

**Pertinence pour le Québec  
des instruments de reconnaissance  
des acquis de l'expérience en France,  
aux États-Unis et au Royaume-Uni**

**Michel Lejeune, PhD.**

Sous la direction de  
*Frédéric Lesemann, professeur titulaire*

Rapport soumis au  
Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA)  
Emploi-Québec - Projet no 2813-6757

Groupe de recherche sur les transformations du travail, des  
âges et des politiques sociales  
(TRANSPOL [www.transpol.org](http://www.transpol.org))

Centre Urbanisation Culture Société  
Institut national de la recherche scientifique  
Montréal, mai 2008

Responsabilité scientifique :Frédéric Lesemann

[Frederic.Lesemann@ucs.inrs.ca](mailto:Frederic.Lesemann@ucs.inrs.ca)

Institut national de la recherche scientifique

Centre Urbanisation Culture Société

Diffusion :

Institut national de la recherche scientifique

Centre Urbanisation Culture Société

385, rue Sherbrooke Est

Montréal (Québec) H2X 1E3

Téléphone	(514) 499 4000
Télécopieur	(514) 499 4065

[www.ucs.inrs.ca](http://www.ucs.inrs.ca)

Rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), # 2813-6757

Remerciements

Le directeur de recherche et l'agent de recherche remercient chaleureusement le PSRA du FNFMO, ainsi que les partenaires de la CPMT pour la confiance qu'ils leur ont témoignée en acceptant de soutenir financièrement cette recherche.

ISBN: 978-2-89575-150-2

Dépôt légal: 1er septembre 2008

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

© Tous droits réservés

## Résumé

À l'image des expériences internationales dans le domaine de l'éducation tout au long de la vie, le modèle québécois comporte un dispositif de reconnaissance des acquis et des compétences ainsi qu'un dispositif sectoriel de qualification de la main-d'œuvre, qui témoignent de l'importance des apprentissages non formels et informels. L'une des difficultés auxquelles se heurtent les spécialistes de l'éducation tout au long de la vie se rapporte aux instruments de mesure et d'évaluation de l'expérience. De fait, l'évaluation de l'expérience renvoie à des instruments de mesure différents de ceux issus du milieu de l'éducation (épreuve, questionnaire, choix de réponses multiples, etc.). La nature informelle et parfois même non formalisable de l'expérience impose des stratégies d'évaluation qui impliquent le rôle de l'évaluateur (compagnon, jury, témoin...) qui a, par l'expérience et par la pratique, acquis une habileté en matière d'observation et d'évaluation.

Cette recherche explore les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences. Nous nous référons à trois traditions de la qualification professionnelle : le modèle français, d'inspiration «constructiviste », adopté par la France avec la validation des acquis de l'expérience (VAE); le modèle états-unien, d'inspiration « behavioriste », initié par les États-Unis à travers un dispositif national de qualification auto-réglementé et régulé par le marché; le modèle britannique, notamment celui de l'Angleterre, d'inspiration « fonctionnaliste », articulé à travers le cadre de qualification NVQ.

La France, ainsi que le Royaume-Uni, sont caractérisés par une certaine correspondance entre les instruments d'évaluation issus de l'éducation et les instruments propres au milieu de travail. Cette particularité de la qualification alimente quelques débats au sein de la communauté : d'aucuns remettent en cause la pertinence de certains instruments de mesure et d'évaluation en regard de la nature informelle de l'expérience et de son contexte d'action. D'ailleurs l'influence de l'Angleterre, avec son cadre national de qualification (NVQ), semble déterminante. Ce modèle permettrait en effet de cerner différents aspects de l'expérience, à partir de sources multiples (différentes mesures et, ou, plusieurs experts ou observateurs). Cette approche est largement admise aux États-Unis, pour l'évaluation des habiletés de gestion dans les entreprises. Elle fait lentement sa place dans les branches professionnelles en France, sous l'appellation d'«analyse plurimodale».

Cette étude propose un tour d'horizon des principaux modèles de la reconnaissance des acquis et des compétences (France, États-Unis et Royaume-Uni). Elle établit une typologie des instruments d'évaluation de l'expérience (possibilités et limites) et procède à une analyse comparative des stratégies de validation adoptées par les différents pays dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences. Finalement, elle identifie les pratiques innovantes, ou émergentes.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : LE CADRE D'ANALYSE .....	3
CHAPITRE II : LE MODÈLE FRANÇAIS.....	21
CHAPITRE III : LE MODÈLE ÉTATS-UNIEN.....	39
CHAPITRE IV : LE MODÈLE BRITANNIQUE.....	67
CHAPITRE V : SYNTHÈSE .....	93
CONCLUSION .....	115
BIBLIOGRAPHIE .....	117

## INTRODUCTION

Si, dans les pays industrialisés, on admet que l'expérience d'une personne est tout autant, sinon plus importante que son éducation formelle (Dyson et Keating, 2005 ; Charraud, 2007 ; Colardyn et Bjornavold, 2005 ; Merle, 1997), force est de constater que l'expérience vécue dans le milieu du travail demeure difficile à cerner et à certifier dans le cadre, par exemple, d'un dispositif de qualification de la main-d'œuvre (Mertens, 1999). L'évaluation des apprentissages réalisés à l'extérieur de l'éducation formelle, surtout en milieu de travail, fait appel à des instruments de mesure spécifiques dont la fiabilité et la validité sont mises à l'épreuve de par la nature informelle des savoir-faire que les personnes développent, avec le temps, en milieu de travail ou dans des activités extérieures au travail (Straka, 2004).

Cette problématique est rattachée au supra-cadre européen de certification professionnelle (Bjornavold, 1999, Konrad, 2006) et à l'ensemble des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (Straka, 2004 ; Border, 1998). Elle préoccupe les experts de la validation des acquis de l'expérience en France (Rivoire, 2007 ; Labryère et Rose, 2004 ; Kogut-Kubiak et *al.*, 2006) et elle constitue un enjeu majeur pour la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec.

Les travaux réalisés par le groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (TRANSPOL), dont notamment l'Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique) (Lesemann et *al.*, 2005), ont démontré que la recherche sur le thème des instruments de reconnaissance des acquis et des compétences est limitée. Aucune véritable étude d'envergure internationale ne permet de comparer la France, les États-Unis et le Royaume-Uni en regard de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Nos travaux comportent trois principaux objectifs :

- une analyse détaillée du dispositif de reconnaissance des acquis et des compétences propre à chaque pays désigné, afin, notamment, de comprendre les processus de la reconnaissance des acquis de l'expérience et leurs caractéristiques;
- une appréciation des différentes modalités de mesure et d'évaluation (instrumentation, possibilités et limites) propres à chaque pays pour la reconnaissance des acquis et des compétences;

- une analyse comparative des stratégies de validation adoptées par les pays dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences, afin d'en dégager les pratiques innovantes ou émergentes.

Nous avons mené une série d'enquêtes in situ en France, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Chaque visite avait pour but d'interviewer une dizaine d'experts qui se spécialisent, soit dans la reconnaissance des acquis de l'expérience, soit en mesure et évaluation des compétences ou encore dans la certification professionnelle. Nous avons également orienté nos recherches vers les organismes dédiés à la reconnaissance des acquis et des compétences et les observatoires (en ligne). Nous avons consulté la littérature grise et la documentation accessible dans les centres d'étude et en ligne.

### **Structure du rapport**

Dans un premier temps, nous étayons les différentes notions entourant la reconnaissance des acquis et des compétences. Nous décrivons trois principaux éléments rattachés au cadre de qualification : les parcours de qualification, les normes de compétences, de même que l'évaluation et la certification. Nous résumons les principaux modèles de la qualification professionnelle. Nous examinons ensuite le dispositif de qualification national en vigueur en France, se rapportant à la Loi de modernisation sociale, et au dispositif de validation des acquis de l'expérience. Puis nous analysons les dispositifs de qualification sectoriels spécifiques aux États-Unis, ainsi que les dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience que l'on retrouve dans les milieux d'éducation. Nous nous intéressons également à la problématique britannique, priorisant l'Angleterre avec son dispositif NVQ.

Finalement, nous cernons les pratiques innovantes, ou émergentes. Les expériences internationales fournissent en effet des pistes de réflexion quant aux instruments de reconnaissance des expériences et compétences. Nous avons perçu un réel mouvement vers l'uniformisation des dispositifs de qualification professionnelle à l'échelle internationale. Cette tendance n'est pas étrangère aux nouvelles technologies de l'information et de la communication que les institutions et les organismes dédiés à la qualification professionnelle adoptent. Cette informatisation de la qualification (le «tout en ligne») suggère une sorte de convergence des dispositifs en place (normes, évaluation et certification), arrimée parfois à des supra systèmes informatiques qui intègrent l'ensemble des dispositifs d'insertion sociale du pays et parfois même ceux d'autres pays. Cela nous semble tout à fait s'inscrire dans une perspective «universelle» de la formation professionnelle continue, dans la «société du savoir» (Lesemann, et *al.* 2005).

## **Remerciements**

Nos premiers remerciements s'adressent à la Commission des partenaires du marché du travail pour le soutien accordé au moyen du programme de subvention à la recherche appliquée et, pour la confiance qu'elle nous a témoignée.

Nous tenons également à remercier chaleureusement les principaux intervenants, les chercheurs et les experts de chaque pays étudié, pour leur cordial accueil, leur grande générosité et la confiance qu'ils ont bien voulu nous accorder. L'ouverture et l'intérêt manifestés par les acteurs internationaux en regard du modèle québécois nous ont permis d'établir une précieuse collaboration dans le développement et la diffusion des connaissances dans le domaine de la qualification professionnelle.

## CHAPITRE I : LE CADRE D'ANALYSE

Synthèse des systèmes et modèles nationaux de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

### Le contexte

Depuis le début des années 70, le sens traditionnel auquel renvoie la qualification de la main-d'œuvre, articulé autour de la diplomation, de l'ancienneté et des caractéristiques du poste occupé, est délaissé progressivement pour faire place à la notion d'individu, à son potentiel, à ses acquis personnels et à son expérience de vie. On redéfinit ainsi les modèles de l'enseignement et du travail en termes de « compétence » et la qualification est devenue, pour nombre de pays, un ensemble de dispositifs permettant de reconnaître les capacités concrètes et effectives de l'individu en situation de travail et ses réalisations.

Plusieurs auteurs rattachent ce changement à la mondialisation des marchés (Aragon et *al.*, 2004), aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (Fretwell, 2001), voire à l'idée d'une « économie du savoir » (Lesemann et D'Amours, 2007)<sup>1</sup>. Les processus de production dans les entreprises se transforment graduellement, recourant de plus en plus à l'automatisation et l'informatisation. Le travail tend à changer sans cesse de forme et de contenu, pour devenir plus abstrait, plus intellectuel. Les métiers se professionnalisent (Le Boterf, 2002), exigeant maintenant des qualités personnelles particulières, comme la maîtrise de soi, la conscience sociale, l'esprit d'équipe, la polyvalence et la créativité, au détriment d'une main-d'œuvre moins ou peu qualifiée.

Depuis toujours, le débat entourant la qualification de la main-d'œuvre met en cause la valeur réelle des apprentissages académiques (Géhin, 2007). Il n'est pas rare, encore aujourd'hui, que les employeurs et les syndicats s'interrogent sur la capacité des institutions académiques à répondre aux transformations des systèmes de production et aux nouvelles technologies (Mounier, 2004). On considère que la vie professionnelle est, avant toute chose, une question de savoirs et de savoir-faire qui s'acquièrent de manière volontaire dans des situations hors du contexte de l'éducation (Merle, 1997). Le modèle traditionnel de l'enseignement ne saurait donc répondre aux besoins du marché du travail et de la société moderne (Mertens, 1999).

Cette critique portée à l'endroit de l'éducation a suscité de nombreux changements dans les sociétés industrialisées. Elle a entraîné une dynamique de réforme de l'éducation, dotant la qualification de nouveaux préceptes comme l'éducation tout au long de la vie, la formation professionnelle et l'« approche par compétence ». Elle a aussi engendré, indirectement, de

---

<sup>1</sup> Et aux inquiétudes qu'elle soulève.

nouvelles manières de concevoir l'organisation, insistant par exemple sur les processus d'apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 1996), sur l'« organisation apprenante », qui s'attache à déterminer la forme de l'organisation la plus propice à l'« apprentissage organisationnel » (Senge, 1990) ou encore, sur les techniques de la « gestion des compétences ».

Certains auteurs considèrent que les nouvelles formes de l'organisation du travail contribuent à l'exclusion sociale (Lesemann et D'Amours, 2007), certains métiers étant plus fragiles que d'autres<sup>2</sup>. Ce sont d'ailleurs les inquiétudes suscitées par les disparités entre groupes sociaux qui sont à l'origine des premières initiatives nationales en matière de qualification professionnelle. Pensons par exemple au National Vocational Qualification en Angleterre, au National Skill Standards Board aux États-Unis ainsi qu'aux dispositifs de la valorisation et de la validation des acquis professionnels en France, qui sont des stratégies politiques d'inclusion sociale, à l'échelle nationale.

Ce mouvement vers la nationalisation de la qualification professionnelle a par ailleurs entraîné une dynamique d'échange entre les pays. Il s'est même dessiné peu à peu une sorte d'uniformisation des dispositifs nationaux de la qualification professionnelle (Lesemann et *al.*, 2005) prenant appui sur la notion de compétence (Besson, 1998)<sup>3</sup>.

De fait, la documentation internationale relève trois moments importants ou ce mouvement s'impose :

1. L'émergence d'un important débat autour de la reconnaissance des acquis de l'expérience, c'est-à-dire autour des stratégies proposées par les pouvoirs publics en vue de reconnaître officiellement les compétences qu'une personne acquiert en dehors du système de l'éducation formelle (Aubert et Gilbert, 2003; Charraud, 1999; Feutrie, 1997; Merle, 1997);
2. La mise en place de dispositifs nationaux de qualification professionnelle, intégrant en un même système les normes, l'évaluation et la certification des compétences (Lesemann et *al.*, 2005; D'Ortun et *al.*, 2005, Mertens, 1999; Allum, 2007);
3. L'importance accrue du cadre national de qualification, rattachant entre eux le système de l'éducation nationale avec celui de la qualification professionnelle, et incluant les dispositifs de développement et de reconnaissance des expériences et des compétences (Fietz et *al.*, 2007; Young, 2007).

Il est admis que ces événements entraînent des retombées positives, autant pour l'individu que pour les entreprises et la société en général.

---

2 Pensons seulement au métier de typographe que les nouvelles technologies de l'information ont fait disparaître.

3 Alors que l'on admet l'existence de modèles nationaux de la qualification professionnelle (voir Mertens, 1999).

À titre d'exemple :

- La reconnaissance des acquis de l'expérience facilite l'accès à l'éducation formelle sur la base des expériences qu'une personne acquiert au cours de sa vie (Charraud, 2005; Coles, 1999; Konrad, 2006);
- Les dispositifs nationaux de qualification professionnelle favorisent la libre circulation des individus, d'un emploi à un autre, entre différents secteurs économiques, sur la base donc d'une qualification «portable» (Pagnani, 2003; Fretwell, 2001);
- Le cadre de qualification améliore la qualité de l'enseignement professionnel et favorise la transparence et l'équivalence des qualifications (Young, 2007). Il renforce la mobilisation des acteurs sociaux (gouvernement, employeurs, syndicat, éducation et autres) autour de cette notion de la reconnaissance des acquis de l'expérience (Bessy, 2000; Davis, 2003).

Les pays engagés dans ce mouvement restent toutefois sensibles à l'idée d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Les préoccupations en Europe sont le vieillissement de la main-d'œuvre, les départs à la retraite, les réductions du personnel (compensées par les technologies), les fermetures d'usines, amplifiées par la mondialisation des marchés, situations qui s'apparentent à celles rencontrées en Amérique du Nord (voir : Lesemann et D'Amours, 2007).

Pour se positionner dans ce contexte, ces pays mettent en valeur des manières alternatives d'acquérir des compétences. On croit que la reconnaissance officielle des expériences « de terrain » (ou d'action) constitue un moyen valable pour contrer les inégalités sociales : jeunes « décrocheurs », main-d'œuvre non qualifiée, âgée, en chômage, précarité d'emploi chez les migrants, ainsi que la pauvreté. D'ailleurs, les experts œuvrant dans les observatoires et les centres de recherche sur la qualification, travaillent sur d'ambitieux projets de réforme des cadres et des systèmes nationaux de la qualification professionnelle : les acquis de l'expérience et des compétences étant l'un des principaux enjeux (Bjornavold, 1998, 2000; Feutrie, 1997; Fretwell, 2001; Konrad, 2006; Rivoire, 2007).

## La reconnaissance des acquis de l'expérience : quelques précisions

La reconnaissance des acquis de l'expérience prend un sens lorsqu'elle est rattachée à un cadre de qualification<sup>4</sup> qui réunit les dimensions suivantes : les parcours de qualification, les normes de compétences, l'évaluation et la certification.

### Les parcours de qualification

La documentation européenne aborde les parcours de qualification selon qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel (Webb, 2007; OCDE, 2004; Bjornavold, 1999; Konrad, 2006; Davis, 2003; Feutrie, 1997).

- L'apprentissage formel est le fait d'apprendre dans un établissement d'enseignement ou de formation professionnelle reconnu. C'est un processus volontaire (il sous-tend une intention de la part de l'apprenant), organisé et structuré en termes d'objectifs, suivant un ordre défini, avec un but déterminé, soit l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation d'étude;
- L'apprentissage non formel est un processus qui se veut également intentionnel de la part de l'apprenant. Cependant, cet apprentissage n'est pas encadré par un établissement d'éducation ou de formation. Il se réalise à l'extérieur de toute reconnaissance de l'éducation formelle. Il s'agit d'activités planifiées et structurées (objectifs, temps et ressources). La personne s'engage dans des activités d'apprentissage organisées en milieu de travail, mais qui pourraient aussi se réaliser dans un établissement d'enseignement. L'apprentissage non formel peut comporter des objectifs d'apprentissage, même si leur réalisation n'est pas reconnue de façon officielle;
- L'apprentissage informel est un processus découlant d'activités dans la vie quotidienne en lien avec le travail, la vie familiale ou les loisirs. Il s'agit d'un processus qui dure toute la vie, qui est non intentionnel (la personne n'a pas vraiment d'intention précise) ou expérientiel (la personne ne perçoit pas nécessairement ces expériences comme autant d'apprentissages). Cette forme d'apprentissage est parfois associée à quelque chose d'accidentel. C'est donc un processus non structuré et qui n'aboutit pas à une reconnaissance formelle (à un diplôme par exemple).

Les processus d'apprentissage formel, non formel et informel peuvent s'apparenter à un continuum ou se rencontrent des apprentissages qui sont entièrement encadrés de l'extérieur (par

---

4 A moins que cette reconnaissance s'exerce localement comme par exemple pour la sélection du personnel ou la mobilité interne sans référence à un cadre de qualification.

un enseignant, un formateur, au moyen d'un cursus ou d'un programme de formation), d'autres apprentissages qui sont contrôlés par l'apprenant lui-même (Colardyn et Bjornavold, 2005) ou encore un apprentissage par alternance (apprentissage formel), ou tout autre processus d'apprentissage lié à la socialisation industrielle (apprentissage non formel), ou à la transmission intergénérationnelle de savoirs et savoir-faire (apprentissage informel)<sup>5</sup>.

Comme le stipule Webb (2007), les apprentissages informels et non-formels se différencient de l'apprentissage formel du fait qu'ils découlent d'un processus qui n'est pas forcément structuré :

"Formal learning is an activity specifically directed towards the achievement of certification (a recognised qualification of some kind), where both informal and non-formal learning are not so directed. In that contextual distinction resides particular challenges to acknowledge the value of experiential learning as a valid alternative to formally-acquired knowledge, skills, and competences. Value, in the context of certification, must be determined by equivalence".

Dans le cadre de qualification, on tient compte des compétences acquises en milieu éducationnel incluant la *formation initiale* (ou à orientation professionnelle) qui prépare l'entrée dans le marché du travail, dans l'exercice d'une profession ou d'un métier (elle pourrait être universitaire) et la *formation continue*, qui est une activité d'apprentissage qui survient une fois que la personne est sur le marché du travail. On relève également les compétences acquises en milieu de travail, par l'enrichissement des savoirs et savoir-faire dans un *cadre formel* (un programme d'apprentissage en milieu de travail par exemple).

Le cadre de qualification reflète donc une structure d'apprentissage formel. S'il reconnaît les apprentissages non formels et informels, c'est parce qu'ils sont considérés comme équivalents à l'apprentissage formel.

### Précision terminologique

Au Québec, nous distinguons deux principaux dispositifs de reconnaissance des expériences. Il y a la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) qui permet d'évaluer et de reconnaître officiellement les connaissances et les savoir-faire qu'une personne a développés à l'extérieur du contexte éducationnel formel et qu'elle veut faire reconnaître à des fins d'éducation et d'obtention d'un diplôme. On retrouve également le Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, qui est un dispositif sectoriel de certification des compétences en milieu de travail. Il comporte un système de normes professionnelles et un programme d'apprentissage en milieu de travail<sup>6</sup>.

---

5 Pensons également à la lecture ou encore, à l'usage d'Internet à domicile.

6 Nous pouvons également considérer un troisième système de reconnaissance qui concerne l'équivalence des diplômes académiques entre institutions, provinces, territoires ou pays volontaires.

Au Royaume-Uni, on retrouve plusieurs appellations de la reconnaissance des acquis de l'expérience. Le terme «*Accreditation of Prior Learning*» (APL) désigne un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance officielle des expériences et accomplissements qui ont déjà fait l'objet d'une validation (pour l'octroi de crédits en vue d'accéder à un programme d'étude académique). On utilise parfois le terme «*Accreditation of Prior Certification Learning*» (APCL) pour insister sur le transfert de crédits entre institutions. Il y a aussi les termes «*Accreditation of Prior Experiential Learning*» (APEL) et «*Recognition of Prior Learning*» (RPL) qui désignent chacun l'évaluation et la reconnaissance officielle (certification ou octroi de crédits) des apprentissages issus de l'expérience non académique (apprentissage non formel et informel) qui n'ont jamais fait l'objet de certification.

Le terme «*Accreditation of Prior Experiential Learning*» (APEL) est synonyme de «*Validation des Acquis de l'Expérience*» (VAE) en France, et renvoie à la «*Reconnaissance des Acquis et des Compétences*» (RAC) au Québec. Au Royaume-Uni, APEL est parfois confondu avec les *National Vocational Qualifications* (NVQ)<sup>7</sup> qui sont spécifiques aux compétences acquises en milieu de travail, à la manière par exemple du *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* au Québec. Aux États-Unis, le terme APEL se limite à la reconnaissance des expériences pour l'accès à l'éducation formelle (par transfert de crédit ou par validation de l'expérience), alors que le terme «*certification*» correspond à la reconnaissance des compétences en milieu de travail.

Retenons que la reconnaissance des acquis de l'expérience reste une question de formation continue, un parcours dédié à l'adulte qui possède une expérience de travail (des compétences), et qu'elle est donc difficilement applicable à la formation initiale.

## LE VOLET NORMATIF

On désigne par norme de compétences un ensemble de règles et de prescriptions relatives à la formalisation des compétences. On veut décrire ce qui est attendu d'une personne (ou d'un groupe de personnes) dans une situation de travail donnée ou par rapport à un programme d'apprentissage. La norme de compétences s'inscrit dans un référentiel de compétences servant de repère pour le développement ou l'évaluation des compétences.

Bien que la forme et le contenu du référentiel de compétences varient passablement d'un pays à l'autre, il est généralement question du mode déclaratif et du mode pratique de la compétence, correspondant à la typologie proposée par Le Boterf (2002).

---

7 Les NVQ étaient à l'origine centrées sur la validation des acquis de l'expérience et des compétences en milieu de travail (les apprentissages non formels). Ils ont toutefois perdu ce caractère au fur et à mesure qu'ils ont été rapatriés par les collèges de formation professionnelle, pour devenir aujourd'hui un dispositif orienté vers la formation professionnelle manquante.

- Le *mode déclaratif* fait appel à un ensemble de connaissances accumulées que l'on peut classer en trois principales catégories. Il y a les savoirs théoriques, qui englobent la connaissance des concepts, des schémas, des matériaux, des processus et des faits (savoir que, comprendre), on peut penser ainsi à tous les savoirs (disciplinaires) scientifiques, qualitatifs et quantitatifs. Il y a ensuite les savoirs de contexte, qui renvoient à la connaissance de l'organisation (ex. : structure organisationnelle, modes de fonctionnement, relations de travail, etc.). Enfin, il y a les savoirs procéduraux, qui concernent la manière de procéder (comment faire) ou, la connaissance des méthodes qui existent dans un contexte organisationnel particulier (ex. : procédures, techniques, règles, modes opératoires, conventions collectives, etc.).
- Le *mode pratique* renvoie à des connaissances accumulées que l'on peut mettre en œuvre concrètement pour réaliser une activité. Le mode pratique traduit la capacité d'action d'une personne. Ce type de savoir renvoie à des connaissances sur comment ou quand agir. Il s'acquiert à partir de leçons tirées de l'expérience, de la pratique répétée d'une activité, dans des situations identiques ou analogues. On distingue généralement deux catégories : les savoir-faire, qui s'acquièrent par la pratique et qui permettent d'appliquer des savoirs procéduraux de manière efficace et les savoir-être<sup>8</sup>, qui s'acquièrent également par la pratique mais qui renvoient à la manière de se comporter avec d'autres personnes.

Selon le type de référentiel, les éléments de compétence seront plus ou moins restrictifs. Pensons par exemple au terme anglo-saxon «skill» qui désigne les savoirs et l'expérience rattachés à une capacité spécifique, à un poste. Il pourrait s'agir d'un produit de la formation (formelle et, ou, non formelle) qui rend compte d'une performance, d'un savoir-faire. Dans certains pays européens le terme «skill» désigne un savoir-faire lié à la sociabilité (savoir écrire, communiquer, travailler en équipe, etc.).

D'autres pays auront une définition plus étendue : maîtrise d'une langue, calcul, mathématiques, communiquer, résoudre des problèmes, prise de décision, créativité<sup>9</sup>. D'autres encore vont prioriser la dimension «transversale» de la compétence, rendant compte de la mobilité d'une personne, de sa polyvalence, en termes de «compétences clés» («core competences»), insistant sur les atouts, les moyens particuliers qu'une personne met en œuvre pour réussir un travail et se dépasser.

---

8 Désignant généralement des attitudes professionnelles et relationnelles rattachées au développement personnel.

9 Exemples tirés du modèle SCANS aux États-Unis, qui est une norme nationale servant la reconnaissance des acquis de l'expérience pour l'entrée sur le marché du travail.

Bien que le référentiel de compétences constitue toujours une base minimale (et consensuelle) de ce qui est attendu dans une situation donnée, son contenu n'est jamais achevé. Il situe la personne évaluée et l'évaluateur par rapport à la compétence attendue, laissant une place importante à l'évaluateur, à son interprétation, à sa conception de l'expertise (de la compétence).

## LE VOLET ÉVALUATIF

La reconnaissance des acquis de l'expérience renvoie à des notions plus ou moins voisines.

Par exemple, l'expérience représente les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'une personne a développés en société, en milieu de travail ou professionnel (Aubert et Gilbert, 2003). Cet ensemble renvoie aux «acquis», à ce qui est appris par l'individu lui-même et non à ce qui lui est inné ou transmis par l'éducation par exemple. Il désigne une sorte de capital individuel. La notion de reconnaissance des acquis de l'expérience est une activité de repérage des expériences, selon deux points de vue : celui de l'individu qui analyse ses propres compétences et, celui de l'institution qui réalise des évaluations dans l'environnement de travail (Aubert et Gilbert, 2003).

La reconnaissance des acquis de l'expérience est parfois désignée par le terme « validation », qui lui-même comporte plusieurs acceptions. En France, par exemple, validation veut dire approuver, entériner ou homologuer quelque chose. La validation comporte donc l'idée de conformité réglementaire, légale ou de régulation (Webb, 2007). Pour la communauté européenne, c'est le fait d'identifier, d'évaluer et de reconnaître les apprentissages non-formels et informels. L'Union Européenne se garde d'utiliser ce terme de «validation», assimilable ici à l'assurance qualité des dispositifs d'évaluation au Royaume-Uni<sup>10</sup> (Davis, 2003). La validation ne serait qu'une partie du processus d'évaluation<sup>11</sup>.

Reconnaissance, évaluation et validation sont donc des notions qui s'apparentent. La reconnaissance étant l'acte de repérer (ou d'identifier) l'expérience, l'évaluation étant celui de valoriser cet objet et la validation d'en reconnaître officiellement la valeur<sup>12</sup>. La notion de reconnaissance des acquis de l'expérience se rattache donc à celle de compétence, dans la mesure où la compétence est définie en tant que reconnaissance sociale de ce qui est attendu d'une personne dans une situation de travail (voir Alsène et *al.*, 2002).

Résumons à partir de la distinction suivante :

---

10 Une sorte d'«audit» à l'endroit des centres d'évaluation.

11 L'Union Européenne évite également le terme «accréditation» qui serait associé, encore au Royaume-Uni, à l'octroi de crédits de formation.

12 On utilise parfois le terme «valorisation» lorsque la validation s'exerce dans un contexte d'apprentissage non-formel et informel. Mais cet usage reste porteur d'ambiguïtés dans les pays qui l'ont adopté (Webb, 2007).

- La reconnaissance des acquis et des compétences (ou validation des acquis de l'expérience) qui est un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance officielle des apprentissages réalisés par un individu au cours de sa vie, dans différents contextes (formel, non formel, informel), en vue d'accéder à l'éducation formelle<sup>13</sup>.
- La validation des compétences (ou certification des compétences) qui est un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance officielle des compétences développées par un individu en milieu de travail (apprentissage formel), dans l'exercice d'un métier par exemple<sup>14</sup>.

En ce qui concerne les acquis de l'expérience, nous dirons comme Aubert et Gilbert (2003) et le «Petit Robert» (2001), que leur validation est une garantie officielle de conformité et de valeur en regard de ce qui est attendu.

#### - Deux approches évaluatives

On peut considérer deux principales approches évaluatives dans l'étude des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience : l'évaluation normative qui s'appuie sur un groupe de référence (une moyenne de groupe)<sup>15</sup> et l'évaluation critériée qui tient compte d'un *seuil* de performance admissible, dans un contexte donné. Comme le précise Bessy (2000), dans l'évaluation normative ce sont les individus qui portent en eux leurs compétences. On ne tient pas compte du contexte dans lequel ces compétences sont attendues<sup>16</sup>. Alors que l'évaluation de type critérié repose essentiellement sur des éléments contextuels, considérant la situation de travail dans sa spécificité. Ce qui fait dire à l'auteur que certaines expériences professionnelles peuvent être reconnues dans un contexte donné mais pas dans d'autres. L'évaluation des compétences détachées de tout contexte professionnel concerne les tests standardisés, administrés par exemple à distance. On veut évaluer des compétences communes, de celles que l'on peut retrouver dans un éventail de situations professionnelles (tests d'aptitudes professionnelles) (Bessy, 2000). Les résultats au test critérié sont interprétés en relation avec un critère, une norme (performance ou qualité) de compétences<sup>17</sup>.

---

13 À la limite d'y échapper.

14 Nous pouvons également distinguer la validation de l'instrumentation, c'est-à-dire, dans le cadre qui nous préoccupe, l'appréciation des propriétés d'un instrument de mesure (d'une compétence, de l'expérience, d'un savoir faire, etc.) des données qu'il fournit, en regard de critères de contenu, de construit, de prédiction ou encore, de représentativité et de pertinence des items ainsi qu'à leur fidélité (consistance, stabilité, biais, etc.).

15 Qui est soutenue également par la théorie qui traite de l'application des statistiques à l'élaboration et l'utilisation de tests.

16 Les compétences sont «transversales».

17 Ne pas confondre la notion de référentiel de compétences (norme de compétences ou «skill standards») et l'évaluation normative, le référentiel de compétences pourrait concerner à la fois le normatif et le critérié.

## LE VOLET SOMMATIF : PRÉCISIONS QUANT À LA CERTIFICATION

La certification est plus qu'un simple document officiel que l'on remet suite à une évaluation des compétences. Elle est intimement liée au régime de qualification en place.

Il existe en effet différentes acceptions de la certification selon le pays d'origine (Aragon et *al.*, 2004). Aux États-Unis par exemple, on utilise le terme «credential» en référence à la reconnaissance des compétences occupationnelles sous la forme de certification ou de licence. Selon Schoon et Smith (2000), le terme «credential» possède une double signification : l'acte de la certification comme tel (et ou de l'octroi d'une licence) et le fait de croire, de faire confiance. Les auteurs renvoient à l'idée que le terme «credential» dérive du latin «credere», qui veut dire «croire» ou, «faire confiance» ou du latin médiéval «credere» qui veut dire la «foi» ou la «conviction» en quelque chose. «Credential» est aussi synonyme de «crédence», (croire) mais ici dans un contexte de témoignage. Le terme «certify» dérive du latin «certus» (certain) et «facere» (faire, rendre), ce qui nous rappelle celui de certification.

Quant au mot latin «licencia», il veut dire «liberté» et le terme «licere» l'action de «pratiquer». Aux États-Unis, tout comme au Canada, la licence constitue une permission légale d'exercer une activité, une garantie de compétences délivrée par une autorité. La licence dépasse l'idée de la seule qualification d'une personne. Elle constitue un droit d'exercer, ce que la certification n'est pas. Les deux expressions, licence et certification, renvoient à la même idée de confiance. La certification aux États-Unis, bien que reposant parfois sur un dispositif normatif volontaire et sectoriel<sup>18</sup>, demeure une reconnaissance relevant surtout d'organismes privés.

La différenciation entre certification et diplôme académique est plus définie aux États-Unis qu'en Europe. Même en consultant la documentation européenne, on arrive difficilement à discerner la part qui relève de l'éducation nationale de celle qui relève de l'apprentissage en milieu de travail. Le cas de la France, où presque chaque organisme aurait sa propre définition de la certification, est éloquent (Caillaud, 2004). Le terme tend toutefois à converger vers les diplômes et les titres à caractère professionnel, apparaissant par ailleurs autant comme un processus de validation (des connaissances et compétences) que comme les résultats de ce processus, sous la forme d'un titre, d'un diplôme ou d'une attestation.

Charraud et Ravat (1994) stipulent que la certification est une opération (ou un document) qui authentifie les compétences et les savoir-faire d'une personne en regard d'un référentiel, d'un diplôme, d'un titre ou d'un certificat de qualification professionnelle. La certification en France

---

18 Le terme «certification» engendre parfois de la confusion aux États-Unis lorsqu'il est substitué au terme «licence» dans certains secteurs économiques, comme par exemple « Certified Public Accountant» (qui est une licence au sens propre du terme). Les pompiers dans certains États américains détiennent une certification, alors que dans la majorité des États il s'agit d'une licence.

possède donc un caractère générique, touchant à la fois la qualification académique et la qualification professionnelle. Elle englobe tous les diplômes, titres et certificats qui coexistent sur le territoire national, qu'ils soient reconnus ou non (Caillaud, 2004)<sup>19</sup>.

Gauron (cité dans Caillaud, 2004) mentionne que la certification met l'accent sur la procédure de validation plutôt que sur les processus d'acquisition des connaissances et des compétences. La notion de diplôme serait associée aux apprentissages académiques, donc à la formation, alors que la certification renvoie aux compétences professionnelles, donc à des résultats, indépendamment du parcours d'acquisition. On peut ensuite qualifier de certification tout ce qui n'est pas un diplôme délivré par l'État.

Young (2007), à l'instar de Caillaud, résume la certification en deux grandes approches : la certification institutionnelle, intégrée au système éducatif et de la formation, impliquant les réseaux et les partenaires sociaux et, la certification des compétences (des résultats) extérieurs à toute institution éducationnelle et nationale, indépendante de tout parcours d'apprentissage formel.

L'étude des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience touche alors les deux domaines suivants : les instruments rattachés à la reconnaissance des acquis de l'expérience dans un contexte académique et, les instruments de reconnaissance des compétences qui sont développées en milieu de travail.

### **Quatre grands modèles nationaux**

Il nous faut constater que les pays ne sont pas tous animés d'une même volonté politique, d'une même approche, et n'entrevoient pas les mêmes stratégies en regard des instruments de la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences. Certains pays semblent plus performants que d'autres, plus innovants ou, au contraire, moins réceptifs et plus critiques à l'égard de cette question de l'expérience. De fait, il se dégage quatre grands modèles institutionnels sur lesquels repose notre analyse : le modèle impulsé par le marché, le modèle initié par le gouvernement, le modèle adopté par les partenaires sociaux et le modèle communautaire initié par l'Union Européenne.

#### **LE MODÈLE IMPULSÉ PAR LE MARCHÉ**

En regard de la qualification professionnelle, un libre marché est un système dans lequel la construction de la qualification professionnelle est libérée de toute intervention limitative de l'État. La référence en matière de qualification est l'entreprise ou le secteur occupationnel, et non

---

19 Raison pour laquelle la définition française de certification porte à confusion, lorsque les compétences professionnelles sont acquises et reconnues en milieu formel ou sous la forme de titre ou d'un diplôme de l'Éducation nationale.

l'espace national (Lesemann et *al.*, 2005). Il s'agit d'un système de qualification qui est régulé par le marché (auto-réglementé) : le pouvoir décisionnel en la matière est fortement décentralisé. Les efforts de systématisation de la qualification professionnelle sont volontaires. Les organismes, associations, employeurs, syndicats et autres sont libres d'y adhérer ou non. Les entreprises ont généralement leurs propres normes de qualification qu'elles mettent en valeur. La qualification de la main-d'œuvre est soutenue par un marché de la certification, qui est un espace privé caractérisé par la diversité.

Les États-Unis sont représentatifs d'un tel modèle. Au niveau de la qualification par exemple, toute intervention de l'État fédéral est perçue comme une atteinte à la liberté individuelle (Allum, 2007). Par conséquent, le droit concernant la qualification professionnelle s'exerce, s'il en est, surtout au niveau des États, régional ou sectoriel. Une multitude d'organismes privés occupent donc un libre marché de la certification (Schoon et Smith, 2000).

Bien que la nationalisation de la qualification sectorielle aux États-Unis tende à disparaître (Allum, 2007), elle demeure sous la responsabilité de coalitions d'entreprises et de syndicats, reposant sur un partenariat volontaire qui travaille à l'élaboration de normes sectorielles de compétences. La certification est entre les mains d'organismes privés, reconnus de longue date dans le domaine. La main-d'œuvre est invitée à faire reconnaître ses compétences, en même temps que les employeurs sont encouragés à considérer les certifications, dont la valeur dépend du marché (Lesemann et *al.*, 2005).

Aux États-Unis, la validation des acquis de l'expérience est mal vue dans le milieu de la certification. La certification repose essentiellement sur la formation manquante et le marché de la formation est très lucratif. La validation des acquis de l'expérience, qui se concentre surtout sur l'accès à l'éducation postsecondaire, constitue donc un adversaire dans ce marché.

Enfin mentionnons que le Québec s'est, originellement, inspiré du modèle états-unien pour son cadre général de développement et de reconnaissance des compétences élaboré par la Commission des partenaires du marché du travail et ses Comités sectoriels de main-d'œuvre.

#### LE MODÈLE INITIÉ PAR LE GOUVERNEMENT

Dans le modèle initié par le gouvernement, la qualification professionnelle est centralisée. Sa référence est donc nationale (Lesemann et *al.*, 2005). Les pouvoirs publics restent maîtres d'œuvre des orientations dans l'établissement de tout dispositif et régulation de la qualification professionnelle. Par conséquent, le gouvernement devient le principal fournisseur de services à la main-d'œuvre. On parle alors d'une approche nationale de la qualification, qui est marquée par l'arrimage de l'éducation à l'industrie.

Ce modèle caractérise le système de formation et d'enseignement professionnel au Royaume-Uni, dont la gouvernance est décentralisée au niveau de l'Angleterre, de l'Écosse, de l'Irlande du Nord et du pays de Galles (Cuddy et Leney, 2005). En Angleterre, par exemple, la politique globale en matière de qualification professionnelle relève du Ministère de l'Éducation et des compétences. La certification qui sanctionne des formations éligibles à des financements publics relève d'un Conseil pour les qualifications et les programmes d'études et d'un ensemble d'organismes indépendants.

La qualification professionnelle au Royaume-Uni est impulsée par la volonté de répondre aux exigences de l'industrie, aux changements auxquels elles font face, insistant sur les rapports qui existent entre l'éducation formelle et le milieu du travail (ex : l'apprentissage en alternance) (Descy et Tessaring, 2002).

L'Angleterre accorde une importance relative aux apprentissages qui sont réalisés en dehors de l'éducation formelle. Les caractéristiques de ce modèle sont le cadre national de qualification (National Vocational Qualification, NVQ). L'évaluation des compétences est fondée sur les résultats, sans égard ni aux lieux, ni aux modalités de l'apprentissage.

Plusieurs pays se sont inspirés du modèle NVQ à la fin des années quatre-vingt. Pensons par exemple à certaines communautés espagnoles (Descy et Tessaring, 2002), au Mexique lors d'une réforme de la formation professionnelle et du traité de libre-échange nord-américain (ALENA-NAFTA-TLC) (Lesemann et *al.*, 2005), ou encore à la France également au niveau de sa chambre de commerce et d'industries, à la Grèce et à l'Égypte. Les NVQ anglais sont reconnues par l'Union Européenne et la France. Ils seraient également utilisés en Chine, au Brésil, au Canada et aux États-Unis par de grandes multinationales (Nestlé, Ford, GM, Acco, Continent, Coca Cola, Disneyland Paris, Peugeot, Motorola, American Express et Hilton) (Stocco, 2001).

#### LE MODÈLE INITIÉ PAR LES PARTENAIRES SOCIAUX

Dans ce modèle, le référent est le «partenariat social». On y retrouve une forte intervention de l'État, par exemple dans les affaires de la qualification professionnelle, mais qui est toutefois impulsée par les organisations d'employeurs et de travailleurs. Ces organisations contribuent au développement d'une vision commune (et négociée) autant à l'égard de la qualification professionnelle que sur la façon de la structurer.

La France est assez représentative de ce modèle. Elle a joué un rôle de pionnier dans la qualification professionnelle, notamment avec la validation des acquis professionnels (VAP), par laquelle une personne est dispensée d'une partie des épreuves d'un diplôme de l'enseignement supérieur, technologique ou professionnel.

L'importance que la France accorde aux apprentissages réalisés en dehors des systèmes formels de l'éducation en fait un pays phare dans le domaine, considérant sa loi de modernisation sociale promulguée le 17 janvier 2002. Cette loi crée un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE) : elle admet que les compétences peuvent s'acquérir autrement que par la voie traditionnelle du système scolaire. Une personne salariée ou bénévole peut faire reconnaître ses savoirs et savoir-faire afin d'obtenir en partie ou en totalité un titre, un diplôme national, voire une certification de branche (Combes et *al.* 2008).

La Belgique s'apparente à la France au niveau de la reconnaissance des acquis de l'expérience. L'Italie, ainsi que l'Espagne, épousent également ce même modèle (Lesemann et *al.*, 2005).

## LE MODÈLE COMMUNAUTAIRE

Dans le modèle communautaire, l'espace de référence est l'Europe en entier, à partir d'un cadre international de la qualification, le «*European Qualification Framework*»<sup>20</sup>, que l'on peut traduire par le «*Cadre Européen des Certifications Professionnelles*». Ce cadre constitue une manière cohérente et unique de comparer les certifications professionnelles, pour encourager l'éducation tout au long de la vie à l'échelle de l'Union Européenne (Fietz et *al.*, 2007; CCE, 2006). Il s'agit d'un système qui sous-tend une dynamique de réforme, de réaménagement des dispositifs de qualification, en vue de favoriser une main-d'œuvre peu qualifiée, fragilisée et sujette à l'exclusion sociale, tout en considérant les régions touchées et marginalisées économiquement ou socialement (Lesemann et *al.*, 2005). Ainsi, le *Cadre Européen des Certifications Professionnelles* adopte un mode de coopération décentralisé, qui respecte la diversité des dispositifs de certification en place (Charraud, 2007). On veut instaurer un cadre unique, reposant sur la reconnaissance des certifications et des compétences individuelles au moyen de l'«Europass», une sorte de portfolio très étendu<sup>21</sup>.

Selon Charraud (2007), le cadre européen de la qualification reposait en ses débuts sur un système d'équivalences entre les diplômes utilisés dans les pays. La complexité grandissante de ce système<sup>22</sup> aurait introduit l'idée de «transparence des qualifications», maintenant les certifications en place dans chaque pays, et exposant les activités que l'individu serait tenu de réaliser. C'est cette forme de transparence des dispositifs qui aurait engendré l'«Europass».

---

20 Un méta-cadre touchant 45 régions ou pays européens.

21 Pouvant contenir les instruments suivants : (1) «Europass curriculum vitae» pour les parcours individuels ainsi que les expériences professionnelles (2) «Europass passeport des langues» (3) «Europass supplément au certificat» en lien d'ailleurs avec le CNCP en France, (4) «Europass supplément de diplôme» pour les études supérieures et (5) «Europass mobilité» qui consiste en une reconnaissance des compétences ou des résultats académiques entre les pays, selon l'agence Socrate Leonardo da Vinci (Le Centre national Europass).

22 À cause notamment de l'évolution rapide des certifications ainsi que de l'Union Européenne qui comprend un nombre grandissant de pays (Charraud, 2007).

Le Cadre Européen découle d'expériences réalisées dans l'enseignement postsecondaire et dans la formation professionnelle. Il existe en effet dans les universités européennes un système de transfert et d'accumulation de crédits : le *European Credit Transfert System* (ECTS). Ce système permet d'harmoniser l'enseignement supérieur d'un pays à l'autre pour la mobilité des individus et la reconnaissance des diplômes entre pays<sup>23</sup>. Du côté de la formation professionnelle, on renvoie au *European Credits for Vocational Educations and Training* (ECVET) qui est un dispositif de transfert de crédits en développement.

Ces deux dispositifs positionnent la qualification d'un point de vue international. Ils constituent une comparaison des qualifications pour l'individu qui souhaite obtenir une reconnaissance, un transfert dans une institution de formation ou dans un milieu du travail.

Les efforts au niveau du modèle communautaire de la qualification professionnelle sont davantage orientés vers les défis méthodologiques que posent les acquis de l'expérience, et leur arrimage avec l'éducation formelle, plutôt que vers la création d'un système transparent et harmonisé à l'échelle européenne (Descy et Tessaring, 2002).

### **Des avancées diversifiées**

Reconnaître l'unicité de chaque pays c'est aussi constater certaines disparités quant à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences, certains portant une plus grande attention à l'arrimage de la formation professionnelle au milieu de travail et d'autres s'y intéressant peut-être moins.

Nous référant à la documentation internationale (voir : Davis, 2003; Haahr et Hansens, 2006; Merle, 1997; Mertens, 1999; Straka, 2004; Webb, 2007, et principalement Campo et Möbus, 1999; Descy et Tessaring, 2002 et Colardyn et Bjornavold, 2005), nous pouvons dégager quatre sous-modèles reposant sur le degré d'importance que les entreprises accordent à la reconnaissance des acquis de l'expérience :

- *Le modèle méditerranéen* : la Grèce, l'Italie, l'Espagne et le Portugal sont des pays où les employeurs sont peu portés vers la formation professionnelle initiale et continue (Campo et Möbus, 1999), ce qui expliquerait leur ouverture à la reconnaissance des acquis de l'expérience. Descy et Tessaring (2002) mentionnent qu'un grand nombre de méthodes et d'initiatives institutionnelles ont été débattues dans ces pays, sans toutefois aboutir à des résultats concrets sur le plan national;

---

23 Le ECTS existe depuis 1989. Il origine du programme «Erasmus» et plus récemment du programme «Socrate». Mentionnons que ce dispositif de crédits est unique en son genre et sans doute le seul que l'on peut considérer valable pour l'Union Européenne.

- Le *modèle nordique* : la Finlande, la Norvège, la Suède et le Danemark constituent aussi un modèle à part, les employeurs étant relativement impliqués dans la formation professionnelle continue (Campo et Möbus, 1999). La Finlande et la Norvège se distingueraient du fait que les apprentissages non formels constituent l'un des principaux enjeux de l'éducation et de la formation. La Suède et le Danemark porteraient toutefois peu d'intérêt à la question des apprentissages non formels (Descy et Tessaring, 2002);
- Le *modèle germanique* : En Allemagne et en Autriche, les employeurs exercent un rôle plutôt modéré dans la formation professionnelle continue. Bien qu'il existe une structure forte et bien implantée en matière de formation professionnelle initiale (Campo et Möbus, 1999), il n'y aurait pas de consensus dans ces pays entre les partenaires sociaux quant à l'importance des acquis de l'expérience (Descy et Tessaring, 2002);
- Le *modèle britannique* : le Royaume-Uni, l'Irlande et Pays-Bas constituent, nous l'aurons vu, des pays nettement en faveur d'une approche de la qualification professionnelle qui repose sur les résultats et sur la performance. Dans ces pays, les apprentissages non formels et informels sont reconnus au même titre que les apprentissages formels.

Retenons l'idée de Colardyn et Bjornavold (2005) quant à l'existence de trois niveaux de développement de la reconnaissance des acquis de l'expérience<sup>24</sup> :

1. Des pays comme l'Allemagne, l'Italie et la Suède sont enclins à une certaine méfiance à l'endroit des acquis de l'expérience. Les initiatives nationales en la matière sont peu fréquentes, incertaines et plutôt expérimentales, bien que l'on entrevoie d'éventuelles réformes de la qualification professionnelle;
2. Pour d'autres, comme la Belgique, le Danemark, l'Irlande, les Pays-Bas, la Norvège, le Portugal et l'Espagne, nous pouvons parler d'un cadre national de la qualification professionnelle, reposant sur des bases légales et institutionnelles (ce qui laisserait croire à une ouverture à la reconnaissance des acquis de l'expérience);
3. Certains pays, comme la France, la Finlande et le Royaume-Uni, sont particulièrement impliqués dans la reconnaissance des acquis de l'expérience, cette dernière étant fortement institutionnalisée et permanente. On peut dire également que ces pays entrevoient d'autres développements en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience dans un cadre national, comme au Royaume-Uni notamment.

Il nous faut mentionner la situation de pays où la reconnaissance des acquis de l'expérience progresse moins ou même tend à disparaître. Rappelons-nous qu'aux États-Unis, par exemple, la

---

<sup>24</sup> Trois situations qui auront quelque peu évolué depuis 2005.

reconnaissance des acquis de l'expérience est très mal vue par les agences de certification. Ajoutons à cela le fait que le *National Skill Standards Board*, qui fut le tout premier dispositif national de qualification sectorielle fut aboli en 2003. Un autre exemple est celui de l'échec du transfert du modèle britannique (NVQ) au Mexique, bien que l'on tente présentement d'y moderniser la qualification professionnelle.

### **Retour sur les objectifs de recherche**

Les prochaines sections s'attachent à examiner les différentes pratiques internationales touchant les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et leurs modalités, à partir de trois influences majeures que sont la France, les États-Unis et le Royaume-Uni. Chaque pays est représentatif d'une modèle particulier (d'une tradition) de la qualification de la main-d'œuvre (Mertens, 1999; Bjornavold, 1999; Colardyn, 1996) :

- le modèle français, d'inspiration «constructiviste», impulsé par la France avec sa validation des acquis de l'expérience (VAE), ses certificats de qualification (CQP) et ses référentiels élaborés en concertation avec ses partenaires sociaux (au niveau des branches);
- le modèle américain, d'inspiration «behavioriste» élaboré avec un ensemble de dispositifs de certification auto-réglementés et régulés par le marché;
- le modèle britannique, d'inspiration «fonctionnaliste» et qui se distingue notamment par le National Vocational Qualification (NVQ), initié par le gouvernement et adopté par les entreprises.

Les chapitres deux, trois et quatre rencontrent les deux objectifs suivants :

- I.** une description du système de qualification professionnelle propre à chaque pays, en vue notamment de positionner et de comprendre les processus de la reconnaissance des acquis de l'expérience et leurs caractéristiques;
- II.** une appréciation des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences (caractéristiques, possibilités et limites) propres à chaque pays pour la reconnaissance des acquis de l'expérience;

Le chapitre cinq est une synthèse des différents pays et rencontre les objectifs suivants :

- III.** une typologie des instruments de mesure et d'évaluation (liés à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences) et synthèse des caractéristiques;

- IV. une analyse comparative des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences (en regard des référentiels de compétences);
- V. une analyse comparative des stratégies de validation adoptées par les pays en vue d'en dégager des pratiques innovantes (ou émergentes) et leur pertinence pour le Québec.

Ces différentes parties reposent chacune sur trois sources d'information : des données d'entrevues réalisées auprès d'experts de chaque pays, une analyse des différents sites web offrant des informations sur la reconnaissance des acquis de l'expérience et de la documentation accessible sur place à partir d'organismes nationaux spécialisés.

## **CHAPITRE II : LE MODÈLE FRANÇAIS**

### **Introduction**

La « loi de modernisation sociale » donne à la France un caractère unique. Son dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) et ses nouveaux champs d'application font en sorte que l'accès à l'éducation est étendu. La VAE fait aussi appel à des stratégies d'évaluation qui se distinguent de celles plus traditionnelles (comme l'examen académique). La notion d'expérience renvoie à des savoir-faire contextualisés, différents des savoirs académiques. Pour reconnaître l'expérience, la loi de modernisation sociale favorise toute stratégie d'évaluation non traditionnelle. La question des instruments de validation des acquis de l'expérience reste toutefois peu documentée. Une certaine disparité dans les procédures de la validation laisse croire à une nécessité d'approfondir les fondements de l'évaluation de l'expérience.

### **La validation des acquis de l'expérience : contexte, structure et modes de fonctionnement**

Bien que l'origine de la validation des acquis de l'expérience ait souvent été attribuée aux États-Unis durant la seconde guerre mondiale (pour la réinsertion sociale des soldats désengagés), c'est plutôt à la France que reviendrait cette idée (Rivoire, 2007; Webb, 2007). On peut retracer un tel dispositif aussi loin que dans les années trente, dans les écoles françaises d'ingénierie. La loi du 10 juillet 1934 institue le titre d'ingénieur, en parallèle au diplôme d'ingénieur qui existait déjà, et introduit les acquis de l'expérience. Pour obtenir le titre d'ingénieur, un technicien âgé de 35 ans et plus, avec au moins cinq années d'expérience, peut faire valider ses apprentissages non formels en présentant à un jury une sorte de portfolio, qui sera l'objet d'une évaluation au moyen de mises en situation (Rivoire, 2007).

Durant les années 1980, la faible qualification de la main-d'œuvre a entraîné une importante réflexion quant à la reconnaissance de l'expérience pour aider les personnes peu qualifiées à se positionner sur le marché du travail.

Avec la loi du 26 janvier 1984, l'État instaure un premier dispositif d'accès à l'enseignement universitaire sur la base des expériences professionnelles. Toute personne n'ayant pas de diplôme ou de titre obtient le droit d'accéder à des formations universitaires en faisant valoir un diplôme étranger, une expérience professionnelle ou une expérience personnelle. Cette loi s'applique à la formation suivie dans tout établissement, public ou privé. Le texte de loi en précise les modalités d'accès : demande de validation, constitution d'un dossier, évaluation,

vérification des connaissances et validation (Aubret et Gilbert, 2003)<sup>25</sup>. L'effet de cette loi consiste en la prise en compte de l'expérience pour la dispense de pré requis à l'éducation.

La loi du 20 juillet 1992 introduit pour la première fois la validation des acquis professionnels (VAP) pour l'enseignement technologique. Selon cette loi, toute personne qui a exercé une activité professionnelle pendant cinq ans peut demander une validation de ses acquis professionnels pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur (Combes et *al.*, 2008). Il s'agissait d'une validation partielle en regard d'une certification nationale délivrée par le ministère de l'Éducation. Le candidat prépare un portfolio étayant son expérience, qu'il présente à un jury. Ce dernier pourra octroyer ou non des modules ou des unités de crédits afin d'accéder à un programme d'éducation supérieure (Aubret et Gilbert, 2003). En abrégant ainsi les parcours de formation, on voulait accroître la qualification de la main-d'œuvre sans en augmenter les coûts pour le gouvernement.

Mais c'est avec la Loi de modernisation sociale (2002) que l'on peut vraiment parler d'une réelle culture des acquis de l'expérience et du diplôme en France. Cette loi reconnaît les apprentissages non formels et informels dans la même mesure que les apprentissages académiques (Rivoire, 2007). On parle maintenant de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette validation confère au candidat le droit que sa demande soit examinée en regard de son expérience, selon une procédure réglementée et officielle, en rapport avec un référentiel de compétences du diplôme ou du titre visé.

LA LOI DE MODERNISATION SOCIALE A TROIS PRINCIPAUX EFFETS POUR LA VAE :

1. Préserve la dispense de titres ou de diplômes qui sont requis pour entrer dans un cursus de formation (pratique que l'on retrouve notamment dans l'enseignement supérieur depuis 1985). Nous comprenons qu'il s'agit d'une pratique qui précède l'entrée dans une formation. La personne qui fait valoir ce droit devra suivre l'ensemble du parcours de formation pour lequel elle s'est qualifiée;
2. Abbrège les parcours de formation en positionnant un candidat en regard d'un référentiel de formation ou d'un module de formation. Le candidat devra suivre les mêmes épreuves rattachées au parcours normal de formation. La VAE consiste à accéder plus rapidement aux épreuves;
3. Offre la possibilité de délivrer en totalité ou en partie un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle (CQP). L'expérience est considérée équivalente à une formation. La personne n'a plus d'examen traditionnel. On évalue son profil professionnel, qu'elle aura construit elle-même.

---

25 Les auteurs mentionnent que les initiatives en matière de validation des acquis de l'expérience étaient surtout issues de l'éducation formelle. Mais les chambres de commerce et d'industrie, sous l'influence des NVQ au Royaume-Uni, ont aussi à cette époque développé des certificats de compétences en entreprise.

Un jury peut donc octroyer, en partie ou en totalité, un diplôme, un titre ou un certificat, sur la seule base des apprentissages non formels et informels, considérant également le bénévolat. La personne doit avoir trois années d'expérience, au lieu des cinq qu'exigeait la VAP.

- Un changement significatif

La Loi de modernisation sociale engendre un déplacement des intérêts, passant de la validation des apprentissages formels aux résultats d'un apprentissage (la certification), quelles qu'en soient les modalités. C'est la raison pour laquelle on considère cette loi comme une importante rupture entre la formation et la certification (Pagnani et Gutekunst, 2003). Les apprentissages non formels et informels valant maintenant tout autant que les apprentissages formels, ce qui constitue l'innovation (Rivoire, 2007).

Avant la loi de modernisation sociale, les titres et diplômes délivrés par l'Éducation nationale, les ministères de l'Agriculture et de la Jeunesse et des Sports étaient inscrits dans une liste d'homologation indépendante d'autres ministères comme ceux du Travail, de la Défense, de la Culture, des Affaires sociales, de la Santé et autres. Par souci de transparence, le législateur a mis en place deux dispositifs : la *Commission nationale de certification professionnelle* et le *Répertoire national des certifications professionnelles* (Charraud, 2007).

La *Commission Nationale de la Certification Professionnelle* (CNCP)<sup>26</sup> est sous l'autorité du ministre en charge de la formation professionnelle. Elle comprend 43 membres provenant de différents milieux : représentants ministériels, partenaires sociaux, chambres consulaires, représentants des régions et personnes qualifiées. La CNCP a pour mission de répertorier l'offre de certification professionnelle à partir du *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP) dont elle a la responsabilité.

La CNCP veille à l'arrimage des diplômes et des titres à l'environnement professionnel. Elle émet des recommandations aux institutions délivrant des certifications professionnelles ou des certificats professionnels. Elle indique les correspondances entre les certifications et contribue aux travaux internationaux sur la transparence des qualifications<sup>27</sup>. La CNCP diffuse l'information sur les certifications mais n'en délivre aucune, ni après formation, ni par la VAE. Elle n'est pas compétente pour conseiller l'individu dans son parcours professionnel, ni pour se prononcer sur la recevabilité des candidatures. La CNCP élabore la nomenclature de la certification et ses niveaux. La Commission se réunit cinq fois l'an afin de donner son avis sur les demandes d'enregistrement de certification.

---

26 [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)

27 La CNCP serait d'ailleurs le point de référence du cadre européen quant à la transparence de la qualification.

Le *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP) est un dispositif public qui rassemble les certifications nationales. Il enregistre les diplômes et titres délivrés au nom de l'État, créés après avis d'instances consultatives au sein desquelles siègent les organisations représentatives d'employeurs et de salariés. Le RNCP met à jour l'information sur les certifications et enregistre aussi les autres demandes de certification. Il informe sur les certifications classées par domaine d'activités et par niveau ainsi que sur leur correspondance. Il tient des statistiques sur les certifications délivrées. Il informe sur les conditions d'obtention des diplômes et titres.

### L'OFFRE DE CERTIFICATION

Le modèle français est un système assez ouvert, dans lequel peuvent cohabiter différents types de certification. Nous comprendrons qu'il coexiste en France trois types de certification : les diplômes, qui attestent du niveau de formation générale ou professionnelle d'une personne; les titres et certificats de qualification professionnelle qui attestent des compétences plutôt d'ordre technique ou opérationnelle et les certificats de qualification professionnelle (CQP) qui attestent des compétences de métier dans une branche donnée.

La certification s'étend alors aux trois registres suivants (Labruyère, 2004) :

1. **Les enregistrements de droit (ou certification publique)**: ce sont les diplômes et les titres à finalité professionnelle, délivrés au nom de l'État et créés suivant un avis d'instances consultatives ou, d'une *Commission professionnelle consultative* (CPC);

Pour être enregistrées de droit dans le RNCP, les certifications doivent donc répondre à deux conditions : être délivrées au nom de l'État et avoir été créées après avis d'instances consultatives (que sont les *Commissions Paritaires Consultatives* – CPC). A ce jour, les certifications de sept ministères réunissent ces deux conditions : l'Éducation nationale (enseignement scolaire), l'Éducation nationale (enseignement supérieur), l'Agriculture, l'Emploi, Jeunesse et sports, les Affaires sociales et la Santé. Les pouvoirs publics, par le biais de ces instances consultatives, jouent donc un important rôle dans la construction de l'offre de certification professionnelle (Labruyère, 2004).

2. Les certificats de qualification enregistrés sur demande (ou certification paritaire): ce sont des certifications mises en place en 1985 par les branches professionnelles par le biais d'une commission paritaire nationale (représentants des employeurs et des salariés des branches), indépendamment de l'État. Les CQP, en accord avec les conventions collectives, attestent de la maîtrise par un individu des compétences spécialisées dans une branche. Ils sont délivrés par les branches professionnelles. L'élaboration d'un CQP dépend de la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) de la branche;

Les branches ne sont pas soumises au *Répertoire National des Certifications Professionnelles*, ni à son contenu, ni à ses objectifs. Les CQP sont peu ou pas transférables<sup>28</sup> et la comparaison entre les branches s'en trouve donc limitée.

3. **Les titres enregistrés sur demande (ou certification privée) :** ce sont les certifications délivrées par un ministère qui n'a pas d'instances consultatives. On parle ici d'une sanction de parcours de formation dans un établissement reconnu officiellement à cet effet. Pensons par exemple aux titres délivrés par les ministères de la Défense, des Affaires sociales, de la Santé, de la Culture, de l'Équipement, des Transports. Il y a aussi les certifications consulaires pour lesquelles un avis a été formulé par un ministère, comme celles des chambres de commerce et d'industrie et celles des chambres des métiers et d'agriculture. Ce sont des certifications dont l'enregistrement n'est pas obligatoire<sup>29</sup>. Elles s'adressent à des adultes qui veulent améliorer leurs qualifications et leur mobilité sur le marché du travail;

En plus des CQP mentionnés plus haut, nous pouvons considérer deux autres dispositifs de certification des compétences. Il y a les certificats de compétences en entreprise (CCE), issus des chambres de commerce et de l'industrie. Ces certifications s'appuient sur des référentiels de compétences qui sont régulés par des spécialistes de la formation, en concertation avec les entreprises. Sur la base de ces référentiels, le candidat construit son portefeuille de preuves de ses compétences qui seront évaluées par un évaluateur. La qualité du dispositif est assurée par un organisme de certification rattaché à l'Association pour la certification des compétences professionnelles (ACCP), qui est elle-même accréditée par le COFRAC (Comité Français d'Accréditation), un organisme national reconnu par les instances européennes. Ce dernier a pour mission d'accréditer les organismes de certification de produits industriels, d'entreprises et de personnel.

Les certificats de compétence professionnelle (CCP) constituent un autre dispositif public de validation des compétences professionnelles. L'AFPA (Association nationale pour la Formation Professionnelle des adultes), en collaboration avec l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi), chapeaute un dispositif de validation des acquis de l'expérience. Ce dispositif est coordonné par le ministère de l'Emploi et les partenaires sociaux, favorisant l'accès à des titres professionnels.

---

28 Les CQP résultent de la volonté des partenaires sociaux de créer leurs propres certifications, ce qui ne serait pas étranger à la critique portée à l'endroit de l'éducation formelle qui accorde une trop grande importance aux connaissances académiques, au détriment des compétences. Prenons l'exemple de l'huissier pour qui la qualification n'existe pas ailleurs que dans le cadre de la certification de branche. L'éducation n'aurait aucun intérêt à créer un tel titre ou diplôme national trop spécifique, d'où la création d'un CQP désigné à ce métier. Il y aurait environ 400 CQP créés par une trentaine de branches. La moitié proviendrait de la métallurgie.

29 Pour avoir une description détaillée de la certification professionnelle et du rôle des partenaires sociaux, le lecteur est invité à consulter le Bref no 208, publié et disponible sur le site web du Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications (Céreq) à l'adresse suivante : [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

Concrètement, le CCP est un ensemble de modules valorisés sur le marché du travail. Chaque CCP repose sur le ROME (le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois). Chacun est construit à partir d'un référentiel d'emploi, d'activités et de compétences. On peut obtenir un CCP à la suite d'une formation réalisée dans un centre AFPA.

Signalons qu'on retrouve en France un important marché de la formation (on dénombre plus de 30,000 organismes de formation dont les trois quart sont privés), ce qui ne serait pas indifférent au fait que la VAE est surtout rattachée à la formation manquante.

### STRUCTURE PROPRE À LA VAE

On «entre» dans la VAE par les points de relais régionaux, qui assurent l'accueil et l'information-conseil sur la VAE. Viennent ensuite les organismes de validation qui délivrent le titre ou le diplôme. Ce sont le ministère de l'Éducation Nationale, le CNAM, le ministère de l'Agriculture et de la Forêt, le ministère de la Jeunesse et Sports, le ministère en charge de l'Emploi, le ministère en charge de la Santé, le ministère en charge des Affaires sociales et le ministère de la Culture et de la Communication. En ce qui a trait aux certifications délivrées par des organismes de formation privés ou publics, on retrouve la Chambre de métiers, l'Institut des métiers et des technologies des Produits de Santé et l'École d'ingénieurs et organismes de formation.

### LA LOI DE MODERNISATION SOCIALE ET SES PRINCIPAUX DISPOSITIFS

Il existe en France plusieurs dispositifs de qualification professionnelle qui entourent la VAE. Parmi les plus anciens, il y a le bilan de compétences<sup>30</sup> qui est un dispositif permettant au salarié de faire le point sur ses compétences. Le bilan de compétences est assuré par des organismes prestataires extérieurs à l'entreprise (des centres de bilan de compétences). Cent cinquante de ces organismes se partagent le territoire français<sup>31</sup>. Ce sont ces organismes qui élaborent et mettent en œuvre les instruments d'évaluation des compétences. Le bilan de compétences est financé par l'employeur ou par l'État et est réalisé sur le temps de travail. Pour réaliser son bilan, le salarié peut demander à son employeur un congé de bilan de compétence<sup>32</sup> d'une durée maximale de 24 heures. Il s'agit d'un exercice volontaire et confidentiel.

---

30 Textes et articles de références du Code du Travail pour les principes généraux : L. 900-2, L. 900-4-1, R. 900-1 à R. 900-8.

31 Aubert et Gilbert (2003) mentionnent que ce type d'organisme a aussi été implanté en Belgique, en Suisse, en Italie et en Pologne.

32 Textes et articles de références du Code du Travail pour le congé de bilan de compétences : L. 931-21 à L. 931-27, R. 931-27 à R. 931-33.

Mentionnons par ailleurs le droit individuel à la formation<sup>33</sup>. Il s'agit d'un droit qui découle d'un accord national interprofessionnel<sup>34</sup>. On veut favoriser l'employabilité et la mobilité des salariés, dans une perspective d'insertion sociale. À tous les ans le salarié se voit informé de son droit à la formation. Concrètement, le droit individuel à la formation permet au salarié de se constituer une banque de crédits de formation de 20 heures par année, cumulables sur une période de six années (120 heures). La mise en œuvre de ce dispositif dépend de l'accord avec l'employeur, qui la prend en charge. La formation se déroule généralement à l'extérieur du travail (Aubert et Gilbert, 2003).

Un autre dispositif est le plan de formation individuel. Il s'agit aussi d'un droit au salarié. Le plan de formation individuel est un programme assumé par l'employeur dans le cadre de sa politique de gestion du personnel. L'entreprise ayant plus de 50 employés est obligée de planifier des activités de formation pour le personnel. Les activités de formation sont inscrites dans un document (le Plan de formation) qui est soumis à un comité d'entreprise. La loi sur la formation tout au long de la vie en précise les genres : pour l'adaptation au poste de travail, durant le travail, le développement des compétences ou le maintien à l'emploi.

Il existe d'autres dispositifs qui s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans, comme par exemple le contrat d'apprentissage, qui permet d'acquérir un diplôme de l'enseignement professionnel, technologique ou d'un titre répertorié. Le contrat de professionnalisation qui s'adresse aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus<sup>35</sup>. Ces candidats sont rémunérés au moins à 86 % du salaire minimum commun. Le demandeur âgé de 16 à 25 ans est rémunéré en pourcentage du salaire minimum, selon son âge et son niveau de formation. L'employeur obtient une exonération de cotisations patronales de sécurité sociale, pourvu que le futur salarié soit âgé entre 16 et 25 ans ou, qu'il s'agisse d'un demandeur d'emploi âgé de 45 ans ou plus.

Un autre type de contrat est celui de formation en alternance, qui alterne des périodes d'acquisition de savoir-faire en entreprise avec des périodes de formation théorique en centre de formation ou dans le cadre d'un contrat de professionnalisation. Le contrat de formation en alternance s'adresse aux jeunes de moins de 26 ans et aux demandeurs d'emploi<sup>36</sup>.

---

33 Articles du Code du travail concernant les bénéficiaires et les modalités de fonctionnement : L 931-20-2, L 933-1 à L. 933-6 et D. 933-1 pour la comptabilité de l'allocation de formation, encadrée par la loi du 4 mai 2004.

34 Signé le 20 septembre 2003.

35 La loi du 4 mai 2004 concernant la formation professionnelle tout au long de la vie est à l'origine du contrat de professionnalisation et remplace d'anciens dispositifs d'insertion liés à l'alternance : les contrats de qualification, d'orientation ou d'adaptation.

36 Il existe d'autres dispositifs (ex : formation des non salariés, formation spécifique pour les étrangers, formation des personnes handicapées, formation des agents de la fonction publique) étayés à l'adresse web suivante : <http://vosdroits.service-public.fr/N11.xhtml>

## LE FINANCEMENT DE LA VAE

Pour le salarié, le financement de la VAE peut prendre trois formes. Il pourrait s'exercer dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, à l'initiative de l'employeur. L'entreprise prendrait en charge les frais rattachés à la VAE (rémunération, frais d'accompagnement et d'évaluation). La VAE peut aussi se financer à partir du droit individuel à la formation, qui serait à l'initiative du salarié, avec l'accord de l'employeur ou, dans le cadre d'un congé individuel VAE. Les dépenses (incluant la rémunération du salarié) liées à ce congé seraient pris en charge par un organisme paritaire collecteur agréé.

Mentionnons que les entreprises ont une obligation légale d'investir au moins 1,6 % de leur masse salariale dans la formation. L'entreprise ayant plus de 10 salariés verse aux *Organismes paritaires collecteurs agréés* (OPCA)<sup>37</sup> de branche un minimum de 0,5 % afin de soutenir la formation professionnelle (contrat de professionnalisation, droit individuel à la formation et tutorat), 0,9 % (minimum) à l'entreprise (pour le plan de formation, le droit individuel à la formation, contrats de professionnalisation et allocations de formation), et 0,2 % au Fonds de gestion du congé individuel de formation (le FONGECIF). Le FONGECIF est un organisme régional paritaire et interprofessionnel qui est géré par un Conseil d'administration. Les demandes de congés individuels de formation, de bilans de compétences et de congés de VAE sont examinées par une Commission paritaire. Il existe par ailleurs un dispositif de financement des non-salariés, à partir des Fonds d'Assurance Formation (FAF), qui collectent et gèrent les fonds destinés à la formation des non-salariés. Les FAF peuvent financer les congés VAE. Pour les demandeurs d'emploi, il y a le Conseil régional qui propose aux demandeurs d'emploi un chèque VAE.

## LES DIFFÉRENTS RÉFÉRENTIELS

Il existe plusieurs formes de référentiels en France. Le modèle français est surtout caractérisé par le référentiel induit, respectant chaque situation de travail et ses caractéristiques contextuelles :

- Le référentiel de diplôme

L'instrumentation la plus utilisée dans le cadre du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) est le référentiel diplôme. Il s'agit d'un référentiel élaboré par les partenaires sociaux et rattaché aux diplômes de l'Éducation nationale. Le référentiel de diplôme est souvent confondu avec le référentiel de certification ou le référentiel de

---

37 Les OPCA ont pour mission de collecter les contributions obligatoires des entreprises à la formation. L'État finance également la formation continue pour les fonctionnaires. Il y a par ailleurs l'UNEDIC, qui est le dispositif d'assurance chômage, sous la responsabilité des partenaires sociaux, qui finance une importante partie de la formation continue au niveau des demandeurs d'emploi. Mentionnons enfin les Conseils Régionaux qui financent la formation professionnelle des jeunes et de leurs propres salariés. Pour les entreprises ayant moins de 10 salariés : 0,55% de la masse salariale ira à l'OPCA de branche ou interprofessionnel : 0,15% couvre les frais pédagogiques de la professionnalisation et le tutorat et 0,40% est donné au plan de formation, au DIF et aux allocations de formation.

formation. Cette confusion émane du fait que le référentiel de diplôme englobe les trois référentiels suivants :

- Le référentiel d'activités professionnelles (RAP) (parfois désigné par référentiel d'emploi), qui décrit les tâches et la certification rattachées à la profession. Le travail est découpé en éléments qui sont ensuite regroupés de manière à constituer une entité significative (tâches, rôles et secteurs d'activités) avec ses modalités, ses conditions de réalisation du travail et sa finalité. Le référentiel d'activités professionnelles décrit l'emploi-type ou le métier, mais non les compétences. C'est une définition générale de la profession et de son contexte d'action;
- Le référentiel de compétences (souvent désigné par référentiel de métier, ou référentiel d'habilitation) étaye les compétences qui doivent être mises en œuvre pour accomplir les tâches du référentiel d'activités professionnelles. Il s'agit ici d'énoncés (des verbes d'action) qui traduisent la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des attitudes (savoir-être) relatifs à une situation déterminée;
- Le référentiel de certification (ou d'évaluation) est un inventaire des compétences à maîtriser pour obtenir une certification. Il précise les composantes des compétences à évaluer, les modalités d'évaluation, les critères de décision pour les jurys et les spécifications quant à la composition du jury;
- Le référentiel de formation est un autre instrument qui traduit cette fois les compétences à développer durant une formation. Le référentiel de formation est élaboré par un organisme de formation en conformité avec le référentiel de certification. On y intègre parfois une grille d'allègement ou de dispense de modules de formation.

Deret (2004) stipule que l'arrimage des différents référentiels dépend de ce qui existe déjà au sein de l'organisme de VAE. Les référentiels seront développés en complément à ce qui est disponible. Généralement, le jury repose son évaluation sur un référentiel d'activités professionnelles et un référentiel de certification.

- De nouvelles formes de référentiel

Le référentiel de positionnement est un nouveau dispositif servant à positionner le candidat dans sa démarche de VAE (ou d'entrée dans la formation). Le positionnement est une reconnaissance de l'expérience sur la base d'un référentiel. L'idée ici est de permettre au candidat de réfléchir sur le métier et de se situer par rapport à la formation et ses objectifs personnels. Le candidat pourra prendre conscience des écarts entre ses connaissances actuelles et les objectifs de formation. On retrouve ce type de référentiel dans les institutions formelles (Éducation Nationale

et Institut supérieur des métiers) (Deret, 2004) et dans les branches professionnelles. Il prend souvent la forme de fiches signalétiques et d'autoévaluation sommaire.

Un autre instrument est le référentiel des bonnes pratiques. On s'intéresse ici aux «apprentissages par l'usage», ceux qui sont générateurs d'expertise transférable. On ne touche pas aux compétences à la manière des référentiels de diplôme. On cherche plutôt à condenser l'information appropriée, ce que ne font pas les référentiels de compétences. L'on souhaite acquérir les savoir-faire de l'expert au moyen des technologies de l'information et de la communication (ex. : base de données, vidéo, multimédia, etc.) et les rendre accessibles à qui souhaite se perfectionner dans l'entreprise. Ce genre de référentiel est surtout utilisé par les organismes spécialisés dans le *e-learning*, la norme de qualité (ISO) (Gérard, 2005) et plus encore dans le domaine de la gestion des savoirs.

### LA MÉTHODE ETED RÉSUMÉE

Le Céreq propose une approche d'analyse de l'emploi qui s'intitule «la méthode ETED» (Emploi-Type Étudié dans sa Dynamique)<sup>38</sup>. Il s'agit d'un instrument d'analyse qualitative ayant pour objet les situations individuelles de travail. Cette méthode permet d'identifier des emplois-types en vue d'une lecture transversale des situations de travail. Une démarche de synthèse permet de décrire les compétences qui sont attendues en termes de chaînes d'activités, de démarches spécifiques et de relations. Il s'agit d'une mesure de l'évolution des emplois sur la base de catégories d'information élargies (emplois-types). On utilise cette technique à différentes fins, comme le répertoire des emplois<sup>39</sup>, la classification des professions, la formation et la mobilité interne et externe, la validation des acquis de l'expérience. Elle sert aussi la gestion des ressources humaines et la gestion prévisionnelle des compétences (Liaroutzos et al., 2006).

### LA LOGIQUE D'ÉVALUATION

La loi de modernisation sociale amène un changement de perspective dans l'évaluation, passant d'une logique de dispense d'épreuves à une logique d'évaluation de l'expérience. Les principes d'évaluation antérieurs à cette loi reposaient sur la comparaison du profil professionnel du candidat avec des contenus d'examens académiques. Avec la validation des acquis de l'expérience, l'évaluation se centre maintenant sur l'expérience, sur le titulaire de la certification.

La loi de modernisation sociale interdit l'utilisation de tests standards (normalisés) mais n'impose pas de ligne de conduite précise quant à la méthodologie à suivre<sup>40</sup>. Bien que la loi

38 Liaroutzos et Sulzer (2006) : La méthode ETED, de l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier. Relief. 14, Échanges du Céreq que l'on peut télécharger à l'adresse web suivante : [www.cereq.fr/pdf/relief14.pdf](http://www.cereq.fr/pdf/relief14.pdf)

39 L'observatoire des métiers de l'INRA en est un exemple.

40 De plus, seuls ceux qui font de la VAE ont le droit d'utiliser le terme VAE, les autres organismes doivent utiliser les CQP (qui sont une forme de reconnaissance des acquis de l'expérience).

reste plutôt vague quant aux modalités d'évaluation de la VAE, elle confirme l'évaluation selon l'approche par compétences et sous-entend des techniques telles que l'entretien (sur la base du portfolio) et la mise en situation.

Les modalités d'évaluation sont donc fixées par l'autorité qui délivre le diplôme, le titre ou la certification. Nous comprenons qu'elles varient d'un organisme à l'autre, d'un type de certification à l'autre. Chaque situation fait donc appel à des instruments d'évaluation différents. Nous pouvons toutefois regrouper les stratégies de la validation des acquis de l'expérience selon les catégories suivantes : les modalités qui relèvent de la narration, les modalités qui relèvent de l'observation, les modalités qui relèvent de l'évaluation plurimodale et les modalités dites marginales.

- Les modalités qui relèvent de la narration

Le dossier de preuves est en fait un « portfolio » (ou « portefeuille de compétences ») dans lequel le candidat étaye son parcours personnel et professionnel, son expérience. On met l'accent sur le « déclaratif », c'est-à-dire sur la description par écrit des preuves de compétences. Le portfolio est complété par le candidat lui-même. Il doit démontrer ce qu'il a réalisé ou ce qu'il fait (et non ses théories ou ce qu'il sait faire). Un jury devra établir la correspondance entre le contenu du dossier de preuves et la certification. Ce dernier disposera d'un guide d'entretien (qui est une sorte de grille d'analyse du dossier du candidat) et procédera à l'entretien avec le candidat. L'entretien n'est pas considéré comme un examen, mais plutôt comme ressource complémentaire à des fins de vérification facultative.

- Les modalités qui relèvent de l'observation

L'observation permet de suivre la gestuelle, le comportement lorsque le candidat démontre ses compétences. L'observation peut se faire de deux façons : en situation réelle de travail (l'évaluateur juge de la maîtrise du candidat directement à son poste de travail) ou reconstituée, qui consiste à placer le candidat dans une situation fidèle à la réalité afin d'observer ses compétences en action (permettant de se concentrer sur des éléments spécifiques à résoudre). Certains organismes de VAE ont adopté cette technique parce qu'elle serait très proche de l'expérience réelle du candidat.

- Les modalités de l'évaluation plurimodale

L'évaluation (ou analyse) plurimodale est une technique de triangulation des données sur l'expérience. Elle permet d'évaluer une plus large étendue des caractéristiques de la compétence : sa transférabilité, faisant appel à la capacité d'abstraction du candidat, le caractère général de certaines compétences et l'existence de compétences plus spécifiques (Liaroutzous, 2003).

On peut résumer l'évaluation plurimodale en regard des quatre étapes suivantes :

1. La rédaction d'un livret d'activités (portfolio) qui permet au candidat d'exprimer son expérience en regard d'un référentiel décrivant les compétences (théoriques et pratiques) inhérentes au contexte de travail, au poste qu'il a occupé et à ses différents parcours professionnels;
  2. L'observation en situation de travail pour mesurer le degré de capacité réelle du candidat en regard cette fois des outils de travail mis à sa disposition. L'observation permet d'apprécier les réactions du candidat et son autonomie en regard de la situation de travail dans toute sa variabilité;
  3. Le test de connaissance (ou test interactif informatisé) permet de mesurer le degré de maîtrise des savoirs et savoir-faire du candidat. Cette technique est plus appropriée à l'évaluation des connaissances académiques. C'est une sorte de questionnaire à choix de réponses, avec un seuil de compétence (nombre de bonnes réponses). Il présente au candidat des conditions de travail, des images de sa machine, une pièce avec un problème à résoudre, etc. ;
  4. L'entrevue est l'étape où l'on réalise un bilan *global*. Le candidat pourra expliciter son expérience et compléter son dossier. Ce sera également l'occasion pour le jury d'apprécier la «posture<sup>41</sup>» du candidat (ex. : communication orale, capacité de synthèse, etc.).
- Deux modalités dites marginales

Il y a l'observation naïve, au cours de laquelle l'évaluateur ne connaît ni le métier ni le domaine à évaluer. L'évaluateur posera des questions différentes de celles d'un évaluateur guidé par un référentiel d'évaluation. Cette technique est surtout utilisée pour évaluer l'interaction avec une clientèle (dans le domaine par exemple de la restauration).

On mentionne également la technique du tiers garant, où une personne se propose comme garante de la profession. L'instrument est donc la personne qui se porte garante des compétences d'une autre personne, attestant que cette dernière exerce son métier avec compétence et que l'activité a un lien avec le référentiel. Cette technique est issue du milieu militaire. Elle est utilisée pour la certification des apprentissages informels. Mentionnons que le seul domaine d'apprentissage informel reconnu par la VAE se rapporte au travail bénévole ayant un statut juridique (ex. : s'occuper de ses parents à domicile, donc essentiellement le travail familial).

---

41 En France, le terme «posture» désigne les compétences relationnelles mais aussi l'attitude professionnelle (ex. : l'autonomie, le goût de la qualité, etc.). Nous le désignons au Québec par le terme «savoir-être».

En résumé, les modalités qui relèvent de la narration seraient les plus communes à la VAE, la démonstration étant plus appropriée à l'évaluation des compétences en milieu de travail alors que l'analyse plurimodale ne semble pas une pratique admise dans les organismes de validation :

« L'analyse plurimodale ne serait pas utilisée. C'est une sorte d'illusion de le croire, car cela coûterait trop cher. L'approche plurimodale ne pourra jamais se diffuser, du moins tant que nous n'aurons pas clarifié ce que l'on entend par évaluation » (entrevue, centre de recherche)

### **Les principales questions entourant les instruments de validation des acquis de l'expérience en France**

Alors qu'il existe une abondante documentation sur la structure, la législation et les modes de fonctionnement de la VAE, la question des instruments de VAE reste peu documentée. Certains affirment même qu'il faudrait s'attarder davantage au volet de l'évaluation :

«L'évaluation n'est jamais clarifiée dans la VAE. On ne sait jamais comment fonctionne le jury. On en parle peu. L'évaluation mériterait qu'on s'y attarde.» (entrevue, centre de recherche);

«On a lancé la VAE sans réfléchir sur ses principes de base, comme ceux qui expliquent l'évaluation et les instruments auxquels la VAE fait appel. On a surtout insisté sur le fait que l'évaluation se fait de toute manière et qu'il n'y a pas de nouvelles méthodes, ni d'innovation acceptée de tous.» (entrevue, accompagnateur de terrain);

«La VAE ne serait pas si avancée que cela, le volet évaluatif n'est pas du tout étudié en France. Toutefois, la VAE a ouvert un nouveau thème de recherche touchant le travail du jury lors de l'évaluation. Mais pour les instruments de l'évaluation, tout est à faire.» (entrevue, expert VAE).

Il y aurait de fait deux problématiques particulières entourant les instruments de la validation des acquis de l'expérience en France : l'arrimage de la VAE aux CQP et le caractère difficilement formalisable de l'expérience.

### **LA VAE POUR LES CQP : DEUX LOGIQUES À L'ŒUVRE**

Par le biais de la loi de modernisation sociale et de l'Accord National Interprofessionnel du 5 décembre 2003, les branches professionnelles ont affirmé leur désir de favoriser l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle<sup>42</sup>. Les branches démontrent ainsi leur intérêt quant à l'élaboration de programmes de formation arrimés aux diplômes de l'éducation nationale, aux titres homologués ou aux CQP. La VAE est devenue pour ces branches une nouvelle voie d'accès à la certification.

---

42 Pour des instruments tels que l'entretien professionnel, le bilan de compétences, le passeport de formation et la validation des acquis de l'expérience.

Nous comprenons par ailleurs que ce nouveau champ d'application de la VAE impose de nouvelles stratégies d'évaluation et de nouveaux instruments de mesure, ne serait-ce que par le fait que les CQP renvoient davantage au savoir-faire de métier. Si les savoirs académiques sont considérés, c'est parce qu'ils fondent le savoir-faire de métier, une tendance qui s'étend aux CQP de haut niveau. L'évaluation des compétences d'un candidat dans le cadre d'un CQP se fait généralement en situation réelle, par triangulation (observation, entrevue, jury).

Cependant, le lien entre la VAE et les CQP semble discutable. Selon certains, le dispositif CQP n'aurait pas été conçu pour la VAE :

« Il n'y a jamais de CQP sans formation, jamais, donc, ça veut dire ce que ça veut dire [...] pas de VAE pour les CQP. » (entrevue, centre de recherche);

« Il y aurait une tension significative et naturelle entre les dispositifs publics reliés aux diplômes d'État et les CQP, ce sont des logiques qui s'opposent, la VAE est d'ordre académique et les CQP expérientiel. » (entrevue, expert VAE);

« La main-d'œuvre ne serait pas attirée par les CQP sauf pour obtenir une promotion et les entreprises n'en veulent pas. Maintenant, c'est la formation et les diplômes académiques qui sont à la mode. La VAE est souvent utilisée implicitement par les employeurs en période de licenciement. Dans d'autres situations, la personne qui est considérée en tant qu'experte dans son domaine échoue une VAE et retourne au travail avec un statut social différent, en tant qu'incompétente, ce qui n'est pas juste. Cette idée selon moi peut se transférer aux CQP et tous ces problèmes contribuent à la dévalorisation des CQP. » (entrevue, centre de recherche).

Certaines branches qui ont adhéré à la VAE ont d'ailleurs changé de perspective au niveau de l'évaluation<sup>43</sup> :

« On est passé de l'épreuve, au dossier de preuve évalué par un jury. Dans le cas où il y a des compétences manquantes, on se retrouve devant deux possibilités : la formation ou la validation des acquis de l'expérience. Cette situation a fait que nous avons revu nos dispositifs de formation pour qu'ils correspondent à des modules, ce qui n'était pas le cas avant la VAE. » (entrevue, spécialiste de branche);

« La VAE n'est pas un dispositif construit par les entreprises, on pourrait même transposer à l'idée de reconnaître les expériences d'exclus, de personnes sans emploi, à cause de la VAE. Ça existe dans certaines branches, comme la nôtre. » (entrevue, spécialiste de branche);

Cette passerelle entre la VAE et les CQP soulève un problème de fond concernant les institutions de VAE :

« Nous avons peu d'outils pour l'évaluation. Nous sommes sous équipés en instruments de la VAE et les CQP le démontrent encore plus. Prenons l'exemple des coiffeurs (le diplôme national), le référentiel national ne dit rien sur ce qui se passe

---

43 Deux branches avancées (pour les professions libérales) : Actavae.net (pour les notariats) et Asvae.net (pour les vétérinaires).

réellement dans un salon de coiffeur, par rapport aux usages qui se transmettent sur les lieux de travail, sans oublier non plus les apprentissages sur le tas, en action, dans le concret. La VAE ne permet pas encore, à mon avis, de reconnaître ce niveau d'expérience de terrain qui est fort important » (entrevue, spécialiste de branche);

Au niveau des entreprises, on éprouve une grande difficulté à s'approprier les instruments de la VAE. Il existerait des divergences entre les organismes certificateurs et les entreprises dans la compréhension des modalités de la VAE. On critique le fait que les organismes certificateurs ne seraient pas familiers avec la réalité du monde du travail. Cette critique se concrétise lorsque l'organisme n'arrive pas à comprendre et à définir la situation de travail et à établir la concordance entre le référentiel de certification et la situation de travail.

On pense également que la VAE n'a pas vraiment pris en considération la notion de l'expérience. Il n'y aurait pas d'innovation majeure quant aux instruments de la VAE. Sauf peut-être au niveau de l'accompagnement collectif (en groupe). On fait présentement des essais dans certaines institutions académiques.

### **LE CARACTÈRE NON FORMALISABLE DE L'EXPÉRIENCE**

Charraud (2005) précise que le contenu du référentiel de certification provient d'une analyse objective de la situation de travail. Alors que l'expérience est plutôt d'ordre informel, tenant compte du moment où l'action s'exerce. Autrement dit, une grande partie de l'expérience échappe au référentiel de certification, du fait que l'expérience est contextuelle et difficilement formalisable.

Ce problème serait moindre lorsque le référentiel est ouvert, c'est-à-dire qu'il couvre une assez large étendue de l'emploi (décontextualisé). Alors que le référentiel de certification plus restrictif, plus fermé ou précis poserait obstacle à l'évaluation (Charraud, 2005).

Ce problème n'est pas étranger aux branches professionnelles :

«Les référentiels de certification apparaissent souvent trop restrictifs. On améliore l'identification des activités et des éléments mais on néglige l'idée des niveaux de compétences qui échappent à l'instrumentation.» (entrevue, spécialiste de branche);

«Lorsque le référentiel est trop précis, l'évaluation est trop spécifique, on tient moins compte de la diversité des expériences individuelles. Lorsque le référentiel est trop vague, trop étendu, on perd de la précision au niveau des informations, et l'expertise de l'évaluateur devient déterminante.» (chercheur, centre de recherche).

Ce genre de problèmes serait de moindre importance lorsqu'il s'agit de qualifications de niveau inférieur (ex. : métier manuel, spécialisé). Les référentiels de certification seraient plus faciles, plus conviviaux (les concordances sont faciles à réaliser), laissant également moins de place à l'interprétation. Plus le niveau de qualification est élevé, plus l'établissement de la concordance

entre l'expérience du candidat et le référentiel de certification est difficile à établir. Charraud (2005) mentionne le cas de l'évaluation trop spécifique et moins transférable ou, lorsque l'évaluation ne tient pas compte de la diversité contextuelle, la sous-estimation de l'expérience d'une personne.

Les spécialistes rencontrés sont d'avis que la nature non formalisable de l'expérience est importante pour la VAE. Les défis consistent alors à trouver un équilibre entre le formalisé et le non formalisable. Le rôle de l'évaluateur reste déterminant. Ce n'est pas tant la qualité des référentiels qui est en cause que l'expertise de l'évaluateur :

« Les évaluateurs utiliseraient des critères différents que ceux du référentiel pour évaluer la même compétence. Ils se façonneraient leur propre référentiel, leurs propres définitions de l'expérience. Ils font la même chose avec l'importance de chaque critère, l'un par rapport à l'autre, les évaluateurs y accorderaient des valeurs différentes » (entrevue, organismes de recherche);

« Nous sommes présentement en phase exploratoire au niveau de l'évaluation. Il y a beaucoup de «non-dit» et l'évaluation serait très négligée. Le travail reste toutefois à faire. Il y aurait un écart entre ce qui est prescrit et ce que les membres de jury font vraiment. On fonctionne souvent par intuition et on arrive à prendre de très bonnes décisions. On n'arrive pas à expliquer le jugement rendu, de quels critères inscrits dans le référentiel il découle. C'est comme si nous avions pris pour acquis que le dispositif fonctionne simplement parce qu'il est régulé par l'État. Vous voyez ce que je veux dire ? On pourrait même dire que lorsque l'évaluation de la preuve est difficile, on s'en remet inconsciemment à des critères académiques. Le collectif reste donc fort important dans le travail du jury, en ce qu'il implique une négociation. Malheureusement, le système dans lequel nous sommes ici en France est trop industriel et pas assez qualitatif. » (entrevue, accompagnateur VAE);

« Nous partons du principe que les connaissances liées à l'expérience ne sont pas les mêmes que les connaissances académiques, alors que l'on donne le même diplôme. Ce sont deux formes d'expérience qui n'ont pas le même but et qui ne se développent pas de la même manière. » (entrevue, chercheur VAE);

« On ne peut pas considérer l'une ou l'autre des dimensions de l'expérience (savoir académique par opposition au savoir d'expérience), ce sont les deux dimensions qui comptent, dans certaines circonstances ce sont les savoirs d'action, dans d'autres ce sont les savoirs académiques. Par exemple, pour apprendre à manœuvrer la voile, je choisirai un vieux capitaine illettré pour m'apprendre mais pour faire une course sportive, je prendrai un expert «académique. » (entrevue, expert VAE)

Concernant les modalités d'évaluation, il y a peu de règles acceptées de tous. Les organismes prestataires de la VAE ont chacun une liberté dans l'établissement des référentiels de compétences, ce qui expliquerait la diversité des instruments d'évaluation des expériences :

« Nous sommes convaincus qu'on peut donner le même diplôme mais il faut sortir de l'idée du positivisme dans l'évaluation. Exemple de question : est-ce que nous certifions la conformité de l'expérience à la norme de compétence ou est-ce autre

chose, ou bien nous certifions quelque chose issu de l'expérience ? » (entrevue, chercheur VAE)

On déplore souvent l'absence d'instrumentation valable sur le plan de la validité et fidélité. Les entrevues réalisées auprès des principaux acteurs français convergent vers l'idée que les instruments de la VAE sont plutôt discutables. Les instruments permettraient difficilement de comparer les expériences au contenu des référentiels, la tendance étant plutôt à un contenu académique. Le problème serait d'ordre stratégique :

« Certains évaluateurs (VAE) cherchent à évaluer sur une base académique, ils vont valider la capacité du candidat à théoriser son expérience. Or, un candidat pourrait être très expérimenté mais incapable d'exprimer ou de verbaliser son expérience (de théoriser), ce qui constitue un enjeu important pour la VAE, soit de trouver un moyen de valider l'expérience ou de trouver un arrimage entre l'expérience et les savoirs académiques. Devant, ce problème, nous misons ici sur le collectif, par exemple différents types d'évaluateurs, avec des spécialités différentes qui argumenteront sur des références différentes. On propose aussi de créer des groupes de candidats à la VAE qui vont travailler à monter leurs dossiers de preuves en groupe afin d'échanger sur les manières de formaliser l'expérience dans la préparation du dossier de preuves, de la présentation orale et l'entrevue. » (entrevue, expert accompagnateur VAE)

Il ressort alors que l'expérience, encore plus que les apprentissages formels, reste difficile à mesurer, à formaliser. Les acquis de l'expérience ne sont plus rattachés, comme en éducation, à un contenu de formation (un cursus), mais à des contextes diversifiés, qui changent constamment.

## Conclusion

La loi de modernisation sociale porte la France à l'avant-garde. La validation des acquis de l'expérience a officialisé toutes formes d'apprentissages, en même temps qu'elle introduit une nouvelle manière d'évaluer les compétences, par le biais d'un jury et de l'observation en situation réelle ou reconstituée.

Bien que l'arrimage de la validation des acquis de l'expérience à la certification professionnelle reste à peaufiner, elle renforce toutefois l'importance d'instruments rattachés à l'observation en milieu de travail, respectant l'essence même de l'expérience, de sa nature informelle.

Il y a peu de documentation traitant de la question des instruments de validation des acquis de l'expérience, mais on réfléchit quant au processus sous-jacent à l'évaluation, à ce que la méthode implique exactement comme instrumentation. On se questionne également sur l'éthique de l'évaluation et la valeur des instruments de mesure et d'évaluation dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience. On peut anticiper de nouveaux développements en France, en regard de cette question.

## CHAPITRE III : LE MODÈLE ÉTATS-UNIEN

### Introduction

Le modèle états-unien de la reconnaissance des acquis de l'expérience s'inscrit dans une problématique étendue. Les États-Unis sont caractérisés par une extrême décentralisation de la formation professionnelle et de l'emploi, ce qui explique la très grande diversité des dispositifs de qualification de la main-d'œuvre.

Les États-Unis fonctionnent selon le principe du libre marché, laissant les entreprises et les institutions s'auto réguler. Il y a peu de lois fédérales régulant la qualification professionnelle. Tout au plus, pouvons-nous observer des initiatives législatives qui ont la particularité de ne pas engager l'État dans la qualification professionnelle. Les États fédéral et étatiques ne font, aux institutions publiques et privées, que des recommandations qui n'ont pas d'effet exécutoire (BIT, 2003; Mertens, 1999).

Par conséquent, la question des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience s'avère ici ambiguë et nous renvoie aux institutions académiques post-secondaires qui, à leur tour, restent plutôt vagues en matière d'instrumentation. L'instrumentation se limite souvent au portfolio, pratique qui demeure par ailleurs peu documentée du fait que les acquis de l'expérience semblent moins probants dans le domaine de la qualification professionnelle aux États-Unis.

L'évaluation des compétences en milieu de travail s'avère alors beaucoup plus riche d'enseignements, étant la principale plateforme de certification. Par contre, la documentation sur le sujet se centre surtout sur l'évaluation de la formation manquante et non sur la reconnaissance des acquis de l'expérience. Le milieu de la certification reste très fermé à la reconnaissance des acquis de l'expérience comme moyen, par exemple d'abrégier la formation, puisque cela viendrait affaiblir un marché de la formation présentement fort lucratif.

## La qualification professionnelle : un bref aperçu

Les États-Unis ont une très longue histoire en matière de qualification professionnelle (Aragon, et *al.*, 2004; Border, 1998). Au milieu des années 60, on dénombrait déjà plus de 120 agences privées de certification. La certification dépendait de l'ouverture des syndicats aux principes de l'évaluation, comme dans les secteurs notamment de la construction, de l'agriculture, de la vente et du tourisme. La qualification professionnelle reposait surtout sur des normes de compétences, sur l'apprentissage en milieu de travail et sur la certification<sup>44</sup> (Wills, 1993, 1995).

Selon Colardyn (1996), les pouvoirs publics étaient peu sensibles aux besoins de l'entreprise en matière de qualification. Les programmes gouvernementaux étaient surtout destinés aux jeunes ainsi qu'aux adultes en situation précaire. La formation continue s'adressait aux personnes déjà diplômées. Il n'y avait pas de réelles normes nationales de compétences, mais essentiellement des normes industrielles assurant la qualité auprès des consommateurs et des professionnels. Il n'y avait donc que peu d'intérêt pour l'éducation tout au long de la vie ni pour la mobilité de la main-d'œuvre.

Au début des années 80, les États-Unis commencèrent à s'interroger sur la capacité de l'éducation à servir le milieu du travail. Le rapport intitulé « *A Nation at Risk* » (1983) témoigne d'une certaine urgence d'intervenir en regard de l'économie nationale. Ce rapport fut à l'origine d'une réforme de l'éducation nationale, s'appuyant sur les expériences allemande et japonaise. Les États-Unis amorçaient un virage vers la qualification nationale, à partir des deux initiatives suivantes :

- I. Le Département du travail instaura en 1982 le *Job Training Partnership Act-JPTA* (Partenariat Emploi-Formation) qui s'adressait aux chômeurs, aux jeunes et aux adultes démunis ou en réinsertion professionnelle. On voulait favoriser l'emploi, améliorer les salaires et diminuer les dépenses inhérentes aux systèmes d'aide publique;
- II. Le débat sur la qualification de la main-d'œuvre et sur la formation professionnelle refit surface en 1984 avec le *Perkins Act* (ou *Vocational and Applied Technology Education Act*). Cette loi a été votée par le Congrès en vue d'octroyer à chaque État le financement requis pour la formation professionnelle. Cette loi constitue le premier jalon de la mise à niveau de la formation professionnelle à l'échelle nationale.

---

44 Dans le secteur de la construction, la certification prenait la forme d'une «journeyman card» octroyée à une personne qui démontrait les compétences requises pour le métier.

Durant les années 1990, le mouvement vers la nationalisation de la qualification professionnelle s'est étendu. Ce fut une décennie de réformes de l'éducation caractérisée par une décentralisation du rôle de l'État ou le renforcement des responsabilités locales.

Parmi les plus importantes initiatives on retrouve :

**III. Le America's Choice : high skills or low wages** (1990), qui est un rapport produit par la Commission on The Skills of the American Workforce pour la qualité de l'éducation et de la formation<sup>45</sup>. Il met en valeur le rôle des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation. L'une des recommandations du rapport était l'élaboration d'un dispositif national de normes, d'évaluation et de certification académiques, renforçant l'arrimage entre l'éducation et le milieu du travail. Il s'agissait d'une nouvelle certification en finale du secondaire, fondée sur l'apprentissage par alternance et sur l'accès à la formation professionnelle collégiale ;

Ce rapport est tributaire du mouvement vers la qualification professionnelle à l'échelle des pays industrialisés. Les États-Unis se voyaient nettement en retard sur cette question.

**IV.** En 1990, la **Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills**, qui était sous l'autorité du Département du travail, s'est penchée sur les besoins du marché du travail en matière de qualification de la main-d'œuvre. Dans un rapport intitulé «What work requires of schools, A SCANS report for America 2000»<sup>46</sup>, la Commission dresse une liste des besoins pour la main-d'œuvre américaine, qu'il s'agisse de compétences fondamentales, transversales ou spécifiques à l'entrée sur le marché du travail;

Il s'agit du premier dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience à l'échelle nationale.

**V.** La loi **School-To-Work Opportunities**<sup>47</sup> répond à la nouvelle économie mondiale. Elle fut adoptée en 1994 par le gouvernement Clinton. Il s'agissait d'un financement quinquennal de 1,6 milliard de dollars pour l'arrimage de l'éducation formelle à la formation en milieu de travail. Selon cette loi, toute formation professionnelle doit obligatoirement se rattacher au travail. On touche aux stages en entreprises, aux programmes de pré-emploi, à la formation en milieu de travail, à la formation progressive et au mentorat;

---

45 Ce rapport est téléchargeable à l'adresse suivante : [www.skillscommission.org/previous.htm](http://www.skillscommission.org/previous.htm).

46 Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/>

47 « de l'école à la vie active ».

Mentionnons que cette loi met en évidence l'implication des partenaires sociaux dans le développement des dispositifs de qualification professionnelle.

**VI. Le National Skills Standards Act** (1994 - 2003)<sup>48</sup> est la loi qui établit le National Skill Standards Board (NSSB). Le NSSB est le Conseil à l'origine du premier dispositif de qualification professionnelle volontaire et sectoriel impliquant les partenaires sociaux. Ce partenariat avait pour mission d'élaborer une norme nationale de compétences, d'évaluation et de contrôle de la qualité.

Ces différentes initiatives s'inscrivent dans le mouvement de compétences («based competency movement») qui a révolutionné la manière de concevoir l'évaluation aux États-Unis dans les institutions éducatives (Straka, 2004; Squires, 2002; WEN, 2002; Rothwell et Lindholm, 1999). La reconnaissance des apprentissages réalisés en milieu de travail et l'arrimage de l'éducation au milieu de travail sont devenus des enjeux majeurs pour l'économie américaine. Les États-Unis souhaitent rejoindre des pays tels que l'Australie, le Japon, le Canada ou le Royaume-Uni. On considérait la nationalisation de la qualification comme un moyen de répondre à la mondialisation et de s'adapter aux nouvelles technologies.

Présentement, la formation professionnelle et technique est assurée par l'école secondaire<sup>49</sup>, les collèges communautaires<sup>50</sup> et les universités. La certification professionnelle concerne surtout les agences privées et les collèges communautaires. Nous ferons le tour d'importants organismes sectoriels de niveau fédéral ou étatique qui continuent d'oeuvrer dans le domaine de la qualification professionnelle.

## L'OFFRE DE CERTIFICATION

Nous pouvons dégager cinq formes principales de reconnaissance des apprentissages (Mahlman et Austin, 2003) :

1. La certification académique (en formation initiale ou à orientation professionnelle) qui est octroyée par des collèges ou universités qui offrent des programmes de formation théorique ou axés sur l'expérience pratique. Il pourrait s'agir par exemple de certificats en gestion, en enseignement ou encore, d'attestations en mécanique automobile ou autres métiers connexes;
2. La certification occupationnelle (ou de métier) qui est octroyée par une agence, dont la mission est de protéger les intérêts de ses membres, ou par un organisme sectoriels (fédéral ou étatique). La certification donne à son détenteur une reconnaissance de ses compétences en cohérence avec une norme de compétences;

---

48 Découlant de la loi Goals 2000 : Educate America Act (1994).

49 Vocational and Technical Schools.

50 Community Colleges.

3. Le certificat d'apprentissage en milieu de travail («Apprenticeship Completion Certificate»), qui est rattaché à un programme d'apprentissage en milieu de travail régulé par le Gouvernement fédéral (*Employment & Training Administration*<sup>51</sup> au *U.S. Department of Labor*). Ce programme permet d'apprendre un métier spécialisé sous la forme de stage en milieu de travail, enregistré officiellement auprès de l'État<sup>52</sup>;
4. La licence professionnelle qui constitue un droit de pratiquer. L'octroi d'une licence est réservé à l'État par la constitution fédérale. La licence est accordée par des agences gouvernementales lorsque le candidat a atteint un minimum de compétences requises. Cette sanction se veut une protection supplémentaire du public quant à la sécurité sociale et à la santé et sécurité;
5. Le registre d'État qui se traduit par l'enregistrement du candidat (nom, coordonnées et qualifications) auprès d'une agence gouvernementale. Il s'agit d'une condition de pratique de la profession. Il a la forme d'un formulaire signalétique à compléter. Le registre est un titre obtenu sans évaluation.

Le registre d'État est la reconnaissance la moins restrictive, ne comportant aucune évaluation des compétences, alors que la certification et la licence reposent chacune sur une évaluation plus ou moins complexe des compétences. Aux États-Unis, la certification est rattachée soit à une norme de compétences minimales (pour l'entrée dans un métier), soit à une norme de compétences de haut niveau. La licence reste la régulation la plus restrictive.

### TYPES D'AGENCE DE CERTIFICATION

Aujourd'hui, les agences de certification sont motivées par un programme d'exonération de taxes fédérales<sup>53</sup> (Hopkins, 2000). L'agence doit alors démontrer que ses activités constituent un réel intérêt public et qu'elle répond aux critères d'«organisation à but non lucratif». Les critères sur lesquels repose ce principe concernent les informations organisationnelles contenues dans la documentation de l'agence et leurs modes d'opération. Le principe d'exemption de taxes s'adresse aux types organismes suivants :

- L'organisme de «charité»<sup>54</sup> qui œuvre dans les domaines de la qualité de vie, de l'éducation, de la santé, de l'environnement et de l'assistance sociale. Il pourrait s'agir d'une institution d'éducative formelle ou d'un organisme spécialisé dans la formation professionnelle ;
- L'association d'entreprises<sup>55</sup> qui représente les intérêts d'un ensemble d'entreprises ou d'un segment de la communauté. On parle ici d'activités commerciales ou

---

51 Ou « Office of Apprenticeship » : [www.doleta.gov/OA/eta\\_default.cfm](http://www.doleta.gov/OA/eta_default.cfm)

52 Registered Apprenticeship Program : [www.dol.gov](http://www.dol.gov)

53 Income Tax Regulations et Internal Revenue Code.

54 Charitable Organization.

55 Business leagues.

professionnelles. Il pourrait s'agir d'organismes qui œuvrent dans le domaine de l'information, de la formation, de la publication, de la recherche, du lobbying ou encore, qui endossent un code de conduite pour un secteur donné ;

- L'organisme d'aide sociale<sup>56</sup> ou de bienfaisance qui favorise le bien-être de la communauté plutôt que celui de ses propres membres ou de groupes sélectifs.

La certification aux États-Unis reste un instrument à caractère social. Puisque sa durée de vie dépend des forces du marché, qui impliquent le public, les entreprises et les agences elles-mêmes (Schoon et Smith, 2000), les agences de certification<sup>57</sup> adhèrent à des organismes qui se spécialisent dans l'assurance qualité. Les agences de certification fondent ainsi leur crédibilité sur un réseau d'organismes de niveau industriel, sectoriel, étatique, fédéral, voire international.

Les principaux organismes de régulation :

- *National Organization for Competency Assurance* (NOCA)<sup>58</sup> est un organisme international d'assurance qualité pour les agences de qualification professionnelle. Sur la base de conférences annuelles, de séminaires régionaux et de publications, NOCA se veut un observatoire des nouvelles tendances en matière de certification, de licence et de développement de la main-d'œuvre. NOCA sanctionne, par le biais du *National Commission for Certifying Agencies*<sup>59</sup>, qui est une agence d'accréditation (accrediting body) des organismes de certification dans le domaine des soins personnels et de santé;
- Le *Council on Licensure Enforcement and Regulation* (CLEAR)<sup>60</sup> est un organisme international qui chapeaute un ensemble d'agences spécialisées dans la régulation d'organismes de certifications, de licences ou de registres d'État. Il est composé de représentants du gouvernement et du secteur privé. Il documente des problématiques liées à la qualification comme l'éthique, le portfolio, la fraude dans le domaine de la qualification, la mobilité professionnelle;
- *American National Standards Institute* (ANSI)<sup>61</sup> est un organisme d'assurance qualité dans le domaine de la certification privée, sectorielle et volontaire. Il se spécialise dans les normes de qualité ISO 9000 et ISO 14000. Il a pour mission de faciliter l'élaboration de normes nationales en accréditant les agences spécialisées. Cet organisme rassemble les

56 Social Welfare Organizations.

57 Toutes les certifications sont indépendantes et la plupart sont octroyées par les collègues communautaires.

58 [www.noca.org](http://www.noca.org)

59 [www.nasca-cc.org](http://www.nasca-cc.org)

60 [www.clearhq.org](http://www.clearhq.org)

61 [www.ansi.org](http://www.ansi.org)

acteurs sociaux autour de normes nationales de certification des produits et des individus. ANSI a accrédité plus de 200 agences de certification. Sa mission se précise dans la régulation des procédures d'évaluation adoptées par les agences de certification.

Les organismes NCCA et CLEAR ont produit un document intitulé : *Principles of Fairness : An Examining Guide for Credentialing Board*. Ce document propose un ensemble de procédures et de modalités d'évaluation applicables à la certification et à la licence. Ce guide résume un ensemble de principes issus des ouvrages suivants :

- Standard for educational and psychological testing, qui résulte d'un partenariat entre l'American Educational Research Association (AERA)<sup>62</sup>, l'American Psychological Association (APA)<sup>63</sup> et le National Council on Measurement and Education (NCME),<sup>64</sup> qui traite de la mesure et l'évaluation dans le domaine de la certification. Ces trois organismes ont mis sur pied un comité (Joint Committee on Testing Practices) dans le but d'élaborer un code de pratique (Code of Fair Testing Practices in Education) pour l'évaluation en éducation;
- Standards for the Accreditation of Certification Programs qui est sous la responsabilité de la National Commission for Certifying Agencies (NSCA)<sup>65</sup> et qui porte sur les tests de certification;
- Guidelines for Computer-Based testing, développé par l'Association of Test Publishers (ATP)<sup>66</sup> concerne ceux qui développent et administrent des tests.

Ces références sont fondamentales pour toute agence de certification ou encore, s'il en est, pour la reconnaissance des acquis de l'expérience.

« Aux États-Unis, dès qu'il est question d'évaluation au moyen de tests, cela entraîne presque automatiquement une dynamique de contestation, de plaintes, de recours légaux et de procès touchant la discrimination selon la race, la religion, le genre, etc. Cette tradition crée un effet d'engagement des agences de certification dans l'assurance qualité auprès d'organismes de régulation reconnus. » (entrevue, centre de recherche)

L'adhésion aux règles proposées dans le *Principles of Fairness : An Examining Guide for Credentialing Board* constitue donc une importante défense devant tout recours légal.

---

62 [www.aera.net](http://www.aera.net)

63 [www.apa.org](http://www.apa.org)

64 [www.ncme.org](http://www.ncme.org)

65 [www.nasca-cc.org](http://www.nasca-cc.org)

66 [www.testpublishers.org](http://www.testpublishers.org)

Retenons que les organismes de certification ANSI et NOCA sont les plus importants aux États-Unis du fait de leur adhésion aux normes internationales ISO. Ils ont la particularité de réguler les procédures informatiques applicables à la certification<sup>67</sup>.

Dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'expérience, le milieu de l'éducation postsecondaire reste hétérogène. On retrouve toutefois un organisme phare auquel réfèrent de nombreuses institutions. Le *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL)<sup>68</sup> est le principal organisme national de régulation des stratégies d'apprentissage pour l'éducation des adultes. Les services offerts touchent le milieu de l'éducation formelle, les employeurs, les organisations syndicales, gouvernementales et autres communautés. Le CAEL est un soutien technique aux institutions éducatives qui veulent ou qui ont un programme de reconnaissance des acquis de l'expérience et qui utilisent le portfolio. Il offre, en ligne, un programme de formation et des instruments permettant le développement de l'expertise dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

## LE MODÈLE DE RÉFÉRENTIEL

Les États-Unis admettent deux espaces normatifs: les systèmes de classification des emplois et les normes de compétences.

## LES SYSTÈMES DE CLASSIFICATION DES EMPLOIS

Les systèmes de classification des emplois aux États-Unis servent différents objectifs : statistiques du marché du travail, analyse des besoins en main-d'œuvre, qualification et développement des compétences, orientation professionnelle, salaires, etc. Ce sont des instruments de regroupement des emplois selon leurs caractéristiques communes et distinctives. Les classifications restent plutôt simples et statiques. On les considère toutefois comme étant d'importantes références pour quiconque souhaite faire reconnaître ses acquis de l'expérience dans une démarche d'insertion professionnelle.

Prenons l'exemple du *Occupational Information Network* (O\*NET), qui est un système informatisé de gestion de l'information sur l'emploi. Il comporte quatre systèmes : un moteur de recherche sur les professions et leurs caractéristiques, une comparaison des différents systèmes de classification en œuvre aux États-Unis, un moteur de recherche sur les normes de compétences et un système informatisé d'offre et de demande d'emploi. O\*NET remplace le *Dictionary of Occupational Titles* (DOT) qui était, jusqu'à ce jour, le principal instrument de

---

67 Le Département de la défense américaine utilise les normes ANSI.

68 <http://www.cael.org/>

référence pour l'emploi. Pour chaque occupation<sup>69</sup>, il propose un modèle théorique et empirique de la qualification à partir de deux axes :

1. les informations orientées vers l'individu : les compétences personnelles (habiletés, intérêts, valeurs et styles), liées à la tâche (skills, connaissance et éducation) et les acquis de l'expérience (l'expérience comme telle, la formation et la certification);
2. les informations orientées vers l'emploi : les caractéristiques occupationnelles (tâches, fonctions, contexte organisationnel et situation de travail), celles du marché du travail et les spécifications d'emploi (outils et technologies).

La diversité américaine impose des passerelles informatisées entre les systèmes de classification. Par exemple, le *NOICC-Master Crosswalk* est une base de données intégrant les principales classifications qui sont utilisées par le gouvernement fédéral. Il est sous la responsabilité du *National Occupational Information Coordinating Committee* (NOICC) et des *State Occupational Information Coordinating Committees* (SOICC). Le *National Crosswalk Service Center* (NCSC)<sup>70</sup> en assure la diffusion. Le dispositif établit la convergence des systèmes gouvernementaux de classification des emplois et des programmes de formation. Le *Standard Occupational Classification* (SOC)<sup>71</sup>, O\*NET, le *Military Occupational Code* (MOC) et le *Occupational Employment Statistics* (OES) en sont des exemples.

Ces classifications ont la particularité de servir à la fois la main-d'œuvre en emploi et la relève. La plupart sont antérieures aux dispositifs de classification qui endossent le modèle de la compétence.

- La norme de compétences

Il existe deux sortes de normes de compétences : les normes de compétences élaborées pour l'éducation formelle (initiale) et les normes de compétences développées par l'industrie (Losh, 2000).

La reconnaissance des acquis de l'expérience et la certification des compétences reposent sur deux principaux dispositifs nationaux : celui du *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS) pour l'entrée sur le marché du travail et celui proposé par le *National Skill Standards Board* (NSSB) pour les secteurs industriels et la formation professionnelle.

---

69 Le dispositif traite plus de 1120 unités occupationnelles.

70 [www.xwalkcenter.org](http://www.xwalkcenter.org).

71 Le SOC est un système de classification des professions qui compare des professions. Il regroupe les professions selon quatre niveaux d'information : 23 groupes majeurs (des secteurs), 96 groupes mineurs, 449 occupations génériques et 821 occupations détaillées. Chaque occupation générique détaille les occupations en termes d'obligations, de compétences (skills), d'éducation et d'expérience.

Le modèle SCANS se rapporte à l'employabilité, à ce qu'une personne doit maîtriser minimalement pour le marché du travail. Le modèle comporte deux grands domaines de compétences :

- Les compétences fondamentales : capacités de base (lecture, écriture, arithmétique et mathématiques, communication et écoute) capacités réflexives (créativité, prise de décision, résolution de problèmes, perception, l'apprentissage et le raisonnement) et les qualités personnelles (responsabilités individuelles, estime de soi, sociabilité, gestion de soi et intégrité);
- Les compétences spécifiques : l'utilisation des ressources (gestion du temps, de l'argent, du matériel, de l'espace et du personnel), les habiletés interpersonnelles (travail d'équipe, l'enseignement, le service à la clientèle, le leadership, la négociation, la gestion de la diversité), l'utilisation de l'information (acquérir et évaluer des données, organiser et maintenir des dossiers, interpréter et communiquer, utilisation des systèmes informatiques); la maîtrise des systèmes (social, organisationnel, technologique, de performance et d'amélioration des processus) et des technologies (choix des équipements et instruments, leur application et résolution de problèmes).

Il existe plusieurs versions du SCANS. On dénote le « *cross-functional skills* » ou « *worker's attribute approach* » qui est un dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience de niveau secondaire. Il est dédié aux adultes non qualifiés qui souhaitent une reconnaissance officielle de leurs acquis (mathématiques, sciences, sciences sociales, écriture et lecture). Cette approche est utilisée dans les systèmes internationaux d'évaluation comme le *General Educational Development (GED)*<sup>72</sup>, le « *Data, People, Things* » qui est rattaché au *Dictionary of Occupational Titles*.

On retrouve également le « *work performed occupational approach* », issu de l'industrie. Il s'inspire du système de classification fédéral<sup>73</sup>. Il part du principe que la cohérence d'un ensemble de métiers repose sur des éléments de compétences communs et transférables ainsi que sur des caractéristiques objectives et communes de la situation de travail.

Pensons également au « *Industry-based occupational approach* » qui origine du système de classification « *The Standard Industrial Classification (SIC)* » pour la détermination des groupes industriels. Le terme « *skill standards* », associé aux efforts de nationalisation de la qualification

72 Ce sont des tests à choix de réponses multiples.

73 dont notamment le Dictionary of Occupational Titles (DOT), le Standard Occupational Classification (SOC) et le Occupational Employment Statistics (OES)

professionnelle portés par le *National Skill Standards Board*, en découlerait directement selon Losh (2000).

Nous verrons que le modèle SCANS de reconnaissance des acquis de l'expérience n'a pu vraiment s'implanter à l'échelle nationale, à cause de problèmes reliés au droit civil et à la discrimination.

### **Quelques mots sur le National Skill Standards Board (NSSB)**

Le NSSB était un organisme fédéral de régulation sectoriel, et volontaire. Il a influencé la *Commission des partenaires du marché du travail* (CPMT) au Québec dans l'élaboration du *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*<sup>74</sup>. Le NSSB a vu le jour en 1994<sup>75</sup> et fut forcé de mettre un terme à son existence en 2003. Le NSSB était administré par le *U.S. Department of Labor* et sa principale mission consistait à améliorer la performance des systèmes d'évaluation des compétences.

Nous avons vu que plusieurs agences régionales de certification opéraient à l'échelle nationale. Ces agences de certification n'offraient toutefois que peu de certification (une ou deux en moyenne par agence). Une personne pouvait faire reconnaître ses crédits académiques en lieu et place de l'expérience en milieu de travail. Les certifications prenaient appui sur des tests écrits. Elles n'étaient valides que pour une période donnée. Le NSSB se voulait un catalyseur dans le développement d'un système national de normes sectorielles, d'évaluation et de certification des compétences (Allum, 2007)<sup>76</sup>. Wills (1993) mentionne que le NSSB misait sur l'effet d'entraînement, partant de l'idée qu'un dispositif de qualification bien implanté localement engendre un effet d'engagement des partenaires d'un même secteur.

En 1995, le NSSB détermina les 15 secteurs économiques suivants :

- Agriculture, foresterie et pêche;
- Services financiers et administratifs;
- Construction;
- Éducation et formation ;
- Finance et assurance ;
- Santé et services sociaux ;
- Manufacture, installation et réparation ;

---

74 Des entrevues réalisées auprès d'anciens dirigeants du NSSB nous ont révélé leur très grande surprise et leur intérêt quant à l'existence d'un modèle québécois et d'un cadre de développement et de reconnaissance des compétences et des comités sectoriels.

75 Ce sont des groupes de pression qui sont à l'origine du NSSB. Le fait que plusieurs pays aient adopté de tels dispositifs à l'échelle nationale constituait un des principaux arguments.

76 Le NSSB fut l'initiateur d'une loi du 1 % de la masse salariale dédié à la qualification professionnelle. C'est une loi votée suite à l'influence de groupes de pression. On voulait 5% de la masse salariale mais le Congrès a déterminé un projet quinquennal (1994-1999) pour le fond de 1%. De 2000 à 2002, le Congrès ajouta d'autres fonds pour la qualification professionnelle.

- Mines;
- Administration publique, loi et protection social;
- Restauration, hôtellerie, tourisme et loisirs;
- Vente, commerce, immobilier et services personnels;
- Services scientifiques et techniques;
- Télécommunication, informatique, art, divertissement et information;
- Transport;
- Services publics, environnement et gestion des déchets.

L'hypothèse voulait que le développement de normes de compétences soit facilité en opérant par secteur occupationnel, respectant ainsi le paysage syndical, les employeurs, le type d'entreprises et le système de l'éducation.

Seulement cinq secteurs ont été reconnus en tant que partenaires sociaux volontaires : le *Manufacturing Voluntary Partnership* (1998), le *Sales and Service Voluntary Partnership* (1998), l'*Education and Training Voluntary Partnership* (1999), l'*Hospitality and Tourism Voluntary Partnership* (2000) et l'*Information Technology Voluntary Partnership* en 2002.

Le NSSB a mis en place un centre de recherche et de documentation sur la question de la qualification professionnelle. Il a établi une nomenclature commune entourant le domaine des compétences et un ensemble de critères pour reconnaître les normes, l'évaluation et la certification des compétences ainsi que le partenariat volontaire et sectoriel. Il encourageait l'innovation au niveau des méthodes d'évaluation des compétences comme la simulation, la triangulation, les nouveaux modes de transmission des résultats; mettant aussi l'accent sur le caractère légal et technique (fidélité et validité) en lien avec l'équité.

Le NSSB n'aura pas réussi à rassembler les principaux systèmes de certification existants, ni les partenaires sociaux (industries, l'éducation, les professionnels, les syndicats et le gouvernement) autour de l'idée de normes nationales et d'évaluation des compétences.

Les principaux facteurs d'échec seraient liés à l'incompatibilité du dispositif avec le libre marché de la certification, à d'importantes faiblesses au niveau de son implantation et à la conjoncture politique et économique défavorable à l'idée d'un tel dispositif à l'échelle nationale<sup>77</sup>. Selon Allum (2007), le NSSB n'a endossé aucun dispositif de certification ni d'évaluation, ce qui a eu pour effet de précipiter sa perte. L'auteur mentionne qu'il est fort plausible que les législateurs américains relancent l'idée d'un dispositif national de qualification sectorielle, cette fois dans une perspective internationale. En attendant, les dispositifs de qualification aux États-Unis demeurent hétérogènes et concurrentiels entre eux.

---

77 J. Allum (2007), « Message in a Bottle : A Case Study of the national Skill Standards Board » (disponible à INRS—Urbanisation, culture et société).

Seulement trois partenaires sectoriels existent encore aujourd'hui :

- *Manufacturing Skill Standards Council (MSSC)*<sup>78</sup> est un comité sectoriel qui représente le secteur manufacturier. Le MSSC a mis en place en 2005 un dispositif de qualification selon les termes du défunt NSSB. Dans le cadre du dispositif, le MSSC a développé trois cours, deux importants documents et une certification de formateur supportant le dispositif. Le MSSC a obtenu son statut d'organisation à but non lucratif en 2006.
- *Sales and Service Voluntary Partnership (S&SVP)*, sous la gouverne du *National Retail Federation (NRF)*<sup>79</sup>, est une fédération industrielle représentant les associations de niveau national, étatique et international, dans l'industrie de la vente au détail. Il s'agit d'une organisation à but non lucratif. Le NRF conduit des recherches dans le domaine de la formation. Il exerce une régulation au niveau des normes de compétences, des centres d'évaluation et de certification des compétences.
- *Information Technology Voluntary Partnership* est entre les mains du *Global skills x-change (GSX)*<sup>80</sup>, un organisme privé issu du NSSB. Le GSX fut créé en 2003 lors de la fermeture du NSSB. Il a pris en charge le secteur *Information and Communication Technology* ainsi que les secteurs *Education & Training*, *Manufacturing* et *Sales & Service*. Le GSX est dirigé par d'anciens membres du NSSB, spécialisés dans le développement de normes de compétences et l'évaluation.

Mentionnons également certains États ayant adopté leur propre système de qualification professionnelle, issu du milieu de l'éducation ou à l'image du NSSB :

- Illinois - <http://www.ioes.org/>
- Indiana - <http://www.in.gov/dwd/>
- New Jersey - <http://www.wnjp.in.state.nj.us/coei/credentials/credentials.htm/>
- Oregon - <http://www.socc.edu/workkeys/who.htm/>
- Texas (le Texas Skill Standards Board) - <http://www.tssb.org/>
- Washington - <http://www.wa-skills.com/>
- Wisconsin - <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dlsis/let/coopintro.html/>

Le Texas Skills Standard Board reste l'organisme étatique le plus proche des principes du NSSB et propose un dispositif sectoriel de reconnaissance des apprentissages formels et non-formels.

---

78 [www.msscusa.org](http://www.msscusa.org)

79 [www.nrf.com](http://www.nrf.com)

80 [www.gskillsxchange.com](http://www.gskillsxchange.com)

## LA FORMALISATION DES COMPÉTENCES

La documentation consultée à partir des dispositifs de qualification découlant du NSSB nous permet d'identifier trois principales techniques de formalisation des compétences (Fretwell, 2001; Losh, 2000).

Il y a l'analyse de tâches (job/task analyse), qui est associée à la description de tâches. L'analyse de tâches permet l'élaboration de référentiels pour la formation du personnel et l'analyse des temps et mouvements. Elle consiste à observer le travailleur en situation réelle de travail. On utilise alors des instruments traditionnels comme la fiche d'observation (avec chronomètre). On observe le temps réel d'exécution et les mouvements du travailleur. On s'intéresse au processus de travail, aux actions (ex. : chercher, empoigner, agripper...). Cette technique est encore largement utilisée dans les entreprises américaines et demeure pertinente dans la mesure où elle s'applique à une organisation traditionnelle, de forme « taylorienne ».

Une autre méthode est l'analyse fonctionnelle (functional job analyse)<sup>81</sup>. Elle a servi à l'élaboration du Dictionary of Occupational Title (DOT). Elle définit les paramètres du travail (les activités), leurs niveaux de complexité et les relations qu'entretient l'individu avec l'information (comparer, copier, compiler, analyser, coordonner, synthétiser), avec autrui (servir, échanger, divertir, conseiller, superviser, négocier) et avec les objets (activer, opérer, installer). Elle consiste à identifier dans leur séquence logique les objectifs du métier («key purpose»), les fonctions et sous-fonctions. Il ne s'agit pas ici de décrire ce que la personne fait, mais plutôt ce qu'elle réalise (le résultat), le tout en étroite relation avec le contexte de travail.

On retrouve également le Developing A Curriculum (DACUM), qui est utilisé par les organismes de certification aux États-Unis. Son processus repose sur une analyse des capacités individuelles attendues (savoirs, savoir-faire, comportements traduisant les traits de personnalité et les habiletés interpersonnelles), sur l'analyse des instruments et des équipements requis en situation de travail et sur l'analyse des critères d'évaluation et du contexte organisationnel. Le DACUM implique un facilitateur (expert) entraîné à guider un petit groupe d'experts travailleurs qui décriront ce qu'ils font durant une journée normale de travail. Le DACUM est essentiel à la reconnaissance des compétences (Losh, 2000 ; Baily et Merrit, 1995)<sup>82</sup>.

Nous constatons donc que les normes industrielles de compétences servent surtout le développement de la main-d'œuvre en poste. La norme de compétences est considérée comme

---

81 Cette technique origine de l'United State Training and Employment Service (USTES) qui est un organisme gouvernemental de régulation des centres d'emploi et de l'aide à l'insertion sociale.

82 Aux États-Unis, la qualification professionnelle repose parfois sur la technique Occupational Competency Analyse Profil (OCAP) qui dérive du DACUM. Cette technique se rattache aux compétences occupationnelles afin d'en tracer le profil, c'est-à-dire une liste de compétences vérifiées par des travailleurs experts et impliquant les partenaires sociaux (industrie, syndicats, travailleurs, etc.).

une forme d'assurance qualité, reposant sur des objectifs à atteindre. On veut fournir une mesure uniforme des compétences, du point de vue national tout en favorisant la portabilité des qualifications et les besoins de l'entreprise.

### LES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE

La notion de compétence dans la documentation américaine reste polysémique. Elle est utilisée pour un large éventail de caractéristiques personnelles. Prenons l'exemple du modèle « *workplace readiness skills* » qui englobe un ensemble d'attributs requis pour le succès au travail : planifier, contrôler, gérer son temps, assumer des responsabilités, prendre des décisions, etc. ou encore le « *work keys system* » qui est un dispositif d'évaluation des compétences académiques et pratiques liées à l'employabilité. Ce dernier comporte un ensemble de tests en ligne à choix de réponses multiples. Ces tests recouvrent les compétences fondamentales : lecture, mathématiques appliquées, rédaction, rédaction administrative, localiser de l'information, travailler en équipe, observer, écouter et appliquer des technologies et, les compétences personnelles liées à la performance, au talent, à la personnalité et aux valeurs personnelles. Ce type de compétences est reconnu par le système SCANS développé par le *Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills*. Ces normes ont été construites au moyen de la technique d'analyse de tâches<sup>83</sup>.

La norme de compétences prend généralement la forme de comportements hiérarchisés. C'est le cas par exemple du modèle adopté par le NSSB (2000), avec les niveaux suivants :

1. les compétences de niveau de base (General Workplace Skills, Knowledge & Abilities) qui concernent la lecture, l'écriture, les mathématiques, les capacités d'analyse et les compétences sociales. Ce sont des compétences d'entrée sur le marché du travail, celles que tous devraient maîtriser;
2. les compétences de niveau intermédiaire (Occupational Skills, Knowledge & Abilities) qui s'appliquent à un ensemble d'occupations et qui sont transférables au sein d'un même secteur;
3. les compétences de niveau supérieur qui sont spécifiques à une industrie et qui sont de très haut niveau de qualification (High Level Technical Skills, Knowledge & Abilities). Ce sont généralement des normes pour une occupation spécifique (ex.: opérateur de machine).

---

83 Un exemple d'organisme privé et spécialisé sur cette question : [www.act.org/workkeys/index.html](http://www.act.org/workkeys/index.html). L'organisme offre un système d'analyse de tâches et d'évaluation des compétences (en ligne) pour les milieux de l'éducation et de l'entreprise.

Les éléments de compétences sont relativement faciles à préciser au niveau de base (écriture, lecture, mathématique, etc), mais ils deviennent plus diversifiés et complexes lorsqu'ils décrivent la haute qualification, devant rendre compte d'éléments moins transférables.

La plupart des normes de compétences de niveau national, étatique ou sectoriel se conforment donc à l'idée de fonction au contour étendu, peu précis mais représentatif de la situation de travail. Cette approche n'en constitue pas pour autant une faiblesse. La norme est construite de cette manière afin de favoriser l'évaluation.

### **PROPRIÉTÉS MÉTROLOGIQUES ET CONSIDÉRATIONS LÉGALES**

La validité reste une caractéristique cruciale pour tout dispositif d'évaluation des compétences. Il existe plusieurs formes de validité : descriptive (apparente, de contenu), critériée (prédictive ou concurrente), de construit, synthétique, etc. La documentation américaine s'en tient à la validité de contenu, c'est-à-dire à la preuve que la norme représente bien un échantillon de compétences adéquat (Losh, 2000, Mahlman et Austin, 2003). De telles évidences sont obtenues sur la base de la représentativité du référentiel (les éléments de compétences doivent couvrir entièrement les dimensions importantes de la situation de travail) et de sa pertinence (les éléments de compétences doivent couvrir seulement les dimensions importantes de la situation de travail).

D'aucuns critiquent le fait que la norme de compétences aux États-Unis ne reflète que les représentations des concepteurs et non les performances d'un groupe de référence. De plus, son contenu serait souvent trop diversifié, plus ou moins complexe, parfois hors contexte ou insuffisant. Les spécialistes américains considèrent qu'une norme de compétences est valable lorsqu'elle résulte, entre autres, d'un consensus social entre un nombre suffisant d'experts de milieux diversifiés (entreprises, syndicats et travailleurs experts).

Ce qui reste toutefois fondamental aux États-Unis quant à la légitimité des dispositifs de qualification (incluant la reconnaissance des acquis de l'expérience), est l'implication des partenaires sociaux :

« Aux États-Unis, une norme de compétences est légale lorsqu'elle est développée et validée en partenariat (industrie / syndicat). Pour les organismes de régulation par exemple, la documentation fournie par l'agence de certification (le concepteur de la norme) doit démontrer que les compétences ont été revues et approuvées par un nombre adéquat d'experts du travail. La réalité toutefois est qu'il est difficile d'élaborer des normes de compétences de niveau sectoriel à cause de la complexité du processus. » (entrevue, organisme sectoriel)

C'est dans cette perspective que plusieurs États et organismes sectoriels ont adopté la méthode DACUM, assurant le respect des droits civils relatifs à la discrimination en fonction de la couleur, la religion, le genre et la culture. La méthode DACUM permet en effet d'identifier les

composantes du référentiel de compétences en tenant compte du contexte dans lequel la performance pourrait être évaluée. Les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences développés aux États-Unis s'inscrivent dans cette démarche.

### **LOGIQUE D'ÉVALUATION**

L'approche par compétences aux États-Unis commande que l'individu soit au centre de tout processus d'apprentissage et d'évaluation. C'est du moins ce qui ressort de la documentation portant sur les réformes de l'éducation. Toutefois, l'approche évaluative adoptée notamment par les organismes de certification ne fait pas l'unanimité.

Il existe aux États-Unis trois principales approches évaluatives (Straka, 2004; Border, 1998; Fretwell, 2001; Mahlman et Austin, 2003).

Il y a les tests fondés sur un système de norme de groupe (« *norm-referenced tests* ») ou « tests standardisés ». Ce sont les tests développés par des organismes privés, pour l'éducation formelle.

En voici des exemples :

- California Achievement Test (CAT);
- Basic Achievement Skills Inventory (BASI);
- Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS);
- Test of Basic Skills (ITBS);
- Test of Academic Proficiency (TAP);
- Metropolitan Achievement Test (MAT);
- Stanford Achievement Test (SAT).

Ces tests mesurent des connaissances acquises (ou des accomplissements) en milieu éducationnel dans des domaines spécifiques. On les considère comme étant objectifs, peu coûteux et faciles à administrer<sup>84</sup>. Les données (scores) qu'ils fournissent sont comparées à une norme nationale, à un seuil de passage. Le test standardisé (à choix de réponses multiples, à courtes réponses) serait la pratique la plus courante dans les institutions académiques ainsi que dans les agences privées. Toutefois, la réalité diffère selon le parcours de qualification. Étant donné le modèle états-unien fortement décentralisé, les modalités d'évaluation sont généralement fixées par l'autorité qui délivre le diplôme, le titre ou la certification. Il ressort alors que les instruments varient significativement d'un organisme à l'autre, selon les ambitions et le type de certification.

Une autre approche évaluative consiste en l'évaluation fondée sur des critères (« *criterion-referenced test and assessment* »). Cette approche a pour objectif d'évaluer comment une personne maîtrise un contenu spécifique (Border, 1998). On ne compare pas l'individu à un

---

84 en ligne notamment.

groupe de référence, mais plutôt à un contenu spécifique (objectifs et critères). Aux États-Unis, cette approche est venue remplacer peu à peu les tests normatifs en éducation. La performance est évaluée selon un référentiel de compétences et les résultats peuvent ou non faire l'objet d'un seuil sommatif.

On note également l'évaluation authentique<sup>85</sup>. Selon cette dernière, c'est l'évalué qui détermine les conditions d'évaluation et ses propres objectifs. L'évaluation authentique consiste à demander à la personne de démontrer un comportement, à partir de tâches spécifiques, considérant le temps et certaines conditions d'exécution. La personne peut déterminer par exemple l'échantillon de travail à faire évaluer mais les domaines sont déterminés par une agence de certification. Cette approche comporte une variante qui est l'évaluation de la performance. La personne doit exécuter un ensemble de tâches dans un domaine spécifique. Ce sont les résultats qui importent, alors que l'évaluation authentique tient compte du contexte dans lequel la performance s'exerce (Border, 1998).

L'intérêt pour la notion de performance est apparu aux États-Unis durant les années 1960, dans le milieu de l'éducation. Les instruments qui servaient à mesurer la performance étaient des tests standardisés, dont la plupart ont été développés par les États, en partenariat avec des conseils gouvernementaux comme par exemple le *State Board for Educator Certification au Texas*<sup>86</sup> ou encore, le *Illinois State Board of Education*<sup>87</sup>. L'idée derrière ce type de test est que la maîtrise de l'ensemble des items du test présume de la compétence. Ils ne seraient toutefois pas appropriés à l'évaluation des performances à cause de leur absence de réalisme. L'évaluation authentique serait considérée comme une approche alternative plus pertinente à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences (Border, 1998).

## LES TYPES D'INSTRUMENTS

Pour la reconnaissance des acquis de l'expérience c'est le portfolio qui est le plus utilisé. Dans le milieu post-secondaire, par exemple, l'expérience est reconnue à titre de crédits pour l'accès à l'éducation formelle et pour abrégé la formation. Le portfolio permet une auto-évaluation des accomplissements individuels, en cohérence avec un programme d'apprentissage. Dans certains collèges, il n'y a pas de cursus strict. L'adulte détermine son propre cheminement et négocie le contenu de son programme de formation. Cette pratique se rattache surtout à des contenus disciplinaires traditionnels et à des compétences transversales. Ce genre de dispositif comprend des normes de compétences et des critères académiques. Toutefois, le portfolio reste une pratique peu promue, au mieux standardisée au niveau de l'institution seulement et offerte aux seuls

---

85 « authentic assessment ».

86 [www.sbec.state.tx.us](http://www.sbec.state.tx.us)

87 [www.isbe.net](http://www.isbe.net)

étudiants déjà acceptés par cette dernière. L'étudiant pourra recourir à un conseiller pour l'identification des domaines d'apprentissage qui pourraient faire l'objet du portfolio (en termes d'évidences), toujours en fonction d'un contenu de programme. Un référentiel d'équivalence peut être disponible ou non, selon l'institution. L'étudiant pourra obtenir des crédits spécifiques afin d'abrèger son parcours mais jamais pour l'obtention d'un diplôme en totalité<sup>88</sup>.

Pour les apprentissages formels à orientation professionnelle, Haimès et Husler (cité par Aragon et *al.*, 2004) identifient la fiche d'observation (« checklist ») qui est utilisée par un formateur interne à l'institution et par un évaluateur externe, appartenant à une agence de certification spécialisée. La fiche d'observation se rattache à des compétences difficiles à évaluer par des tests standardisés. Elle permet au candidat de démontrer ses compétences dans des situations diversifiées. L'évaluation externe apporte une crédibilité additionnelle, étant donné que les évaluateurs externes ne connaissent pas le contexte d'évaluation du milieu éducationnel. Ils utiliseront des critères d'évaluation très détaillés, découlant d'un référentiel de compétences. L'évaluation externe est généralement plus crédible que l'évaluation interne (en milieu de l'éducation).

Timmons et *al.* (2005) mentionnent toutefois que ce sont les tests de performance et d'accomplissement académique qui caractérisent la formation professionnelle. Ce type de tests mesure des capacités comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et la maîtrise de la langue. Il y a également les tests d'habiletés cognitives qui sont utilisés par les écoles dans le cadre de programmes de préparation au marché du travail. Ils mesurent des dimensions comme les habiletés intellectuelles et les capacités d'apprentissage. D'autres approches sont aussi mentionnées par les auteurs: les tests d'intérêt professionnel, les tests de préférences et de valeurs accordées au travail, les inventaires de personnalité et de tempérament ainsi que les tests de cheminement de carrière.

Mentionnons les tests d'habiletés et d'aptitudes qui sont utilisés dans les écoles et dans les programmes de préparation au marché du travail. Ils permettent au candidat de choisir, de performer et d'obtenir un emploi. L'expérience de travail et autres formes d'expérience sont considérées afin de documenter le potentiel. On s'intéresse aux aptitudes, aux comportements et aux habiletés. On utilisera des tests de potentiel d'apprentissage et d'habiletés, des tests situationnels, des échantillons de travail et l'évaluation en situation réelle de travail (Timmons et *al.*, 2005).

---

88 Les employeurs aux États-Unis accordent peu d'importance au portfolio, s'en remettant davantage aux recommandations d'employeurs antérieurs (ex. : lettres de référence) et préférant des méthodes concises et peu coûteuses.

Les tests de capacité physique et fonctionnelle sont utilisés dans certains programmes de préparation au marché du travail. Il s'agit de la tolérance physique mesurée par un échantillonnage de travail.

Dans le domaine de la certification privée, Aragon et *al.* (2004) pensent que les tests standardisés ne conviendraient pas à toute situation d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit d'une norme nationale de compétences. Ce type de mesure n'apporterait aucune information sur des dimensions liées à la haute qualification : la résolution de problèmes par exemple ou encore, les habiletés réflexives au travail. Cette approche resterait trop complexe et coûteuse à développer dans un contexte d'évaluation des compétences. Les auteurs proposent alors des alternatives plus appropriées aux normes nationales de compétences : la démonstration qui permet d'observer la réalisation d'un produit (durant sa réalisation ou une fois réalisé), à partir d'une fiche d'observation (checklist), le journal de bord et tout autre instrument qui s'apparente à la simulation.

Au niveau des programmes d'apprentissage en milieu de travail<sup>89</sup>, la certification se fait par des organismes gouvernementaux de niveau étatique. Les référentiels de compétences sont élaborés en partenariat employeurs et syndicats. L'adulte apprend en milieu de travail à partir de normes de compétences propres à une occupation spécifique. Les agences qui offrent cette certification exigent des prérequis pour l'accès au programme. L'âge minimal est de 16 ans. Une personne peut se voir exiger une certaine expérience, en termes d'éducation, de capacité physique, ou de preuve de capacité d'exercer dans un métier donné. Les qualifications minimales sont évaluées selon une procédure de sélection traditionnelle. La personne peut parfois se voir imposer des tests d'aptitudes, des entrevues ou encore, une évaluation en milieu de travail<sup>90</sup>. On utilise des tests reconnus à l'échelle nationale mais adaptés localement. Il s'agit de tests écrits et de tests d'évaluation de la performance. La certification permet soit l'entrée dans le métier ou encore la mobilité entre différents métiers sur la base d'une certification<sup>91</sup>. Des qualifications avancées peuvent être obtenues partiellement, en prenant en compte l'expérience en milieu de travail (mesurée en temps passé au travail).

Bien que ce dispositif existe aux États-Unis depuis très longtemps, il s'avère de moindre importance aujourd'hui :

«Les programmes d'apprentissage en milieu de travail furent très courus durant les années 1990. Ils sont devenus moins attrayants aujourd'hui sur le marché du travail, à cause de leur coût pour les entreprises.» (entrevue, organisme sectoriel);

---

89 Registered Apprenticeship Programme.

90 Plusieurs de ces organismes de certification sont en lien avec CAEL.

91 Qui porte le nom de «journeyman card».

La certification des apprentissages en milieu de travail est beaucoup moins importante aujourd'hui, sinon presque plus car il s'agit d'un dispositif trop coûteux. On préfère payer ceux qui connaissent déjà le travail plutôt que de former des apprentis. Il y a des essais ici et là mais ce n'est jamais vraiment implanté. Les Unions seulement l'adoptent.» (entrevue, organisme de certification).

### **UNE CONTROVERSE PERSISTANTE**

Aux États-Unis, la controverse au sujet de l'évaluation des compétences sévit toujours. Certains prônent le recours à des techniques alternatives (ex. : observation en situation réelle de travail), alors que d'autres perpétuent la tradition (ex. : tests standardisés, questions à choix multiples). Les principaux avantages des tests standardisés sont leur objectivité, leurs coûts relativement peu élevés et leur convivialité, ce qui explique en partie leur popularité:

« Les organismes sectoriels résistent à l'idée d'introduire de nouvelles manières d'évaluer autres que les tests standardisés, et cela s'avère difficile à changer à cause de la tradition concernant les tests standardisés et aussi du fait que ce genre de tests reste faciles à administrer une fois qu'ils sont construits. » (entrevue, centre de recherche)

Pourtant, Border (1998) émettait déjà des mises en garde en regard de la qualification professionnelle et de la reconnaissance des compétences. Les tests normalisés ne fourniraient pas aux employeurs des informations suffisantes pour s'assurer que le candidat est déjà qualifié à l'embauche. Le test standardisé mesure des connaissances et des performances, alors que l'évaluation des compétences insiste sur des instruments liés à l'évaluation authentique, en situation réelle ou simulée<sup>92</sup>.

### **QU'EN EST-IL DE LA PRATIQUE ?**

Nous avons vérifié les usages dans le domaine de la mesure des compétences au Texas<sup>93</sup> dans les 13 secteurs suivants :

- Agriculture, foresterie et pêches;
- Affaires et services administratifs;
- Construction;
- Éducation et formation;
- Finance et assurance;
- Services de soins et de santé;
- Manufacture, installation et réparation;
- Mines;
- Administration publique, légale et services de protection;
- Restauration, hébergement et tourisme;

---

92 La liste complète ainsi que les coordonnées des tests utilisés aux États-Unis dans le secteur de l'éducation formelle (initiale et à orientation professionnelle) sont disponibles à INRS-Urbanisation, Culture et Société.

93 A partir des dispositifs de certification approuvés par le TSSB : [www.tssb.org/index2.htm](http://www.tssb.org/index2.htm)

- Vente de détail;
- Télécommunication;
- Transport

Dans tous ces secteurs, ce sont les tests standardisés à choix de réponses multiples<sup>94</sup> qui sont privilégiés. Ce type de tests est construit afin de mesurer des connaissances déclaratives (plutôt académiques) et procédurales.

Dans les programmes d'apprentissage en milieu de travail (Apprenticeship), on utilise généralement deux approches : le test à choix de réponses, complété par une observation en milieu de travail. L'observation repose toujours sur une grille d'observation (check list). Cette grille comprend des indicateurs de tâches à réaliser touchant la maîtrise des outils, des équipements et des matériaux. La grille mesure la présence ou l'absence du comportement. L'évaluation est généralement réalisée par un superviseur immédiat.

On peut en conclure qu'il y a une nette prédominance des tests écrits par rapport à d'autres techniques rattachées par exemple à l'évaluation authentique. Les tests sont construits sur mesure et administrés par l'organisme de certification lui-même, qui est souvent un collègue communautaire.

La certification se résume donc en trois principales formes d'évaluation : l'expérience, exprimée en nombre d'années et en prérequis, l'examen (le test) et l'adhésion à un code d'éthique du métier élaboré par l'organisme de certification.

### LIMITES IDENTIFIÉES

Les entrevues réalisées aux États-Unis nous révèlent plusieurs controverses entourant notamment les dispositifs d'évaluation des compétences.

Un premier différend concerne les référentiels de compétences. On pense que le référentiel de compétences traduirait difficilement les niveaux de compétences à évaluer. Il tiendrait peu compte du temps requis pour réaliser un travail (une performance, un produit ou un processus), et de la qualité de la performance (qui serait le plus difficile à évaluer, à formaliser). Ces observations mettent en évidence l'importance du contexte d'exercice du travail :

« En situation de travail, la compétence ne se manifesterait pas forcément de façon identique en regard de ce qui est prévu dans le référentiel de compétences. Il y a souvent trop d'incertitudes, trop de changements dans le travail, dans les technologies. La situation de travail diffère souvent même si nous avons le même référentiel de compétences. » (entrevue, organisme de certification)

---

94 Parfois aussi des questions avec «blanc» à compléter.

Autrement dit, ce qui est formalisé dans une norme de compétences reste statique, la personne évaluée ayant souvent développé sa propre manière d'exercer. Les travailleurs ont chacun leur manière de réagir au contexte, à la situation de travail, dans la résolution de problèmes, et sont par ailleurs fortement influencés par les pairs (l'apprentissage organisationnel).

On nous a mentionné par ailleurs que les tests standardisés qui sont utilisés par la majorité des agences de certification posent problème. Peu importe le test (et ses qualités métrologiques), on considère que l'évaluation ne pourra jamais faire le tour de ce qui est mobilisé par un individu en situation réelle de travail, ou de changement. La performance réelle mobilise des ressources très personnelles, considérant autant les compétences cognitives, techniques qu'affectives (l'intuition par exemple). Les tests standardisés n'arriveraient pas aux mêmes résultats que des techniques de mesure associées par exemple à l'observation :

« Nous pensons que les techniques rattachées à l'observation en milieu de travail devraient prendre une place de plus en plus importante dans les entreprises et dans les agences aux États-Unis, bien que cette pratique ne soit pas encore suffisamment acceptée de tous à cause de la tradition issue du milieu de l'éducation, qui insiste sur l'utilisation des tests standardisés et des normes de groupe. » (entrevue, organisme de certification)

Une autre limite concerne le fait que ni les tests standardisés ni les tests recourant à l'observation n'arrivent à mesurer un assez large éventail d'éléments de compétences :

« Même ce que nous désignons ici comme étant des tests "authentiques", en situation réelle, ces techniques ne rendent pas compte de toute la réalité du travail réel. » (entrevue, organisme de développement de tests)

Les savoirs et savoir-faire ne seraient donc pas tous évalués, peu importe le type de tests (standardisé, de performance, etc.) utilisé. Les spécialistes suggèrent différentes approches permettant une amélioration de l'évaluation des compétences :

« Lorsqu'il y a un large éventail de compétences à évaluer, une approche valable consiste à utiliser plusieurs sources de mesure. Cela pourrait se faire tout d'abord en recourant à de multiples experts pour déterminer le contenu à être évalué. Si l'on utilise une échelle d'évaluation, il serait préférable de demander à des experts de décrire les niveaux de performance, ce qui s'avère crucial pour la validité. On pourrait penser également à des instruments différents. La formation des évaluateurs serait déterminante, tant pour la maîtrise des échelles de mesure que pour l'évaluation comme telle. » (entrevue, organismes de certification)

Par ailleurs, l'aspect législatif fut fréquemment mentionné par les experts et est également traité dans la documentation. Par exemple, Colardyn (1996) mentionne que la loi sur le Droit civique de 1946 impose un cadre très strict pour l'évaluation en milieu de travail. Cette loi précise l'égalité des opportunités d'emploi, sans discrimination fondée sur la race ou le sexe. Colardyn

(1996) et Wills (1994)<sup>95</sup> parlent d'une société américaine très sensible à l'évaluation. Dès qu'un programme d'évaluation, de « testing » ou de certification est proposé, cela suppose un éventuel procès. Les législations fédérale et étatiques ont établi une importante jurisprudence dans le domaine de l'évaluation en milieu de travail. Ce qui expliquerait pourquoi les normes nationales de compétences ne peuvent qu'être volontaires et qu'il est nécessaire aux États-Unis d'adopter des méthodes justes, dans les règles de l'art et à tous les niveaux : sélection du personnel, promotion, licenciement, certification, etc. Les entrevues réalisées auprès de spécialistes de la certification confirment cette particularité américaine à l'égard de la légitimité des tests, quel qu'en soit l'usage (formatif, sommatif, etc.) :

« Une chose importante aux États-Unis, c'est que l'on tient à maintenir une distance entre les organismes qui se spécialisent dans la formation et les organismes qui se spécialisent dans l'évaluation. On tient à ce que les tests soient construits de manière à ce qu'ils représentent des compétences et non pas des apprentissages. » (entrevue, organisme de certification fédéral)

Parmi les stratégies avancées par les experts américains pour assurer la légitimité de toute forme d'évaluation on retrouve la triangulation. On pense que la certification devrait adopter cette approche. L'auto évaluation, l'étude de cas, la démonstration sur demande, le portfolio, les tests écrits, l'observation structurée, les scénarios et les incidents critiques seraient les techniques se prêtant le mieux à la triangulation.

### **L'APPORT DES TECHNOLOGIES**

Sous l'impulsion du *e-learning*, les États-Unis ont introduit de nouveaux dispositifs informatisés à des fins d'évaluation des compétences. On identifie trois principales innovations dans ce domaine.

Il y a l'informatisation des procédures de formalisation des compétences, désigné sous le terme « e-skills », dont le TURBO-DACUM<sup>96</sup> est un bel exemple. Ce logiciel est un soutien technique pour la méthode DACUM. Il est utilisé par quelques universités américaines et pourrait s'avérer intéressant pour la reconnaissance des acquis de l'expérience. Il est surtout adopté par des agences privées, spécialisées dans le développement de la main-d'œuvre selon l'approche par compétences. Il fut développé afin d'améliorer la fiabilité de l'évaluation et le développement de programmes de formation.

---

95 Madame Wills œuvre au sein de l'Institute for Educational Leadership à Washington en tant qu'experte dans le domaine des dispositifs de qualification aux États-Unis. Elle a assuré le relais américain pour la présente recherche, nous référant aux principaux acteurs dans le domaine de la reconnaissance des compétences et des agences de certification aux États-Unis.

96 Bien que le DACUM soit d'origine canadienne (voir Monchartre, 2007), sa composante informatique fut développée aux États-Unis par la professeure K. Manley.

Une autre innovation, parfois confondue avec le «e-skill», se rapporte à l'évaluation en ligne, et est désignée par le terme de «e-assessment», «online testing» ou encore de «web based assessment». La plupart, sinon toutes les agences spécialisées dans l'évaluation des compétences ont leur propre système d'évaluation en ligne. Après le e-learning, c'est sans doute l'innovation la plus en vue présentement aux États-Unis.

Nous voyons apparaître par ailleurs de tout nouveaux dispositifs informatiques appliqués à la reconnaissance des acquis de l'expérience. Il s'agit du «e-portfolio» (en ligne). On croit que le «e-portfolio» permettra d'améliorer la reconnaissance des acquis de l'expérience. Il aurait de multiples avantages que sa version papier n'a pas, soit entre autres, une plus grande variété de contenu, une accessibilité plus étendue, plus facilement traitable, etc.

On est convaincu aux États-Unis que les technologies facilitent la mesure et l'évaluation des compétences et qu'elles pourraient s'appliquer à l'évaluation «authentique». Mais le «e-testing» reste un concept encore trop récent pour l'appliquer à l'évaluation authentique, sans connaître tout à fait les impacts réels sur la qualité de l'évaluation.

### **UN TOUT NOUVEAU CADRE DE QUALIFICATION**

Le *National Work Readiness Credential* (NWRC) est un tout nouveau cadre national de qualification pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité. Ce dispositif remplace le SCANS<sup>97</sup>, qui fut largement critiqué ces dernières années autant pour des considérations légales que pour son manque de validité.

« SCANS n'a jamais fonctionné à cause des problèmes de discrimination qu'il causait. Aujourd'hui, nous avons développé un tout nouveau dispositif et je peux vous assurer que sa diffusion est amorcée, d'une manière rassurante. Ça va certainement fonctionner cette fois-ci. » (entrevue, centre de recherche)

Le NWRC est une nouvelle norme nationale pour la reconnaissance des compétences de base (ou génériques) et le développement de la main-d'œuvre. Il comporte quatre modules d'apprentissage :

1. le jugement situationnel;
2. la maîtrise de la langue, de la lecture et de la compréhension;
3. les mathématiques appliquées et;
4. la communication.

---

97 Le Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills qui constituait le seul dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience à l'échelle nationale et qui se centre essentiellement sur les compétences de base, pour l'entrée sur le marché du travail.

Pour le volet reconnaissance des acquis de l'expérience, le NWRC comporte neuf domaines de compétences dites transversales aux secteurs industriels à l'échelle du pays : communication orale, écoute active, résolution de problèmes et prise de décision, la collaboration avec les autres, la résolution de conflits (et la négociation), l'observation critique, la responsabilité dans une perspective d'apprentissage, la lecture et l'utilisation des mathématiques. L'évaluation se fait par le biais d'Internet (en ligne).

Ce sont des compétences touchant les habilités de base («basic workplace skills»), les connaissances de base («basic workplace knowledge») ou les habiletés spécifiques («basic employability skills»). Ces compétences constituent des prérequis à d'autres certifications, cette fois de type occupationnel (de niveau inférieur, avancé ou supérieur). Ces certifications constituent elles-mêmes des prérequis aux études supérieures (advanced leadership skills). Il s'agit donc d'une nouvelle initiative nationale pour la reconnaissance des acquis de l'expérience au niveau d'entrée sur le marché du travail<sup>98</sup>. Une personne peut en effet se voir reconnaître ses expériences sans obligatoirement suivre les modules de formation pertinents. Il s'agit donc d'un dispositif de certification, d'entrée sur le marché du travail.

Un document de base décrivant l'entièreté du dispositif est disponible à l'adresse web suivante.

[www.workreadiness.com/images/training.pdf](http://www.workreadiness.com/images/training.pdf)

### **DANS LA PERSPECTIVE DE L'ORGANISATION QUALIFIANTE**

Une autre innovation mentionnée par les experts consultés se rapporte aux modalités d'apprentissage considérées par les agences de certification de niveau sectoriel. L'une des questions soulevées concerne le phénomène des communautés de pratique qu'engendrent les systèmes intranet dans les entreprises. Les agences de certification aux États-Unis commencent à se questionner sur la valeur des communautés de pratique comme modalité d'apprentissage, notamment dans les secteurs industriels. On présuppose que l'expérience s'enrichit par l'appartenance à des communautés de pratiques, constituant une valeur ajoutée pour la qualification professionnelle. Ce phénomène, lié à la transmission des savoir-faire dans les entreprises, entrerait toutefois en compétition avec le marché de la formation. Comment par ailleurs reconnaître cette forme d'expérience ? Comment la considérer dans une perspective de développement de la main-d'œuvre et de la certification ? Ce sont des questions que les principaux acteurs de la certification dans le domaine des TIC (technologies de l'information et de la communication) se posent. On réfère bien entendu aux TIC afin de favoriser les communautés de pratiques mais on se demande, entre autres, comment évaluer cette expérience qui reste forcément liée à la compétence.

---

98 [www.workreadiness.com/](http://www.workreadiness.com/)

## Conclusion

Nos observations suggèrent que la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences aux États-Unis reste soumise aux lois du marché. Il existe par ailleurs de nombreux organismes spécialisés sur cette question de l'évaluation des compétences : plus de 400 agences de régulation; 2000 collèges et universités qui offrent des certifications et quelque 13000 certifications, déjà dans le seul domaine des TIC. On voit donc le défi que représente la «nationalisation» (c'est-à-dire la définition au niveau national) de la qualification professionnelle, la reconnaissance des acquis de l'expérience étant peu valorisée. De plus, les gouvernements hésitent à encourager la formation de la main-d'œuvre ou la certification des compétences à l'échelle nationale. On peut donc dire que l'émergence d'un nouveau dispositif comme le NWRC constitue, dans un tel contexte de libre marché, un véritable tour de force.

La reconnaissance des acquis de l'expérience reste peu documentée aux États-Unis parce que cette problématique n'intéresse ni les chercheurs américains, ni les institutions académiques et encore moins les agences de certification. La reconnaissance des acquis de l'expérience est perçue comme certification «à rabais». Les agences de formation n'en veulent tout simplement pas. La reconnaissance des acquis de l'expérience ne fait pour ainsi dire pas partie de la culture américaine.

Les instruments de mesure des compétences font encore l'objet d'un important débat dans le milieu de la certification professionnelle à cause de la controverse engendrée par l'évaluation aux États-Unis et ses injustices potentielles. Doit-on accepter des tests «papier-crayon» comme étant valables, ou serait-il mieux d'utiliser des approches alternatives ? La question reste ouverte.

Mentionnons par ailleurs qu'il existe aux États-Unis un important clivage entre le milieu du travail et celui de l'éducation, ce qui expliquerait, entre autres, pourquoi la reconnaissance des compétences est peu ou pas du tout encadrée au niveau national.

« La qualification aux États-Unis reste en arrière de tout ce qui se fait dans les autres pays, et encore plus lorsqu'il est question de la reconnaissance des acquis de l'expérience. » (entrevue, ancien expert du NSSB).

Selon plusieurs des spécialistes américains rencontrés, le territoire de moindre envergure et la densité de la main-d'œuvre active au Québec constitueraient des avantages pour la nationalisation de la qualification professionnelle et sectorielle et pour la reconnaissance des acquis et des compétences. Les interlocuteurs américains se sont montrés assez intrigués par le modèle québécois.

## CHAPITRE IV : LE MODÈLE BRITANNIQUE

### Introduction

L'Angleterre a innové durant les années 80 avec le cadre de qualifications professionnelles NVQ (National Vocational Qualification). Il s'agissait d'un tout nouveau système de qualification qui intègre les diplômes académiques et l'évaluation en entreprise auxquels il manquait une reconnaissance externe (Stocco, 2001). Ce dispositif a vu le jour parce que l'enseignement et la formation professionnelle n'arrivaient plus à répondre aux exigences du marché du travail. Il a été implanté en concordance avec les dispositifs de reconnaissance des expériences déjà existants dans les entreprises et dans certaines institutions académiques.

Le Royaume-Uni porte maintenant une attention particulière à l'identification et la validation des acquis de l'expérience, tant dans le contexte de l'éducation formelle que dans celui de la formation professionnelle et technique. Les apprentissages non formels et informels sont devenus un enjeu majeur pour l'économie britannique, dans la perspective notamment de l'Union Européenne avec son supra cadre de qualification présentement en développement.

Nous référant principalement au rapport d'étude de Cuddy et Leney : «La formation et l'enseignement professionnels au Royaume-Uni» publié en 2005 par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle<sup>99</sup> et aux entrevues réalisées auprès d'experts dans le domaine, nous résumons ici l'état des lieux en ce qui concerne les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences au Royaume-Uni.

Pour mémoire, le Royaume-Uni comprend l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord. Nous nous en tenons ici à l'Angleterre, qui est le territoire du Royaume-Uni le plus actif dans le domaine de la qualification nationale et de la reconnaissance des compétences en milieu de travail (voir : Storan et *al.*, 2003).

---

99 [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5159\\_fr.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5159_fr.pdf)

## Initiatives récentes et principaux acteurs

Le système de qualification professionnelle au Royaume-Uni fut l'objet d'importantes réformes depuis le milieu des années 1980, soit à partir de la mise en place du *National Council for Vocational Qualification* (NCVQ). Le NCVQ est un conseil national de la qualification professionnelle constitué pour la réalisation du cadre «National Vocational Qualification» (NVQ)<sup>100</sup>. Les NVQ sont rattachés à un système de normes de compétences nationales, sectorielles et transférables et constituent une manière d'identifier et d'évaluer les compétences individuelles en milieu de travail. Le NCVQ aurait homologué plus de 150 associations industrielles ayant développé des NVQ. Ces NVQ recouvraient presque tous les emplois et les industries au Royaume-Uni, ce qui démontre bien l'envergure nationale de ce dispositif.

En 1993, les *General National Vocational Qualification* (GNVQ)<sup>101</sup> furent mis en place pour renforcer l'arrimage de l'éducation formelle de base aux besoins du marché du travail. Il s'agissait de nouvelles normes de compétences de base qui étaient intégrées dans les programmes de l'enseignement secondaire. Ce dispositif s'adressait à des personnes qui souhaitaient se préparer à la vie active ou à l'éducation secondaire. Il s'agissait de normes de compétences plus générales (ou transférables) que les NVQ, ces dernières étant chacune spécifiques à un métier.

En 1997, le NCVQ s'est fusionné au *School Curriculum and Assessment Authority* pour devenir le *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA). Le QCA coordonne le système de normes nationales de compétences et les programmes éducatifs. Il a pour mission d'intégrer toutes les qualifications professionnelles dans un cadre unique, celui des NVQ.

Plusieurs qualifications ne répondaient pas aux critères des NVQ mais on anticipait, à tort, qu'elles allaient un jour disparaître pour faire place aux NVQ (Fretwell, 2001). Les politiques globales en matière de formation et d'enseignement professionnel qui relèvent du ministère de l'Éducation et des compétences (*Department for Education and skills*) ont donc été révisées.

L'un de ces principaux changements se rapporte à la loi sur l'apprentissage et les compétences (*Learning Skills Act*) établie en 2000. Cette loi s'adresse à l'Angleterre et au pays de Galles.

Elle donne naissance aux deux organismes suivants<sup>102</sup> :

- Le Conseil pour l'apprentissage et les compétences (*Learning and Skills Council - LSC*)<sup>103</sup> qui fut créé en 2001 pour moderniser les priorités, le financement et l'offre

---

100 Leur équivalent écossais : les *Scottish Vocational Qualifications* (SVQ).

101 Avec leur équivalent écossais : les *General Scottish Vocational Qualification* (GSVQ).

102 Qui ont chacun le statut d'organisation publique non-ministérielle («non-departmental public body»).

de qualification au niveau régional et extra universitaire. Le LSC comporte neuf organismes régionaux couvrant l'ensemble du territoire de l'Angleterre. Il offre un soutien aux employeurs, aux jeunes, aux adultes, aux collèges et fournisseurs de formation dans le domaine de la qualification professionnelle. Il agit en partenariat avec les principaux organismes de la qualification professionnelle au Royaume-Uni;

- L'Agence pour le développement des compétences sectorielles (*Sector Skills Development Agency – SSDA*)<sup>104</sup> qui agréée, finance et coordonne un réseau de 25 conseils des compétences sectoriels (*sector skills councils – SSC*) qui sont chargés des compétences sectorielles.

L'Agence est en association avec deux organismes nationaux impliqués dans la qualification professionnelle : le *Conseil écossais pour les qualifications - SQA*<sup>105</sup> et le QCA. Ces deux organismes sanctionnent les formations qui sont éligibles à des financements publics. Cette association se concrétise par le concours d'un *Groupe d'approbation des projets et des normes de compétences*<sup>106</sup>.

Un cadre national de qualification<sup>107</sup> fut mis en place en 2000 à l'intention de l'Angleterre, du pays de Galles et de l'Irlande du Nord. Ce cadre comporte neuf niveaux, partant de l'entrée dans l'éducation (niveau 9) jusqu'à la formation postuniversitaire (de niveau doctoral) ou l'emploi hautement qualifié. Il fut révisé en 2004 pour le rendre plus conforme à l'approche par compétences. Le cadre national de qualification reconnaît les certifications et les formations professionnelles ayant été homologuées (Cuddy et Leney, 2005).

Cuddy et Leney (2005) insistent sur le fait que le système de qualification professionnelle au Royaume-Uni est centré sur les résultats. Ce qui n'est pas étranger au fait que la formation et l'enseignement professionnels se sont vus dotés d'un nouveau système de transfert de crédits sous la forme d'un cadre des acquis (*framework for achievement – FfA*). Ce cadre recouvre tous les apprentissages formels qui sont en concordance avec les systèmes de qualification écossais<sup>108</sup> et gallois<sup>109</sup> ainsi qu'avec l'enseignement supérieur en Angleterre et en Irlande du Nord.

Par ailleurs, le Livre blanc (*14-19 Education and skills*) a introduit en 2005 de nouveaux cursus qualifiants pour 14 secteurs économiques. Il s'agit de diplômes («diplomas») spécialisés et permettant l'accès à l'éducation supérieure ou à des emplois hautement qualifiés (Cuddy et Leney, 2005). On vient également de mettre sur pied une nouvelle stratégie désignée par «*skills for life*» ou «compétences pour la vie» pour renforcer l'employabilité à l'échelle nationale. Il

---

103 [www.lsc.gov.uk](http://www.lsc.gov.uk)

104 [www.ssda.org.uk](http://www.ssda.org.uk)

105 Scottish Qualifications Authority – SQA.

106 Project and Standards Approval Group – PSAG.

107 National qualification framework – NQF.

108 Scottish credit and qualifications framework – SCQF.

109 Credit and qualifications framework for Wales – CQFW.

s'agit des compétences de base (lecture, écriture, maîtrise de la langue, etc.) pour l'adulte en situation précaire, pour les migrants et les réfugiés.

Mentionnons enfin l'apprentissage par alternance qui est le principal moyen pour les jeunes et les adultes de se qualifier (Cuddy et Leney, 2005). L'essentiel de ce dispositif est l'arrimage de l'apprentissage en milieu de travail à l'enseignement formel. L'apprentissage par alternance se rattache au cadre national de qualification. C'est le *Learning and Skills Council* qui finance la formation des apprentis. Dans un souci d'intégrer les adultes, dont certains n'ont aucun revenu, le gouvernement a supprimé la limite de l'âge d'accès à l'apprentissage par alternance et mis en place un système de rémunération.

Malgré les nombreuses critiques à l'endroit des NVQ (voir : Wolf, 1994; Merle, 1997; Mertens, 1999; Bessy, 2000; Stocco, 2001; Konrad, 2006, Bjornavold, 1999, Coles, 1999; etc.), l'évolution de la qualification professionnelle témoigne de l'importance grandissante pour le Royaume-Uni des apprentissages non-formels et informels et de la «nationalisation» de la qualification.

### **Le cadre national de la qualification**

Aujourd'hui, la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences est organisée autour de trois références :

- le cadre national de qualification (national qualification framework – NQF) pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord;
- le cadre écossais de crédits et de qualifications (Scottish credit and qualifications framework – SCQF) et,
- le cadre de qualifications de l'enseignement supérieur (framework for higher education qualification – FHEQ) pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord<sup>110</sup>.

En Angleterre, plus spécifiquement, un cadre synthèse fut mis en place pour servir de repère à la qualification. Ce cadre intègre l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et les compétences acquises en milieu de travail. Il indique les niveaux de la qualification générale, à orientation professionnelle ou liée à l'expérience en milieu de travail.

---

110 Voir le rapport d'étude de Cuddy et Leney : «La formation et l'enseignement professionnels au Royaume-Uni» publiée en 2005 par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle : [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5159\\_fr.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5159_fr.pdf)

Tableau 1 - Synthèse du cadre national de qualification en Angleterre

Niveau de qualification	Qualifications générales	Qualifications à orientation prof.	Qualifications professionnelles
5	Qualifications de niveau supérieur		NVQ niveau 5
4			NVQ niveau 4
3 Avancé	Niveau A	Niveau A professionnel	NVQ niveau 3
2	GCSE (+)	GCSE professionnel	NVQ niveau 2
1 Niveau d'entrée	GCSE	GNVQ	NVQ niveau 1
<b>Certificat de niveau atteint</b>			

Source : Qualifications and Curriculum Authority – QCA.

Les niveaux de qualification<sup>111</sup> favorisent la concordance entre les dispositifs de qualification et le transfert de crédits.<sup>112</sup>

Les niveaux de qualification du cadre de qualification anglais sont les suivants :

- Niveau 1 : compétences mises en pratique et démontrées dans l'exécution d'activités variées, simples, répétitives et prévisibles;
- Niveau 2 : compétences démontrées dans une panoplie d'activités diversifiées et dans des contextes variés. Certaines de ces activités sont complexes, avec des responsabilités (liées à l'autonomie), de la collaboration et du travail d'équipe;
- Niveau 3 : compétences démontrées dans une large étendue d'activités diversifiées qui sont réalisées dans une variété de contextes. Il s'agit d'activités qui sont complexes, spécifiques et qui comportent un nombre considérable de responsabilités et d'autonomie. Certaines activités réfèrent au contrôle ou au rôle conseil;
- Niveau 4 : compétences démontrées dans des activités complexes, d'ordre technique ou professionnel et qui sont réalisées dans une grande variété de contextes et comportant d'importantes responsabilités liées à l'autonomie. Ces responsabilités concernent le travail d'autrui et l'attribution des ressources;

111 Le cadre national anglais fut révisé en 2004. Il comporte maintenant huit niveaux de qualification, en lien avec le cadre de qualification européen.

112 Représentant l'esprit de l'Union Européenne avec son dispositif «European Credit Transfer System» (ECTS).

- Niveau 5 : compétences démontrées dans l'application de principes fondamentaux et de techniques complexes dans une large variété de contextes variables. Ces activités exigent un degré élevé de responsabilités et d'autonomie en regard du travail d'autrui, de l'attribution des ressources, des compétences liées à l'analyse, au diagnostic, à la conception, à l'élaboration, à l'exécution et à l'évaluation.

Le cadre de qualification n'étaye pas le contenu des certifications, ni le métier, ni la profession ou les normes de compétences. Ces questions relèvent d'autres instances de niveau national ou sectoriel, spécialisées et reconnues officiellement. Sa principale fonction se résume en une aide à la décision, un repère pour l'organisation des dispositifs de formation et de certification, dont notamment la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences.

### L'offre de certification

On distingue généralement les certifications de niveau inférieur et les certifications de niveau supérieur.

- Les certifications de niveau inférieur sont des parcours d'insertion. Il y a les GCSE (*General Certificat of Secondary Education*) qui sont de niveau 1 et 2, général ou à orientation professionnelle. Ils sanctionnent des matières obligatoires (anglais, mathématiques, sciences, TIC, etc.) qui sont des pré-requis aux études collégiales<sup>113</sup> ou des qualifications d'entrée sur le marché du travail. Les GNVQ (*General National Vocational Qualifications*) sont des certifications à orientation professionnelle en voie d'être remplacées par des GCSE et d'autres certifications de niveau supérieur (Cuddy et Leney, 2005). Il y a les certifications NVQ de niveau 1 et 2 ainsi que les GNVQ à orientation professionnelle;
- Les certifications de niveau supérieur pourraient s'apparenter à des parcours de haute qualification. Les certifications «A-level» sont des qualifications générales recouvrant trois matières qui sont des pré-requis universitaires. Il existe également des certifications professionnelles (Vocational certificate of education) qui sanctionnent un éventail professionnel étendu dans une discipline spécifique<sup>114</sup>. Comme le mentionnent Cuddy et Leney (2005), le processus d'évaluation est assuré par des organismes externes pour environ deux tiers des unités de ce type de certification.

Il y a donc trois principales filières de qualification : initiale générale, professionnelle ou à orientation professionnelle.

113 qui pourraient être professionnelles (ex. : formation en apprentissage).

114 Les arts appliqués, le commerce appliqué, l'informatique appliquée, les sciences appliquées, l'ingénierie, les services sociaux et de santé, les médias, le tourisme, les loisirs et les arts du spectacle.

D'autres certifications se rapportent plus particulièrement aux «compétences clés» («key skills») des jeunes adultes de plus de 16 ans. Elles occupent les niveaux 1 à 3 des domaines suivants : la communication, l'arithmétique, l'application des technologies de l'information, le travail d'équipe et la résolution de problèmes.

Mentionnons également les qualifications de type BTEC<sup>115</sup> dans des domaines comme l'aéronautique et l'horticulture. Ce sont des certifications proposées par le *Conseil pour l'enseignement commercial et technique* et rattachées à des formations qui alternent la pratique et la théorie. Elles préparent à des qualifications de niveau supérieur. Il y a par ailleurs les qualifications nationales de l'*Oxford Cambridge and Royal Society of Arts* (OCR) et celles de la *City and Guild* qui recouvrent toutes les filières et niveaux de qualification.

Ce sont les principales certifications qui sanctionnent les apprentissages réalisés en milieu de travail, souvent durant des périodes de transition travail / formation (dans un collège).

### **La reconnaissance des acquis de l'expérience : mise en contexte et structure administrative**

Au Royaume-Uni on reconnaît la validation des compétences dans le cadre des NVQ et, pour l'accès à l'éducation formelle, la validation des acquis de l'expérience.

#### **LE NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATION**

La qualification professionnelle au Royaume-Uni est associée à un important dispositif d'évaluation des compétences qui est le *National Vocational Qualification* (NVQ). Ce dispositif a été élaboré durant les années 1980 lors d'une réforme de l'éducation touchant les compétences des jeunes, l'apprentissage traditionnel et l'éducation des adultes. Il est soutenu par un ensemble d'organismes indépendants qui en assurent la qualité. La plus importante caractéristique de ce dispositif est qu'il évalue des résultats, au moyen d'une instrumentation indépendante de tout programme de formation.

##### **- Éléments structurels**

Nous avons vu que le principal organisme de régulation de la qualification professionnelle au Royaume-Uni est le *Conseil pour les qualifications et les programmes d'études (Qualifications and Curriculum Authority – QCA)*<sup>116</sup>. Le QCA assure la qualité du dispositif NVQ à partir de critères de qualité quant à la cohérence des NVQ entre les secteurs économiques. Le QCA a aussi pour mission d'agréeer les NVQ qui sont développés et proposés par les organismes

---

115 Business and Technology Education Council – BTEC.

116 [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)

sectoriels et les organismes de certification. Il contrôle la qualité des activités qu'exercent les organismes de certification.

Sous la gouverne du QCA, on retrouve les quatre organismes suivants :

- I. L'Agence pour le développement des compétences sectorielles («Sector Skills Development Agency – SSDA») <sup>117</sup> qui fédère l'ensemble des 25 organismes sectoriels que sont les Conseils pour les compétences sectorielles (Sector Skill Councils – SSC, anciennement désignés sous «lead body» <sup>118</sup>). Chaque Conseil est constitué de représentants d'employeurs qui œuvrent en partenariat avec les représentants syndicaux, de l'éducation et de la formation;

Les SSC <sup>119</sup> ont la responsabilité d'identifier, de définir et de mettre à jour les référentiels de compétences professionnelles qui sont applicables dans les secteurs. Ils détiennent l'expertise en matière de conception et d'élaboration des référentiels NVQ (ce sont des experts dans des domaines spécifiques). On retrouve 25 SSC, et chacun développe ses propres normes professionnelles pour son secteur économique <sup>120</sup>;

Les SSC peuvent assumer les fonctions d'organisme de certification (en association parfois avec d'autres SSC). Chacun assume le maintien et la mise à jour des normes sectorielles de compétences et informe également le QCA de l'évolution du dispositif. Certains SSC ont le statut d'«organisation de formation professionnelle de l'industrie» («Industry Training Organisation») ou encore, de comité spécifique qui représenterait des intérêts divers (ex. : organismes couvrant plusieurs secteurs industriels ou commerciaux). Les SSC effectuent également le contrôle de la qualité, notamment en examinant les résultats du candidat;

- II. Les « Awarding body » (ou organismes de certification) existaient avant même les NVQ. Ils sont responsables (avec les organismes sectoriels) des méthodes d'évaluation des NVQ. Ils traduisent la qualification élaborée par le SSC en des termes opérationnels (en référentiel de compétences, en modules et critères d'évaluation). Ils approuvent les centres d'évaluation qui souhaitent offrir des NVQ. Ils ont la responsabilité de contrôler le processus d'évaluation et ils délivrent les

---

117 [www.ssda.org.uk](http://www.ssda.org.uk)

118 Le nouveau terme répond à un besoin pour le gouvernement de réduire le surnombre de Lead Body (il y en avait plus de 150) en procédant à des fusions de certains d'entre eux pour créer de nouveaux Conseil des normes professionnelles : les Occupational Standards Council (OSC).

119 Sector skills council – SSC : [www.ssda.org.uk](http://www.ssda.org.uk)

120 Liste et coordonnées des Conseils sectoriels : [www.ssda.org.uk/ssda/default.aspx?page=16](http://www.ssda.org.uk/ssda/default.aspx?page=16)

certifications (par unité). Les organismes de certification ont aussi pour mission de faire la promotion des NVQ.

Il y aurait environ 110 organismes de certification couvrant toute l'Angleterre. On note certains organismes d'importance :

- ***Assessment and Qualification Alliance*** (AQA), qui se spécialise dans les examens destinés aux compétences de base et aux compétences clés (de type GCSE et A-level) pour les qualifications académiques et professionnelles de niveau secondaire et collégial : [www.aqa.org.uk](http://www.aqa.org.uk)
- ***Edexcel***, qui est un organisme de niveau international, offrant des services de développement de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification couvrant un large éventail de qualification pour l'éducation formelle de niveau secondaire, collégial et universitaire : [www.edexcel.org.uk](http://www.edexcel.org.uk)
- ***City and Guild*** (C&G) qui s'attache aux compétences de base et aux référentiels d'accomplissement à caractère formatif applicables en milieu de travail : [www.city-and-guilds.co.uk](http://www.city-and-guilds.co.uk)
- ***British Computer Society*** (BCS), qui se spécialise dans le domaine des technologies de l'information, offrant notamment une licence européenne dans le domaine de l'informatique et d'autres qualifications reconnues dans l'industrie : [www.bcs.org](http://www.bcs.org)
- ***Education Development International*** (EDI), qui est un organisme de certification professionnelle et d'évaluation de programmes (en ligne) de niveau international : [www.ediplc.com/edi/Web/edi/index.aspx](http://www.ediplc.com/edi/Web/edi/index.aspx)
- ***Association of Accounting Technicians*** (AAT), qui œuvre dans le domaine de la comptabilité et des finances selon l'approche par compétences. L'organisme se spécialise dans la formation et la certification : [www.aat.org.uk](http://www.aat.org.uk)

En général, chaque organisme de certification peut offrir les trois filières de qualification : générale, à orientation professionnelle et NVQ. Les organismes de certification soumettent leurs normes de compétences au QCA pour homologation. Ils délivrent les certificats NVQ (une même NVQ peut être décernée par plusieurs organismes de certification) et peuvent aussi les vendre à des collègues.

**III.** Les centres d'évaluation (*assessment centers*) sont les principaux organismes d'évaluation. Les centres d'évaluation (qui se spécialisent parfois en formation) sont

nommés par un organisme de certification. Chacun enregistre les évaluateurs, les vérificateurs internes et les candidats à la NVQ. Il met en œuvre les actions pour mener à terme l'évaluation et octroi des certifications;

**IV. Les évaluateurs (*assessors*)** exercent un rôle central dans le processus NVQ. Ce sont généralement des spécialistes issus d'un centre d'évaluation ou d'une institution académique qui offre les NVQ. Il pourrait s'agir d'enseignants ou de pédagogues impliqués dans les programmes de formation et de certification NVQ.

Bien que les NVQ aient été à l'origine un dispositif d'évaluation et de certification des compétences acquises en milieu de travail, elles seraient maintenant plutôt rattachées à des collèges professionnels (*further education colleges*) (Cuddy et Leney, 2005). Les NVQ s'adressent donc à des personnes intégrées à un parcours de formation professionnelle ou initiale (en alternance ou en apprentissage sur le terrain), parfois à des salariés en milieu de travail ou à des demandeurs d'emplois.

Il existe plus de 750 NVQ en Angleterre dont l'ensemble se rapporte aux niveaux 1, 2 et 3 du cadre national de qualification. Les niveaux 4 et 5 sont rarement sinon pas du tout utilisés.<sup>121</sup>

Tout comme dans le secteur de la formation professionnelle, la qualité des évaluations NVQ dépend d'un code de pratique<sup>122</sup> qui fut adopté en 2001 et révisé en 2006 afin d'y intégrer des éléments de régulation propres aux NVQ. Il s'adresse aux organismes de certification (*awarding bodies*) plutôt qu'aux centres d'évaluation. Il permet d'aider les organismes à se conformer aux normes d'évaluation NVQ et d'assurer la confiance du public en regard de la qualification professionnelle au Royaume-Uni.

Par ailleurs, il existe d'autres organismes qui exercent leur activité dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'expérience. Comme le mentionnent Colardyn et Bjornavold (2005), on voit apparaître depuis quelques années des organismes privés qui œuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et la reconnaissance des acquis de l'expérience. Ces derniers opèrent à l'extérieur de tout système national. Les auteurs mentionnent l'exemple du *National open College Network* et du *Northern Council for Further Education* qui offrent leur propre certification.

---

121 On ne peut donc pas se référer aux NVQ dans le cas de la haute qualification (voir Mirza et Bédard, 2008).

122 [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2888\\_nvq\\_code\\_of\\_practice\\_r06.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2888_nvq_code_of_practice_r06.pdf)

## LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

La qualification professionnelle au Royaume-Uni repose sur un système de normes nationales et sectorielles de compétences que l'on désigne par *National occupational standards* (NOS)<sup>123</sup>. Ce sont des normes de compétences exprimées en éléments (statements) de performance et de connaissances requises. Les NOS décrivent les «bonnes pratiques» dans un domaine donné. Elles servent de repère pour la formation, les NVQ et l'assurance qualité<sup>124</sup>. Les NOS se concentrent sur ce que la personne doit faire, ce qu'elle doit connaître et comprendre dans un travail. Les principaux organismes de régulation de la qualification s'y réfèrent.

Le développement d'une norme nationale de compétences comprend généralement les deux phases suivantes :

1. L'élaboration de la norme, qui commence par une demande de l'industrie auprès d'un organisme sectoriel (*Sector Skills Council*). L'organisme sectoriel analyse la demande et la soumet au QAC. L'organisme sectoriel enquête auprès des entreprises en vue de vérifier, à partir d'un répertoire NOS, s'il existe une norme pouvant servir de modèle. Il procède à un dénombrement des salariés visés par la norme. Il réalise ensuite la norme NVQ et la positionne par rapport à un niveau de qualification (selon le cadre national);
2. L'homologation de la norme revient au QAC. Ce dernier analyse la demande en regard de son adéquation au cadre national de qualification et procède à l'homologation. La norme est donc déclarée officielle lorsqu'elle est conforme aux règlements et dispositifs en vigueur. Cette homologation atteste que la NVQ permet à tout salarié désigné de progresser selon les niveaux du cadre de qualification et que le contenu de la norme favorise donc la mobilité entre des emplois analogues.

Nous avons vu que l'organisme de certification (Awarding Body) traduit la norme de compétences élaborée par l'organisme sectoriel en des termes opérationnels (éléments de compétences, modules et critères d'évaluation).

La définition des compétences renvoie à l'analyse fonctionnelle. Cette méthode insiste sur la consultation d'experts (praticiens, gestionnaires et dans certains cas les utilisateurs de la norme en développement) qui délibèrent sur le contenu et la pertinence des compétences (Fretwell, 2001). La technique consiste à identifier, ordonnancer, hiérarchiser et valoriser les fonctions à réaliser. Chaque fonction est divisée en unités fonctionnelles, et chacune d'elles en éléments de

---

123 Mentionnons toutefois qu'au Royaume-Uni, la qualification dans son ensemble renvoie à trois systèmes de norme de compétences : les compétences de niveau élémentaire et secondaire, les compétences de niveau universitaire et les compétences en milieu de travail.

124 Elle recouvre également les Scottish Vocational Qualifications (SVQ's) et les Vocationnaly Related Qualifications (VRQ's).

compétences, jusqu'à ce que l'on obtienne une séquence logique. Chaque unité comporte cinq critères de performance dont chacun est rattaché à des indicateurs de connaissance et de compréhension du processus. L'analyse fonctionnelle décrit alors ce que la personne réalise (accomplit) et non ce qu'elle fait. On tient compte des «best practices», tout en priorisant la polyvalence (situationnelle) et des éléments de jugement (capacité à réagir à la situation). La certification NVQ repose donc sur des savoir-faire opérationnels et sur des acquis non-formels et informels. Le référentiel de compétences est donc en étroite relation avec le contexte du travail.

### **LA LOGIQUE D'ÉVALUATION PROPRE AUX NVQ**

L'évaluation des acquis de compétences au Royaume-Uni met l'accent sur le résultat et sur le caractère transférable des compétences. L'évaluation comporte les deux composantes suivantes: la preuve de l'accomplissement et la preuve de la connaissance (Konrad, 2006).

- La preuve de l'accomplissement consiste à fournir des évidences sur la manière de réaliser des activités dans des contextes différents. La preuve se centre sur le «résultat» du travail, en situation réelle et sous la forme d'un dossier pouvant contenir les observations d'un évaluateur. Il peut s'agir de témoignages d'un expert, d'observations d'un contrôleur, d'un rapport d'évaluation ou d'explications fournies par le candidat;
- La preuve de la connaissance fournit des évidences sur les connaissances du candidat. La preuve s'intéresse à la compréhension des principes et des théories, aux manières d'utiliser et d'appliquer les connaissances dans un travail donné : ce qu'il faut faire, comment il faut le faire et comment réagir en situation de changement.

Konrad (2002) mentionne que la preuve de connaissance devient plus importante lorsque les preuves d'accomplissement sont difficiles à obtenir.

L'évaluation se déroule de préférence sur le lieu du travail. Elle tient compte d'un ensemble de critères distinguant une personne compétente d'une personne non compétente. Soulignons que l'évaluation ne permet pas d'ordonnancer les individus. Elle permet plutôt de dire si la personne a réussi ou si elle a échoué.

L'évaluation est soumise à un contrôle de la qualité qui interpelle deux mécanismes de régulation :

1. La régulation externe est dirigée et financée par l'organisme sectoriel (le vérificateur externe). La procédure consiste en des visites des centres d'évaluation (« assessment center ») en vue d'en assurer le suivi. Un organisme sectoriel peut demander la suspension du centre d'évaluation si le dispositif ne correspond pas aux prescriptions

déterminées. L'organisme sectoriel agit donc en tant que soutien et conseil, assurant la qualité et la cohérence des pratiques entre les centres d'évaluation;

2. La régulation interne est assurée par des vérificateurs nommés par un centre d'évaluation. Leur mission est de contrôler les évaluateurs. Les vérificateurs coordonnent le processus d'évaluation adopté par les évaluateurs. Ils assurent le suivi de l'évaluation et le lien avec les vérificateurs externes. Le centre d'évaluation doit démontrer que son dispositif est conforme, au niveau de la gestion et de ses expertises et qu'il respecte les lois touchant l'égalité des chances, la discrimination, etc.

Les régulations interne et externe sont une sorte d'audit de la qualité qui s'inscrit dans la même logique que la norme ISO<sup>125</sup>.

### **LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE**

La validation des acquis de l'expérience, désignée par «*Accreditation of Prior Learning – APL*»<sup>126</sup>, est apparue au début des années 1990 pour favoriser l'accès à l'éducation post secondaire et l'accès à la formation professionnelle et technique (*Vocational Education and Training – VET*) chez les personnes ayant une faible qualification. La reconnaissance des acquis de l'expérience était alors surtout caractérisée par l'absence d'uniformité des pratiques (Colardyn et Bjornavold, 2005; Davis, 2003). Les dispositifs n'avaient pas la qualité recherchée quant au caractère national de la qualification. On parlait plutôt d'un ensemble de systèmes indépendants qui permettaient parfois le transfert de crédits entre différentes institutions.

Aujourd'hui, la validation des acquis de l'expérience reste un parcours de qualification non traditionnel (Cuddy et Leney, 2005). Une personne peut faire reconnaître ses qualifications et compétences afin d'obtenir des équivalences ou des crédits, réduisant les parcours de formation selon des critères établis par l'institution. Les institutions académiques peuvent reconnaître les savoirs, les savoir-faire ainsi que la compréhension du travail qui peut se développer in situ, dans des activités bénévoles, ou toute autre situation non formelle.

Dans le milieu universitaire, il n'y a pas de pratique admise au niveau national. Chaque institution a sa propre manière de procéder. L'uniformité de la procédure est limitée à l'institution elle-même. L'assurance qualité est assurée par l'institution académique elle-même (évaluation interne) et par une agence d'évaluation (évaluation externe). Les institutions

---

125 Des exemples types sont disponibles sur le site web au Sector Skills Development Agency (SSDA) à l'adresse web suivante : [www.ssda.org.uk](http://www.ssda.org.uk). On peut également y consulter d'importantes recherches subventionnées par le SSDA et traitant la question des référentiels de compétences et autres thèmes associés : [www.ssda.org.uk/ssda/Default.aspx?page=41](http://www.ssda.org.uk/ssda/Default.aspx?page=41).

126 Le terme anglais «*accreditation of prior learning*» est synonyme de «*validation des acquis de l'expérience (VAE)*» en France. On utilise également les termes «*assessment of prior learning – (APL)*» ou, «*assessment of prior experiential learning (APEL)*» pour désigner le même contexte.

académiques sont guidées par le *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*<sup>127</sup> qui est un organisme indépendant qui fut mis en place en 1997 pour l'assurance qualité au niveau de l'éducation supérieure. C'est une sorte d'organisme d'accréditation des programmes d'étude et d'évaluation. L'organisme, qui est financé par les universités et les collèges, a développé un code de pratique auquel réfèrent les institutions.

Le principal instrument de la validation des acquis de l'expérience est le portfolio. Le portfolio n'a pas de format spécifique (Bjornavold, 2000), sauf celui que l'institution a développé. Il permet au candidat d'étayer ses expériences par domaine d'apprentissage. Le candidat sera guidé dans la préparation de son dossier. Il procède à la concordance des apprentissages avec des contenus de cours. Un jury examinera l'authenticité, la pertinence, l'étendue et le caractère récent des évidences contenues dans le portfolio. L'évaluation du contenu du portfolio est plutôt de forme académique et traditionnelle : évidences directes (certificat, diplôme, attestation) et les évidences indirectes (références, résultats à des tests, projets réalisés). L'évaluation peut être complétée par une ou plusieurs entrevues structurées permettant d'obtenir des informations sur la capacité à travailler en équipe, le développement personnel et la manière dont la personne a développé ses compétences. On peut parfois ajouter des critères d'évaluation liés par exemple à la maîtrise de la langue écrite. On pourra également évaluer l'équivalence des preuves directes. L'évaluation se fera par des experts de l'institution qui sont impliqués dans le processus d'apprentissage.

### **LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE ET LES NVQ**

Les NVQ semblent de plus en plus arrimées aux principes de la validation des acquis de l'expérience (Konrad, 2006). Bien que la compatibilité des deux systèmes ne semble pas faire l'unanimité<sup>128</sup>, les collèges professionnels (*Further Education*) se sont appropriés les NVQ. Il y aurait en fait deux formes de programmes offerts par les collèges et qui sont rattachés aux NVQ : le programme d'apprentissage avancé (Advanced Modern Apprenticeship - AMA) et le programme d'apprentissage de base (Foundation Modern Apprenticeship - FMA).

Les collèges sont chapeautés par le *UK Sector Skills Council*, et aidés d'un fonds national. Ainsi, la qualification à orientation professionnelle qui est dispensée par les collèges professionnels implique des représentants d'employeurs au niveau national et sectoriel dans l'élaboration du dispositif. Tous les cours ou autres programmes d'apprentissage de niveau supérieur au post-secondaire et inférieur à l'éducation supérieure peuvent être reconnus.

---

127 <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/draft/guidance.asp>

128 Le processus APL utiliserait une instrumentation (le portfolio) qui ne serait pas tout à fait appropriée aux NVQ, ni aux NOS (Konrad, 2006).

L'assurance qualité sera assurée durant l'évaluation à l'interne (par l'institution) et à l'externe (par une agence indépendante) (Cuddy et Leney, 2005).

Bien que, fondamentalement, la validation des acquis de l'expérience se rattache à des apprentissages formels, donc davantage liés au contexte académique, les NVQ introduisent de nouveaux instruments de reconnaissance des acquis, reposants sur l'observation authentique, en situation réelle, en poste de travail ou à partir d'activités simulées.

### QU'EN EST-IL DE LA PRATIQUE ?

Nous référant à la documentation obtenue auprès du *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) et aux entrevues réalisées auprès d'experts de la certification, nous pouvons identifier les principaux instruments adoptés par les organismes de certification ainsi que leur fréquence d'utilisation (exprimée en pourcentage)<sup>129</sup>:

- **Observation** (21.75 %)
- **Produit** (20.75) (une réalisation comme par exemple un meuble, un programme informatique, ou un processus que la personne peut mettre en œuvre)
- **Antécédents professionnels** (15 %)
- Questions écrites (13.25 %)
- **Témoignage** (9 %)
- Questions orales (7.75 %)
- Autres (12.5 %)

Il ressort que plus de 70 % des évidences obtenues lors d'un processus d'évaluation se rapportent à l'évaluation en situation de travail (les instruments désignés en caractère gras).

Quant à la qualité des évaluations, on se réfère généralement aux critères suivants :

- la validité, qui est le degré de conformité (de pertinence) de l'évidence avec le contenu de la norme de compétences,
- l'authenticité, qui traduit le fait que l'évidence émane réellement de la personne à laquelle on l'attribue,

---

<sup>129</sup> Dans les secteurs suivants : voyage, banque finance et assurance, services d'urgence, médias et divertissement, ingénierie, services conseil et centres d'aide à l'emploi.

- la récence selon laquelle l'évidence est acceptable en termes de temps par rapport à sa date de production et,
- la suffisance, qui consiste à apprécier le degré de représentativité des évidences en regard de la norme de compétences.

Dans la pratique, l'authenticité et le caractère récent des évidences sont rapportés par les organismes de certification comme étant très acceptables. Par contre, la validité et la représentativité des évidences poseraient problème. Selon le QCA (2005), les évaluateurs dans les centres d'évaluation éprouvent de la difficulté à s'entendre sur ces critères lors des évaluations. C'est la clarté des directives entourant la procédure d'observation qui serait en cause. On insiste également sur le fait que dans l'entreprise, l'évaluation est toujours plus réaliste lorsqu'elle est endossée et valorisée par les gestionnaires. L'évaluation réalisée par un organisme externe à l'entreprise est considérée comme étant moins fidèle (QCA, 2005).

### **LES NVQ : QUELLES EN SONT LES PRINCIPALES LIMITES ?**

Les spécialistes de la qualification professionnelle au Royaume-Uni constatent que le développement de la qualification professionnelle n'a pas vraiment répondu aux attentes. Konrad (2006) par exemple souligne que la validation de compétences dans le cadre des NVQ apparaît de moins en moins crédible sur le plan opérationnel, dès qu'on tente de l'arrimer à la validation des acquis de l'expérience, qui demeure pertinente en enseignement post secondaire et universitaire.

- La résistance des entreprises

Selon le BIT (2003), l'implication des employeurs et des syndicats dans le développement du dispositif NVQ serait fragile. Il semble en fait que la faible participation des entreprises se précise au niveau de l'acceptation des normes de compétences. L'implication des entreprises dépendrait des subventions et des incitatifs à la formation qui leur sont octroyés. Sans ces incitatifs, le BIT mentionne que la participation des employeurs aurait été encore plus volatile. Il semblerait également que l'intégration dans les NVQ d'éléments de compétences difficilement mesurables (ex. : l'esprit d'équipe) rendrait encore plus incertaine l'implication des employeurs.

Du côté de la petite entreprise, il y aurait une résistance à l'endroit des NVQ du fait que les petites entreprises n'ont généralement que peu de poids dans le processus d'élaboration des normes nationales de compétences, le pouvoir étant entre les mains des grandes entreprises ou associations (Bjornavold, 2000). Les normes NVQ sont considérées, du point de vue des petites entreprises, comme étant peu valables. L'auteur soulève également la difficulté qu'éprouvent certaines entreprises à faire correspondre les normes de compétences à leur besoins spécifiques.

- Une régulation excessive

La critique la plus répandue à l'égard des NVQ est son caractère excessivement «bureaucratique» ou contraignant (Davis, 2003). Cette dimension touche autant la procédure d'évaluation des compétences que les contraintes imposées au candidat qui souhaite faire reconnaître ses expériences.

Les entretiens réalisés auprès d'intervenants dans le domaine de l'évaluation confirment ces récriminations à l'endroit des NVQ :

- Le dispositif NVQ est considéré par les employeurs comme étant trop rigide, trop complexe à mettre en œuvre. On met en cause le fait que les NVQ sont difficilement applicables à tous les besoins qui sont exprimés par les entreprises. (entrevue, organisme de certification)
- La méthode d'analyse des compétences ainsi que la procédure d'évaluation seraient très coûteuses, à cause des multiples et interminables étapes de vérification, sans forcément garantir la qualité des résultats (entrevue, chercheure universitaire).

### **QUE DIRE DE L'ÉVALUATION ?**

Plusieurs efforts ont été déployés au cours des dernières années afin d'améliorer le dispositif d'évaluation NVQ. On veut rendre les normes NVQ plus flexibles, plus utiles à l'évaluation. L'un de ces changements concerne la transversalité des compétences. On mise sur des compétences plus générales, moins spécifiques à l'entreprise, remettant en cause l'expertise de l'évaluateur lorsqu'il se détache des prescriptions de la norme de compétences.

Le recours à des aptitudes générales s'éloignerait de l'idée même des NVQ, qui est de reconnaître les compétences en situation de travail. Ainsi l'introduction par exemple de "compétences clés" (aptitudes générales : communiquer, s'adapter, etc.) ou transférables, irait à l'encontre du désir des employeurs de pourvoir à court terme, par des compétences spécifiques. La transférabilité des compétences serait associée à la perte possible de main-d'œuvre au sein de leur organisation et à une augmentation des coûts d'opération, de définition et de certification des compétences reliés à la mobilité et au mouvement de personnel (Bessy, 2000; Coles, 1999).

Toujours selon Coles, d'autres diront qu'on peut étoffer ou améliorer les NVQ pour justement renforcer la transférabilité de la qualification. Les évaluateurs reposent souvent leur jugement sur leur propre définition de la compétence attendue, d'où l'émergence de différends entre eux. Ces débats seraient à l'origine même des différentes précisions intégrées dans les évaluations.

On met souvent en évidence le rôle et les responsabilités de l'évaluateur dans l'appropriation de tout dispositif d'évaluation, rendant compte de l'importance de la formation des évaluateurs concernant les techniques d'observation et d'évaluation en situation réelle de travail. C'est du moins ce dont témoignent les experts :

« Les évaluateurs misent sur leur expertise afin de prendre en compte le contexte de la compétence mesurée. L'évaluateur procède à partir d'un modèle personnel et général plutôt qu'à partir de critères de performance. Le fait de chercher à expliquer et à clarifier les compétences a fait en sorte de complexifier davantage les normes de compétences [...] et d'amener des spécifications excessives pour que les normes soient valides. Des prescriptions pour l'évaluation ont même été ajoutées au cours des années afin que les conditions de l'évaluation soient plus transparentes. » (entrevue, centre de recherche universitaire)

« On insiste beaucoup sur le concept d'«évidence». Chaque compétence est segmentée de multiples unités. Selon la situation, nous laissons la liberté à l'évaluateur et à son organisme d'organiser les unités à évaluer comme ils veulent. Chaque situation de travail est unique, ce qui justifie la liberté pour l'évaluateur d'ajuster son évaluation comme il le désire. » (entrevue, organisme de certification)

« On doute de l'efficacité des organismes sectoriels dans l'élaboration des référentiels de compétences, les compétences étant souvent trop étroites ou encore trop étendues. De plus, le contexte économique fait en sorte que le contenu des compétences change rapidement, ce qui pose un problème de validité des normes et d'adaptation des normes nationales existantes. » (entrevue, organisme de certification)

C'est maintenant la *City&Guild* qui est mandatée par le QCA pour vérifier la qualité du travail des jurys qui exercent dans les collèges professionnels. Mais il semble que la compréhension que chacun a de son rôle demeure ambiguë. Les régulations ne seraient pas assez actives. La QCA a établi des critères de qualité mais vérifie rarement s'ils sont réellement efficaces<sup>130</sup>.

Enfin, la structure des référentiels de compétences serait sujette à discrimination illicite, puisque la manière de décrire les compétences n'est pas assimilée de la même manière par tous les acteurs du dispositif. Entre autres, la compréhension des concepts inscrits dans le référentiel poserait obstacle à l'évaluation des compétences (Konrad, 2006).

Au Royaume-Uni, l'évaluation est considérée comme une expertise acquise, de tradition bien établie, ce qui expliquerait peut-être une tendance à négliger cette dimension dans la qualification professionnelle :

« On a mis l'accent sur la pratique, sur les compétences démontrées en milieu de travail. Les entreprises ont dû investir dans la formation pour compenser l'incapacité des organismes collégiaux au niveau de l'évaluation des compétences. Avant, la formation était en rapport avec des employeurs locaux ce qui facilitait l'évaluation en

situation de travail. Ils étaient supportés par des subventions du gouvernement, ce qui n'est plus le cas et l'évaluation passe après la formation. » (entrevue, organisme de certification)

On mentionne également :

« Pour les employeurs c'est complexe. Il faut entraîner les observateurs. Pour les collègues, les enseignants doivent démontrer leurs compétences en évaluation dans un contexte de simulation. Parfois, on utilise une tierce personne (qui possède les compétences en évaluation) pour évaluer les NVQ. Dans les collèges, on utilise parfois des jurys que l'organisme de certification doit vérifier aussi. » (entrevue, organisme de certification)

### **Le caractère non formalisable de l'expérience**

L'expérience étant difficile à mesurer, l'expertise de l'évaluateur est encore mise en cause :

« Ici nous croyons que les qualifications NVQ ne fonctionnent pas très bien dans la pratique. Mais on fait confiance aux évaluateurs, sachant toutefois que dans certaines circonstances, l'évaluateur a parfois des excès de confiance, et on pense qu'ils n'ont pas les compétences requises pour évaluer l'expérience trop informelle, mais on fait confiance la dessus. On pense que les observateurs évaluent correctement malgré cela, sans que nous en ayons toutefois la certitude. » (entrevue, organisme de certification)

« On croit que la fiabilité est importante, surtout dans les collèges et les entreprises qui exercent dans le cadre des NVQ. Nos vérificateurs se concentrent là-dessus présentement, mais on le fait par échantillonnage : il y a des milliers d'évaluations, faites par une centaine de centres d'évaluation, donc c'est difficile de tout couvrir et pour chacun de faire le tour de la question de la fidélité et de la validité des évaluations. » (entrevue, organismes de certification)

« Le caractère difficilement mesurable de l'expérience et la valeur des normes de compétences dépend des évaluateurs et de leur capacité à exercer en situation d'évaluation. On ne croit pas que cela fonctionne vraiment lorsque l'expérience est trop informelle et difficile à décrire dans une norme de compétence, mais on fait confiance aux évaluateurs. » (entrevue, organismes de certification)

Terminons avec les propos d'une spécialiste dans les NVQ :

« Les NVQ sont apparus afin de combler les faiblesses du système de qualification privé qui reposait sur les tests standardisés. Les NVQ se centrent sur la pratique, sur la démonstration en milieu de travail. La personne doit démontrer ses compétences en situation de travail. Ceci constitue un grand défi pour l'évaluation, et notre système aurait négligé cette question. »

« Les collèges ont implanté le «work based simulation» comme approche évaluative, à partir d'un financement du gouvernement à cette fin. Autrement dit, le système d'éducation formelle est devenu plus autonome, ce qui a favorisé l'implantation des NVQ dans les collèges. Toutefois, les collèges trouvent difficile d'utiliser la simulation dans certains secteurs comme l'automobile, la construction et l'électricité, à cause du

danger que représente la simulation. La transition reste difficile et c'est plus facile aussi dans des secteurs comme l'hôtellerie. »

« Au niveau de l'évaluation, les Awarding bodies ont la responsabilité de créer le matériel. On met l'accent sur les évidences de la compétence, à partir d'unités de compétences (environ une dizaine par qualification). L'agencement des unités est complexe car chacune a ses propres caractéristiques, ce qui rend l'évaluation compliquée. Selon la situation, on laisse la liberté à l'évaluateur de commencer l'évaluation par l'unité de compétence qu'il veut bien choisir. »

« Lorsque l'évaluation a lieu en entreprise, on recourt au service d'une tierce personne spécialisée en évaluation et externe à l'entreprise. Dans les collèges, on utilise plutôt un jury. L'organisme de régulation externe doit vérifier que les évaluateurs internes ont les compétences requises pour l'évaluation. Le vérificateur externe n'évalue pas le candidat, il régule le dispositif. Mais la faiblesse majeure est le lien entre les évaluateurs externes et les évaluateurs internes, le rôle de chacun. À cet égard, les régulations ne sont pas assez actives, on détermine des critères de qualité mais on ne sait pas si c'est efficace car l'ensemble du dispositif est trop grand. »

« Présentement, on accepte que les collèges adoptent la simulation comme technique d'évaluation, mais c'est récent et on y accorde trop de confiance et peu de vérification de la valeur de cette technique. »

## **Les innovations**

On observe au Royaume-Uni un engouement particulier pour l'usage des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'évaluation des compétences et des expériences. Les changements touchent les quatre domaines suivants : l'uniformisation des pratiques de la reconnaissance des acquis de compétences, les institutions vouées à la régulation, les organismes de certification et les instruments d'évaluation.

## **Un code de pratique**

L'absence d'uniformité des dispositifs constituait une lacune importante de la validation des acquis de l'expérience au Royaume-Uni. Comme le souligne Coles (1999), l'accès à la validation des acquis de l'expérience était limité à quelques fournisseurs de services éducatifs. La pratique était plutôt disparate, sans ligne directrice, enchâssée dans des sous-systèmes d'octrois et de transferts de crédits. L'auteur souligne que les différentes réformes de la qualification professionnelle répondaient à la nécessité d'uniformiser les pratiques, à partir notamment d'un code de pratique, de recherches et de guides publiés en vue d'une régulation nationale de la qualification.

L'un de ces codes est propre aux NVQ (code de pratique NVQ). Il s'adresse spécifiquement aux organismes de certification. L'origine de ce code de pratique remonte à 2001. Il fut révisé en

2004. Il remplace le «*Statutory regulation of external qualification in England, Wales and Northern Ireland* » en spécifiant des critères de qualité applicables aux NVQ.

### **L'apport des technologies aux institutions**

Du côté des organismes de régulation, on voit apparaître des observatoires et des centres de recherche en ligne, facilitant la diffusion de littérature traitant de la question de la validation des acquis de l'expérience, et informant également sur les réformes mises en œuvre ou à venir au Royaume-Uni.

Par exemple, le site web [www.ssda.org.uk/ssda/Default.aspx?page=3318](http://www.ssda.org.uk/ssda/Default.aspx?page=3318) étaye les principales réformes de la qualification professionnelle au Royaume-Uni.

Du côté des organismes de régulation tel que le QCA, on peut consulter une base de données accessible à l'adresse suivante :

[www.qca.org.uk/default.aspx](http://www.qca.org.uk/default.aspx)

Un autre dispositif de recherche, fondé par le European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), est le ReFernet. Le ReFernet est constitué d'une base de données axée sur l'Union Européenne et sur son cadre de qualification international. Ce dispositif est hébergé par le QCA. Ce centre de recherche répond à la demande grandissante d'informations internationales comparatives dans le domaine de la qualification professionnelle. On peut accéder à ce centre de recherche virtuellement à l'adresse suivante :

[www.refernet.org.uk](http://www.refernet.org.uk)

La communauté virtuelle du CEDEFOP regroupe quant à elle tous les membres de l'Union Européenne et s'apparente à une communauté de pratique sur des questions rattachées à la validation des acquis de l'expérience et des compétences. L'une des rubriques se spécialise sur la reconnaissance des apprentissages informels et non formels.

<http://communities.trainingvillage.gr/nfl>

On retrouve également des référentiels en ligne. Le site web suivant comporte, entre autres, trois sortes de normes de compétences accessibles en ligne et touchant l'éducation élémentaire et secondaire, l'éducation universitaire et les compétences requises en milieu de travail :

[www.e-skills.com](http://www.e-skills.com)

## L'APPORT DES TECHNOLOGIES AUX ORGANISMES DE CERTIFICATION

L'informatisation des dispositifs de qualification est importante également au sein des organismes de certification. L'exemple de la *City and Guild* est éloquent. Cet organisme a informatisé quatre de ses principaux services, qui sont maintenant accessibles en ligne :

- **Learning for Living** est un centre d'information concernant la formation. Le dispositif combine des programmes de e-learning avec la certification. Il s'adresse à des personnes sans emploi ni qualification, qui désirent retourner aux études. C'est un dispositif d'orientation professionnelle pour l'accès au marché du travail.  
[www.learning-for-living.co.uk](http://www.learning-for-living.co.uk)
- **GOLA** (Global Online Assessment) est un dispositif d'évaluation à l'aide de questions à choix multiples. Il permet d'obtenir des résultats immédiats, instantanés, incluant une rétroaction lorsque la personne n'obtient pas la note de passage. On mise sur l'efficacité, la convivialité, la fidélité et validité des résultats.  
[www.city-and-guilds.co.uk/gola](http://www.city-and-guilds.co.uk/gola)
- **SmartScreen** est un site web pour le soutien notamment à la formation, à l'utilisation du portfolio, à l'orientation de carrière et à l'examen (tests par papier-crayon). Ce dispositif est offert aux tuteurs, aux évaluateurs ainsi qu'aux apprentis qui souhaitent une qualification.  
[www.smartscreen.co.uk/](http://www.smartscreen.co.uk/)
- **Time to Learn** est un répertoire de tous les cours disponibles sur le territoire anglais, pour l'éducation tout au long de la vie.  
[www.timetolearn.org.uk/pls/ttl/show\\_index](http://www.timetolearn.org.uk/pls/ttl/show_index)

La présente étude nous révèle un mouvement certain vers l'informatisation de la qualification, incluant les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences. Ces quelques exemples de systèmes virtuels élaborés par des organismes de certification rattachés aux NVQ en témoignent.

## UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'INSTRUMENTS

Pour les institutions académiques, la reconnaissance des acquis de l'expérience propose le portfolio électronique (e-portfolio). Le portfolio électronique est défini comme un instrument personnel d'apprentissage facilitant la collecte d'informations (numériques) sur l'expérience d'une personne, sur ses réalisations. Cette technique a surtout été développée en milieu d'éducation, mais elle s'étend de plus en plus au milieu de l'emploi avec, par exemple, les *cv en ligne*.

Desai (2006) identifie trois principales innovations dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience :

- Le « paperless portfolio » (ou e-portfolio) qui est une application de l'informatique aux NVQ. Il a pour but d'éliminer la documentation papier. Il permettrait une meilleure utilisation des données pour les évaluateurs et le candidat. On mentionne également que ce système permet aux organismes d'assurance qualité (internes et externes) d'exercer un meilleur contrôle. Il est de plus en plus accessible sur le web;
- Le « web – based portfolio » est le fait d'utiliser le web afin d'intégrer différents dispositifs rattachés au portfolio. Il repose sur un moteur de recherche permettant d'identifier les apprentissages, la formation, les unités et crédits requis pour une qualification et les liens utiles à cette fin. On utilise ce système pour l'évaluation et la vérification des compétences;
- Le «digital audio « recording » (magnétophone digital) est considéré comme une nouvelle technologie dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience. Il est utilisé lors des entrevues d'approfondissement du portfolio, facilitant la prise de notes et l'analyse.

Le succès de l'informatique appliquée à l'évaluation de l'expérience serait attribuable, entre autres, à l'absence de contraintes de temps nécessaire à l'appropriation et à l'«apprentissage par l'usage» (Desai, 2006).

L'évaluateur, tout comme le candidat, doit prendre le temps nécessaire pour se familiariser avec ce genre de technologie. L'auteur insiste sur certaines mesures d'accompagnement, comme la formation, la clarification des rôles, l'entraînement des évaluateurs, ou toute intervention favorisant leur implication. L'appropriation de ces technologies dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience reste une question de confiance envers ces nouvelles technologies (Desai, 2006).

Desai (2006) mentionne que le portfolio électronique et le magnétophone digital sont considérés par les évaluateurs comme des techniques valables. On recommande d'implanter ces nouvelles technologies dans un premier temps dans des secteurs qui font déjà usage de l'informatique (ex. : finances, affaires, etc.). Le magnétophone digital serait valable pour l'ensemble des NVQ sauf dans les secteurs où la confidentialité est importante ou dans ceux où les situations de travail sont bruyantes.

## UNE IDÉE ORIGINALE !

Desai (2006), tout comme Konrad (2006), soulève l'idée de la « communauté de pratique » au sein des centres d'évaluation. On pense que la communauté de pratique favorise l'expertise en matière d'évaluation, par la transmission des bonnes pratiques au sein des centres d'évaluation.

Il semblerait toutefois que cette approche reste embryonnaire dans le milieu, tout comme d'autres stratégies se rattachant à l'apprentissage :

« Il y a une toute nouvelle manière de voir l'apprentissage en ce moment qui est le compagnonnage en ligne, une sorte de communauté de pratique, mais ce serait peu accepté dans le milieu, le compagnonnage étant vu ici au Royaume-Uni comme une méthode d'apprentissage de compétences de bases seulement. (entrevue, organismes de certification) »

« Le compagnonnage ici se centre sur les compétences-clés, mais cette approche n'est pas dans notre culture, on ne s'y intéresse pas tellement, qui plus est, nous sommes peu enclins à l'étude des processus d'évaluation au UK, ni de ceux de la formation, ce n'est pas dans notre culture, ce qui explique peut-être le fait qu'il y a peu de documentation sur le sujet » (entrevue, organisme de régulation)

## Conclusion

La principale caractéristique du modèle britannique est son obligation de résultats, qui s'exprime à tous les niveaux de la qualification : la formation, ses résultats, l'évaluation, la certification, etc. En d'autres mots, les lieux de la formation ne sont pas considérés, qu'il s'agisse par exemple d'une formation en entreprise, dans un collège professionnel, un organisme privé ou par le biais des apprentissages non formels et informels.

Du côté de la reconnaissance des compétences, la régulation y occupe une place importante et elle est assurée par de nombreux organismes. Le dispositif NVQ est à l'origine un dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience, au même titre que la VAE en France. Le processus de reconnaissance des compétences inclut automatiquement les acquis de l'expérience. La principale méthode adoptée est le portfolio, privilégiant la triangulation de l'évaluation au moyen d'autres techniques rattachées à l'observation. Le modèle de référence est celui de la norme de qualité.

Le dispositif NVQ vient d'être accessible aux personnes de plus de 24 ans, ce qui ouvrirait la validation des acquis de l'expérience aux NVQ. On compte sur cette nouvelle disposition pour renforcer l'intérêt pour les NVQ (Konrad, 2006, Cuddy et Leney (2005).

Le débat entourant les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences au Royaume-Uni reste donc ouvert. Il est caractérisé surtout par l'absence de débats de fond sur la question des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience.

Pour reprendre le propos d'un acteur interviewé :

« Nous ne nous intéressons pas tellement au débat de fond entourant la qualification professionnelle, comme celui des instruments de la reconnaissance des acquis de l'expérience. La philosophie derrière toute intervention, toute initiative importe peu. Nous proposons, nous essayons, on voit si ça marche, si oui on accepte le tout, c'est tout ! »

## **CHAPITRE V : SYNTHÈSE**

### **Introduction**

Nous avons effectué cette recherche dans le but d'examiner et de comparer les différentes pratiques internationales touchant les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et leurs modalités, à partir des trois influences majeures que sont la France, les États-Unis et le Royaume-Uni.

Les travaux de recherche sur ce thème sont limités. Nous avons constaté qu'aucune véritable étude d'envergure internationale ne permettait de comparer la France, les États-Unis et le Royaume-Uni, et donc d'explorer les différentes traditions et établir leur pertinence pour le Québec.

Nos travaux comportent trois principaux objectifs :

1. une analyse détaillée du dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience propre à chaque pays, afin, notamment, de comprendre les processus de la reconnaissance des acquis de l'expérience et leurs caractéristiques;
2. une appréciation des modalités de mesure et d'évaluation (instrumentation, possibilités et limites) propres à chaque pays pour la reconnaissance des acquis de l'expérience;
3. une analyse comparative des stratégies de validation adoptées par les différents pays dans le cadre de la reconnaissance des acquis de l'expérience, en vue d'en dégager les pratiques innovantes, ou émergentes.

Ce projet prend appui sur les thèmes des dispositifs nationaux de qualification de la main-d'œuvre (norme, évaluation et certification des compétences) et des dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences pour l'accès à l'éducation formelle.

## Sommaire des trois modèles

### LE MODÈLE FRANÇAIS

La France élabore le système de la qualification professionnelle à partir d'un «partenariat social» quadripartite (Bentabet et *al.*, 2005) : la qualification de la main-d'œuvre est régulée par l'État, les instances régionales, les organisations d'employeurs et les organisations de travailleurs. Les partenaires sociaux jouent donc un important rôle dans la construction sociale de l'offre de formation, de la certification et de la reconnaissance des acquis de l'expérience. Les lois sur la qualification professionnelle sont multiples. Parmi les principales, nous retrouvons la Loi de modernisation sociale, qui couvre un ensemble de dispositifs d'insertion sociale fondés sur la notion de compétences. Le bilan de compétences, le droit individuel à la formation, les contrats d'apprentissage, de professionnalisation ou de formation par alternance et la validation des acquis de l'expérience (VAE) en sont les principaux éléments.

L'importance que la France accorde aux apprentissages réalisés en dehors des systèmes formels de l'éducation en fait un pays phare dans le domaine (Charraud, 2007). La VAE admet les apprentissages non-formels et informels, qui valent aujourd'hui tout autant que les apprentissages formels (Rivoire, 2007). Une personne salariée ou bénévole peut faire reconnaître ses savoirs et savoir-faire afin d'obtenir en partie ou en totalité un titre, un diplôme national. On parle d'une importante démarcation entre la formation et la certification (Véneau et *al.*, 2005 ; Labruyère et Rose, 2004 ; Davis, 2003 ; Pagnani et Gutekunst, 2003).

Même si la main-d'œuvre, plus particulièrement les jeunes adultes, est davantage attirée par les diplômes nationaux plutôt que par la certification de métier (Véneau et *al.*, 2005 ; Merle, 1997 ; Thomas, 1999), certaines branches professionnelles comme l'agriculture, l'industrie agroalimentaire, la métallurgie, la plasturgie, ont adopté la VAE en tant que nouvelle voie d'accès à la certification professionnelle de branche (CQP) (Combes et *al.*, 2008 ; Liaroutzos et *al.*, 2003). Une personne peut donc obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences en milieu de travail, soit par un parcours de formation continue, par la VAE ou par les deux.

Cette nouvelle passerelle ne fait pas l'unanimité dans le milieu. La VAE s'en tient à une instrumentation qui serait peu adaptée à l'évaluation des compétences en milieu de travail et impose une démarche d'adaptation des référentiels de métiers développés par les branches, avec les référentiels visés par le Répertoire National des Certifications Professionnelles (Combes et *al.*, 2008). Nous avons appris que l'usage que l'on fait par exemple du portfolio dans les organismes de validation fait surtout appel à la théorisation de l'expérience, en regard de référentiels sensibles aux connaissances académiques, alors que le milieu du travail s'appuie sur

des instruments d'évaluation de l'expérience de terrain, en situation réelle ou reconstituée, tenant compte de l'expérience pratique et de son contexte.

### LE MODÈLE ÉTATS-UNIEN

Les États-Unis considèrent la qualification professionnelle selon le principe du libre marché, laissant les entreprises et les institutions s'auto réguler (Lesemann, et *al.*, 2005; BIT, 2003). Toute intervention de l'État fédéral est perçue comme une atteinte à la liberté individuelle (Allum, 2007). Il y a donc peu de lois fédérales qui contrôlent la qualification professionnelle et le gouvernement se contente de faire des recommandations qui n'engagent pas les partenaires sociaux (employeurs, syndicats, éducation, etc.) (Mertens, 1999).

Le principal dispositif de qualification professionnelle est le *National Work Readiness Credential* (NWRC), qui constitue une toute nouvelle norme fédérale pour la reconnaissance des compétences de base (ou génériques) pour l'entrée sur le marché du travail. Le NWRC est arrimé à d'autres dispositifs nationaux, tel que le National Equipped for the Future (EFF), qui est un cadre national pour l'éducation formelle. Le NWRC est réseauté à la base de données O\*NET (accessible en ligne), qui comporte un moteur de recherche sur l'emploi et les normes de compétences à l'échelle des États-Unis en entier.

Cependant, la reconnaissance des acquis de l'expérience reste fragile aux États-Unis. Cette problématique n'intéresse ni les chercheurs, ni les agences de certification. Elle est pratiquée exclusivement au sein des institutions académiques post secondaires, et est souvent régulée par l'institution elle-même ou par un organisme central auquel réfèrent les institutions. Le *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL)<sup>131</sup> est le principal organisme national de régulation des stratégies d'apprentissage pour l'éducation des adultes. Il soutient les institutions éducatives qui ont un programme de reconnaissance des acquis de l'expérience ou qui souhaitent en développer un. Il offre, en ligne, un programme de formation et des instruments permettant le développement de l'expertise dans le domaine de la reconnaissance des acquis de l'expérience et du portfolio.

Au privé, la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences est perçue comme une manière d'obtenir une certification «à rabais». Les agences de formation n'en veulent tout simplement pas. Les acquis de l'expérience restent donc soumis aux lois d'un marché de la certification, représenté par plus de 400 agences de régulation; 2000 collèges et universités qui offrent des certifications et, par exemple simplement dans le domaine des TIC, au-delà de 13000 certifications (Allum, 2007). On voit aisément le défi que représente la «nationalisation» (c'est-à-dire l'établissement au niveau national) de la qualification professionnelle aux États-Unis.

---

131 <http://www.cael.org/>

## LE MODÈLE BRITANNIQUE

Au Royaume-Uni, la qualification est impulsée par la volonté de répondre aux exigences de l'industrie, aux changements auxquels elle fait face, tout en tenant compte des rapports qui existent entre l'éducation et le milieu du travail (Descy et Tessaring, 2002). Les pouvoirs publics restent maîtres d'œuvre des orientations dans l'établissement de tout dispositif de qualification professionnelle (Cuddy et Leney, 2005). La référence en matière de qualification professionnelle est nationale (Lesemann et *al.*, 2005).

La reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences est organisée autour de quatre références : le cadre national de qualification pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord; le cadre écossais de crédits et de qualifications, le cadre de qualifications de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord et, le cadre de qualification professionnelle NVQ en Angleterre. Ce dernier intègre les diplômes académiques et l'évaluation des compétences en entreprise (Stocco, 2001).

La reconnaissance des acquis de l'expérience est admise dans deux principaux contextes (Konrad, 2006): celui des NVQ et celui de l'accès à l'éducation formelle. Toutefois, les NVQ furent rapatriées par les collèges professionnels (*further education colleges*) (Cuddy et Leney, 2005). Les NVQ s'adressent donc aujourd'hui seulement à des personnes intégrées à un parcours de formation professionnelle ou initiale plutôt qu'à des salariés en milieu de travail. Le concept même de la reconnaissance des acquis de l'expérience au Royaume-Uni s'est donc transformé. Les institutions académiques (collèges et universités) reconnaissent également les expériences de travail, d'activités bénévoles pour l'accès à l'éducation.

On cherche toutefois à redonner au dispositif NVQ sa vocation initiale, c'est-à-dire celle de permettre à une personne de faire reconnaître ses compétences acquises en milieu de travail (Konrad, 2006, Cuddy et Leney, 2005). Comme en France, on s'interroge sur la pertinence des instruments de validation des acquis de l'expérience (ex. : portfolio) pour l'évaluation des compétences acquises en milieu de travail (Konrad, 2006)<sup>132</sup>.

Tout le dispositif de la qualification professionnelle au Royaume-Uni repose sur les résultats, sans égard aux modalités de formation (qu'elles soient formelles, non-formelles ou informelles). Le système NVQ est particulièrement critiqué dans le milieu, notamment pour sa bureaucratie excessive et la complexité des référentiels de compétences (Bessy, 2000; Coles, 1999; Davis, 2003; Konrad, 2006; Merle, 1997, etc.).

---

132 Bien que les collèges professionnels commencent depuis peu à utiliser la simulation comme technique d'évaluation.

## Typologie des instruments

La documentation internationale spécialisée en évaluation des acquis et des compétences nous révèle quatre stratégies principales (Straka, 2004 ; Border, 1998 ; Fretwell et *al.*, 2001) :

- L'évaluation normative, qui consiste à comparer l'expérience d'un individu à un groupe de référence. La comparaison est quantitative et renvoie à la théorie des tests (ex. : banque d'items, moyenne de groupe, variance, analyse factorielle, fidélité, validité, etc.) (Fretwell et *al.*, 2001);
- L'évaluation fondée sur des critères (ou évaluation critériée). On ne compare plus l'individu à un groupe de référence. On le compare ici à un contenu spécifique, à des objectifs d'apprentissage, à des critères de compétences, qui sont déterminés par consensus social (dans un secteur donné) et inscrit dans un référentiel de compétences (Fretwell et *al.*, 2001);
- L'évaluation authentique (Border, 1998), qui consiste à demander à la personne de démontrer un comportement, à partir de tâches spécifiques, et en considérant le temps et certaines conditions d'exécution. C'est à l'évalué que revient la tâche de déterminer l'échantillon de travail à faire évaluer, les conditions d'évaluation et ses propres objectifs à faire reconnaître. Le domaine évalué reste déterminé par l'organisme de certification;
- L'évaluation de la performance, qui est une variante de l'évaluation authentique. La personne doit performer dans un ensemble de tâches qui lui sont imposées dans un domaine spécifique. Dans l'évaluation de la performance, ce sont les résultats qui importent, alors que l'évaluation authentique insiste sur le contexte dans lequel la performance s'exerce (Border, 1998).

On connaît depuis très longtemps la liste des possibilités de mesure des compétences et leurs caractéristiques métrologiques : entrevue conventionnelle, tests de personnalité, test d'intégrité, qualification scolaire, références, échantillon de tâches, questionnaire biographique, centre d'évaluation, entrevue structurée, période d'essai, tests d'habiletés cognitives, graphologie, âge et ancienneté. Cependant, la reconnaissance des acquis et des compétences nous montre une situation plus limitative, en regard des types d'instruments suivants : les instruments de type normatif, les instruments reposant sur la narration, les instruments rattachés à l'observation et les modalités dites marginales.

### LES INSTRUMENTS DE TYPE NORMATIF

Ce sont des instruments associés à la théorie des tests et qui caractérisent surtout la certification aux États-Unis et au Royaume-Uni. Il pourrait s'agir d'instruments de mesure des savoirs (ce que l'on sait) ou des savoir-faire (ce que l'on peut faire). Parmi les plus importants, nous retrouvons le test de performance (dans différentes tâches), le test d'accomplissement académique (mesure des apprentissages formels) et le test cognitif (mesure des capacités intellectuelles). Ces mesures recouvrent des capacités fondamentales (ou transversales) comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et la maîtrise des langues. La valeur des données obtenues par ce type d'instrument dépend de la définition que l'on entend de l'expérience. Cette dernière demeure un objet produit par la technique elle-même (factice), donc qui renvoie à des instruments qui ne tiennent pas compte du caractère naturel de l'expérience, des faits réels et de leurs contextes.

### LES INSTRUMENTS REPOSANT SUR LA NARRATION

Les instruments qui relèvent de la narration recourent à l'exposé écrit ou oral pour la formalisation de l'expérience d'une personne. Le «portfolio» («dossier de preuves» ou «portefeuille de compétences») entre dans cette catégorie (Straka, 2004). La personne utilise le portfolio afin d'étayer par écrit son parcours professionnel et les preuves de compétences à partir de critères généraux. C'est un instrument d'autoévaluation dont le résultat est toujours évalué par un jury. Son contenu deviendra une référence pour l'«entretien de validation». L'entretien de validation serait valable seulement pour l'approfondissement des évidences étayées dans le portfolio et non pour identifier de nouvelles compétences (Webb, 2007).

### LES INSTRUMENTS RATTACHÉS À L'OBSERVATION

Ce sont les instruments sur lesquels reposent les actions d'observer et de constater la capacité réelle d'une personne, sans aucune volonté de la modifier (Straka, 2004). On compare les observations à ce qui est prescrit dans un référentiel de compétences. On utilise l'observation dans deux contextes : en situation réelle de travail (l'évaluateur observe la personne en exercice à son poste de travail) ou en situation reconstituée (on se concentre sur un échantillon de tâches spécifiques et factices). L'évaluateur utilisera une fiche d'observation dérivant d'un référentiel de compétences. On pourrait aussi utiliser une vidéo. L'observation est utilisée à toutes sortes de fins : évaluation des compétences en milieu de travail, pour vérifier le contenu d'un dossier de preuves, en association parfois avec des tests écrits, etc.

## LES MODALITÉS DITES MARGINALES

L'observation naïve est une technique utilisée par certains jurys chargés d'examiner des dossiers de preuves. La technique consiste à recourir à un évaluateur qui ne connaît pas le métier, ni le domaine évalué. L'évaluateur «naïf» se joindra au jury pour questionner sur des points non prévus par exemple dans un référentiel de compétences. En France, cette technique est parfois utilisée pour apprécier la capacité d'une personne en situation d'interaction avec une clientèle. Il s'agit toutefois d'une pratique peu commune.

Une autre technique est le tiers garant (ou témoin). Une personne se propose comme garante de la profession. C'est le témoin, qui se porte garant de la compétence d'une autre personne parce qu'il l'a vue exercer son métier avec satisfaction, qui devient l'instrument. Cette technique est rarement utilisée en France, mais elle est fortement encouragée par les organismes de certification au Royaume-Uni.

## LES STRATÉGIES ÉTABLIES

Le choix des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences dépend du type d'expérience que l'on souhaite évaluer et, ou du niveau d'expertise attendu :

- Pour l'accès au marché du travail, partant de la faible qualification, on utilise surtout les instruments de type normatif, la plupart étant des tests à choix de réponses multiples, pouvant parfois contenir des appariements, des réponses de type vrai ou faux, des énoncés à compléter ou des questions ouvertes à court développement;
- Pour l'accès à l'éducation post-secondaire, on adopte les instruments reposant sur la narration, comme le «portfolio», généralement complété par un entretien, plus ou moins structuré, d'approfondissement des évidences contenues dans le portfolio;
- Dans le secteur de la formation professionnelle, on utilisera surtout l'observation en situation reconstituée, l'échantillon de travail et l'essai. Toutes ces techniques peuvent aussi s'appliquer en situation réelle de travail;
- La certification des compétences en milieu de travail (à l'extérieur du système éducationnel) renvoie à des instruments qui relèvent essentiellement de l'observation (sauf en ce qui a trait au modèle états-unien, qui repose davantage sur des instruments de type normatif, par souci d'efficience et de rentabilité (Aragon et *al.*, 2004)).

Ce sont les instruments de type normatif qui seront les mieux appropriés dans l'évaluation au niveau de la haute qualification<sup>133</sup> (à partir par exemple des niveaux supérieurs d'un cadre de qualification), la maîtrise du contexte et de sa variabilité étant ici de moindre importance (ou plus difficile, voire impossible à évaluer).

Pour des niveaux de qualifications inférieurs, les instruments rattachés à l'observation s'avèrent plus appropriés, l'expérience évaluée ici étant peu transférable (collée à l'entreprise) et plus loin de l'éducation formelle.

Pour l'entrée sur le marché du travail, reliée à des compétences plutôt génériques et transférables (écriture, mathématiques, lecture, etc.), on se servira de tests normalisés.

### REMARQUES À PROPOS DES TESTS NORMALISÉS

On admet depuis fort longtemps que l'expérience est une sorte d'intelligence pratique à laquelle se rattachent des instruments de mesure particuliers, différents de ceux que l'on utilise traditionnellement pour les apprentissages formels (Labruyère et Rose, 2004; Aragon et *al.* 2004; Sternberg et *al.* 1995; Bjornavold, 1999; Straka, 2004; Pagnani et Gutekunst, 2003; Steedman, 1994). À cet égard, les contenus auxquels réfèrent les tests traditionnels issus du milieu de l'éducation se distinguent de ceux des tests d'intelligence pratique. Un test dont les questions sont théoriques est généralement formulé par autrui, bien documenté et renvoie souvent à une seule solution par question. Ces solutions sont plutôt déclaratives, faisant abstraction de l'expérience individuelle (Neisser, 1976). Les tests qui sont utilisés pour mesurer les compétences en milieu de travail se distinguent de ceux utilisés par le milieu éducatif par le fait qu'ils doivent tenir compte du contexte et de la variabilité des tâches à réaliser (Merle, 1997). Ils nécessitent la plupart du temps une recherche d'informations contextuelles et de multiples solutions, faisant appel à l'expérience pratique personnelle, sont possibles. Par opposition aux savoirs académiques, qui sont acquis selon des instructions précises (dans un établissement d'enseignement), l'intelligence pratique s'acquiert plutôt à travers l'expérience, entre autres, en milieu de travail. C'est la raison pour laquelle les mesures directes (comme l'observation) en situation réelle ou reconstituée s'avèrent pertinentes et efficaces.

Si les tests normalisés sont considérés plus objectifs que d'autres techniques (critériées par exemple), c'est que leur objectivité dépend simplement du rapport entre l'item (la question), les choix de réponses (l'échelle d'évaluation) et le concept mesuré (une connaissance). L'objectivité d'un instrument rattaché, par exemple, à l'observation prend plutôt appui sur l'observateur. C'est

---

133 Voir Mirza et Bédard (2007) : La notion de haute qualification, une recension des écrits. Étude réalisée dans le cadre du projet PSRA 2813-8994 «La haute qualification chez les travailleurs âgés au Québec. Étude exploratoire des définitions de la haute qualification généralement utilisées et leur impact sur la définition des compétences. TRANSPOL, INRS-Urbanisation, culture et société, Montréal.

ce dernier qui établit la concordance (la compétence) entre ce qu'il observe chez une personne et le contenu d'un référentiel de compétences. Les experts rencontrés en France et en Angleterre insistent sur le fait que les instruments rattachés à l'observation ont un avantage sur les tests normatifs, puisqu'ils permettent une appréciation d'aspects de l'expérience qui échappent aux instruments traditionnels (comme le test standardisé ou voire même le portfolio).

Pour reprendre Bessy (2000), avec les tests normatifs, ce sont les individus qui portent en eux leurs compétences. On ne tient pas compte du contexte dans lequel ces compétences sont attendues, alors que les instruments qui découlent d'un référentiel de compétences (simulation, observation, etc.) considèrent la situation de travail dans toute sa spécificité, dans toute sa richesse. Ce qui fait dire à l'auteur que certaines expériences professionnelles peuvent être reconnues dans un contexte donné (en situation réelle par exemple) mais pas dans d'autres. L'évaluation des compétences dissociée de tout contexte professionnel se limiterait aux instruments normatifs.

C'est dans cet esprit que la Loi de modernisation sociale en France établit quelques possibilités telles que l'entretien, pouvant contenir également une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée.

### **LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : UN INSTRUMENT INCONTOURNABLE, MAIS RÉDUCTEUR**

L'idée soutenue par les spécialistes rencontrés est que nous n'arriverons jamais à décrire en entier la manière dont l'expertise s'exerce dans un métier ou une profession. Les référentiels de compétences restent une description écrite (une formalisation) de ce qui est attendu dans un travail, alors que l'expertise en milieu de travail repose essentiellement sur des formes de savoirs et de savoir-faire difficilement formalisables, et parfois de nature «tacite» (Davis, 2003 ; Feutrie, 1997 ; Bjornavold, 1999 ; Straka, 2004 ; Aragon et *al.*, 2004 ; Border, 1998 ; Fretwell et *al.*, 2001).

On convient en effet que le savoir tacite s'avère pratiquement impossible à mesurer, sinon par des moyens tels que l'observation (Alsène et *al.*, 2002) ou encore, par des instruments reposant sur le narratif et le figuratif (Gamache et *al.*, 2001). C'est ici que le référentiel de compétences retient l'attention.

Quel qu'en soit le lieu d'origine, le référentiel de compétences repose sur une analyse qui consiste à décrire un métier en ses principales fonctions, ses indicateurs de compétences et ses critères de performance. La critique à l'endroit des référentiels de compétences est nourrie par l'idée qu'on perd une certaine vue d'ensemble du métier et qu'ils fournissent peu d'informations sur l'incertitude, la variabilité et les imprévus du travail (Mertens, 1999 ; Pastré, 2001 ; Kirch et Savoyant, 1999, Liaroutzous et *al.*, 2001). En d'autres mots, un référentiel de compétences ne

fait jamais tout à fait le tour du métier et ce qui est inscrit, explicité ou codifié, ne demeure qu'une information disponible dans l'exercice d'une tâche, d'une fonction ou d'un métier. Si l'on admet par ailleurs que l'expérience est au départ reliée aux apprentissages non-formels ou informels, le référentiel de compétences pourrait, tout au plus, signaler la présence de savoir tacite, à partir de critères décrivant de l'incertitude, de la variabilité, de l'anticipation dans la tâche décrite ou, de la subjectivité (ex. : la justesse de la compréhension, l'adéquation du choix des éléments nécessaires, la conformité avec les méthodes de travail de l'entreprise).

- Le cas du compagnonnage ou l'importance de l'évaluateur

Le Québec possède un Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences pour les métiers spécialisés et semi spécialisés. Ce dispositif comprend trois principaux éléments : une norme professionnelle de compétences, un programme d'apprentissage en milieu de travail et un système de certification d'État. Le programme d'apprentissage en milieu de travail permet aux travailleurs de faire reconnaître leurs compétences en milieu de travail, en référence à une norme professionnelle de compétences reconnues par les entreprises dans un secteur donné. L'ensemble de ce dispositif repose sur le « compagnonnage », qui met en valeur l'expertise du milieu pour le développement, l'évaluation et la certification des compétences de l'apprenti. Le compagnonnage prend appui sur une instrumentation de type « critériée » comme, entre autres, un « guide du compagnon » précisant les éléments de compétences et le déroulement de l'apprentissage et de l'évaluation et, un « carnet d'apprentissage », qui précise les objectifs d'apprentissage pour l'apprenti.

Le compagnon utilise un guide qui est conçu de manière à éviter de s'enfermer dans des définitions (ou catégories) trop fines, trop restrictives, et qui laisseraient peu de place au jugement personnel. Il fournit donc au compagnon assez de latitude pour qu'il puisse transmettre son savoir-faire personnel, ses « tours de main », ses « trucs du métier », et pour qu'il puisse expliquer la compétence au moyen par exemple de « métaphores ». Il y aurait évaluation des savoirs tacites dans la mesure où le compagnon saura trouver un équilibre (un compromis) entre le formel (son guide d'évaluation) et l'informel (le savoir tacite qu'il aura légué à l'apprenti). Encore faut-il que le compagnon ne soit pas limité par son propre vocabulaire ou par les capacités de l'apprenti à saisir ce que le compagnon lui enseigne ou à le démontrer. Dans la certification, par exemple, le compagnon est porté par une sorte d'évaluation opérante, dans un rapport direct avec l'apprenti. Une interaction qui met à contribution l'implication de l'apprenti et la capacité du compagnon à suivre les progrès de l'apprenti, sa maîtrise « tacite » du métier, en conformité avec la norme de compétences. L'évaluation par l'observation sera toutefois efficace pourvu que le jugement du compagnon repose sur une norme de compétences et qu'il ait reçu une formation adéquate sur les principes d'évaluation (Young, 2005). Considérer le savoir tacite dans la reconnaissance des compétences est donc possible sans passer par sa formalisation qui,

de toute manière, n'aurait rien d'objectif. L'expertise du compagnon serait donc nécessaire mais non suffisante.

La tendance au Royaume-Uni, tout comme en France, est d'accorder une grande confiance à l'évaluateur, qui saura adapter le référentiel de compétences à la situation d'évaluation. D'autres diront que l'on a accordé jusqu'ici une trop grande importance à l'écriture des compétences, aux détails dans les référentiels, alors que l'interprétation de l'évaluateur serait plus déterminante.

### **L'ANALYSE PLURIMODALE : UNE IDÉE QUI SUSCITE L'INTÉRÊT**

Au cours de cette étude, nous avons relevé une manière particulière d'améliorer la qualité de l'évaluation dans les dispositifs de qualification professionnelle : plusieurs organismes de certification, en France notamment, ont adopté le principe de triangulation ou d'«analyse plurimodale», qui permet de cerner différents aspects de l'expérience, à partir de sources multiples (différents tests, et ou plusieurs experts et évaluateurs (jury)).

L'analyse plurimodale repose généralement sur une séquence d'évaluation à partir d'un livret d'activités (un portfolio), une observation en situation de travail, un test de connaissance (questionnaire, questions à choix multiple, schéma, etc.) respectant des critères d'évaluation (réponses attendues, marge d'erreur permise) et un entretien (Liaroutzous et Paddeu, 2003; Kogut-Kubiak et *al.* 2006). Lors de l'évaluation, la personne devra mobiliser sa compréhension et ses connaissances: préparer quelque chose, mélanger des produits, appliquer un produit, nettoyer le matériel, rendre compte de quelque chose. Il pourrait s'agir par ailleurs de travaux en entreprise, sur les lieux de travail (lors d'un stage par exemple) afin de vérifier la maîtrise des gestes professionnels ou d'une mise en situation réelle ou reconstituée, permettant d'évaluer les connaissances, les savoir-faire, les perceptions et le raisonnement, sur la base de critères d'évaluation.

En Amérique du Nord, cette approche est connue des agences de certification sous l'appellation « assessment centre » (ou Appréciation du Personnel par Simulation – APS, au Québec). Elle est rarement utilisée pour la certification aux États-Unis, sauf pour certains métiers (sectoriels) qui mixent par exemple l'entretien, le test normatif et l'observation en situation de travail.

On retrouve l'analyse plurimodale également au Royaume-Uni dans des métiers encadrés par les NVQ. La stratégie consiste à agencer le test normatif (banque d'items), le portfolio, l'observation en situation de travail, le tiers garant (ou témoin) et la simulation, toujours en lien avec une

norme nationale de compétences. Le modèle NVQ est caractérisé par un système de régulation interne et externe à l'agence de certification, ce qui enrichit la triangulation<sup>134</sup>.

Liaroutzous (2003) mentionne que l'analyse plurimodale en France permet d'apprécier la transférabilité de la compétence, faisant appel à la capacité d'abstraction du candidat, en contexte diversifié. L'auteur précise que la valeur d'une technique ne dépend pas de son originalité, ni de son efficacité technique (fidélité et validité). Elle réside plutôt dans sa pertinence en fonction de l'objet de mesure (le type d'expérience recherché) et de son contexte d'action (en situation réelle, reconstituée). On comprendra que c'est la triangulation des données qui importe : observer l'expérience de différents angles (tests ou observateurs) et en comparer l'information obtenue.

### **L'APPORT DES TECHNOLOGIES : LE « TOUT EN LIGNE »**

Certains comités sectoriels de la main-d'œuvre au Québec ont redéfini leur dispositif de qualification en y incorporant une importante composante technologique. Ils puisent dans la gestion des savoirs la notion d'acquisition des savoirs, en créant une sorte de mémoire organisationnelle à partir d'un logiciel de gestion des compétences. Ils empruntent également à la gestion des savoirs la notion d'utilisation des savoirs à des fins de planification, de formation, d'évaluation et de reconnaissance des compétences. La technologie devient ainsi un moyen structuré d'apprentissage non formel à partir d'un référentiel multiple (métier, poste, compétence, évaluation) et évolutif (l'employeur peut l'alimenter avec de nouvelles informations). Certains comités sectoriels s'intéressent par ailleurs aux technologies de l'information et de la communication en recourant plutôt au multimédia comme support au développement de la main-d'œuvre.

Les trois pays étudiés ont aussi redéfini leurs dispositifs de qualification en optant pour un virage informatique. Ce changement touche à tous les niveaux de la qualification: les institutions, les organismes de régulation, les agences de certification et les dispositifs d'évaluation.

Au Royaume-Uni, par exemple, on voit apparaître des observatoires et des centres de recherche en ligne, facilitant la diffusion de la littérature sur la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences. L'informatisation des dispositifs de qualification concerne également les organismes de régulation. On rend accessibles en ligne les principaux services offerts dans les organismes de certification : information sur la formation, e-learning, personnes ressources, orientation de carrière, évaluation en ligne, etc. On retrouve également en ligne divers instruments d'évaluation comme le « paperless portfolio » (ou e-portfolio), le « web – based portfolio » qui intègre différents dispositifs rattachés au portfolio et le « digital audio recording »

---

134 La tendance étant toutefois au tandem observation en situation de travail et portfolio (Konrad, 2006).

(magnétophone digital) appliqués aux NVQ. Le «e-portfolio» aurait de multiples avantages que sa version papier n'a pas : une plus grande variété de contenu, une accessibilité plus étendue, plus facilement traitable (Desai, 2006). L'auteur mentionne que le e-test serait en développement au Royaume-Uni, pour évaluer les connaissances (questions à choix multiples). La pratique plus courante pour les métiers demeure l'évaluation en situation de travail.

Les États-Unis ont également introduit de nouveaux dispositifs informatisés à des fins d'évaluation de l'expérience, dont le « e-skills », qui constitue un logiciel de soutien à l'écriture des compétences, selon l'approche DACUM. Ce type de technologie se diffuse graduellement dans les Universités américaines. Ce dispositif informatique est adopté afin d'améliorer la fiabilité de l'évaluation et le développement de programmes de formation. Une autre innovation américaine se rapporte à l'évaluation en ligne, désignée par le terme «e-assessment», «online testing» ou encore, «web based assessment», parfois confondu avec « e-skill ». La plupart sinon toutes les agences spécialisées dans l'évaluation des compétences aux États-Unis ont maintenant leur propre système d'évaluation en ligne

Certaines branches professionnelles en France ont informatisé leur dispositifs de qualification, au moyen de logiciels de simulation qui permettent de créer des situations de travail très proches de la réalité, permettant d'appréhender la dimension informelle (ou non formalisable) de l'expérience. C'est le cas par exemple de la FAFSEA (Fonds national d'Assurance Formation des Salariés des Exploitations et Entreprises Agricoles) qui utilise un logiciel (Simulcep 3D)<sup>135</sup> comportant une matrice active qui permet au candidat de, par exemple, manipuler et visualiser un cep de vigne en trois dimensions. Il comporte également un moteur de simulation qui tient compte des caractéristiques de la vigne. Nous retrouvons également les bases de données pour préparer la VAE (ou la CQP) ainsi que les documents visuels en ligne (sur CD-ROM).

Plusieurs organismes d'évaluation des compétences élaborent des logiciels permettant de détecter et d'évaluer les savoirs et savoir-faire dans le cadre de la VAE. Nous retrouvons par exemple le logiciel d'identification des connaissances communes à un domaine d'activités («e-skills») et le logiciel de positionnement et d'évaluation. Ce dernier permet de mesurer les écarts entre l'expérience d'une personne (savoirs et savoir-faire) et les exigences requises pour l'obtention d'une certification. Certains organismes ont même informatisé l'analyse plurimodale en conjuguant différents logiciels afin de tracer le profil complet d'une personne.

Bien qu'il existe peu d'études sur la valeur des dispositifs informatiques dans le domaine de l'évaluation de l'expérience, ces nouvelles technologies suggèrent une **sorte de convergence**

---

135 Voir à l'adresse suivante : [http://www.fafsea.com/outils\\_tele/outilsformu\\_multi\\_simulcep.htm](http://www.fafsea.com/outils_tele/outilsformu_multi_simulcep.htm)

des dispositifs de qualification en place (normes, évaluation et certification) arrimés parfois à des supra systèmes informatiques qui intègrent l'ensemble des dispositifs d'insertion sociale du pays.

## DE NOUVELLES AVENUES

Quelques experts rencontrés au Royaume-Uni s'intéressent depuis peu au phénomène de la communauté de pratique en lien avec la certification professionnelle. Cette question est également mentionnée dans la documentation. Desai (2006) ainsi que Konrad (2006) pensent que la communauté de pratique favorise la transmission de savoir-faire au sein des équipes d'évaluateurs. La communauté de pratiques servirait à l'échange de «bons procédés» ou de «bonnes pratiques» dans les centres d'évaluation. Il semblerait toutefois que cette pratique reste encore trop nouvelle, trop peu documentée et peu vérifiée. Aux États-Unis, l'idée de communauté de pratiques est considérée par quelques agences de certification, surtout en tant que source d'apprentissage en milieu de travail. La reconnaissance d'expérience liée à l'appartenance à des communautés de pratiques serait toutefois perçue comme une « compétition » au sein du marché de la formation.<sup>136</sup>

## LE CODE DE PRATIQUE

Au Royaume-Uni, l'assurance qualité est assurée par l'institution académique elle-même (évaluation interne) et par une agence d'évaluation (évaluation externe). Le Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)<sup>137</sup> est un organisme d'accréditation des programmes d'étude et d'évaluation. Le QAA a développé un code de pratique auquel réfèrent les institutions et les agences d'évaluation. La qualité des évaluations NVQ dépend aussi d'un code de pratique<sup>138</sup> (Davis, 2003). Ce code s'adresse aux organismes de certification (awarding bodies) et concerne également les normes de compétences. Ces deux codes de pratique constituent des instruments méthodologiques de base, pour rendre uniformes les procédures d'évaluation et servir de référence juridique.

Les entrevues réalisées auprès d'experts de la certification aux États-Unis font souvent ressortir la très grande sensibilité des Américains à l'égard de leurs droits civils. L'utilisation de tests tombe presque automatiquement sous la menace d'un litige de juridiction civile. Par conséquent, les organismes qui régulent la certification aux États-Unis ont produit un guide : *Principles of Fairness : An Examining Guide for Credentialing Board*. Ce guide propose un ensemble de procédures et de modalités d'évaluation applicables à la certification et à la licence. Il s'agit d'une référence fondamentale pour toute agence de certification ou pour la reconnaissance des

---

136 Il y aurait toutefois un marché émergent au niveau de la gestion des savoirs et des spécialistes du «e-learning» et du «compagnonnage en ligne», marché qui s'intéresse de plus en plus au concept de la communauté de pratiques.

137 <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/draft/guidance.asp>

138 [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2888\\_nvq\\_code\\_of\\_practice\\_r06.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2888_nvq_code_of_practice_r06.pdf)

acquis de l'expérience. L'adhésion aux règles proposées dans ce guide constitue une importante protection devant un éventuel recours légal.

Le principe du code de pratique serait une caractéristique propre aux modèles états-unien et britannique. On ne le retrouve pas en France, possiblement parce que les tests y sont utilisés avec parcimonie.

### **À propos de la pertinence des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience pour le modèle québécois**

Nous souhaitons attirer l'attention sur les trois points suivants : la diversification des modalités d'évaluation, les repères culturels appliqués à l'évaluation de l'expérience et l'accord France-Québec sur la reconnaissance mutuelle des compétences des travailleurs qualifiés.

#### **LA DIVERSIFICATION DES MODALITÉS D'ÉVALUATION**

La diversification des modalités d'évaluation est en émergence dans le milieu de la qualification professionnelle. Nous aurons vu que cette pratique caractérise le système NVQ au Royaume-Uni. Elle se diffuse peu à peu en France dans les branches professionnelles sous l'appellation d'« analyse plurimodale ». Elle est inscrite dans la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec<sup>139</sup>. On retrouve ce même esprit de diversification dans le *Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, qui renvoie aux modalités du dossier d'analyse des expériences de travail (ou dossier professionnel), de la mise en situation professionnelle (réelle ou simulée), du portefeuille de compétences ou encore, à la réalisation d'une production spécifique et à l'audit de la candidate ou du candidat.

S'il est admis que la diversification des modalités d'évaluation s'avère possible et même souhaitable pour la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences, la documentation rend moins compte de la valeur empirique de cette stratégie. Nous connaissons depuis très longtemps la pertinence des instruments de mesure des compétences lorsqu'ils sont étudiés séparément (voir Wills, 1993). L'échantillon de tâches, les tests d'habiletés cognitives et l'entrevue structurée seraient les plus valides (voir Straka, 2004). Lorsqu'il s'agit de l'agencement d'instruments différents, appliqués à la reconnaissance des acquis de l'expérience, force est de constater que nous savons peu de choses sur la valeur des données obtenues.

Qui plus est, les techniques d'analyse de la fidélité s'avèrent peu appropriées à la mesure des apprentissages non-formels et informels. La fidélité est une appréciation statistique de la stabilité

---

139 Ce dispositif propose les modalités suivantes : l'échantillon de travaux; la démonstration devant un jury; l'entretien avec un expert du métier; la réalisation d'une tâche évaluée par un spécialiste de contenu; l'observation en milieu de travail; la réalisation d'une vidéo, etc.

des résultats à un test<sup>140</sup>. Le problème réside dans la présomption que les résultats d'une mesure sont indépendants du contexte dans lequel ils ont été obtenus. Alors que les apprentissages non formels, informels ou tacites, seraient justement contextuels (Bjornavold et Colardyn, 2005). Pour apprécier les autres qualités métrologiques, on s'en remet à la validité de contenu<sup>141</sup> et à l'apparence de validité<sup>142</sup>, en délaissant par exemple la validité prédictive et la validité de construit ou encore, des formes plus spécifiques à la diversification des modalités d'évaluation, comme la validité convergente et divergente.

En pratique, la diversification des modalités d'évaluation suggère les trois possibilités suivantes :

- Obtenir et comparer des informations sur l'expérience d'une personne à partir de plusieurs évaluateurs; le cas par exemple du jury dans la VAE en France;
- Diversifier les modalités d'évaluation à partir du témoignage d'un expert (qui a observé le candidat) et de tests de connaissance; le cas des NVQ en Angleterre;
- Renforcer la valeur des données en comparant les informations provenant d'évaluateurs qui ont des expertises différentes, afin de confronter des points de vue.

En regard du modèle québécois, la diversification des modalités d'évaluation est une stratégie qui conviendrait davantage aux savoir-faire professionnels complexes ou encore, à la haute qualification, de nature académique ou «tacite». Elle suppose que chaque instrument fournit des informations uniques sur l'expérience d'une personne (ses savoirs, savoir-faire, savoir être), tout en étant complémentaire. Par conséquent, la stratégie d'évaluation adoptée par exemple sur la base d'une norme sectorielle de compétences, dans un métier donné, augmentera certainement la validité en diversifiant les sources d'information, mais dans une certaine limite<sup>143</sup>. La stratégie consistera à réunir les conditions favorables à l'évaluation, tout en considérant que les mesures obtenues ne pourront être ni parfaitement fidèles ni parfaitement valides.

### ***Les repères culturels***

La pertinence des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience pour le Québec soulève une question fondamentale : dans quelle mesure pouvons-nous « importer » un instrument de mesure sans se questionner sur ses caractéristiques culturelles ? Autrement dit, est-ce que les repères sur lesquels se sont fondés les concepteurs d'un instrument de reconnaissance

140 L'analyse de la fidélité repose généralement sur les techniques suivantes : les tests parallèles, le test-retest, le coefficient de stabilité, d'équivalence ou encore, l'appréciation de la consistance interne des items d'un test, en regard d'une même dimension ou d'une même caractéristique.

141 Le degré de représentativité et le degré de pertinence des éléments de performance avec le contenu d'un référentiel.

142 L'instrument semblera approprié à la reconnaissance des acquis de l'expérience.

143 Nous référons à la validité incrémentale de l'instrument par rapport à l'ensemble du dispositif.

des acquis de l'expérience pour le construire correspondent au seul contexte dans lequel il est appliqué, ou est-il vraiment transférable ?

Prenons la notion de compétence. La documentation nous révèle que l'acceptation de ce terme varie selon les trois contextes suivants :

- Aux États-Unis, le référentiel de compétences est construit à partir d'une analyse de la performance d'employés qui exercent un métier à un niveau supérieur (Aragon et al., 2004; Pastré, 2001; Mertens, 1999). La maîtrise des compétences est évaluée à partir de critères comportementaux, en tant que « potentiel » (Mertens, 1999). Le référentiel traduit généralement des objectifs d'apprentissage, le plus souvent déterminés par le milieu de l'éducation. Nous aurons vu que le modèle états-unien est associé à une forte tradition du « testing » normatif. Les résultats à un test sont utilisés en tant qu'indicateurs de l'employabilité (lire, écrire, travail d'équipe, prise de décision, etc.) ou de la technique (savoir-faire spécifiques à l'industrie, à l'entreprise);
- La notion de compétence au Royaume-Uni se distingue du modèle étatsunien principalement du fait qu'elle s'inscrit dans une logique de résultats, sans égard aux objectifs d'apprentissage ni aux modalités d'apprentissage (Mertens, 1999). On s'en tient à des normes de production, de réels objectifs de production, construits en accord avec l'industrie (Pruvost, 2005)<sup>144</sup>. Ces normes constituent un minimum accepté par le secteur industriel. L'évaluation se centre alors sur la preuve de l'accomplissement et sur la preuve de la connaissance. On veut évaluer ce qu'il faut faire, comment il faut faire et comment réagir en situation de changement (Konrad, 2006; Parkers, 1994). L'observation en milieu de travail, le témoignage d'un expert du domaine et les tests de connaissances caractérisent ce modèle;
- Le modèle français adopte lui aussi une logique de résultats, mais cette fois plutôt axé sur l'expérience personnelle. La compétence correspond à la maîtrise d'une situation particulière, dans laquelle vont se structurer des habiletés, des « postures » et d'autres ressources mobilisées et combinées comme l'intelligence pratique, les intentions et les valeurs personnelles (Charraud, 1999 ; Mertens, 1999; Pastré, 2001 ; Kirch et Savoyant, 1999)<sup>145</sup>. La maîtrise de l'incertitude aurait plus d'importance que celle qu'on lui accorde dans les référentiels ou dans les normes de production (Pruvost, 2005 ; Pastré, 2001). L'évaluation s'opère donc par induction, partant de faits observés (Cavaco, 2007). L'autoévaluation (au moyen d'un portfolio), l'entretien et l'encadrement sont ici des pratiques culturellement admises.

---

144 Ce que Mertens (1999) désigne comme étant des compétences de type «hard».

145 Une compétence dite «soft» (Straka, 2004, Mertens, 1999).

On comprendra que la pertinence d'un instrument de mesure de l'expérience dépend donc de la définition donnée au terme de «compétence» (l'objet de mesure), de la façon dont elle est admise et reconnue par l'usage dans le pays d'origine de l'instrument, tout comme dans le pays qui l'adoptera.

Par ailleurs, un instrument d'évaluation de l'expérience transféré tel quel en milieu québécois pourrait s'avérer discutable, surtout s'il est de type normatif. L'échantillon à partir duquel on aura vérifié les caractéristiques métrologiques de l'instrument de mesure devrait avoir les mêmes caractéristiques que la population cible. Et encore faudra-t-il s'assurer de l'équivalence linguistique de l'instrument, ne serait-ce qu'au niveau de la forme et du contenu de ses énoncés.

De plus, on admet d'emblée que tout instrument de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences ne sera acceptable que dans la mesure où les personnes provenant de cultures différentes et qui exercent au sein d'un même métier, auront les mêmes conditions d'évaluation, le même intérêt et la même confiance d'être reconnues à leur juste valeur au moyen de cet instrument<sup>146</sup>.

### **Un regard sur le modèle communautaire**

En posant un regard sur l'Union européenne, le Québec vient de signer une entente avec la France sur la reconnaissance mutuelle des compétences des travailleurs qualifiés<sup>147</sup>.

Même si l'Union européenne, au même titre que le Québec et la France, est à l'avant-garde quant à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences, les spécialistes européens sont autant préoccupés par les instruments d'évaluation. Les instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences constituent d'ailleurs un des principaux enjeux du Cadre Européen de Certifications Professionnelles (CECP) auquel réfèrent les politiques et les organismes français spécialisés dans la qualification professionnelle.

Nous aurons vu que le CECP est un méta système de classification et de conversion des certifications. Il rattache entre eux les dispositifs de reconnaissance des apprentissages formels, non-formels et informels qui existent au sein de l'Union européenne. Le CECP constitue pour les pays membres un socle commun à partir duquel la reconnaissance des acquis de l'expérience est possible.

Dans l'accord France-Québec, la Commission des partenaires du marché du travail est invitée à formuler des propositions visant l'amélioration des dispositifs de reconnaissance des travailleurs

---

146 Idéalement, l'instrument ne comportera pas de « biais culturels ». On sait par exemple que dans certains pays de tradition orale, les tests écrits auront peu de valeur et seront culturellement peu reconnus pour l'évaluation de l'expérience.

147 Voir «Le nouvel espace économique du Québec» (2008), Gouvernement du Québec.

formés hors du Québec, pour les métiers règlementés. Le CECF pourrait à cet effet servir de référence. Les expériences européennes font d'ailleurs l'objet d'une veille technologique qui s'alimente d'informations provenant de pays qui ont adopté la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels. On s'intéresse plus particulièrement aux instruments d'équivalence des certifications (ex. : tables de correspondance, cadre de qualification, etc.) et aux instruments de mesure des compétences. L'Union européenne admet volontiers les types d'instruments suivants : le test traditionnel, les techniques déclaratives (incluant le portfolio), l'observation, la simulation, les évidences physiques et intellectuelles ainsi que l'autoévaluation.

La prise en compte de ce qui se fait en Europe et des progrès dans le domaine de l'évaluation pourrait permettre d'accélérer le développement des mécanismes de reconnaissance interculturelle des expériences et des compétences, conformément à l'entente France-Québec sur la reconnaissance mutuelle des compétences des travailleurs qualifiés.

Pour suivre les progrès de l'Union européenne en matière de qualification de la main-d'œuvre, nous suggérons l'adresse suivante :

<http://communities.trainingvillage.gr/nfl>

Il s'agit d'une importante plateforme assurée par une communauté de pratique virtuelle sur la question spécifique de la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels à l'échelle de l'Union européenne.

Pour une appréciation plus globale, le European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) est une importante source d'information sur les systèmes nationaux de qualification de la main-d'œuvre en Europe :

<http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp>

Les experts britanniques suggèrent le ReferNet, qui est un réseau européen encadré par le Cedefop et qui traite de la question de l'enseignement et de la formation professionnelle, avec moteur de recherche par pays :

<http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=8&sub=3>

Plus spécifiquement pour le Royaume Uni :

<http://www.refernet.org.uk/>

Pour la France :

[http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id\\_article=403](http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id_article=403)

### **Les principaux enseignements**

Les expériences internationales fournissent plusieurs pistes de réflexion, notamment au niveau des stratégies d'évaluation de l'expérience.

L'informatisation des dispositifs de qualification constitue un tournant majeur. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication font leur apparition dans de nouveaux champs de la qualification comme le référentiel de compétence (e-skills) ou l'évaluation des compétences (e-assessment), principalement au niveau des tests normatifs et de l'évaluation en situation reconstituée. L'utilisation de multimédia, incluant la vidéo, s'avère valable pour l'évaluation de savoir-faire professionnels difficiles à formaliser ou à mesurer au moyen de tests ou de questionnaires (voir Gamache *et al.*, 2001).

Nous constatons par ailleurs que la diversification des modalités d'évaluation constitue un mouvement lent mais certain vers la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences. Cette stratégie concerne tous les types d'instruments : ceux reposant sur l'observation ou sur la narration, ou sur des modalités marginales, comme le tier garant ou l'observateur naïf, ou simplement normatif.

C'est à partir du référentiel de compétences que toute stratégie d'évaluation serait valable. Les experts nationaux insistent d'ailleurs sur les préalables suivants : la précision des éléments de compétence, la clarté des critères de performance et des conditions de réalisation ainsi que l'information sur l'évaluation. On insiste également sur les limites du référentiel de compétences, compensées par l'expertise de l'évaluateur.

On souligne également l'importance des qualifications de cet évaluateur. Les évaluateurs doivent posséder les connaissances, les compétences et les aptitudes à exercer dans le domaine de l'évaluation. L'ensemble des experts consultés suggèrent d'adopter des stratégies d'apprentissage éprouvées comme l'enseignement magistral, en ligne, le coaching, etc. La formation pourrait porter sur les techniques d'observation, sur l'utilisation des échelles d'évaluation, sur le travail du jury ou sur les biais d'évaluation, etc.

On attire également l'attention sur la cohérence des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience, sur la forme de la compétence (un savoir-être, une norme de groupe, une norme de production, une compétence de niveau supérieur ou un minimum attendu, une caractéristique

personnelle, un objectif d'apprentissage, etc.) et sur le niveau de qualification auquel ils sont dédiés (l'entrée dans le métier, une promotion, une haute qualification).

Tous les spécialistes sur la question des dispositifs de qualification de la main-d'œuvre étudiés soulignent avec force l'importance de la transparence des dispositifs (référentiel, évaluation et certification, critères, techniques et instruments...). On commence également à s'intéresser à l'équité, en favorisant par exemple l'adaptation ou le développement d'instruments de mesure et d'évaluation attentifs aux biais culturels de même qu'aux possibles impacts négatifs d'une évaluation.

Enfin, la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences est fortement marquée par le contrôle de la qualité. Il s'agit d'une pratique inhérente à la perspective anglaise, appuyée sur des instruments fondamentaux comme le code de pratiques NVQ, et assurée par d'importants organismes de régulation.

L'assurance qualité caractérise également la pratique aux États-Unis, à travers des organismes nationaux et sectoriels qui exercent à partir d'une documentation spécialisée et d'une jurisprudence abondante sur l'usage des tests et la discrimination.

## CONCLUSION

La documentation internationale foisonne d'informations sur les institutions, sur leurs dispositifs, leurs modes de fonctionnement, leurs procédures, leurs lois et obligations, mais la question des instruments de reconnaissance des acquis et des compétences, qui commence à se préciser dans la documentation, demeure encore la moins explorée (voir : Labruyère et Rose, 2004 ; Kogut-Kubeak et *al.*, 2006, Straka, 2004). C'est une situation qui préoccupe presque tous les spécialistes rencontrés en France et au Royaume-Uni.

Notre recherche nous permet d'établir une typologie des instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences selon les classes suivantes : les instruments de type normatif, les instruments reposant sur la narration ou sur l'observation et les instruments particuliers. Les instruments favorables à l'évaluation de l'expérience en milieu de travail s'en tiennent à une approche critériée, relevant principalement de l'observation en situation réelle ou reconstituée, ou de la narration (le portfolio et l'entretien). Les instruments de type normatif seraient plus appropriés à des formes d'expérience plutôt académique, soit pour l'entrée sur le marché du travail (capacité d'écriture, maîtrise de la langue, calcul mathématique, etc.) ou encore pour la haute qualification (qui fait surtout appel à des connaissances transférables).

L'ensemble de la documentation précise et apporte une excellente compréhension de plusieurs caractéristiques de ces instruments de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences, mais explore et élabore beaucoup moins sur l'objet mesuré en tant que tel, soit l'expérience et ses composantes (formalisables ou non formalisables) et son rapport avec les référentiels de compétences.

La notion d'«évaluation de l'expérience», et la manière dont se construit l'évaluation dans les dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences demeurent, notamment au Québec, les dimensions les moins étudiées, surtout si on compare avec la France, qui accorde beaucoup d'importance aux techniques rattachées au rôle central de l'évaluateur ou du jury dans la validation des acquis de l'expérience (voir : Mayen, 2007, Rivoire, 2004; Savoyant, 2008; Prot, 2007).

Il pourrait être intéressant de se pencher également sur la question des impacts des technologies informatiques sur la qualification. En quoi, par exemple, l'informatique faciliterait l'évaluation de l'expérience lorsqu'il s'agit de mesures «critériées» ? L'expérience est fondamentalement associée à la maîtrise de l'incertitude (Le Boterf, 2002), alors que l'informatique demeure associée à la stabilité, au formel, à la standardisation. La tendance vers l'informatisation («tout en ligne») constituerait-elle vraiment un nouvel apport profitable pour la personne évaluée elle-même, pour sa qualification ?

Des questions plus fondamentales encore ont été soulevées en regard de l'éthique de l'évaluation dans un contexte de reconnaissance des acquis, et du rôle des codes de pratique dans ce domaine (en rapport notamment avec les possibles erreurs de mesure et les conséquences positives ou négatives sur la carrière d'un individu). Des questions vitales, auxquelles pourront peut-être répondre des études ultérieures.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alsène, É., M. Gamache et M. Lejeune (2002). *Gestion des savoirs et gestion des compétences: une articulation possible, mais limitée. Actes du 1er Colloque en Gestion des compétences et des connaissances.* (Nantes) p. 27-31.
- Allum, J. (2007). «*Message in a Bottle : A Case Study of the National Skill Standards Board*», Dissertation Submitted to The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.
- Aragon, S., H.-J. Woo, et al. (2004). *Analyse of the integration of skill standards into community college curriculum.* Minnesota. Columbus, Ohio, National Research Center for Career and Technical Education.
- Argyris, C. et D. Schön (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice.*
- Aubert, J. et P. Gilbert (2003). *Reconnaissance et validation des acquis.* Paris, Puf.
- Bailey, T. et D. Merritt (1995). *Making Sense of Industry-Based Skill Standards.* National Center for Research in Vocational Education.
- Bel, M., A. Boudier, et al. (1998). La formation professionnelle des jeunes en Angleterre : les enseignements d'une gestion par incitations marchandes. *Céreq, Bref*, p. 143.
- Bentabet, E., Kirsch, J-L. et S. Stefani (2005). Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France. *Relief*, Marseille, Céreq., p. 9
- Besson, V. (1998). Les compétences en Europe : le mouvement existe partout. *Entreprise Formation*, 109.
- Bessy, C. (2000). La certification des compétences en Grande-Bretagne. Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales. *Formation Emploi*, 71: p. 21-33.
- BIT (2003). Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir. Conférence internationale du Travail, 91e session.
- Bjornavold, J. (1999). Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels : les tendances en Europe. Agora V, Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels, Thessaloniki, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Bjornavold, J. (2000). Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of non-formal learning in Europe. CEDEFOP.
- Border, B. (1998). The Status of Alternative Assessments Through the 1990s: Performance and Authentic Assessments in Relation to Vocational-Technical Education Technical Skills, Workplace Skills, and Related Academic Skills. The Vocational-Technical Education Consortium of States. GA, Southern Association of Colleges and Schools.
- Boudier, A. (2006). Européanisation de la certification. Un passé éclectique, un avenir incertain. *Relief*. Marseille, Céreq., p. 16.
- Cadè, J. (2006). Ces objets sociaux que sont les répertoires des métiers. L'exemple du RIME. *Bref*. Marseille, Céreq., p. 236.
- Caillaud, P. (2004). Les certifications en France et en Europe. Que disent les recherches françaises et internationales ? Rapport pour le Programme Incitatif de Recherche sur l'Éducation et la Formation (PIREF), Ministère de la recherche.
- Campo, C. et M. Möbus (1999). Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze. *Bref*. Marseille, Céreq., p. 150.

- Cavaco, C. (2007). La reconnaissance, validation et certification des compétences des adultes peu scolarisés: défis du processus et émergence/changement d'activités professionnelles. Document inédit.
- CCE (2006). Mettre en oeuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Bruxelles, Commission des Communautés Européennes.
- CEF (2004). Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire. Conseil du 30 avril 2004. Bruxelles, Conseil de l'Éducation et de la Formation. Avis No. 88.
- Charraud, A.-M. (1999). La reconnaissance et la validation des acquis informels en France. Agora V, Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels, Thessalonique, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Charraud, A.-M. (2003). CNCP et RNCP, les piliers du développement de la validation des acquis. *Actualité de la formation permanente*, p. 182.
- Charraud, A.-M. (2005). Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs: La révolution culturelle induite par la validation des acquis de l'expérience pour les acteurs de la formation. *Cedefop Panorama*, p. 119.
- Charraud, A.-M. (2007). Comment un dispositif de transparence des qualifications professionnelles peut-il être un élément de construction d'une politique nationale de formation professionnelle et une réponse aux besoins de formations des territoires. Commission Nationale de la Certification Professionnelle auprès du Premier Ministre. France.
- Charraud, A.-M., E. Personnaz, et al. (1999). Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ? *Formation et Emploi*, p. 65.
- Colardyn, D. (1996). La gestion des compétences, perspectives internationales. Paris : PUF.
- Colardyn, D. et J. Bjornavold (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning, National policies and practices in validating non-formal and informal learning. *Panorama*, Cedefop, p. 117.
- Coles, M. (1999). Table ronde des partenaires sociaux - La validation des acquis non formels: y a-t-il consensus et sur quoi? Agora V, Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels, Thessalonique, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Combes, M.-C., N. Quintero, et al. (2008). Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience. *Net.Doc*, Marseille, Céreq., p. 34.
- Cuddy, N. et T. Leney (2005). La formation et l'enseignement professionnels au Royaume-Uni, une brève description. *Panorama*, Cedefop, p. 113.
- Davis, P. (2003). Transfer between Formal, Informal and Non-Formal Education. Construction of bridge between qualification: a system of transfer and accumulation of training credits for lifelong learning. *TRANSFINE*, European Commission.
- Desai, R. (2006). The Review of Innovative National Vocational Qualification (NVQ) Assessment Techniques, The Research Center, City College Norwich.
- Descy, P. et M. Tessaring (2002). Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary. Cedefop, Office for Official Publications of the European Communities. p. 31.
- D'Ortun F., A. Dolbec, et al. (2005). La qualification professionnelle de la main-d'œuvre – des pratiques à géométrie variable. Université du Québec en Outaouais.
- Feutrie, M. (1997). Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel. *Panorama*. Cedefop, France, Service Universitaire de Développement Économique et Social (SUDES).

- Fietz, G., T. Reglin, et al. (2007). Study on the implementation and development of an ECVET system for initial vocational education and training. ECVET reflector, Commission Européenne.
- Fretwell, D. H., M. V. Lewis, et al. (2001). A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries. European Training Foundation, Center for Education and Training for Employment, Ohio State University.
- Gamache M., Lejeune, M., Mbassegue, P.G. & É. Alsène (2001). Information Technology's Use in Harnessing Tacit Knowledge: A Critical Appraisal, in Proceedings – International Conference on Industrial Engineering and Production Management, FUCAM, Mons, vol. 1, p. 345-353.
- Géhin, J.-P. (2007). *La validation des acquis: Quelles inflexions du modèle français d'articulation éducation/travail* dans, *La Validation des Acquis de l'Expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant.
- Gérard, F. (2005). Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs : Le Référentiel de bonnes pratiques en formation ouverte et à distance et la question des compétences des acteurs. *Panorama*, Cedefop, p. 119.
- Haahr, J. H. et E. H. Hansens (2006). *Adult Skills Assessment in Europe. Policy and Business Analysis*, Final Report. D. T. Institute.
- Hawkins, J. (1994). Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques : une première évaluation. *Revue Européenne Formation Professionnelle* 1: p. 9-21.
- Hopkins, B. R. (2000). *The Licensure and Certification Mission. The Licensure and Certification Mission, Legal, Social and Political Foundations*. I. L. Schoon C.G & Smith. New York, Forbes Custom Publishing.
- Kirch, E. et A. Savoyant (1999). Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. *Bref*. Marseille, Céreq. p. 159.
- Kogut-Kubiak, F., C. Morin, E. Personnaz, N. Quintero et F. Séchaud (2006). Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation. *Relief*. Marseille, Céreq. p. 12.
- Konrad, J. (2006). La validation des acquis et des compétences au Royaume Uni. *Education - Line*.
- Labruyère, C. (2004). Certifications professionnelles: les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre. *Bref*. Marseille, Céreq. p. 159.
- Labruyère, C. (2006). La VAE, quels candidats, pour quels diplômes ? *Bref*. Marseille, Céreq. p. 230.
- Labruyère, C. et J. Rose (2004). Validation des acquis de l'expérience: objectif partagé, pratiques diversifiées. *Notes, Emploi, Formation*. Marseille, Céreq. p. 15.
- Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels, construire les parcours de professionnalisation. Paris, Éditions d'Organisation.
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail : le rôle de la communauté de pratique, du climat de travail et de la forme de l'organisation*. Thèse doctorale présentée à la Faculté des études supérieures, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.
- Lesemann, F. et D'Amours, M (2006). *Vieillesse au travail, emploi et retraite*. Montréal, Éditions Saint-Martin, 216 pages.
- Lesemann, F., M. Lejeune, et al. (2005). Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle. Groupe de recherche sur les transformations des âges et des politiques sociales, INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- Liaroutzos, O. (2003). Validation des acquis de l'expérience : complémentarité entre droit individuel et initiatives collectives. Actes de la Conférence-Débat. Marseille, Centre d'Études et de Recherches sur le Qualifications.

- Liaroutzos, O., J. Paddeu, et al. (2003). Entre validation de l'expérience et formation. Une voie d'accès à la qualification des ouvriers. *Bref*. Marseille, Céreq., p. 203.
- Liaroutzos, O. et E. Sulzer (2006). La méthode ETED : De l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier. *Relief*. Marseille, Céreq., p. 14.
- Losh, C. L. (2000). Using Skill Standards for Vocational-Technical Education Curriculum Development. *Vocational-Technical Education*. Employment. Columbus, OH, The
- Mahlman, R. A. et J. T. Austin (2003). Evaluating Credentialing Systems: Implication for Career-Technical Educators. Commissioned Paper for the National Skill Standards Board, Center on Education and Training for Employment.
- Mayen, P. (2007). Regards sur l'activité des conseillers en Point Relais Conseil en VAE. Document inédit.
- Mayen, P. (2007). Conseiller en Point Relais Conseil, une activité inédite dans le champ de l'information – orientation – conseil. Unité Développement professionnel et formation, ENESA Dijon.
- Merle, V. (1997). L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? *Revue Européenne, Formation Professionnelle* 12: p. 37-49.
- Mertens, L. (1999). Labour Competence: emergence, analytical frameworks and institutional models. CINTERFOR. Montevideo et Genève, International Labour Organisation.
- Monchartre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. Document inédit, Marseille, Céreq.
- Mounier, A. (2004). *La question de la formation des qualifications. Education, formation et dynamique du capitalisme contemporain*. Université de Montpellier-1.
- OCDE (2004). Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Activité de l'OCDE. Rapport du Groupe thématique 2 : Normes et assurance-qualité en matière de qualification, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance des apprentissages non formel et informel.
- Paddeu, J. et A. Savoyant (2003). Les entreprises et la validation des acquis professionnels. *Notes, Emploi, Formation*. Marseille, Céreq. p. 3.
- Pagnani, B. E. G. (2003). Pour une architecture de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience en Europe. La V.A.E. en France : un appui possible ? Rapport Transfine France.
- Parkers, D. (1994). Compétence" et contexte: un aperçu de la situation britannique. *Revue Européenne Formation Professionnelle* 1: p. 24-30.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de la Confédération française démocratique du travail* 39: p. 3-10.
- Prot, B. (2007). Un métier d'avenir. Activité d'orientation et développement des métiers. *Education permanente*, no. 171.
- Pruvost, F. (2005). Pourquoi s'emparer de la notion de compétence(s) ? *Analyse et documents économiques*, 98(Février): 50-60.
- QCA (2005). *Comparability study of NVQ assessment practice*, London, Qualifications and Curriculum Authority.
- Rivoire, B. (2007). VAE: qui est «l'architecte» de la reconnaissance ? La Validation des Acquis de l'Expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit, Éditions du Croquant.
- Rothwell, W. J. et J. E. Lindholm (1999). Competency identification, modelling and assessment in the USA. *International Journal of training and Development* 3(2): p. 90-105.
- Savoyant, A (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, no 1, pp. 92-100.

- SCANS (1992). Learning a Living: a blueprint for high performance. A SCANS Report for AMERICA 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labour.
- Schoon, C. G. et I. L. Smith (2000). *The Licensure and Certification Mission, Legal, Social and Political Foundations*. I. L. Schoon C.G & Smith. New York, Forbes Custom Publishing.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline, the Art and Practice of the Learning Organisation*. London.
- Squires, P. (2002). *Developing Skill Standards Built Upon High Performance Work Organisation Practices*. Applied Skills & Knowledge, LLC.
- Steedman, H. (1994). Évaluation, certification et reconnaissance des compétences et aptitudes professionnelles. *Revue Européenne Formation Professionnelle* 1: p. 39-46.
- Stocco, R. (2001). NVQs ou les certificats de compétences en entreprise. *Panorama* 3: p. 13-14.
- Storan, J., D. Saunders, et al. (2003). TRANSFINE Project, UK Country Study. Transfer Between Formal, Informal and Non-formal education.
- Straka, G. A. (2004). Measure and evaluation of competence. The foundation of evaluation and impact research. CEDEFOP. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities: 261-311.
- SUDES (2000). Évaluation du dispositif expérimental de validation des compétences professionnelles. Rapport final - Synthèse, Service Universitaire de Développement Economique et Social.
- Teissier, J. et J. Rose (2006). La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen. *Relief*. Marseille, Céreq. p. 16.
- Thomas, A. (1999). Un nouvel élan pour la formation continue. *La Revue de la Confédération française démocratique du travail*, p. 22-23: 34-38.
- Timmons, J., M. Podmostko, et al. (2005). Career Planning Begins With Assessment, A Guide for Professionals Serving Youth with Educational And Career Development Challenges. National Collaborative on Workforce & Disability for Youth. Washington DC, Institute for Educational Leadership.
- Veneau, P., D. Maillard, et al. (2005). 30 ans d'homologation des titres. Un mode de certification à l'image des diplômes. *Bref*. Marseille, Céreq. p. 218.
- Webb, E. (2007). Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. *Panorama*. Cedefop. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. p. 147.
- WEN (2002). Using Skill Standards & Certifications in Workforce Investment Board Programs. Workforce Excellence Network. Washington DC.
- Wilcox, D. (2002). The National Skill Standards Board: Building the Foundation for a Dynamic Workforce. National Skill Standard Board.
- Wills, J. L. (1995). Skill Standards: A primer. Center for Workforce Development, Institute for Educational Leadership.
- Wills, J. L. (1995). Standards: Making them useful and workable for the education enterprise. Center for Workforce Development.
- Wills, J. L. (1995). Voluntary skill standards and certification: A primer. Washington, DC, Department of Education, Employment and Training Administration.
- Wills, J. L. (1993). An Overview of Skill Standards Systems in Education & Industry. Systems in the U.S. and Abroad. Volume 1. Institute for Educational Leadership, Washington, D.C.
- Wolf, A. (1994). La mesure des "compétences: l'expérience du Royaume-Uni. *Revue Européenne, Formation Professionnelle* 1: p. 31-38.

Young, M. (2007). Vers un cadre européen pour les qualifications, Quelques mises en garde. Document inédit.