

**Politiques d'éducation
et de formation**



Systemes de certification

**DES PASSERELLES POUR
APPRENDRE À TOUT ÂGE**



OCDE



ÉDITIONS OCDE

Politiques d'éducation et de formation

Systemes de certification

DES PASSERELLES
POUR APPRENDRE À TOUT ÂGE



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

Qualifications Systems

BRIDGES TO LIFELONG LEARNING

© OCDE 2007

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax (33-1) 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax (33-1) 46 34 67 19, contact@cfcopies.com ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive Danvers, MA 1923, USA, fax (978) 646 8600, info@copyright.com.

Avant-propos

Le Comité de l'éducation de l'OCDE a lancé en 2001 une étude visant à établir des passerelles entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie. Elle avait pour objet d'identifier des processus et des mécanismes par lesquels le système national de certification influence la volonté et les possibilités qu'ont les individus d'apprendre. Les travaux sont partis d'une question centrale : comment organiser les systèmes nationaux de certification afin d'offrir de plus grandes incitations à se former ? L'objectif est d'informer les décideurs quant aux actions possibles, à partir des systèmes nationaux de certification, pour promouvoir la formation tout au long de la vie pour tous.

Cette activité de l'OCDE se justifiait par l'examen nécessaire de questions systémiques dans le cadre des efforts déployés pour instaurer la formation pour tous à tout âge. Le but était d'analyser les stratégies adoptées dans ce domaine par les pays étudiés et de d'identifier des mécanismes possibles au sein des systèmes de certification pouvant influencer le comportement des nombreuses parties prenantes, afin de développer et d'améliorer la formation tout au long de la vie. Il existe bien d'autres façons d'agir en faveur de la formation tout au long de la vie mais elles ne sont pas traitées dans cet ouvrage, qui s'intéresse uniquement au rôle des systèmes nationaux de certification.

Vingt-trois pays ont participé à ces travaux, dont quinze – l'Allemagne, l'Australie, la Belgique (Communauté française), la Corée, le Danemark, la France, la Grèce, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suisse – y ont contribué pleinement en rédigeant un rapport de fond structuré selon des lignes directrices convenues. Ces rapports ont été étudiés avec les représentants nationaux et validés comme des descriptions correctes de la manière dont fonctionnent les systèmes nationaux de certification ainsi que de leurs effets sur la formation tout au long de la vie.

Outre la préparation de leur rapport de fond, les pays participants ont été invités à repérer les principaux enjeux qui pourraient être abordés dans le cadre de groupes thématiques internationaux. Trois grands thèmes ont ainsi été retenus : le développement et l'usage des cadres de certification comme moyens de réformer et de gérer les systèmes de certification ; les normes et l'assurance qualité dans les certifications, avec un examen attentif de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ; et la coopération entre les différentes institutions et parties prenantes des systèmes de certification. Vingt pays ont participé à un ou plusieurs groupes thématiques : l'Allemagne, l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la Suisse.

Les rapports nationaux et ceux des groupes thématiques font partie de la base de connaissances constituée pour l'étude et ils ont été utilisés pour élaborer cet ouvrage, parallèlement à de multiples données quantitatives et recherches publiées sur les thèmes abordés. L'intégralité des rapports, d'autres documents pertinents et des liens utiles peuvent être consultés sur les pages du site web de l'OCDE consacrées à cette activité : www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs. Des résumés des rapports

des groupes thématiques sont également inclus dans cet ouvrage (annexe A). Même si de nombreuses données et résultats ont été recueillis, cet ouvrage ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais plutôt comme une première étape vers l'examen par les pays de leurs propres politiques et pratiques. Les décideurs qui savent que le système national de certification peut être utilisé comme un outil de politique peuvent d'ailleurs l'employer avec profit comme un aide-mémoire.

Les coordinateurs nationaux de chaque pays et des membres d'organisations internationales, énumérés dans les annexes C et D, ont joué un rôle primordial pour le bon fonctionnement des travaux et la qualité des résultats. Les membres du Secrétariat de l'OCDE successivement responsables de ce projet depuis 2001 ont été tout aussi essentiels à sa réussite : Marianne Durand-Drouhin, Jack Keating, Friederike Behringer et Patrick Werquin. L'ouvrage a été rédigé par Mike Coles (Qualifications and Curriculum Authority, Londres) et Patrick Werquin (OCDE, Division des politiques d'éducation et de formation), Susan Copeland a apporté son concours à l'édition de cet ouvrage et Sabrina Leonarduzzi s'est chargée des tâches administratives. Le projet a été mené sous la supervision d'Abrar Hasan, chef de la Division des politiques d'éducation et de formation.



Barbara Ischinger
Directeur de l'Éducation

Terminologie

Pour éviter toute ambiguïté, les termes techniques ou importants sont suivis de leur équivalent anglais la première fois qu'on les rencontre dans le texte.

Qualification : Pour traduire les différents sens du terme anglais « *qualification* », on aura recours à deux mots en français : « certification » et « qualification ». Quand le mot est utilisé dans un sens très général ou pour renvoyer à l'aspect éducation et formation du processus menant à une certification, on traduira par « certification ». Lorsqu'il y a l'idée d'utilisation explicite et immédiate sur le marché du travail, on dira plutôt « qualification ».

Learning : On se servira du terme « apprentissage » comme synonyme de « formation » et substantif du verbe « apprendre ». Pour traduire l'expression « *lifelong learning* », on écrira ainsi indifféremment « formation tout au long de la vie » ou « apprentissage tout au long de la vie ». Il en ira de même pour « formation non formelle/informelle » et « apprentissage non formel/informel ».

Table des matières

Résumé	9
Chapitre 1. Objectifs et organisation de l'étude	19
1.1. L'importance de la formation tout au long de la vie	20
1.2. Hypothèses et résultats	22
1.3. Une vision consensuelle de la terminologie	23
1.4. Effets sur la formation tout au long de la vie	30
1.5. La signification et la structure des mécanismes et des réponses politiques	31
1.6. Structure de l'ouvrage	32
Notes	34
Références	34
Annexe 1.A1. Organisation de l'étude et groupes thématiques	36
Annexe 1.A2. Composantes des systèmes de certification	40
Chapitre 2. Réponses politiques pour améliorer les systèmes nationaux de certification	43
2.1. Justifications au développement de la formation tout au long de la vie	44
2.2. Les systèmes de certification : des moteurs de changements	44
2.3. Les réponses aux pressions pour changer les systèmes de certification	48
2.4. Enjeux liés à l'utilisation des systèmes de certification comme outil de réforme	66
2.5. En résumé, de nombreux pays sont confrontés aux mêmes genres de barrières	68
Notes	68
Références	69
Chapitre 3. Que nous disent les chiffres? Quelques résultats quantitatifs quant à l'impact des systèmes nationaux de certification sur la formation tout au long de la vie	71
3.1. Le contexte quantitatif pour lier les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie	72
3.2. Une tentative pour mettre en corrélation les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie	84
3.3. Mettre en place une base de résultats quantitatifs	89
Notes	92
Annexe 3.A1. Hypothèses, précautions et notes techniques	94
Annexe 3.A2. Tableaux supplémentaires	96
Annexe 3.A3. Le questionnaire de base de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes	103
Références	104

Chapitre 4. L'interaction entre les différentes parties prenantes et les systèmes nationaux de certification : identifier les mécanismes	105
4.1. Les parties prenantes et le contexte national	106
4.2. Motiver les individus à se former	112
4.3. Encourager les employeurs à utiliser et à fournir de la formation	134
4.4. Le système de certification et le rôle des fournisseurs de formation et de certification	150
4.5. Les mécanismes affectant le comportement	160
Notes	164
Références	165
Chapitre 5. Mettre en œuvre les mécanismes : favoriser les réponses politiques	169
5.1. Lier les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs	170
5.2. Réponses politiques et mécanismes	171
5.3. Puissance et flexibilité des mécanismes	185
5.4. Les mécanismes de changement	190
Références	191
Chapitre 6. Mettre à profit les mécanismes pour examiner les réponses politiques	193
6.1. Une influence positive sur la formation tout au long de la vie	194
6.2. Mécanismes en combinaison stratégique	196
6.3. Exemple d'examen des politiques – Traiter deux problèmes particuliers	197
6.4. Perspectives	202
Notes	204
Références	204
Pour en savoir plus	205
Annexe A. Rapports résumés des trois groupes thématiques	209
<i>Groupe thématique 1. Élaboration et utilisation d'un « cadre de certification » pour réformer et gérer les systèmes de certification</i>	210
<i>Groupe thématique 2. Standards et assurance qualité en matière de certifications, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle</i>	217
<i>Groupe thématique 3. La coopération entre les différentes institutions et parties prenantes des systèmes de certification</i>	225
Annexe B. Systèmes d'éducation et de formation : liens avec les certifications	233
Annexe C. Liste des quinze pays qui ont fourni un rapport national de base et coordinateurs nationaux	269
Annexe D. Pays ayant participé aux groupes thématiques et coordination	271
Annexe E. Liste des acronymes et abréviations	275
Annexe F. Codes à trois lettres des pays utilisés dans les tableaux et graphiques	277
Liste des encadrés	
2.1. Quatre caractéristiques distinguant les politiques de formation tout au long de la vie	49
2.2. Le cadre de certification espagnol pour l'éducation et la formation professionnelle	52
2.3. Les diplômes de base (<i>Foundation Degrees</i>) au Royaume-Uni	54
2.4. Le programme « viser plus haut » (<i>Aimhigher</i>) au Royaume-Uni	56

2.5. L'introduction d'un certificat professionnel dans l'enseignement supérieur et d'un diplôme professionnel de l'enseignement supérieur en Australie	57
3.1. Que veut dire « anciennes », s'agissant de données?	78
3.2. Caractéristiques des apprenants dont la motivation première est d'obtenir une certification	79

Liste des tableaux

1.1. Un exemple de l'influence des caractéristiques d'un système de certification sur les parties prenantes	31
3.1. Typologie des systèmes de certification	77
3.2. Motivation première de la démarche de formation (première période de formation décrite dans l'enquête), de 16 à 65 ans, 1994-98 (%)	81
3.3. Niveau de certification et raisons agrégées pour entreprendre une formation (première mention), de 16 à 65 ans, 1994-98 (%)	88
3.A2.1. Participation à la formation pour adultes par type de formation, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	96
3.A2.2. Proportion de la population à chaque niveau de littératie (<i>Prose</i>), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	97
3.A2.3. Parcours en formation (première, deuxième et troisième périodes de formation agrégées), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	98
3.A2.4. Raisons avancées pour entreprendre des activités de formation (première, deuxième et troisième période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	99
3.A2.5. Niveaux d'éducation des individus cherchant une certification, (première période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	99
3.A2.6. Motivation des individus qui entreprennent des activités de formation selon leur niveau d'éducation (première période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	100
3.A2.7. <i>Logit</i> simple, spécification complète, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	100
3.A2.8. <i>Logit</i> simple, trois variables agrégées et le genre, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)	102
4.1. Mécanismes potentiels	161
5.1. Un guide général des relations entre les mécanismes et les réponses politiques.	172
5.2. Ordonner l'influence des mécanismes	186
5.3. Les mécanismes de changement et leur interaction avec les autres mécanismes	191
6.1. Mécanismes puissants	196
6.2. Lier l'éducation et le travail comme réponse politique (extrait du tableau 5.1)	199
6.3. Faciliter l'accès libre aux certifications comme réponse politique. Extrait du tableau 5.1	201
B.1. Cadre australien de certification – Tableau des certifications en 2005	237

Liste des graphiques

1.1. Comment améliorer la formation tout au long de la vie avec un système de certification	30
1.2. La forme que prend un mécanisme	32
3.1. Pourcentage de la population qui a atteint au moins le niveau de la fin de l'enseignement secondaire supérieur (2002)	73
3.2. Tendances dans les taux de réussite à la fin de l'enseignement secondaire supérieur (1991-2002)	73
3.3. Proportion d'individus qui ont un diplôme d'enseignement supérieur (2002)	74
3.4. Proportion d'individus aux niveaux 3, 4 et 5 de littératie <i>Prose</i> (1994-98)	75
3.5. Intensité de la formation (tout type de formation) et certification	82
3.6. Intensité de la formation (formation sur le tas) et certification	82

3.7. Participation à la formation pour adultes et existence d'un système dual dans le pays	85
3.8. Volume de la formation tout au long de la vie : participation à la formation pour adultes (de 16 à 65 ans), 1994-98	86
3.9. Volume de la formation tout au long de la vie : participation à la formation professionnelle pour adultes (16 à 65 ans), 1994-98	86
3.10. Distribution de la formation tout au long de la vie : faible niveau initial d'éducation et recherche d'une certification	88
3.11. Distribution de la formation tout au long de la vie : individus de bas niveau de littératie et recherche d'une certification	89
B.1. Système d'éducation et de formation, République fédérale d'Allemagne	236
B.2. Cadre australien de certification – Liens entre certifications d'un secteur à l'autre	238
B.3. Système d'éducation et de formation, Belgique francophone	239
B.4. Système d'éducation et de formation, Corée	240
B.5. Système d'éducation et de formation, Danemark	241
B.6. Système d'éducation et de formation, Espagne	243
B.7. Système d'éducation et de formation, France	245
B.8. Système d'éducation et de formation, Grèce	247
B.9. Le cadre de certification à 10 niveaux, Irlande	249
B.10. Système d'éducation et de formation, Japon	250
B.11. Système d'éducation et de formation, Mexique	252
B.12. Système d'éducation et de formation, Nouvelle-Zélande	253
B.13. Système d'éducation et de formation, Pays-Bas	254
B.14. Système d'éducation et de formation, Portugal	259
B.15. Système d'éducation et de formation, Angleterre et Pays de Galles	261
B.16. Système d'éducation et de formation, Irlande du Nord	262
B.17. Système d'éducation et de formation, Écosse	263
B.18. Système d'éducation et de formation, Slovénie	265
B.19. Système d'éducation et de formation, Suisse	267

Résumé

Contexte et raison d'être

Depuis les années 70, compte tenu de l'évolution des économies et sociétés de l'OCDE, en particulier l'arrivée des technologies de l'information, la formation tout au long de la vie est devenue un objectif essentiel de la politique d'éducation et de formation. Les avancées technologiques et l'intégration économique internationale génèrent une évolution rapide du paysage économique et font qu'il est plus nécessaire que jamais d'innover, d'améliorer la productivité et de s'adapter en douceur aux transformations structurelles. À cet égard, les conclusions de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes de 1994 menée auprès de 12 pays membres de l'OCDE ne prêtait guère à l'optimisme : un quart au moins de la population adulte n'atteignait pas le troisième des cinq niveaux de littératie, qui selon de nombreux experts représente le niveau de compétence minimum requis pour faire face aux exigences complexes de la vie de tous les jours, y compris professionnelles. Ces résultats ont été confirmés par les vagues d'interrogations ultérieures de l'enquête (22 pays/régions au total). Une population affichant un niveau de compétence aussi bas n'a guère de chances de pouvoir s'adapter rapidement et d'avoir une approche innovante pour répondre aux transformations structurelles en cours. « La formation tout au long de la vie pour tous » est un objectif que les décideurs se sont fixés pour relever ce défi. Cet objectif a été retenu lors d'une réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE en 1996 (OCDE, 1996) et a également été repris dans des publications de l'UNESCO et de la Commission européenne.

Les avantages de la formation tout au long de la vie

Un certain nombre de facteurs socioéconomiques importants poussent à favoriser la stratégie de formation tout au long de la vie. Sa raison d'être économique a deux principales origines. Premièrement, dans la mesure où l'économie du savoir gagne sans cesse en importance et où le taylorisme et le fordisme disparaissent peu à peu (OCDE, 1988), le niveau minimum de qualification exigé par les employeurs est en progression constante. La demande de personnel peu qualifié accuse un recul relatif. Deuxièmement, du fait que les entreprises s'adaptent à un marché plus fluctuant et à des cycles de produits plus courts, les emplois dans lesquels il est possible de faire carrière sont plus rares et les changements d'emploi sont plus fréquents au cours de la vie active. Les qualifications deviennent obsolètes plus vite. Il faut renouveler et actualiser les compétences, ce qui est essentiel pour l'ajustement structurel, la croissance de la productivité, l'innovation et la bonne réaffectation des ressources humaines.

À l'échelle sociétale, les transformations structurelles profondes menacent d'instaurer une nouvelle polarisation entre les nantis et les laissés-pour-compte du savoir. Les

possibilités de formation sont réparties de façon très inégale. En effet, les chômeurs en ont moins que les salariés; elles sont moins accessibles aux salariés des petites et moyennes entreprises qu'à ceux des grandes; elles sont sensiblement plus rares pour les personnes qui n'ont pas dépassé l'enseignement secondaire que pour celles qui ont suivi des études post-secondaires; les femmes sont à cet égard relativement défavorisées par rapport aux hommes. En outre, les écarts importants de revenu du travail entre ceux qui ont suivi des études au-delà de l'enseignement secondaire et ceux qui ne l'ont pas fait se creusent au fil du temps. Toutes ces disparités peuvent nuire au fondement même de la démocratie.

Les stratégies de formation tout au long de la vie favorisent la convergence entre les impératifs économiques dictés par les exigences de la société du savoir et les attentes sociétales, qui sont de promouvoir la cohésion sociale en assurant des avantages à long terme aux particuliers, à l'entreprise, à l'économie et à la société dans son ensemble. Du point de vue du particulier, la formation tout au long de la vie privilégie la créativité, l'initiative et la réceptivité – qualité qui contribue à l'épanouissement personnel, à l'augmentation des revenus du travail et à l'emploi ainsi qu'à l'innovation et à la productivité. À l'échelle de l'entreprise, les qualifications et les compétences de la population active sont un facteur de premier plan dans les performances économiques et de la prospérité. Au niveau de l'économie, une relation positive existe entre le niveau de formation et la croissance économique.

L'approche de l'OCDE en matière de formation tout au long de la vie

L'approche retenue par l'OCDE en matière de formation tout au long de la vie, présentée dans un certain nombre de publications (OCDE, 1996, 1999, 2001 et 2004) représente une rupture considérable avec la situation des années 70. L'OCDE adopte une vision plus globale embrassant toutes les activités systématiques d'apprentissage qui d'un bout à l'autre de la vie ont pour but d'améliorer les connaissances et les compétences de tous les individus souhaitant y participer. Cette conception présente quatre principales caractéristiques :

Une vision systémique : cette caractéristique de la formation tout au long de la vie est celle qui la distingue le plus; toutes les autres approches de la politique de l'éducation sont sectorielles. Dans la logique de la formation tout au long de la vie, on envisage la demande et l'offre de possibilités de formation dans le cadre d'un système interdépendant couvrant tous les cycles de vie et comprenant *toutes les formes d'activités éducatives formelles, non formelles et informelles*.

La place centrale de l'apprenant : la formation tout au long de la vie exige de se polariser non plus sur l'offre, notamment sur les activités d'apprentissage formelles dispensées en établissement, mais sur la demande en répondant aux besoins des apprenants.

La motivation à se former est le fondement pour continuer de se former toute la vie durant. Il faut donc donner les moyens « d'apprendre à apprendre » pour que chacun, à son propre rythme, soit en charge de ses choix de formation.

Objectifs multiples de la politique d'éducation : dans l'approche du cycle de vie, on reconnaît la multiplicité des objectifs de l'éducation – l'épanouissement personnel, l'enrichissement du savoir, les objectifs économiques, sociaux et culturels – et que l'ordre de priorité de ces objectifs peut évoluer au cours de la vie.

La formation tout au long de la vie et les systèmes de certification

La formation tout au long de la vie constitue un immense chantier. Depuis 1996, le programme de travail du Comité de l'éducation porte systématiquement sur divers aspects des stratégies de formation tout au long de la vie, en particulier les caractéristiques systémiques de ces activités. Diverses politiques dans les domaines économique et social peuvent être mises à profit pour influencer sur la formation tout au long de la vie.

Deux caractéristiques de la formation tout au long de la vie mettent clairement en évidence le lien entre ce type d'activité et les systèmes de certification : sa nature systémique et l'accent mis sur toutes les formes d'activités éducatives qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles. Un système de certification détermine de façon explicite ou implicite les activités éducatives qui en font partie et les modalités selon lesquelles elles sont normalisées, reconnues et appréciées par les personnes, l'économie et la société. Les particuliers ont recours à ce système pour décider de leurs activités de formation. Un système de certification peut aider la personne à cheminer le long de ces différents itinéraires de formation ou peut être un frein selon les mesures incitatives ou dissuasives qu'il prévoit.

Participation des pays et mécanismes en jeu

En 2001, le comité a lancé un projet pour étudier les liens entre le système de certification et la formation tout au long de la vie. Étant donné les liens qui existent avec le marché du travail, cet exercice a également été approuvé par le Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales. Ce projet a pour but d'examiner comment les différents systèmes nationaux de certification influent sur le volume global des activités éducatives, leur qualité et leur répartition entre les différentes catégories d'apprenants. À partir de cet examen, le projet vise à recenser les actions que les pays peuvent mener pour concevoir et gérer leur système de certification de façon à promouvoir la formation tout au long de la vie.

Au printemps 2001, les représentants de 22 pays de l'OCDE et ceux de 5 organisations internationales se sont réunis pour débattre de la finalité et de la portée de ce projet. S'appuyant sur une note de réflexion, une proposition de projet et des lignes directrices pour l'établissement de rapports de base nationaux, 15 pays se sont engagés à participer à ces travaux (Allemagne, Belgique [Communauté française], Canada, Corée, Danemark, France, Grèce, Irlande, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Slovénie et Suisse). Un certain nombre d'organisations internationales ont accepté de suivre les travaux : le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), la Commission européenne, la Fondation européenne pour la formation (ETP), le Bureau international du travail et la Banque mondiale. Plusieurs autres pays ont décidé de participer à un stade ultérieur. Les travaux ont repris en 2004 après une interruption d'un an. Étant donné l'ampleur des travaux et leur très grande complexité, il a été convenu de créer trois réseaux de pays pour établir des rapports sur des thèmes précis. Ces rapports ainsi que le projet de rapport de synthèse établi par le Secrétariat ont été examinés à l'occasion de séminaires semestriels organisés en 2004 et en 2005. Une première version de ce rapport de synthèse a été communiquée au Comité de l'éducation en mars 2006.

Il existe un lien entre les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie

Mais ce lien a pu être négligé dans les travaux de recherche passés

La plupart des responsables chargés du domaine de l'éducation estiment qu'il existe un lien entre les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie, même si ce lien n'a jamais été prouvé. En effet, si l'on sait beaucoup de choses sur la formation tout au long de la vie et sur les systèmes de certification, l'espace intermédiaire qui les sépare reste en grande partie inexploré. Cet ouvrage se propose d'étudier cet espace et de tenter de répondre à la question suivante : comment les systèmes nationaux de certification peuvent-ils promouvoir la formation tout au long de la vie en termes de volume, de qualité, d'efficacité et de répartition équitable des possibilités de formation ?

Les liens théoriques qui unissent les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie sont appelés *mécanismes*, et chacun d'entre eux détient potentiellement le pouvoir de modifier le système de certification pour le rendre plus propice à la formation tout au long de la vie. Si des mécanismes de ce type peuvent être décelés, compris puis traduits en liens concrets, les responsables pourront justifier la réforme des systèmes de certification en vue de développer la formation tout au long de la vie.

Apprendre les uns des autres

De fait, les pays s'efforcent depuis quelques temps déjà d'encourager la formation tout au long de la vie au travers de réformes de leurs systèmes de certification. Les politiques en vigueur ainsi que celles prévues dans quinze pays ont été analysées et classées dans neuf grandes catégories de *réponses politiques*. Elles ne représentent pas un modèle mais un recueil de toutes les politiques existantes liant les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. Ces neuf réponses politiques étant génériques, chaque pays peut s'en inspirer pour élaborer ses propres actions.

Cette liste est précieuse dans la mesure où elle représente un ensemble de stratégies d'action nationales pouvant être utilisées pour analyser les politiques nationales existantes et à venir :

1. Accroître la flexibilité et la réactivité.
2. Motiver les jeunes à se former.
3. Lier l'éducation et le travail.
4. Faciliter l'accès libre aux certifications.
5. Diversifier les processus d'évaluation.
6. Rendre les certifications progressives.
7. Rendre transparent le système de certification.
8. Revoir le financement et augmenter l'efficacité.
9. Mieux gérer le système de certification.

Changer le comportement des parties prenantes

Si la formation tout au long de la vie doit se développer davantage au niveau national, alors les comportements des individus, des employeurs, des prestataires de formations et des organisations délivrant des certifications vont devoir changer. Les systèmes de

certification peuvent encourager cette évolution et les facteurs liés aux certifications qui peuvent influencer l'attitude des parties prenantes sont analysés, par l'examen des preuves empiriques et d'études théoriques concernant les systèmes nationaux de certification. L'évaluation des éléments qui influencent la formation tout au long de la vie ainsi que des obstacles à la formation auxquels sont confrontés les personnes, les employeurs, les prestataires de formation et les organisations délivrant des certifications, fait apparaître des mécanismes pouvant être employés pour optimiser l'impact des politiques de formation tout au long de la vie.

Jusqu'à présent, l'analyse montre qu'il existe de nombreux éléments qualitatifs laissant penser que le comportement en matière de formation des individus, des employeurs, des prestataires formation et des organisations délivrant des certifications est directement et indirectement influencé par la nature du système de certification du pays. Cette analyse permet de définir des changements spécifiques de structures ou de conditions de fonctionnement, qui peuvent à leur tour modifier le comportement de chacun de ces groupes en termes de participation, d'utilisation et de prestation. Ces vecteurs de changement ont été nommés *mécanismes* et il est désormais possible, en utilisant les résultats présentés ici, d'étayer la théorie avec des faits concrets et de définir 20 mécanismes pouvant être utilisés pour renforcer les mesures prises en vue d'améliorer la formation tout au long de la vie. Ces 20 mécanismes sont :

1. Communiquer sur les rendements de la formation certifiante.
2. Développer l'employabilité.
3. Établir des cadres de certification.
4. Augmenter le choix des apprenants en matière de certification.
5. Clarifier les parcours de formation.
6. Permettre le transfert de crédits.
7. Augmenter la flexibilité des programmes de formation certifiante.
8. Créer de nouvelles voies d'accès à la certification.
9. Diminuer le coût de la certification.
10. Reconnaître la formation non formelle et informelle.
11. Superviser le système de certification.
12. Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification.
13. Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour.
14. Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement.
15. Garantir la transférabilité des certifications.
16. Investir dans l'innovation pédagogique.
17. Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation.
18. Améliorer la coordination au sein du système de certification.
19. Optimiser l'assurance qualité.
20. Améliorer l'information et l'orientation à propos des systèmes de certification.

Les notions de « **réponses politiques** » et de « **mécanismes** » renvoient à des réalités distinctes. Les réponses politiques correspondent à de grandes catégories de mesures appliquées actuellement par tout ou partie des pays participant à l'étude pour réformer

leur système de certification. Un mécanisme est un lien conceptuel entre le système de certification et la formation tout au long de la vie, qui est fondé sur l'analyse des faits révélant un changement de comportement des principales parties prenantes. Les données utilisées pour déterminer ces mécanismes proviennent des rapports nationaux mais aussi de travaux de recherche.

Les 20 mécanismes peuvent être classés à l'aide des réponses politiques recensées afin de déterminer comment les données relatives aux mécanismes peuvent être utiles aux responsables pour élaborer et affiner les politiques consacrées à la formation tout au long de la vie.

Valoriser les résultats obtenus

Ces 20 mécanismes représentent un moyen grâce auquel les systèmes de certification peuvent favoriser la formation tout au long de la vie. Les systèmes nationaux de certification ne comprennent pas l'ensemble des mécanismes, dans la mesure où chaque système est unique et où le fonctionnement des mécanismes dépendra des conditions dans lesquelles le système opère. Il n'est donc pas toujours possible de généraliser quant à la capacité de ces mécanismes à promouvoir la formation tout au long de la vie. Toutefois, en les rapprochant des réponses politiques génériques, il est possible de se faire une idée des mécanismes dont l'incidence devrait être profonde.

Il a été possible d'établir une première série d'évaluations quant à l'impact potentiel que les mécanismes peuvent avoir sur les réponses politiques. Il est ainsi possible de faire la distinction entre les mécanismes particulièrement forts et ceux qui ont un rôle de soutien, mais qui ne sont pas nécessairement forts, et ceux n'ayant pas de rôle du tout. Il existe un autre moyen d'étudier l'effet d'un mécanisme, en le comparant cette fois à d'autres mécanismes et non en l'étudiant directement au regard des réponses politiques. On considère que trois d'entre eux ont un rôle de catalyseur sur certains des autres mécanismes, ils sont désignés comme des *mécanismes de changement*.

Si l'on associe les différentes méthodes d'analyse des mécanismes, on peut identifier certains mécanismes particulièrement puissants :

- Les cinq plus forts mécanismes : *permettre le transfert de crédits, optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification, reconnaître la formation non formelle et informelle, établir des cadres de certification, créer de nouvelles voies d'accès à la certification.*
- Les trois mécanismes de changement : *établir des cadres de certification, communiquer sur les rendements de la formation certifiante, investir dans l'innovation pédagogique.*
- Les cinq mécanismes de soutien les plus fréquemment cités : *superviser le système de certification, établir des cadres de certification, investir dans l'innovation pédagogique, exprimer les certifications en termes de résultats de la formation, améliorer l'information et l'orientation à propos des systèmes de certification.*

Mêmes mots, même sens?

Il est difficile de parvenir à une interprétation commune des principaux éléments constituant un système de certification. Presque tous ces éléments sont compris différemment selon les pays ou les contextes, c'est le cas par exemple du terme *certification*. On s'est efforcé dans cette étude d'obtenir un consensus entre les pays sur la définition de ces éléments. Des progrès notables ont été accomplis pour parvenir à une compréhension

commune des systèmes de certification, des cadres de certification et des certifications elles-mêmes.

À l'intention du lecteur, et parce que ces termes sont très largement employés dans l'ouvrage, les termes et notions suivants ont été définis : compétence, crédit, formation tout au long de la vie, reconnaissance des acquis de formation, formation formelle, formation non formelle et formation informelle.

*Recommandations politiques sur le meilleur usage
des trois principaux outils à la disposition
des décideurs*

L'élaboration de politiques visant à promouvoir la formation tout au long de la vie grâce aux systèmes de certification est une tâche difficile, inexplorée, voire sous-estimée. Cet ouvrage laisse entendre qu'il est utile d'examiner le rôle des systèmes de certification dans le développement de la formation tout au long de la vie, et étudie certaines des questions pratiques qui se posent aux responsables. À partir de l'examen, qui couvre un champ très large, des résultats générés au cours de l'étude, il apparaît évident qu'il est possible d'utiliser les systèmes de certification pour favoriser la formation tout au long de la vie. Les décideurs peuvent donc employer trois outils principaux.

Examiner les réponses politiques

Ce premier outil concerne les réponses politiques existantes consacrées à la formation tout au long de la vie. L'ensemble des mécanismes peut être utilisé pour déterminer si la logique ayant présidé à l'élaboration de chaque réponse nationale reste valable. Par exemple, la stratégie a-t-elle porté ses fruits ou les bénéfices escomptés se font-ils toujours attendre ?

L'examen systématique des mesures prises dans le domaine de la formation tout au long de la vie et impliquant les systèmes de certification constitue un bon point de départ. Il est possible d'utiliser les mécanismes en vue d'élaborer de nouvelles stratégies en faveur de la formation tout au long de la vie, en partant du fait que chaque mécanisme est défini comme un moyen d'influencer le comportement des principales parties prenantes et offre dès lors la possibilité de tirer pleinement parti des stratégies adoptées. Les mécanismes représentent donc de nouveaux outils précieux pour l'élaboration des politiques.

Examiner les mécanismes puissants

Le second outil est plus spécifique que le premier et suppose une analyse des réponses politiques afin de s'assurer qu'elles incluent les mécanismes puissants définis dans cet ouvrage comme des instruments déterminants pour mettre les systèmes de certification au service de la formation tout au long de la vie. Cet outil implique l'utilisation d'un ensemble spécifié de mécanismes ayant une influence potentielle plus forte que d'autres sur les réponses politiques concernant la formation tout au long de la vie, soit parce qu'ils sont plus largement applicables en fonction des réponses politiques mises en œuvre, soit parce qu'ils représentent potentiellement des « vecteurs de changement ». L'importance des mécanismes tels que ceux indiqués plus haut pour soutenir des réformes spécifiques a été récemment mise en évidence et les pays peuvent tirer avantage de leur examen, au regard de leur propre contexte. L'ouvrage aborde également certaines applications

pratiques de ces mécanismes particuliers dans le cadre des réponses politiques en faveur de la formation tout au long de la vie.

Replacer dans leur contexte et analyser plusieurs mécanismes

Les responsables disposent d'un troisième outil à partir de cette étude : la possibilité qu'offrent les mécanismes de juger les interactions entre les diverses réformes menées au plan national. Le contexte national, qui est essentiel lorsque l'on évalue l'utilité des mécanismes, fait que l'application (ou l'absence) de tel ou tel mécanisme aura des conséquences différentes dans chaque pays.

D'emblée, on se pose la question de savoir comment aborder la complexité des interactions entre les mécanismes, comment utiliser ces derniers pour qu'ils se renforcent mutuellement (et viennent ainsi consolider la réponse politique) et comment éviter les interactions contreproductives. Ces points sont également examinés à travers plusieurs exemples dans cet ouvrage.

Fixer un programme de recherche pour l'avenir

Il s'est révélé difficile de rapprocher les indicateurs quantitatifs décrivant les systèmes nationaux de certification des variables relatives à la formation tout au long de la vie, et il existe peu de données quantitatives, même si certaines donnent des résultats intéressants et encourageants. De nombreuses conditions doivent être réunies et il faut en outre que les variables pertinentes existent pour la période voulue. Il y a donc des leçons à retenir et les points clefs suivants représentent ce que pourrait être un programme de recherche à venir dans ce domaine :

- Un travail conceptuel est nécessaire afin de trouver la meilleure façon de définir des variables systémiques et de concevoir des indicateurs appropriés pour décrire les systèmes nationaux de certification.
- Il est nécessaire d'étudier la meilleure manière de lier les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie en utilisant des variables quantitatives.
- Il faut recueillir des données internationales, qui représenteraient le pendant empirique aux travaux conceptuels proposés ci-dessus.
- On doit étudier plus en détail les micro-liens, au niveau des composantes et sous composantes des systèmes de certification.

En plus de données quantitatives spécifiques, des informations sur les tendances temporelles seront également nécessaires. Il faudra du temps et des efforts mais cela permettrait une réflexion plus appropriée sur la manière dont les systèmes nationaux de certification et de formation tout au long de la vie évoluent dans le temps. Cela peut aussi nécessiter une certaine constance dans la manière dont les variables sont mesurées. Si les systèmes nationaux de certification doivent effectivement devenir un outil de politique, les décideurs doivent être informés beaucoup plus en détail quant aux données récentes et aux tendances observées afin d'éviter l'éparpillement de l'action publique.

Références

OCDE (1988), *Nouvelles technologies : Une stratégie socio-économique pour les années 90*, OCDE, Paris.

OCDE (1996), *Apprendre à tout âge*, OCDE, Paris.

OCDE (1999), « Le financement de l'apprentissage à vie : Quelles ressources et où les trouver? », *Analyse des politiques d'éducation*, chapitre 1, OCDE, Paris.

OCDE (2001), « La formation tout au long de la vie pour tous : Grands axes de l'action », *Analyse des politiques d'éducation*, chapitre 1, OCDE, Paris.

OCDE (2004), « L'apprentissage tout au long de la vie », *Synthèses*, juin, OCDE, Paris.

Chapitre 1

Objectifs et organisation de l'étude

En 2001, le Comité de l'éducation a initié une activité sur le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir la formation tout au long de la vie. L'objectif de l'étude dans laquelle vingt deux pays se sont impliqués, a été d'identifier comment les systèmes nationaux de certification peuvent être organisés pour fournir de plus grandes incitations à se former, qu'il s'agisse de motivation ou d'opportunités d'apprendre. Quelles sont les solutions qui s'offrent aux décideurs pour promouvoir la formation tout au long de la vie pour tous?

Les idées centrales de cette étude sont complexes et de nombreux termes et expressions sont utilisés pour en rendre compte. Ce chapitre, basé sur les informations d'experts nationaux et d'experts d'organisations internationales, tente de permettre une compréhension commune de ce que veulent précisément dire les termes et idées clefs.

La section 1.1 décrit les raisons d'être de l'étude; la section 1.2 clarifie les hypothèses de base qui la sous-tendent et examine certaines raisons de la pauvreté de la littérature sur ce sujet. La section 1.3 discute chacune des idées clefs et en donne une définition consensuelle acceptée par tous les participants de l'étude. La section 1.4 examine les différentes façons par lesquelles les systèmes de certification affectent la formation tout au long de la vie et ordonne ces effets. Dans la section 1.5, le concept central de mécanisme est approfondi et clairement défini en termes de signification, structure et applications potentielles. L'idée d'une réponse politique à la formation tout au long de la vie basée sur les systèmes de certification est aussi clarifiée. La description de la structure de cet ouvrage dans la section 1.6 aidera le lecteur à trouver rapidement les sections présentant un intérêt particulier.

1.1. L'importance de la formation tout au long de la vie

Les sociétés modernes offrent une large panoplie d'avantages aux individus. Ceux-ci peuvent être des bénéfices directs provenant de la participation au marché du travail (salaires, statut social et autres allocations sociales), ou des avantages plus généraux provenant de la vie en collectivité et du partage de biens publics. L'attention porte de plus en plus souvent sur ces bénéfices généraux émanant du simple fait de vivre dans une société moderne – et aussi sur le fait que ceux-ci ne peuvent pas être accordés à tous. De nombreuses politiques prennent donc cela en compte et visent à garantir l'accès à ces avantages au plus grand nombre. Une des manières d'y parvenir est de mettre en place de meilleures pratiques en matière de formation tout au long de la vie.

De nombreux auteurs ont insisté sur le rôle de la formation tout au long de la vie pour procurer aux individus les avantages que leur société peut dispenser. Les compétences souvent acquises grâce à cet outil qu'est la formation peuvent être utilisées dans divers contextes très différents : au travail, à la maison et au sein de la collectivité (Commission européenne, 2001; IJLE, 2004; NCVER, 2003a). Les employeurs voient ces compétences comme propices pour augmenter la productivité et la compétitivité quels que soient les systèmes et les cultures (Bédoué et Planas, 2003; Brown, 2003; NCVER, 2003b; Ottersen, 2004). Ils sont une réponse aux besoins de la mondialisation et à l'émergence d'une économie du savoir qui exige une mise à jour permanente des compétences alors la production passe d'une production de biens tangibles à une production de biens abstraits. Ce besoin de maintenir le volume et d'augmenter le niveau de l'offre de compétences est au cœur de la justification de l'investissement en capital humain et de l'augmentation de la formation tout au long de la vie. Du point de vue des individus – mais encore par rapport au marché du travail – ces compétences amènent une employabilité accrue et, entre autres, des salaires plus élevés et des opportunités plus nombreuses d'avancement de carrière. L'employabilité est une composante clef de l'entrée, ou du retour, sur le marché du travail dans de nombreux pays où les taux de chômage restent élevés, en particulier pour les jeunes. Il y a aussi une littérature abondante quant aux nombreuses façons d'acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux enjeux de la vie moderne, y compris ceux ayant trait au travail (Evans, Hodgkinson et Unwin, 2002; Feinstein, Galindo-Rueda et Vignoles, 2004; Guile et Griffiths, 2001).

La formation tout au long de la vie pour tous est devenue un objectif de politique largement partagé au sein de pays de l'OCDE et au-delà (OCDE, 2001). Elle est vue comme une condition nécessaire pour le succès individuel sur le marché du travail et pour le bien-être social ainsi qu'un des fondements de la démocratie et de la citoyenneté. On peut aussi penser que la compétitivité des économies nationales dépend fortement de la capacité des sociétés d'encourager et de faciliter la formation tout au long de la vie. Puisque certains groupes de la population sont confrontés à des difficultés pour entreprendre des activités de formation, en particulier parmi les populations adultes (OCDE, 2003 et 2005), des réponses politiques ont été adoptées pour aider à développer les activités de formation

tout au long de la vie et/ou améliorer les compétences de la population. Certains gouvernements et parties prenantes en sont arrivés à considérer les systèmes nationaux de certification comme un outil pour promouvoir la formation tout au long de la vie. En 2001, l'OCDE a lancé une étude qui met en évidence l'utilité de ces systèmes et la mesure dans laquelle ils influencent le volume, la qualité, l'équité et l'efficacité de la formation tout au long de la vie. Les résultats de cette étude sont présentés dans cet ouvrage. Ils le sont en termes pratiques et de manière à fournir aux décideurs des informations quant aux possibles réponses politiques. Le résultat principal de cette étude est qu'un ordre du jour a été établi pour le développement futur des systèmes nationaux de certification qui renforcera la formation tout au long de la vie.

L'étude de l'OCDE ne porte pas uniquement sur les systèmes nationaux de certification ni sur la formation tout au long de la vie : elle traite du lien existant entre les deux et plus spécifiquement de l'impact des premiers sur le second. Il a bien sûr été nécessaire d'examiner la grande quantité de travaux existant sur les systèmes nationaux de certifications et sur la formation tout au long de la vie, mais l'étude reste centrée sur le lien entre les deux. Ce lien est fait de « mécanismes », concept central de cet ouvrage, qui sont expliqués dans le chapitre 1 et illustrés dans le chapitre 4.

Le système national de certifications n'est pas le seul à avoir de l'influence sur la formation tout au long de la vie, et il est doit être bien clair que les autres facteurs ne sont pas examinés ici. En ce qui concerne la formation tout au long de la vie elle-même, cette étude ne se limite pas aux améliorations du volume, telles qu'une participation accrue des adultes. Elle couvre aussi les améliorations de la qualité, telles que celles obtenues en optimisant les rendements pour les apprenants; celles de la distribution, par exemple en augmentant la participation de groupes traditionnellement exclus; et celles de l'efficacité. En termes de systèmes nationaux de certifications, le champ de l'étude recouvre toutes les procédures conduisant à la reconnaissance d'acquis de formation, y compris la formation non formelle et informelle. Alors même que les structures actuelles des systèmes nationaux de certification constituent l'ossature de l'étude, les résultats sont susceptibles d'être applicables aux systèmes en devenir dans la mesure où l'architecture de base reste la même.

En résumé, l'objectif premier de cet ouvrage est de fournir des éléments d'aide à la décision qui peuvent faciliter les améliorations de la formation tout au long de la vie par des réformes des systèmes nationaux de certification. Les thèmes abordés sont généraux en ce sens que la formation tout au long de la vie couvre de nombreuses dimensions et que les systèmes nationaux de certification sont eux-mêmes invariablement étendus et complexes. Toutefois, l'intersection entre ces deux thèmes – et l'attention particulière portée aux changements au sein des systèmes nationaux de certification – est un domaine d'étude plus restreint mais il est important et a été négligé dans les travaux de recherche jusqu'à présent.

L'étude de l'OCDE qui a donné cet ouvrage est basée sur les expériences de 23 pays. Quinze de ces pays ont rendu un rapport de base détaillé décrivant leurs systèmes de certification, les mesures politiques déployées actuellement et les projets pour des actions futures ainsi qu'une étude de cas sur l'impact d'un changement dans le système. De plus, trois groupes thématiques ont étudié en profondeur différentes solutions spécifiques¹.

1.2. Hypothèses et résultats

La première hypothèse qui sous-tend ce rapport est qu'il existe effectivement des liens entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie; et que ces liens peuvent être utilisés pour éclairer les réponses politiques visant à améliorer la formation tout au long de la vie. Cette hypothèse est basée sur l'expérience quant au rôle des certifications comme éléments de motivation des individus pour qu'ils apprennent mais aussi comme obstacle pour d'autres lorsqu'ils essaient de faire reconnaître leurs acquis. Réussir à faire reconnaître ses apprentissages peut mener à une amélioration de la situation financière des individus, à une meilleure estime de soi et à de meilleures chances d'améliorer son existence. Dans certains pays, l'entrée sur le marché du travail est régulée par des prérequis en termes de certification(s). Certains individus ont peur de pas pouvoir atteindre ces prérequis standards et renoncent à participer au marché du travail pour cette raison. D'autres peuvent ne pas avoir les compétences de base et être incapables d'exprimer leurs compétences avec les méthodes d'évaluations existantes. D'autres appartiennent à des groupes sociaux qui sont réceptifs aux idées véhiculées par le système de certification et encouragent la participation. D'autres encore peuvent être caractérisés par leur réticence à s'engager dans un processus formel de reconnaissance des acquis. Enfin, il y a des coûts à s'engager dans une démarche de reconnaissance et ceci peut aussi décourager certains individus alors qu'ils n'ont que peu ou pas d'effets sur d'autres qui seraient financièrement plus à l'aise. Tous ces facteurs suggèrent qu'un système de certification, peut inciter les individus à participer à la formation autant que les inciter à s'abstenir. L'ensemble des facteurs ayant une influence est discuté en détail dans le chapitre 4.

La seconde hypothèse importante est qu'il existe dans tous les systèmes de certification une position optimale pour garantir de hauts niveaux de qualité dans la reconnaissance des acquis de manière aussi à satisfaire les besoins des apprenants, des employeurs et des autres parties prenantes sans forcément ériger de barrières inutiles à la formation du fait de l'existence de procédures de reconnaissance. Cette position optimale sera inévitablement différente d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre et elle dépendra des systèmes de reconnaissance utilisés. Il n'est donc pas possible d'identifier un point unique d'équilibre entre tous les facteurs concurrents dans un système de certification. Le chapitre 6 décrit comment ces facteurs concurrents peuvent être mieux compris à l'aide des mécanismes cités plus haut.

Un mécanisme est un moyen de changer un des aspects du système de certification pour que la formation tout au long de la vie soit améliorée d'une manière ou d'une autre. Toutefois, il faudrait immédiatement ajouter que les mécanismes doivent être étudiés dans un contexte plus étendu que celui des systèmes de certification et de la formation tout au long de la vie. Les constructions sociales ne sont pas indépendantes des conditions sociales, économiques et culturelles dans lesquelles elles interviennent. Par exemple, les conditions sur le marché du travail et la demande en termes de volume et de structure de travail, se traduisent en opportunités d'emploi et en besoins d'acquérir des compétences plus élevées et probablement des certifications professionnelles. L'innovation et le développement technologique nécessitent l'extension des compétences de la population active. Les règles institutionnelles entrent aussi en compte dans la demande de certifications, par exemple la nécessité dans certains pays d'entreprendre une formation professionnelle pour obtenir des allocations chômage. Le degré de compression de la structure des salaires et le taux général de rotation dans l'emploi peut déterminer le rendement de la formation pour les employeurs et, par conséquent, les opportunités pour les individus de se former. De même que les

valeurs culturelles de base, ces facteurs influencent les coûts et les bénéfices attendus de la formation. Ces effets peuvent en outre être différents d'un groupe à l'autre de la population dans un pays donné. Chaque système de certification national est contraint par ces facteurs sociaux, économiques et culturels. Il est donc nécessaire d'émettre une troisième hypothèse selon laquelle un mécanisme fonctionnera de différentes manières dans différents pays. Il ne peut donc pas y avoir de message universel à propos d'un quelconque mécanisme qui fonctionnerait dans toutes les situations.

La littérature se concentrant spécifiquement sur l'interaction entre les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie est rare. Dans la vaste littérature sur les premiers, la notion de certification est implicite dans les débats sur la formation et les programmes de formation. Dans les travaux sur la validation des acquis antérieurs, la certification est même quelquefois confondue avec les notions de niveau initial d'éducation et de formation (*educational attainment*), d'acquis de formation (*outcomes*) ou de compétences (*competences*) dans les travaux sur la validation des acquis antérieurs. La littérature sur la formation tout au long de la vie qui ne fait pas implicitement ou explicitement référence à la certification remarque toutefois qu'un faible niveau initial d'éducation ou de formation à la fin de l'école obligatoire a une influence négative importante sur la motivation des individus à participer à des activités de formation plus tard dans leur vie.

Il faut être prudent dans l'interprétation de la rareté des travaux qui traiteraient des liens entre la formation tout au long de la vie et la certification parce que cette dernière est souvent prise comme une approximation de l'éducation et de la formation (Keating, 2002). Par exemple, la littérature sur les objectifs nationaux de participation à la formation tout au long de la vie renvoie souvent à la proportion de la population qui a atteint un niveau donné de certification. L'usage du mot certification devrait uniquement renvoyer aux acquis de l'éducation et de la formation. Le rapport du groupe thématique 3 sur la coopération des différentes institutions et des parties prenantes des systèmes de certification (annexe A) souligne ce point. Il explique que les certifications sont communément comprises comme influençant les programmes de formation.

Un rapport de la Commission européenne sur des indicateurs de qualité pour la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2001) montre qu'il n'est pas possible de définir un indicateur général de la certification – définie comme *accréditation* et *certification* – parce qu'un tel indicateur ne pourrait pas incorporer suffisamment d'aspects pertinents de la formation en dehors de ceux du système formel de certification. Dans les évaluations internationales de la formation tout au long de la vie, les niveaux de certification sont invariablement et explicitement liés aux différentes phases de l'éducation et classés selon la norme CITE 97 (Classification internationale type de l'éducation, ou ISCED 97). Une fois encore, ceci montre un lien fort avec la participation à des programmes de formation plutôt qu'avec les acquis des programmes de formation.

1.3. Une vision consensuelle de la terminologie

Les définitions sont importantes : les mots utilisés à l'écrit et à l'oral doivent avoir la même signification pour leurs auteurs et pour les autres. Ce chapitre a pour but de contribuer au développement d'une compréhension commune des mots et phrases usuels ainsi que pour attirer l'attention sur les différentes perspectives qui peuvent exister.

Au cœur de cet ouvrage se trouvent des concepts centraux, notamment quant aux systèmes de certification :

- la certification ;
- les systèmes de certification ;
- les cadres de certification ;
- les compétences ;
- les crédits ;
- la relation entre l'évaluation, la validation, l'accréditation et la certification; et
- les standards.

De même, du côté de la formation tout au long de la vie on trouve :

- la formation tout au long de la vie ;
- la reconnaissance des acquis de formation ;
- la formation formelle ;
- la formation non formelle; et
- la formation informelle.

Ces termes ont été définis dans les premières phases de l'étude de l'OCDE, la plupart du temps dans le cadre des groupes thématiques qui étaient composés de membres originaires de nombreux pays. Toutefois, au cours du développement de l'étude et avec l'apport de nombreux experts impliqués dans l'utilisation de ces termes, différentes interprétations sont apparues. Les tentatives pour réconcilier les points de vue des différents participants ont produit une évolution des définitions et les différentes interprétations ont été adaptées. Dans ce chapitre, l'évolution du sens de chacun des concepts centraux est prise en compte et la définition finale est donnée. Les définitions existantes venant de l'OCDE, de l'Union européenne ou du Cedefop ont été utilisées comme point de départ à chaque fois que cela a été possible.

Certification (qualification)

Les débats tout au long de l'étude ont permis d'aboutir à la définition suivante :

Une certification est obtenue lorsqu'une institution compétente détermine qu'un individu a acquis un savoir ou un savoir-faire par rapport à des standards spécifiés. Le fait qu'un certain standard soit atteint est confirmé au moyen d'une procédure d'évaluation ou du fait de la conclusion avec succès d'un cours ou d'un programme de formation. La formation et l'évaluation pour une certification peuvent provenir d'un programme d'études et/ou tenir de l'expérience acquise sur le lieu de travail. Une certification confère un côté officiel à la reconnaissance qui porte ainsi une valeur sur le marché du travail ainsi que dans le système d'éducation et de formation. Une certification peut conférer le droit de pratiquer légalement une activité commerciale.

Cette définition est en cohérence avec celle des organisations internationales même s'il peut y avoir un travail de rapprochement avec la définition la plus étendue de la certification qui existe, celle du Bureau international du travail qui comprend trois parties :

- les prérequis pour un individu pour entrer, ou progresser, dans une profession ;
- l'expérience en matière d'éducation et de formation et les succès qu'un individu a pu connaître; et

- un enregistrement officiel de réussite s'il reconnaît la conclusion avec succès d'une période d'éducation ou de formation, ou la réussite à un test ou à un examen.

Une version simplifiée de la définition ci-dessous sera utile dans certaines circonstances : le résultat formel d'une procédure d'accréditation ou de validation. Une certification confère un côté officiel à la reconnaissance qui porte ainsi une valeur sur le marché du travail ainsi que dans le système d'éducation et de formation.

Système de certification (qualifications system)

La définition adoptée est la suivante :

Les systèmes de certification incluent tous les aspects de l'activité d'un pays qui conduit à la reconnaissance d'acquis de formation. Ces systèmes incluent les moyens de développer et d'opérationnaliser des politiques nationales ou régionales de la certification, les procédures institutionnelles, les processus d'assurance qualité, les processus d'évaluation et d'attribution de titres, la reconnaissance des compétences et les autres mécanismes qui lient l'éducation et la formation au marché du travail et à la société civile. Les systèmes de certification peuvent être plus ou moins intégrés et cohérents. Par exemple, un système de certification peut, ou ne pas, être doté d'un cadre de certification.

Behringer et Coles (2003) proposent un classement des systèmes de certification en groupe et sous-groupes. Cette classification est reprise dans l'annexe 1.A2 et donne une idée de comment les systèmes de certification peuvent s'articuler.

Cadre de certification (qualifications framework)

Un cadre de certification est un élément du système de certification.

Un cadre de certification est un instrument pour le développement et la classification des certifications selon un ensemble de critères définissant le niveau atteint de formation. Cet ensemble de critères peut être implicite dans les descripteurs des certifications elles-mêmes ou être rendu explicite sous la forme d'un ensemble des descripteurs définissant les niveaux. L'étendue des cadres de certification peut aller jusqu'à englober toutes les formations couronnées de succès et tous les parcours de formation ou se limiter à un secteur particulier comme l'éducation initiale, la formation des adultes ou même un secteur professionnel donné. Certains cadres de certification peuvent avoir une architecture plus complexe et une structure plus dense que d'autres. Certains peuvent avoir une base légale alors que d'autres reflètent un consensus entre partenaires sociaux. Cependant, tous les cadres de certification posent des jalons pour améliorer la qualité, l'accessibilité, la liaison entre certifications et la reconnaissance des certifications par le public ou le marché du travail nationalement et internationalement.

Compétence (competence)

Un travail important a été fait pour clarifier la signification de ce qu'est la compétence, en particulier lorsque le mot est utilisé dans un contexte professionnel. L'étude de l'OCDE DeSeCo (Rychen et Salganik, 2003) examine la signification du concept de compétence et développe une catégorisation pour un ensemble de compétences. Cette étude ainsi que la littérature publiée en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis ont amené à la définition suivante :

La compétence est une capacité qui va au-delà de la simple possession d'un savoir et d'un savoir-faire. Elle inclut : i) la compétence cognitive impliquant l'utilisation de théories et de concepts, ainsi que le savoir informel tacite obtenu de l'expérience; ii) la compétence fonctionnelle (savoir-faire) qui correspond aux gestes qu'une personne doit être capable de faire

lorsqu'elle travaille dans un secteur particulier; iii) la compétence personnelle, c'est-à-dire savoir comment se conduire dans une situation spécifique; iv) la compétence éthique, c'est-à-dire la possession de certaines valeurs personnelles et professionnelles.

Crédit (credit)

Le crédit est habituellement associé à la notion de détermination de la valeur d'une certaine quantité de formation, souvent une unité de valeur ou un module dans un programme de formation. Ce crédit est parfois considéré portable et il peut donc être utilisé dans un contexte différent de celui dans lequel il a été obtenu ou attribué. On parle alors de transfert de crédit (*credit transfer*) pour décrire ce processus et il est important de noter qu'un crédit peut être transféré vers une autre certification mais avoir une valeur différente de sa valeur originale selon la pondération qu'il aura pour l'obtention de la nouvelle certification (*destination certifications*). Dans certains cas, il est permis que des crédits soient accumulés jusqu'à ce que l'ensemble atteigne ou dépasse une certaine valeur requise pour la délivrance d'une certification. L'accumulation de crédits est utilisée dans de nombreux programmes souples de formation. Finalement, parce que les systèmes de crédit peuvent parfois devenir compliqués, les processus à l'œuvre dans l'évaluation des crédits, le transfert de crédits et l'accumulation de crédits sont régis par des règles groupées au sein d'un cadre de crédits (*credit framework*). En combinant ces idées, on parvient à la définition suivante :

Un crédit décrit la valeur d'une quantité de formation. Il peut être transféré vers une certification autre que celle dans le cadre de laquelle il a été obtenu. Il est autorisé que des crédits soient accumulés jusqu'à un certain niveau prédéterminé pour la délivrance d'une certification complète. Les processus à l'œuvre dans l'évaluation de crédits, le transfert de crédits et l'accumulation de crédits sont régis par des règles données par un cadre de crédits.

Les relations entre évaluation, validation certification et certificat

La confusion qui peut exister entre la certification au sens de statut d'être qualifié pour mener à bien une tâche et la certification au sens de posséder un certificat a été la source de différences dans la compréhension du terme. Pour clarifier la situation et tenter de produire des définitions comprises de la même manière par les différents participants, il est suggéré de réfléchir en termes de séquence :

*La formation est **évaluée** par rapport à des standards ou des critères par un expert, ou un groupe d'experts, qui applique des procédures établies.*

*La réussite à une formation est **validée** lorsqu'une évaluation de cette formation est approuvée ou confirmée par des autorités réglementaires et professionnelles autorisées. Cette réussite est approuvée et confirmée lorsque des critères prédéterminés sont remplis et qu'une procédure d'évaluation par rapport à des standards a été suivie.*

*La **certification** est le résultat formel d'un processus d'accréditation ou de validation. Une certification est une reconnaissance officielle de valeur pour le marché du travail et le système d'éducation et de formation.*

*Un **certificat** est un document officiel qui enregistre la certification et la validation de la formation.*

Standard (standard)

Un terme qui revient dans de nombreuses discussions sur la certification et la formation certifiante est le mot *standard*. C'est un terme clef pour créer la confiance envers les systèmes de certification et l'offre de formation. Il y a au moins trois manières d'utiliser le mot *standard*. Premièrement, dans sa définition la plus large, il renvoie à la notion de points de repères ou attendus de la formation qui ont été établis en concertation avec les différentes parties prenantes. Dans ce sens, les standards peuvent être liés au contenu (résultats de formation) ou au processus de vérification de ces standards (procédures d'assurance qualité). Le terme de *standard* peut donc être utilisé pour renvoyer à la notion de *standard de certification*. Dans ce sens, la notion de *standard véhicule* une idée de cohérence et de pertinence qui est généralement comprise par les utilisateurs du mot. Toutefois, cette définition est quelquefois trop large, justement, pour certains des utilisateurs du terme. Une deuxième signification du mot *standard* renvoie aux critères spécifiques régissant le contenu des programmes de formation. Les standards correspondent ici seulement au niveau atteint suite à la formation et le mot véhicule l'idée de satisfaire à un *standard requis* (et prédéterminé); par exemple, on dit qu'une personne a atteint un bon *standard* en matière de connaissances en chimie pour travailler comme technicien. Clairement, cette interprétation implique que de nombreux standards ou niveaux existent selon des facteurs contextuels comme les attentes locales sur le lieu de travail. Une troisième interprétation du terme renvoie à une notion différente. Le mot *standard* est alors associé à une procédure qui est communément acceptée comme pouvant être reproduite chaque fois qu'elle est menée à bien. Clairement, il n'y a pas de variation due au contexte dans ce cas. Dans ce rapport, et sauf mention contraire, c'est la définition la plus large qui est utilisée :

Les standards sont des points de repères ou des attentes en matière de formation qui ont été établis en concertation avec les différentes parties prenantes et incluent tous les facteurs qui influencent la cohérence et la pertinence des certifications.

Formation ou apprentissage (learning)

Dans cet ouvrage, la définition du Cedefop (Tissot, 2004) est utilisée :

La formation est un processus cumulatif par lequel les individus assimilent graduellement des entités de plus en plus complexes et abstraites – concepts, catégories et caractéristiques de comportement ou modèles – et/ou acquièrent des savoir-faire et des compétences.

Apprentissage/formation tout au long de la vie (lifelong learning)

L'OCDE a adopté un concept de la formation tout au long de la vie qui va « du berceau à la tombe ». Toutefois, une analyse de la littérature sur la formation tout au long de la vie montre que la plupart des auteurs ne s'intéressent pas à la période d'éducation et de formation correspondant à la scolarité obligatoire; sans doute parce que, dans cette période initiale de la vie, les jeunes n'ont pas vraiment d'alternatives et n'ont guère d'autre choix que d'entreprendre une formation formelle. En fait, la formation tout au long de la vie est vue par ces auteurs comme étant ce qui se passe après la fin de la scolarité obligatoire ou bien depuis le début de la formation professionnelle. Cela correspond donc plus à la notion de formation pour adultes (*adult learning*). L'approche de l'OCDE, du berceau à la tombe, est distincte d'une approche qui ne s'intéresserait qu'à la formation post scolarité obligatoire. Elle permet de

prendre en compte le fait que l'éducation obligatoire peut avoir un effet important sur la participation à la formation plus tard, au cours de la vie.

Une question qui est apparue souvent dans la discussion est celle qui concerne la richesse même du concept de formation tout au long de la vie et, en particulier, le fait qu'elle couvre la formation institutionnalisée, la formation professionnelle et la formation comme loisir. L'idée que la formation tout au long de la vie est essentiellement un concept individualiste a été largement adoptée par les participants. Dans le document produit pour cette étude (Behringer et Coles, 2003), la définition retenue est la suivante :

La formation tout au long de la vie améliore le savoir, le savoir-faire et les compétences des individus dans une perspective personnelle, civique, sociale et professionnelle. Par conséquent, le spectre entier de la formation – formelle, non formelle et informelle – est inclus dans cette définition de même que les aspects tels que la citoyenneté, le développement personnel, l'insertion sociale ainsi que les aspects professionnels, qu'ils relèvent de l'emploi ou de la formation.

Reconnaissance de la formation (recognition of learning)

Dans la littérature européenne, *reconnaissance* semble être un terme très large qui est souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme de *validation*. Ces deux termes renvoient à l'enregistrement des résultats d'une formation et des progrès faits par les individus. Pour quelques utilisateurs, la notion de reconnaissance inclut aussi le processus qui conduit à la délivrance d'une certification. La reconnaissance de la formation vise à faire connaître les savoirs, savoir-faire et compétences au sens large d'un individu pour qu'il puisse mettre cela à son crédit et tirer ainsi partie de cette reconnaissance pour améliorer sa situation financière, statutaire ou en termes d'estime de soi. Dans certains pays, le terme de *validation* renvoie spécifiquement aux processus réglementaires qui permettent à un individu d'obtenir un certificat (par exemple, un diplôme professionnel) rendant compte de son savoir, de son savoir-faire et de ses compétences. Dans d'autres pays, la validation renvoie à un moyen de faire connaître les savoir-faire et compétences d'une personne sans qu'il soit nécessaire d'atteindre des niveaux de références déterminés au préalable. La reconnaissance est aussi une composante du processus pédagogique dans la formation des adultes et un instrument important dans le travail de recrutement et de motivation des individus à se former. En Écosse, la reconnaissance est vue comme un processus pour lier les savoirs, savoir-faire et compétences acquis à des critères nationaux et ceci est distingué très clairement de la notion d'accréditation puisque cette dernière est définie comme contenant un processus formel d'évaluation qui inclut des éléments d'assurance qualité.

Le Cedefop (Tissot 2004) propose les catégories suivantes pour la notion de reconnaissance (des compétences) : a) reconnaissance formelle qui correspond au processus d'attribution d'un statut officiel à des compétences par la délivrance de certificats ou par l'attribution d'une équivalence, d'unités de crédits ou par la validation de compétences acquises; et/ou b) la reconnaissance sociale qui peut se faire par la reconnaissance par les parties prenantes économiques et sociales de la valeur des compétences acquises. Ceci mène à la définition acceptée par les participants :

La reconnaissance de la formation est le processus d'enregistrement des résultats de formation quelle que soit la forme qu'elle prend et l'environnement dans lequel elle survient. Ce processus vise à rendre visible les savoirs et savoir-faire d'un individu pour que ceux-ci puissent être combinés et s'appuyer sur les apprentissages réussis, pour que l'individu puisse en retirer des bénéfices.

La formation formelle (formal learning)

La formation formelle est habituellement associée à une institution de formation comme une école ou un employeur proposant de la formation formelle. Une organisation qui gère un processus d'évaluation peut aussi être impliquée. La formation résulte d'un programme organisé d'instruction. La formation formelle est intentionnelle du point de vue de l'apprenant. La définition est donc la suivante :

La formation formelle survient lorsqu'un apprenant décide de suivre un programme d'instruction dans une institution d'éducation, un centre de formation pour adultes ou sur le lieu de travail. La formation formelle est généralement reconnue par un certificat.

Formation non formelle (non-formal learning)

De même que la formation formelle, la formation non formelle est considérée comme survenant lorsqu'un individu suit un programme organisé de formation dans une institution d'éducation ou sur le lieu de travail. Cette forme de formation est quelquefois incluse dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités de formation mais qui contiennent une composante importante d'apprentissage. La formation non formelle peut être structurée et elle est intentionnelle du point de vue de l'apprenant.

De nombreux pays reconnaissent explicitement qu'il existe une différence entre la formation non formelle et la formation informelle. Partout où cette distinction est faite, il existe un consensus général pour reconnaître que la formation non formelle est intentionnelle, souvent dans un cadre éducationnel ou dans l'emploi, mais qu'elle ne conduit pas à une certification formelle. En Suède, la formation formelle est entreprise dans le système formel d'éducation et la formation non formelle est organisée en parallèle à la formation formelle par des fournisseurs privés. La formation non formelle peut donc être très fortement connectée au système formel d'éducation ou à d'autres formes organisées d'éducation.

La formation non formelle survient lorsqu'un individu suit un programme de formation mais lorsque celle-ci n'est pas habituellement évaluée et ne conduit pas à la certification. Toutefois, ce programme peut être structuré dans le cadre d'une institution de formation et la formation elle-même est intentionnelle du point de vue de l'apprenant.

Formation informelle (informal learning)

La formation informelle est réalisée en dehors de l'éducation organisée et en dehors de l'offre de formation. On parle souvent « d'expérience » ou de « formation non intentionnelle ». Elle survient par le simple fait d'exister sans que l'apprenant ne soit nécessairement au courant des savoirs et savoir-faire qu'il accumule. Ce type de formation est vu comme un élément naturel de la vie. La formation informelle est souvent appelée la formation expérientielle. Il semble que la définition du Cedefop (Tissot, 2004) soit la plus utile :

La formation informelle provient d'activités quotidiennes telles que celles liées au travail, à la famille et aux loisirs. Elle n'est pas organisée ni structurée (en termes d'objectifs, de durée ou de support à la formation). La formation informelle est, dans la plupart des cas, non intentionnelle du point de vue de l'apprenant. Elle ne mène généralement pas à la certification.

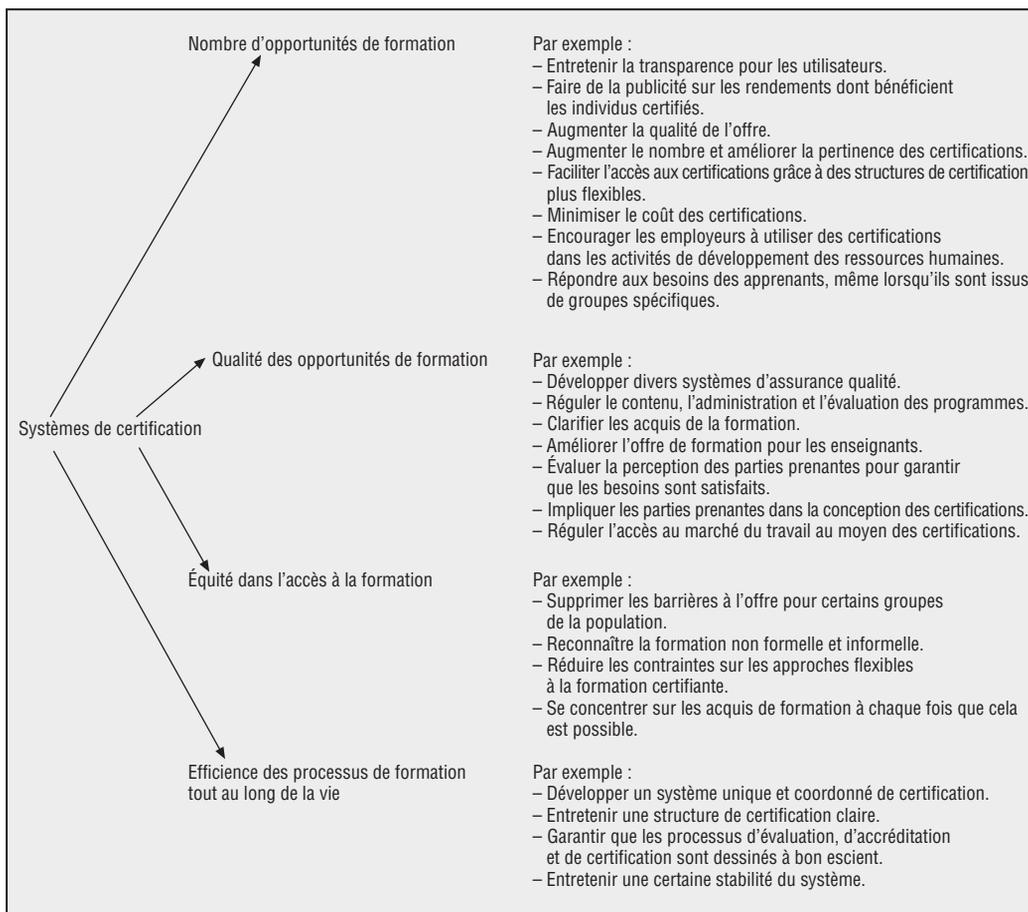
1.4. Effets sur la formation tout au long de la vie

Quels sont les possibles effets d'un système de certification sur la formation tout au long de la vie? Il est possible de les classer suivant les catégories suivantes :

- nombre d'opportunités de formation ;
- qualité des opportunités de formation ;
- équité d'accès à la formation ;
- efficacité des processus de formation tout au long de la vie.

Un ensemble d'effets possibles est décrit dans le graphique 1.1.

Graphique 1.1. **Comment améliorer la formation tout au long de la vie avec un système de certification**



Ayant identifié comment la formation tout au long de la vie peut être améliorée grâce aux systèmes de certification, il est utile d'explorer quelles composantes de ces systèmes sont à la source de ces effets sur la formation tout au long de la vie. Behringer et Coles (2003) identifient un ensemble de composantes et suggèrent comment elles peuvent interagir avec la formation tout au long de la vie. Par exemple, ces auteurs considèrent les effets possibles des processus d'accréditation pour les certifications et concluent que le coût de la certification pourrait être un facteur influençant le niveau d'entrée des individus

Tableau 1.1. Un exemple de l'influence des caractéristiques d'un système de certification sur les parties prenantes

Mécanisme possible	Effets possibles sur les individus	Effets possibles sur les employeurs	Effets possibles sur les fournisseurs
Accroître la portabilité des certifications	Positif (les certifications peuvent être utilisées dans un autre emploi/pays)	Positif (flexibilité dans le recrutement et l'affectation des travailleurs) Négatif (risque que les travailleurs récemment formés quittent l'entreprise)	Positif (taille du marché accrue et existence de rendements d'échelle) Négatif (complexité des prérequis pour entrer dans un programme)

en formation et donc un processus efficient d'accréditation aurait une influence positive. De même, si un processus d'accréditation augmente la qualité de l'évaluation, ceci peut encourager la participation des individus à des programmes accrédités de formation. Une autre composante des systèmes de certification est le transfert de crédits. De ce point de vue, Behringer et Coles (2003) concluent qu'une plus grande souplesse dans l'organisation des périodes de formation, la flexibilité des contenus des programmes, la possibilité d'obtenir une certification partielle, l'étalement dans le temps et donc le coût pour obtenir une certification complète sont tous des facteurs qui influencent vraisemblablement la formation tout au long de la vie de manière positive. En prenant en compte ces effets, il est possible d'identifier les caractéristiques des systèmes de certification qui peuvent influencer le comportement des différentes parties prenantes (tableau 1.1).

1.5. La signification et la structure des mécanismes et des réponses politiques

Après avoir expliqué les principaux concepts utilisés dans l'étude de l'OCDE et l'origine des définitions des principaux termes, il est utile de revenir plus précisément sur l'idée même de ce qu'est un mécanisme. Jusqu'à maintenant, un mécanisme est défini comme un moyen de changer un des aspects d'un système de certification pour que la formation tout au long de la vie soit améliorée d'une façon ou d'une autre. Un exemple de mécanisme potentiel est donné par la décomposition des certifications en unités pour que les apprenants qui n'ont que des ressources financières et en temps limitées puissent commencer un programme de formation certifiante en ne préparant qu'une ou deux unité(s).

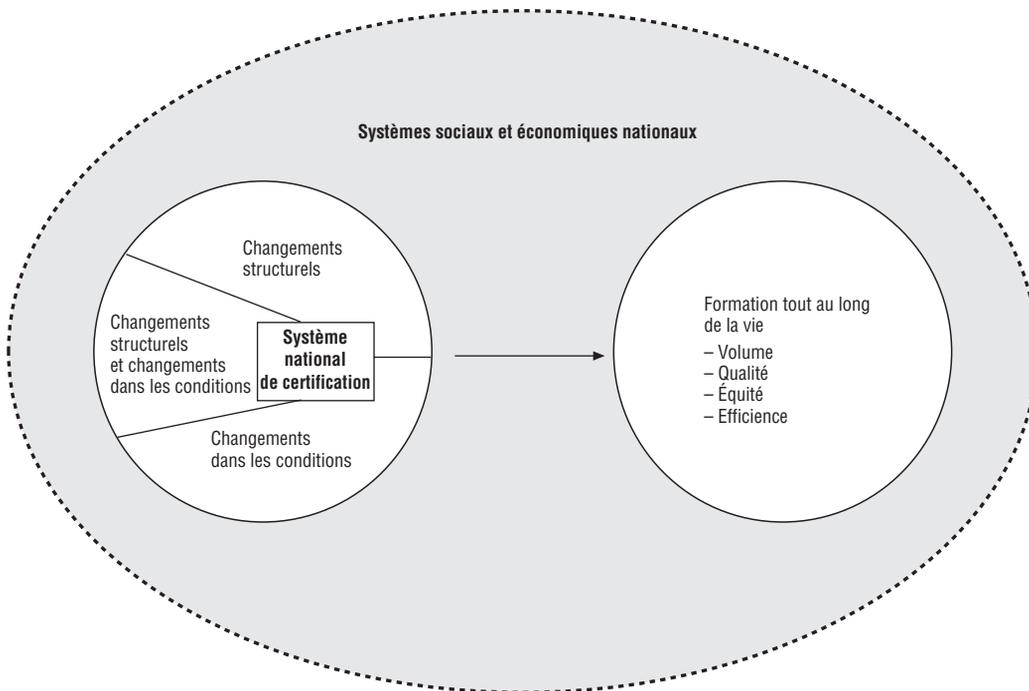
Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, la nature de ce qu'est un mécanisme a évolué. Un mécanisme est actuellement considéré comme étant composé de deux parties qui peuvent agir entre elles. Premièrement, un mécanisme peut être un changement structurel tangible s'il est possible d'identifier un changement dans l'infrastructure du système de certification, par exemple, en ajoutant une nouvelle certification ou en supprimant une existante. Deuxièmement, un mécanisme peut être un changement plus éphémère dans les conditions environnementales du système de certification comme l'amélioration du financement pour un parcours spécifique de certification. Il est possible que chacune de ces deux dimensions agisse indépendamment l'une de l'autre ou qu'elles agissent ensemble. L'une peut même renforcer l'autre ou être contre productive par rapport à l'autre. Par exemple, l'accès à la certification est potentiellement augmenté par la création d'unités de certification nouvelles mais cette augmentation peut aussi être minimisée si le surcoût engendré par ce changement est trop important. En conséquence de quoi, un mécanisme est la somme des effets du

changement structurel et du changement dans les conditions existantes et cette somme peut très bien être nulle. La définition d'un mécanisme est donc :

Un mécanisme est un changement structurel dans un système de certification et/ou un changement dans les conditions de fonctionnement de ce système qui conduit à un changement dans le volume, la qualité, la distribution et l'efficacité de la formation tout au long de la vie.

Cette conceptualisation peut être représentée sous la forme d'un diagramme (graphique 1.2).

Graphique 1.2. **La forme que prend un mécanisme**



Cette acception du terme mécanisme est utilisée dans le chapitre 4. Dans ce dernier, 20 mécanismes sont identifiés après une analyse exhaustive des résultats empiriques et théoriques quant à la façon dont se comportent les principales parties prenantes. Dans les chapitres 5 et 6, ces vingt mécanismes sont utilisés pour optimiser la mise en pratique des réponses politiques faites par les pays pour améliorer la formation tout au long de la vie. Neuf réponses politiques sont identifiées dans le chapitre 2. Le terme de réponse politique est défini comme suit :

Une réponse politique est une déclaration formelle de politique au niveau national couvrant l'intention de développer des parties importantes du système de certification de manière à apporter des améliorations à la formation tout au long de la vie.

Toutes les définitions rassemblées dans ce chapitre ont aidé à une bonne compréhension entre les participants à l'étude de l'OCDE.

1.6. Structure de l'ouvrage

Les sections précédentes du chapitre 1 fournissent les définitions et fixent le cadre conceptuel. Elles présentent les définitions de tous les principaux concepts qui ont émergé

lors de l'étude de l'OCDE lorsqu'une compréhension commune du sens était considérée comme cruciale quant à la réussite de l'étude. Ces définitions sont maintenant suffisamment robustes pour devenir des définitions qui pourront être adoptées dans les travaux à venir sur des thèmes similaires. Il serait utile de continuer à utiliser ces termes de manière identique dans l'avenir mais il est aussi très clair que les concepts qui sont derrière ces définitions sont des concepts organiques et qu'aucune définition ne peut véritablement être fixée une fois pour toutes. Le chapitre 1 essaie aussi de fournir une base conceptuelle pour lier les systèmes nationaux de certifications et la formation tout au long de la vie au moyen de mécanismes. Il est donc important d'établir une base théorique avant de passer aux résultats. Le reste de cette publication est basé sur un travail empirique, utilisant les rapports nationaux de base, le travail des groupes thématiques et/ou les données collectées pendant cette étude, en incluant les travaux de recherche publiés et les documents politiques.

Le chapitre 2 est un résumé de la situation dans les pays quant aux tendances et développements récents des systèmes nationaux de certifications. Ce chapitre montre qu'il y a une prise de conscience de plus en plus importante, par les décideurs dans de nombreux pays de l'OCDE, que les systèmes nationaux de certifications peuvent représenter un outil de politique. Après un rappel des principales pressions que les pays ressentent pour changer leur système, les résultats empiriques sont utilisés pour définir une série de réponses politiques aux besoins d'améliorer la formation tout au long de la vie au moyen des systèmes de certification.

Le chapitre 3 est basé sur des données quantitatives. Il vise à fournir des éléments chiffrés pour décrire les relations possibles entre les systèmes nationaux de certifications et la formation tout au long de la vie. Il essaie de prendre en compte à la fois les différents groupes à risque et la diversité des besoins des individus. Deux types de données sont utilisés. Premièrement, des indicateurs agrégés (macro) décrivent, pour chaque pays, certains aspects comme le niveau initial d'éducation et de formation de la population et la proportion d'adultes s'engageant dans des activités de formation. Une typologie des systèmes de certification qui pourrait être mise en relation avec des données sur la formation tout au long de la vie est ensuite développée. Deuxièmement, des données individuelles (micro) sont utilisées pour compléter l'approche macro et fournir une idée plus complète des relations qui peuvent être établies au niveau quantitatif entre s'engager en formation afin d'obtenir une certification et la formation tout au long de la vie.

Le chapitre 4 utilise les rapports nationaux de base pour extraire tous les faits qui concernent les différentes parties prenantes et combine ces informations avec la littérature existante pour créer une base de résultats permettant d'identifier les incitations et les barrières à la formation pour une certification. Ces résultats sont synthétisés pour donner naissance à une série de mécanismes basés sur le cadre conceptuel décrit plus haut dans le chapitre 1. Le chapitre 4 ne cherche pas à rendre ces mécanismes opérationnels. Cette partie est traitée dans les chapitres 5 et 6.

Le chapitre 5 montre comment les mécanismes peuvent être groupés sous une même réponse politique parmi celles identifiées dans le chapitre 2. À cette fin, chacune des réponses politiques est étudiée pour identifier quels mécanismes vont plus vraisemblablement aider à atteindre les buts ciblés et quels autres mécanismes sont plutôt des contre-productifs. De courtes études de cas illustrent l'application pratique des mécanismes dans les réponses politiques nationales du moment. La mesure dans laquelle

les mécanismes influencent les réponses politiques est analysée et quelques indications sont fournies quant à la manière dont certains mécanismes semblent en renforcer d'autres.

Le chapitre 6 vise les décideurs et se concentre sur les enjeux pratiques lorsqu'il s'agit de faire des mécanismes une composante utile des politiques mises en place. Il commence par rappeler quelques-uns des enjeux en matière de politiques lorsqu'il s'agit des systèmes de certification. Décrivant tous les résultats et analyses présentés dans les chapitres précédents, il offre trois outils que les décideurs peuvent utiliser pour développer les systèmes de certification et en faire des éléments moteurs qui vont conduire à une formation tout au long de la vie de plus fréquente et de meilleure qualité.

Au total, l'étude de l'OCDE qui a permis la préparation de cet ouvrage a examiné l'impact de différentes politiques de certification sur la formation tout au long de la vie. Elle a aidé les pays à partager leur savoir-faire et leurs expériences en matière de politiques acquises grâce aux réformes récentes et aux ajustements apportés au système de certification. Pour y parvenir, elle a été organisée pour rendre le travail comparatif aussi rigoureux que possible. En complément de l'approche qui a consisté à identifier des faits attestés par des rapports nationaux de base, le travail des groupes thématiques s'est concentré sur des aspects particuliers de la relation entre les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. En outre, des réunions internationales de représentants nationaux et d'experts ont été organisées pour suivre les progrès de l'étude². En conséquence de quoi, il a été possible de promouvoir les échanges entre les délégués de pays, les représentants des institutions internationales³ et des experts pour garantir la véracité des documents produits et des idées émises. Si l'on ajoute la littérature existante et les séminaires d'experts de l'OCDE, tout ceci a contribué à tracer les contours de cet ouvrage et à en fournir le contenu.

Notes

1. Voir l'annexe 1.A1 pour une description complète.
2. Paris (France), St Gall (Suisse) et Cancún (Mexique).
3. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), la Fondation européenne pour la formation (ETF), le Bureau international du travail (BIT), la Banque mondiale et la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC) ont participé à cette étude.

Références

- Béduwé, C. et J. Planas (2003), *Educational Expansion and Labour Market: A Comparative Study of Five European Countries – France, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom – with Special Reference to the United States*, Cedefop Research Series, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Behringer F. et M. Coles (2003), *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning*, OCDE Education Working Papers, n° 3, Paris.
- Brown, L.B. (2003), *International Models of Career-Technical Educations*, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, www.ericacve.org/pubs.asp.
- Commission européenne (2001), *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Bruxelles.
- Evans, K., P. Hodkinson et L. Unwin (2002), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, Kogan Page, Londres.

- Feinstein, L., F. Galindo-Rueda et A. Vignoles (2004), *The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis*, Working Paper, Centre for the Economics of Education, forthcoming in the *Scottish Journal of Political Economy*.
- Guile, D. et T. Griffiths (2001), « Learning through Work Experience », *Journal of Education and Work*, vol. 15, n° 3, pp. 113-131.
- IJLE (*International Journal of Leadership in Education*) (2004), « Lifelong Learning: A Simple Concept Oversimplifying a Complex Reality », Editorial, vol. 23, n° 4, Juillet-Août, pp. 315-317.
- Keating, J. (2002), « Qualifications and Learning: Exploring the Relationship », Document de travail.
- NCVER (National Centre for Vocational Education Research) (2003a), *Defining Generic Skills*, www.ncver.edu.au/research/proj/nr2102b.pdf.
- NCVER (2003b), *Training and Competitiveness: An Asian Firm Perspective*, NCVER, www.ncver.edu.au/research/commercial/op291.pdf.
- OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2002a), *Directives relatives aux rapports d'information nationaux*, document préparé par le Secrétariat pour l'activité sur « le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir la formation tout au long de la vie », avril, Paris (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs).
- OCDE (2002b), *Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir la formation tout au long de la vie : questionnement des groupes thématiques*, document préparé par le Secrétariat, avril, Paris (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs).
- OCDE (2003), *Au-delà du discours : Politiques et pratiques de la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- Ottersten, E.K. (2004), « Lifelong Learning and Challenges Posed to European Labour Markets », *European Journal of Education*, vol. 39, n° 2.
- Rychen, D.S. et L.H. Salganik, éd. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Report of the OCDE DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) Project, Hogrefe and Huber, Göttingen.
- Tissot P. (2004), *Terminology of Vocational Training Policy: A Multilingual Glossary for an Enlarged Europe*, Cedefop, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

ANNEXE 1.A1

Organisation de l'étude et groupes thématiques

Au niveau national, les pays furent invités à écrire un rapport national de base (*country background report*) selon un ensemble de lignes directrices (OCDE, 2002a). Quinze pays¹ l'ont fait. Les rapports nationaux furent ensuite discutés avec les représentants de chaque pays et chaque rapport fut validé comme étant une description correcte de la manière dont fonctionne le système de certification et de ses effets sur la formation tout au long de la vie. Les rapports nationaux de base n'étaient pas principalement destinés à servir de base à la comparaison internationale puisqu'ils décrivent et analysent essentiellement les enjeux d'un point de vue national. Néanmoins, ils représentent une source très riche de données et d'informations et, comme cette activité n'a pas incorporé de visite de terrain ou d'évaluation indépendante, ils ont constitué la principale source de données pour l'analyse et pour la préparation de cet ouvrage. Ils sont à la base du travail empirique, de même que les données qualitatives et la littérature disponibles sur les thèmes d'intérêt. Les lignes directrices étaient composées de quatre composantes pour lesquelles il a été proposé aux pays de fournir des éléments d'information.

Pour la première composante, il a été demandé aux pays de décrire leur système national de certifications dans des termes généraux, en particulier une description des procédures pour la reconnaissance de la formation formelle, non formelle et informelle. Ces procédures incluent celles qui lient les certifications au travers des systèmes de crédit et au travers des cadres de certification, ainsi que les procédures de gouvernance des systèmes de certification. Pour la seconde composante, il a été demandé aux pays de fournir un résumé des informations sur l'impact des systèmes de certification qui aurait pu être révélé par des études ou évaluations existantes, ou par d'autres informations et données qui seraient facilement disponibles. Ceci inclut les informations disponibles sur les bénéfices de la reconnaissance des acquis de formation par une certification. La troisième composante est basée sur un examen des changements majeurs dans les systèmes de certification ou dans les éléments clefs de ces systèmes introduits dans les pays au cours de la dernière décennie. Ces changements sont intervenus en réponse à un ensemble de pressions éducationnelles, économiques et sociales et, dans cette troisième composante, il a été proposé aux pays d'identifier et de décrire les pressions qui ont mené à ces changements. Il leur a aussi été demandé de décrire les principales initiatives en matière de systèmes de certification, et de se concentrer sur un petit nombre d'initiatives telles que des réformes qui auraient été tracées pour améliorer la formation en fixant des objectifs tels que celui d'augmenter les niveaux de participation à la formation formelle ou celui d'améliorer les résultats de la formation. La quatrième et dernière composante est un

moyen d'examiner plus directement les relations qui peuvent exister entre les certifications et la formation. Pour cette composante, il a été demandé aux pays d'examiner et d'analyser les expériences directes des fournisseurs et des apprenants quant à l'impact des systèmes de certification sur la formation. Il a été proposé que cet examen soit fait au niveau des praticiens et des utilisateurs, c'est-à-dire d'examiner les programmes de formation dans différents contextes².

Outre la préparation de leur rapport national, les pays ont aussi été invités à identifier les principaux enjeux qui pourraient être abordés dans le cadre de groupes thématiques internationaux. Trois thèmes essentiels ont été identifiés par les pays et trois groupes thématiques ont donc été mis en place. La logique derrière l'organisation de groupes thématiques internationaux est double. Premièrement, c'est une possibilité intéressante d'avoir une approche comparative, en plus de l'approche descriptive nationale matérialisée par les rapports nationaux de base. Deuxièmement, c'est aussi une possibilité de se concentrer sur quelques-uns des thèmes d'intérêts principaux chers aux pays participants. Ces groupes thématiques internationaux ont fonctionné en collectant des informations qualitatives au moyen de consultations avec les participants aux groupes quant à leur propre pays en utilisant un questionnaire commun pour faciliter l'analyse comparative. Vingt pays ont participé à un ou plusieurs des trois groupes thématiques³. Les trois rapports thématiques correspondants sont considérés comme partie intégrante de la base de savoir constituée à l'occasion de cette activité et ils ont été utilisés pour préparer cet ouvrage. Les trois rapports sont inclus sous forme de résumés dans l'annexe finale A.

Le premier groupe thématique s'est intéressé au *développement et à l'usage des « cadres de certification » comme un moyen de réformer et de gérer les systèmes de certification*. Au-delà de la question des définitions – quelques-uns des termes essentiels comme « système de certification » ou « cadre de certification » ont été définis précisément – le premier rapport a traité aux possibles justifications qui sous-tendent l'introduction d'un cadre de certification. Quelques-uns des moteurs du changement, quelques-uns des bénéfices et les conditions pour introduire un tel cadre sont aussi décrits. Les bénéfices sont analysés selon qu'ils sont des bénéfices généraux ou des bénéfices plus spécifiques en matière de formation tout au long de la vie. Les bénéfices généraux peuvent concerner des dimensions telles que : les systèmes de certification et l'offre de certification; l'avancement de carrière, le conseil aux individus et le placement dans l'emploi, l'information et l'orientation y compris en matière de mobilité professionnelle; la dimension internationale et transnationale; ainsi que la régulation, la législation et les procédures institutionnelles. Les bénéfices en matière de formation tout au long de la vie sont au centre de ce travail. Ce premier rapport résume les influences possibles : promouvoir une culture de la formation tout au long de la vie; permettre à l'offre de formation tout au long de la vie de s'insérer dans un système cohérent; autoriser les formes inhabituelles d'accès à la formation tout au long de la vie; aider au développement des compétences de base; mettre en relation et comparer les différentes certifications entre elles; concentrer la formation sur les besoins à la fois des individus et des entreprises; minimiser la durée de la formation et réduire les coûts; ainsi que rendre le système simple et transparent quant aux compétences détenues par les individus.

Le rapport du deuxième groupe thématique traite des standards et de l'assurance qualité dans les certifications avec une mention spéciale à la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Ici aussi, quelques-uns des termes importants sont définis et la distinction entre la formation formelle, non formelle et informelle est clarifiée.

Ce rapport traite aussi des principales raisons pour lesquelles les pays sont intéressés aux débats de ce groupe thématique : élaboration des opportunités en matière de politiques et défis en perspective. Pour ce qui concerne les opportunités, on observe une contribution possible à la qualité, à la quantité et à la distribution de la formation tout au long de la vie. Il y a aussi un ensemble de questions qui concernent le lien entre le capital humain individuel, qui peut être amélioré par la formation, et la performance sur le marché du travail avec des notions comme l'employabilité et la mobilité. Les défis en matière de politique et les difficultés de faire accepter les certifications par le marché du travail, sont aussi abordés. Ce rapport contient aussi des exemples de pratiques actuelles dans différents domaines : législation et politique; le lien avec le système formel d'éducation et de formation; les différentes manières de décentraliser les initiatives; les partenariats sociaux; l'assurance qualité; la définition de groupes cibles; ainsi que les enjeux qui pèsent sur les systèmes de reconnaissance des acquis de formation. Les barrières à la reconnaissance de la formation non formelle ou informelle sont traitées de deux points de vues : la motivation des individus et les structures des systèmes de reconnaissance. Se projetant dans l'avenir, des propositions sont faites pour aider à lever ces barrières et à faciliter la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Elles sont décomposées selon trois lignes d'action : principes pour les systèmes de reconnaissance; prise en compte des barrières individuelles; et développement des systèmes de reconnaissance. Finalement, ce second rapport fournit quelques conclusions et ouvre le débat en proposant des recommandations dans sept domaines : les buts du système de reconnaissance; le contexte; l'établissement de standards nationaux; l'assurance qualité; le ciblage des groupes d'utilisateurs; l'amélioration de la prise de conscience et de l'accès; ainsi que la suppression des contre incitations existantes.

Le rapport du troisième groupe thématique traite de la question de la *coopération entre les différentes institutions et parties prenantes des systèmes de certification*; et en particulier du rôle des partenaires dans le développement des standards professionnels et de la certification professionnelle ainsi que des changements dans les systèmes de certification. Le rapport contient donc deux chapitres et propose quelques conclusions. Le premier chapitre traite des méthodes et des processus pour développer les certifications et les standards. Il traite ensuite d'un aspect « essentiel mais problématique » de la certification professionnelle : la description du contenu du travail. Ce premier chapitre décrit ensuite les biais d'observation potentiels en rappelant quelques méthodes possibles d'observation. Il se concentre ensuite sur le développement de la certification, un processus complexe d'un point de vue sociopolitique. Ce premier chapitre se termine sur une rapide analyse de la notion de « représentation » dans les systèmes de certification. Le deuxième chapitre, sur les changements dans les régimes des systèmes de certification, se concentre sur les moteurs, les buts et les centres d'intérêt des initiatives visant à reformer les systèmes ainsi que sur les structures de la participation et les nouvelles formes de coopération. Ce dernier traite de questions clefs comme : qui décide qui y doit être impliqué? Quel est leur pouvoir relatif? Quels sont leurs buts, leurs aspirations et leurs intentions quant à leur participation à la régulation et à la gestion des certifications? Sont-ils bien outillés pour participer au processus de développement? Quels accès donne-t-on au contenu du travail de manière à juger la situation et à faire des déclarations? Quel type de support est disponible pour certains groupes spécifiques pour promouvoir leur participation? À quel moment sont précisés les arrangements structurels et quelles sont les règles lors des discussions qui ont lieu? La conclusion de ce deuxième chapitre discute la pertinence

potentielle des changements survenus au cours des dernières années dans le processus de développement des certifications des pays.

Notes

1. L'Australie, la Belgique (francophone), le Danemark, la France, l'Allemagne, la Grèce, l'Irlande, le Japon, la Corée, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Slovénie, la Suisse et le Royaume-Uni.
2. Les rapports nationaux de base ont été codés avec le logiciel QSR NUD-IST (*Non-Numerical Unstructured Data – Indexing, Searching and Theorising*, Données non numériques et non structurées – Indexer, rechercher et théoriser), qui est un outil flexible est inclusif par nature. Le cadre utilisé pour ce codage provient directement de la structure proposée dans les lignes directrices. Il est donc basé sur les quatre composantes, décomposées en sous thèmes pour faciliter le processus de codage. Le but de ce codage est de permettre une analyse thématique des 15 rapports nationaux sans avoir à les lire et à les appréhender de manière linéaire.
3. Allemagne, Australie, Belgique (Communauté flamande), Corée, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Mexique, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse et Royaume-Uni.

ANNEXE 1.A2

Composantes des systèmes de certification

Le tableau ci-dessous donne une liste des composantes et sous composantes de la meilleure manière de décrire un système de certification. La manière dont ces composantes sont combinées et utilisées selon les pays révèle la performance globale d'un système de certification. Les résultats d'un système de certification peuvent être jugés par des critères comme : itinéraires de formation, accessibilité, efficacité, flexibilité, réactivité et transparence.

Composantes	Sous composantes possibles
1. Domaine d'application du système de certification	Large couverture (internationale, nationale, régionale) Statut légal Secteur/industrie Accords collectifs ou accords par groupes professionnels
2. Contrôle des systèmes de certification	gouvernements Agences nationales Partenaires sociaux Institutions certifiantes Absence de contrôle clair Extranational Solidité du contrôle
3. Processus d'accréditation des certifications	Statuts des institutions impliquées Étendue de l'information du public sur les processus Définition de standards Mise à jour des standards Conditions de délivrance des certifications Processus de reconnaissance des acquis antérieurs Contrôle de l'homologation/habilitation Considérations relatives à l'offre et à la demande Stabilité
4. Cadre de certification au sein du système de certification	Relations horizontales et verticales Équivalences (générales/professionnelles) Éducation initiale/formation uniquement Caractère inclusif Réglementé ou partie d'une fonction réglementaire
5. Existence de descripteurs dans les certifications	Conditions Optionnel Types de certifications Filières (générales, professionnelles) Contenu Évaluation Niveaux Dispositifs de formation Niveau de certification acquis/possédé

Composantes	Sous composantes possibles
	Types d'évaluation Reconnaissance de la formation non formelle et informelle Liens avec les cadres de certification
6. Accès aux certifications pour les individus	Points d'accès Critères d'admission Cours préparatoires Reconnaissance des acquis antérieurs
7. Progression pour les individus	Liens entre les parcours et les types de certifications Filières et parcours explicites Transférabilité, équivalence des standards Cul-de-sac
8. Stabilité du système de certification	Permanent, à durée limitée, mixte
9. Processus d'attribution des titres	Procédure d'évaluation (formelle, informelle) Reconnaissance des acquis antérieurs Ampleur de l'évaluation des certifications (flexible, minimale, maximale, intermédiaire) Types de certificats Niveau de réglementation Établissement délivrant des titres (type et nombre) Participation des partenaires sociaux dans la procédure de délivrance des titres
10. Utilisation d'un système de crédits	Homologation des acquis antérieurs Mesure dans laquelle le système est décomposé en unités/modules Règles de combinaison des unités/modules Reconnaissance de la formation non formelle et informelle/possibilité de dispense Certification partielle
11. Points de référence internationaux	CITE Cadres transnationaux (régionaux) par exemple cadres européens (Union européenne) Liens avec la Classification internationale type des professions (CITP-ISCO) Portabilité

Source : Behringer et Coles (2003).

Chapitre 2

Réponses politiques pour améliorer les systèmes nationaux de certification

Dans ce chapitre, sont rassemblées les réponses politiques récentes à l'ordre du jour dans les pays étudiés en matière de formation tout au long de la vie qui impliquent les systèmes nationaux de certification. Les pays décrivent les pressions essentielles qui ont impliqué des changements et des innovations lors des dix dernières années – entre autres, celles qui émanent des différentes parties prenantes. Ils retracent la façon dont ces politiques ont évolué pour répondre au mieux à ces pressions et décrivent les changements anticipés dans le système de certification. Les experts nationaux ont également identifié les contraintes majeures qui s'appliquent à ces réformes et innovations. Ce chapitre repose principalement sur les rapports nationaux de base fournis par les pays participants. Il tente de donner une vue générale quant aux façons qu'ont les pays de percevoir les développements en matière de politiques liées aux systèmes de certification. En adoptant ce large point de vue politique, ce chapitre permet de préparer le terrain pour un travail plus détaillé sur les mécanismes qui lient les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie.

Les réponses politiques qui traitent de la formation tout au long de la vie en jouant sur les systèmes de certification sont identifiées et analysées dans la section 2.3. Avant cela, la section 2.2 présente brièvement les pressions que les pays disent ressentir pour développer leur système de certification. Quelques-uns des enjeux en matière de développement de politiques dans le domaine des systèmes de certification sont ensuite examinés dans la section 2.4. Il existe aussi une annexe générale en fin de volume qui est associée à ce chapitre (annexe B); elle fournit un tour d'horizon des systèmes de certification et programmes de réformes dans chacun des pays qui ont fourni un rapport de base.

2.1. Justifications au développement de la formation tout au long de la vie

Les pays peuvent retirer des gains substantiels de l'amélioration de la quantité, qualité, équité et efficience de la formation tout au long de la vie. La plupart de ces bénéfices proviennent d'une performance économique accrue basée sur une offre de compétences plus importante et de meilleur niveau sur le marché du travail. En conséquence de quoi, on obtient des gains en matière d'innovation, de vitesse de développement des produits et d'efficacité des pratiques de travail. Il y a aussi des bénéfices sociaux importants liés à l'amélioration du sentiment de citoyenneté et d'implication dans la collectivité pour les individus. Ceux-ci peuvent ainsi bénéficier de services d'éducation améliorés, d'une meilleure santé et de gains en matière de créativité, de réactivité et de satisfaction personnelle. Ensemble, les bénéfices économiques et sociaux peuvent soutenir le développement culturel et réduire les coûts dus au maintien de certains services envers les groupes économiquement et socialement exclus de la communauté.

Un système national de certification est un concept étendu qui inclut tous les aspects de l'activité d'un pays qui conduit à la reconnaissance d'acquis de formation. Ces systèmes comportent les moyens de développer et de mettre en place des procédures institutionnelles, l'évaluation, les processus de délivrance des titres, la reconnaissance des compétences et l'assurance qualité. Dans certains pays, le système est géré de manière centrale et a l'apparence d'un ensemble de procédures bien structurées d'éléments en parfaite synergie. Dans d'autres pays, le système est moins intégré et moins cohérent. Un cadre de certification peut, ou ne pas, être en place. Une bonne compréhension de ce qui fait la nature d'un système de certification est importante puisque cela clarifie le terrain que sont censés couvrir les rapports nationaux quant aux pressions, réformes et contraintes. L'annexe B propose un tour d'horizon rapide des systèmes de certification et du programme de réforme(s) pour chaque pays qui a fourni un rapport national de base.

La question essentielle ici est de savoir comment les systèmes de certification peuvent améliorer la formation tout au long de la vie. Les pays considèrent les bénéfices potentiels comme étant tellement importants qu'ils ont développé des réponses politiques pour y parvenir. Ces réponses sont identifiées dans ce chapitre et examinées plus tard (dans les chapitres 5 et 6) dans la discussion sur les mécanismes. Réussir l'interface entre les deux peut aboutir à faire de la formation tout au long de la vie une réalité. Les enseignements présentés ici fournissent du grain à moudre pour que les pays puissent apprendre les uns des autres en matière de politiques (FEF, 2004).

2.2. Les systèmes de certification : des moteurs de changements

Les systèmes de certification sont en train d'évoluer. Il y a des changements significatifs dans de nombreux pays et il est utile d'identifier les pressions qui génèrent ce processus. Elles sont diverses et, comme on pouvait s'y attendre, l'examen des rapports nationaux montre que la situation est différente d'un pays à l'autre. Plutôt que de tenter d'identifier tous les moteurs de changements, cette section catégorise ces pressions sur les

systèmes de certification sur la base des résultats trouvés dans les pays et décrits dans les rapports nationaux de base. Ces résultats font apparaître que ces pressions peuvent être catégorisées en six types.

Pressions pour développer l'économie

De nombreux pays invoquent des pressions économiques pour justifier les réformes de leur système national de certification. Ces pressions sont en train de devenir de plus en plus aiguës du fait que la priorité donnée au renforcement du lien entre le système d'éducation et l'emploi s'accroît. Les pays remarquent que le fossé entre la formation professionnelle et la certification est un facteur qui peut justifier le développement de cadres de certification et des standards de compétence. Les pressions économiques renvoient à des tendances économiques mondiales ou à des besoins économiques nationaux comme, par exemple, développer le capital humain ou résoudre le problème des goulets d'étranglement en matière de compétences.

Dans de nombreux pays, l'augmentation de la valeur du capital humain est vue comme un élément primordial du développement et du progrès. Les certifications sont souvent prises comme des mesures alternatives du volume et de la qualité de l'éducation et de la formation reçues par les individus. Les systèmes de certification sont vus comme ayant le potentiel d'améliorer le lien entre l'éducation et le travail, pour établir de nouveaux parcours entre l'éducation et l'emploi ainsi que pour réduire les barrières à la formation, par exemple en utilisant de nouvelles formes d'évaluation.

L'innovation dans la production a des implications pour la formation ainsi que, par voie de conséquence, pour les systèmes de certification. Les besoins économiques génèrent de l'innovation, souvent grâce à la formation sur le lieu de travail. Les formes que prend cette formation sont en train de changer. Par exemple, la formation est de plus en plus prise en charge par les individus eux-mêmes. En conséquence de quoi, les structures de formation sur le lieu de travail deviennent plus complexes. Le centre d'attention n'est plus seulement l'acquisition de savoirs mais il s'est élargi pour inclure de nouvelles valeurs, de nouveaux codes de conduite et l'adaptation de l'expérience passée. Ceci a provoqué l'expansion de l'offre de formation et un plus grand recours à divers systèmes de reconnaissance des acquis de formation par la certification.

Certains pays mettent en avant l'évaluation des aptitudes professionnelles, reconnues par une certification, comme un élément important de la stabilité dans l'emploi, de l'amélioration de la rémunération et d'un recrutement rapide et efficace. La reconnaissance des aptitudes professionnelles est aussi vue comme pouvant réduire les risques liés à l'emploi, du côté de l'employeur comme de celui de l'employé, en évitant les mauvais appariements engendrés par un manque d'informations sur les compétences des travailleurs. Quelques pays signalent aussi qu'une croissance économique soutenue a produit des goulets d'étranglement en matière de compétences et que cela a exercé une pression pour développer le système de certification en créant des réponses plus efficaces et plus rapides aux changements et aux besoins émergeant sur le marché du travail.

Les entreprises exercent elles aussi des pressions. Dans de nombreux pays, des mesures sont prises pour remédier aux faiblesses constatées en matières de compétences de base – comme la communication, la numérotation ou la résolution de problèmes – car celles-ci sont vues comme des compétences cruciales dans la majorité des emplois. Sans une réponse appropriée dans ce domaine, il est à craindre que les individus de bas niveau

de compétences soient exclus du marché du travail ou amenés à partir en retraite de manière prématurée. À l'autre bout de l'échelle, certains pays manifestent de l'intérêt pour l'idée que de hauts niveaux de compétence puissent être atteints par une plus grande participation à des études supérieures et par une meilleure utilisation de la formation et de l'évaluation basées sur les compétences et non nécessairement sur un passage dans l'enseignement supérieur classique. Les systèmes de certification sont donc mis en demeure de répondre de manière égale à tous les niveaux de certification.

La promotion d'une plus grande mobilité des travailleurs et des apprenants crée aussi une pression sur les systèmes nationaux de certification. L'influence des entreprises qui militent pour une plus grande flexibilité peut conduire à ce que les contrats de travail raccourcissent comme réponse à des marchés des produits plus volatils et à des cycles de produits plus courts. Les carrières individuelles sont de plus en plus courtes et les individus expérimentent des changements d'emploi de plus en plus fréquents au cours de leur vie active. Il y a également une attente pour que les systèmes de certification fournissent une reconnaissance internationale des compétences incluant la reconnaissance de la formation formelle, informelle et non formelle reçue dans d'autres pays.

Pressions internationales

Un autre type de pression provient de la compétition internationale. Des exemples peuvent aller de l'interprétation de données sur la performance des individus jusqu'à l'idée de s'assurer que des certifications obtenues par différents parcours de formation soient effectivement comparables.

Plusieurs pays citent leur classement relatif dans l'enquête Pisa (Programme international de suivi des acquis des élèves) de l'OCDE ou dans l'enquête Timss (Étude de tendances internationales en mathématiques et en science) comme un élément essentiel pour orienter leurs réformes politiques en cours. Avant cela, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS – *International Adult Literacy Survey*) avait déjà montré des écarts importants quant à la performance des adultes en matière de littératie parmi les pays de l'OCDE (OCDE et Statistique Canada, 2000). Le rapport Pisa s'intéresse aux jeunes de 15 et 16 ans et les pressions qui sont en jeu s'adressent donc plutôt aux directeurs des institutions d'éducation et de formation, aux instituteurs et aux professeurs ainsi qu'aux jeunes apprenants. De telles réformes peuvent toutefois avoir des effets sur le système au sens large, y compris sur les certifications, par exemple en introduisant de nouvelles formes d'évaluation et de nouveaux programmes de formation.

Au sein des pays de l'Union européenne, il y a un engagement pour augmenter la mobilité des travailleurs et des apprenants entre pays. Ceci requiert de la transparence dans le système de certification et encourage les pays à bâtir des structures d'éducation et de certification qui soient cohérentes entre elles au sein de l'Union européenne. Les propositions récentes pour un cadre européen de certification ont été formulées de manière à faciliter la compatibilité parmi les systèmes nationaux. Ce cadre fournira également des moyens additionnels de comparaison grâce au référencement des certifications nationales dans un système unique organisé en niveaux.

Les pressions démographiques

Dans de nombreux pays, la faible croissance démographique associée à une demande croissante pour de plus hauts niveaux de compétence a concentré l'attention sur les possibles goulets d'étranglement en matière de compétences. Inévitablement, les

individus les plus âgés ont besoin de recevoir des opportunités de formation reflétant les changements dans les pratiques de travail. Toutefois le départ en retraite de travailleurs qualifiés les plus âgés – qui résulte dans un énorme gaspillage de savoir et d’expertise – peut aussi exercer des pressions sur le marché du travail. Les systèmes de certification doivent permettre de reconnaître les compétences acquises à n’importe quel moment de la vie. Ce changement démographique a donc un impact sur les besoins de formation, sur les systèmes de retraite et sur leur financement ainsi que sur les familles.

Plusieurs pays ont souligné les défis auxquels sont confrontés les systèmes de certification du fait des flux migratoires. Ces pressions incluent le besoin de lier les certifications obtenues dans d’autres pays au système local de certification et le besoin de reconnaître la formation qui n’aurait pas encore été certifiée dans le pays d’origine.

Pressions sociales et culturelles

Les enjeux sociaux et culturels ne sont pas très éloignés des enjeux économiques, démographiques et migratoires identifiés ci-dessus. En même temps, il est généralement accepté que les individus s’engagent en formation pour des raisons économiques – pour améliorer leurs perspectives d’emploi par exemple – mais aussi pour des raisons sociales et de développement personnel (statut social, citoyenneté, etc.). Ces pressions englobent aussi la perception du besoin d’élargir l’offre actuelle d’éducation pour inclure des aspects tels que les valeurs, le comportement et la citoyenneté. Il y a aussi des pressions pour offrir aux apprenants plus de choix et des moyens plus souples pour obtenir des crédits correspondant à ce qu’ils ont appris; le besoin de reconnaître la formation informelle et non formelle se trouve aussi dans cette catégorie. Tous ces aspects ont des implications en matière de systèmes de certification.

Il existe une demande pour organiser les systèmes d’éducation et de formation professionnelle de manière plus souple pour que les individus se trouvant en situation désavantagée puissent mieux s’intégrer socialement grâce à l’éducation et, ensuite, le travail.

Les opportunités de formation tout au long de la vie dépendent largement des qualifications dont disposent les individus à leur entrée dans la vie active. Les opportunités de formation ouvertes aux chômeurs, aux travailleurs dans les petites entreprises et aux individus appartenant à des groupes désavantagés sont beaucoup moins nombreuses que celles offertes aux travailleurs des grandes entreprises. Les disparités apparaissent aussi dans les différences de revenus qui sont importantes entre ceux qui ont atteint la fin de l’enseignement secondaire et ceux qui ne l’ont pas accompli. En outre, ces écarts s’agrandissent tout au long de la vie. Le système de certification doit donc donner plus d’opportunités aux individus de s’engager en formation pour atteindre un niveau minimum et obtenir les certifications considérées comme nécessaires pour pouvoir profiter pleinement de tout ce que les sociétés modernes du savoir ont à offrir. Atteindre et réussir le niveau de fin de l’enseignement secondaire est généralement accepté comme le seuil minimal à cet effet.

Pressions de la part des apprenants

Beaucoup de pays ressentent des pressions fortes de la part des apprenants pour qu’ils rendent transparents leurs systèmes de certification. Ils soulignent tous le besoin de rendre plus clairs les différents parcours permettant de progresser au sein du système de

certification. Il est vraisemblable que ceci est spécialement important dans les pays où la négociation salariale est liée aux certifications.

Dans leur recherche de la cohérence et de l'harmonisation, certains pays décrivent des pressions pour rationaliser leur système national de certification de manière à créer une vue plus équilibrée de toutes les options disponibles et à réduire ainsi toutes les différences qui pourraient exister dans la perception des certifications académiques et professionnelles. Les pays ressentent une pression qui les pousse à présenter un système cohérent et, en particulier, à prendre en compte les arguments qui militent en faveur d'un lien plus fort entre l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et l'éducation et la formation professionnelle.

Les pressions émanant du changement technologique

L'innovation technologique et la large diffusion des technologies de la communication sont en train de créer des pressions qui poussent les pays à utiliser les méthodes de production les plus récentes. Le mouvement vers des systèmes de production les plus légers possibles et donc le risque de voir les taux de chômage augmenter crée un besoin accru de formation en matière d'utilisation des nouvelles technologies. Les systèmes de certification doivent permettre la reconnaissance de nouveaux savoirs et de compétences plus larges. Des goulets d'étranglement en matière de compétences en technologies de l'information de la communication sont fréquemment décrits. Les systèmes de certification eux-mêmes doivent d'ailleurs optimiser leurs propres pratiques de travail par l'utilisation intrinsèque de ces nouvelles technologies.

Le changement technologique a encouragé la croissance des certifications internationales, un développement qui génère d'importantes questions en matière de reconnaissance, de standards, d'évaluation, d'assurance qualité et de contrôle. Ceci génère un double ensemble de pressions, celles des certifications importées d'autres pays et celles que les pays vont exporter. Il semble que ce soit un enjeu fondamental pour le futur et il est fortement lié aux pressions comparatives décrites ci-dessus.

Les pressions issues de la demande

Les pressions principales décrites par les pays participants sont toutes essentiellement dirigées par la demande. Ce fait apparaît clairement dans les six types de pressions rapportées ci-dessus. Par exemple les pays ont exprimé un besoin net d'avoir un système de certification qui soit plus orienté vers l'utilisateur dans sa structure, dans ses affichages, dans sa gestion et dans son fonctionnement. Les pressions pour développer des opportunités de formation signifient que, dans quelques pays, les prestataires ont reçu comme instruction de différencier les offres de formation qui viendraient en réponse à une demande plus sélective, par exemple en créant des certifications délivrées par le système d'éducation générale et professionnelle et en ouvrant des programmes dans les secteurs pluridisciplinaires et dans des secteurs plus spécialisés.

2.3. Les réponses aux pressions pour changer les systèmes de certification

Étant donné cet ensemble de pressions très diverses, les pays relatent que de nombreuses réformes sont en cours. Elles sont basées sur des politiques qui visent à améliorer la formation tout au long de la vie. Le terme de réponse politique est utilisé ici pour décrire une intention, de la part des pays, de développer des pans importants de leur système national de certification pour encourager la formation tout au long de la vie. Les

neuf réponses politiques détaillées dans la suite proviennent d'un examen attentif des rapports nationaux de base préparés pour l'étude. Lorsque cela est utile ou instructif, le ou les pays dont proviennent ces réponses politiques est(sont) donné(s) directement dans le texte. Ce n'est pas systématique car certaines réponses politiques sont tellement répandues que cela alourdirait inutilement le texte de lister tous les pays qui les ont adoptées. Comme annoncé précédemment, l'annexe B rend claire l'origine de toutes les réponses politiques. Elle décrit succinctement le système national de certification de chaque pays et les principaux développements en cours.

Avant que ne soient détaillées les diverses réponses politiques, il est important de revenir sur la notion de formation tout au long de la vie, puisque ce concept riche et complexe représente le dessein essentiel de toutes les réponses politiques identifiées ici. Ce concept implique de revoir la vision habituelle de la formation, de sa reconnaissance et de la gestion du système de formation. OCDE (2004c) identifie quatre caractéristiques distinguant les politiques de formation tout au long de la vie (encadré 2.1).

Encadré 2.1. **Quatre caractéristiques distinguant les politiques de formation tout au long de la vie**

Une vision systémique. Ceci est le caractère le plus discriminant de la formation tout au long de la vie. Les approches actuelles de la politique de l'éducation sont organisées par secteur. En revanche, dans le concept de la formation tout au long de la vie, la demande et l'offre d'opportunités de formation sont vues comme des parties d'un système intégré couvrant l'ensemble du cycle de vie et comprenant toutes les formes de formation, formelles ou non.

La centration sur l'apprenant. Ceci requiert de passer d'une situation où l'attention est portée à l'offre de formation, par exemple sur les procédures institutionnelles formelles, à une situation où l'attention est portée à la demande pour satisfaire les besoins des apprenants.

La motivation à apprendre. C'est un fondement essentiel pour que la formation puisse continuer tout au long de la vie. Elle requiert une attention soutenue au développement de la capacité des individus à « apprendre à apprendre » par des formations auto dirigées et adaptées au rythme de chacun.

Des objectifs multiples de la politique de l'éducation. La vision tout au long de la vie porte en elle-même l'idée qu'il existe de multiples buts à l'éducation – tels que le développement personnel et l'acquisition de savoirs ainsi que des objectifs économiques, sociaux et culturels – et que les priorités parmi ces objectifs peuvent changer en cours de vie.

Source : OCDE, 2004c.

Ces quatre caractéristiques du concept de formation tout au long de la vie ont des implications importantes pour les paramètres clefs des politiques d'éducation et de formation tels que : ses objectifs; la structure de l'offre; le contenu, la qualité et la pertinence de l'offre; le financement et la gestion ainsi que les rôles et responsabilités des différents partenaires et parties prenantes. Les pays impliqués dans l'étude de l'OCDE acceptent qu'une vision plus dynamique de l'éducation et de la formation soit un prérequis nécessaire pour que la formation tout le long de la vie devienne une réalité. Ils acceptent aussi qu'il existe un argument permettant à la formation tout au long de la vie d'influencer la manière dont le système d'éducation et de formation opère. Des liens plus forts sont

nécessaires entre la formation à différentes époques de la vie ainsi qu'entre les structures formelles et informelles de formation. Les pays suggèrent enfin que des cadres plus variés de formation seront nécessaires et que des partenariats revus entre les financeurs, les fournisseurs et les institutions de certification conduiront à une offre mieux intégrée. Ceci suggère de prendre ses distances de manière substantielle par rapport à l'infrastructure existante de l'éducation et de la formation.

Les systèmes de certification ont un rôle important à jouer dans cette vision plus dynamique de l'éducation et de la formation. De nombreux pays ont décrit comment ceci pourrait être mis en place. L'Australie et l'Irlande évoquent toutes deux le besoin de mettre ensemble les certifications délivrées par les écoles, l'éducation et la formation professionnelle ainsi que celles des différents secteurs de l'enseignement supérieur pour obtenir un système intégré de titres et de standards. De même, le rapport des Pays-Bas décrit le moyen d'augmenter le maillage institutionnel. Le Danemark milite fortement quant à l'avantage que l'on pourrait retirer d'un lien plus fort entre les certifications professionnelles et celles proposées par l'enseignement supérieur. En Suisse, il y a des pressions importantes pour une meilleure interaction entre les différents parcours d'éducation pour que les réorientations en cours de formation soient plus aisées. Cette mise ensemble des différentes institutions qui offrent des certifications pourrait mener à une meilleure interaction parmi les différents types de certifications et ceci pourrait satisfaire les individus quant à leurs ambitions.

Un changement aussi radical dans la façon de concevoir la structure des systèmes de certification soulève des questions sur le contrôle du système de certification dans un pays donné. Du reste, les faits relatés dans les rapports nationaux suggèrent que les gouvernements se considèrent comme ayant un rôle de plus en plus important dans ce domaine. L'existence de différents centres d'intérêt au sein des systèmes de certification peut être vue comme contre-productive pour répondre aux pressions pour une plus grande ouverture et une plus grande transparence de ceux-ci. Tout ceci réclame probablement une forme de contrôle centralisé.

Les pays ont essayé de réformer leur système d'éducation et de formation afin de développer et d'améliorer la formation tout au long de la vie. Certaines de ces réponses politiques portent directement sur le système de certification et neuf de ces réponses politiques sont maintenant étudiées tour à tour :

1. Accroître la flexibilité et la réactivité.
2. Motiver les jeunes à se former.
3. Lier l'éducation et le travail.
4. Faciliter l'accès libre aux certifications.
5. Diversifier les processus d'évaluation.
6. Rendre les certifications progressives.
7. Rendre transparent le système de certification.
8. Revoir le financement et augmenter l'efficacité.
9. Mieux gérer le système de certification.

Inévitablement, certaines réformes entrent inévitablement dans plusieurs catégories. Par exemple, les réformes qui facilitent l'accès à l'enseignement supérieur depuis l'éducation et la formation professionnelle peuvent être classées dans la réponse

politique 4 (faciliter l'accès aux certifications) ou apparaître dans la réponse politique 6 (rendre les certifications progressives).

Réponse politique 1 – Accroître la flexibilité et la réactivité

La « centration sur l'individu » et la « multiplication des choix » sont les termes utilisés par les pays lorsqu'ils parlent de création de systèmes de certification suffisamment flexibles pour être réactifs aux besoins changeants de l'économie et de l'emploi ainsi qu'aux ambitions personnelles des individus. Le rapport australien souligne l'importance d'une vision centrée sur l'apprenant et suggère que l'individu devrait être en charge de ses choix si cela doit faire qu'il se forme davantage. La grande diversité des styles de vie et l'individualisation de ceux-ci, les ambitions, les modes d'apprentissage ainsi que les choix des méthodes d'évaluation suggèrent que les systèmes de certification auront besoin d'être de plus en plus réactifs et donc de plus en plus flexibles. Il s'en suit que les mécanismes qui favorisent cette flexibilité centrée sur l'apprenant seront vraisemblablement efficaces.

Au Portugal, le développement d'outils de reconnaissance, de validation et de certification des compétences implique l'élaboration de parcours individualisés d'éducation et de formation en harmonie avec chaque situation particulière. La Suisse est en train d'ouvrir son système d'éducation aux demandes formulées par les individus. Le Danemark a aussi un système qui individualise de plus en plus les systèmes de formation et de certification pour adultes en offrant des parcours de formation plus souples, des conseils et des informations ainsi qu'en développant des programmes individuels de formation sur la base de sessions de conseil et d'évaluation des acquis antérieurs. En Irlande, l'introduction d'un cadre national de certification est le point central d'une réforme complète du système de certification maintenant dessiné pour rendre le système plus réactif aux besoins des individus.

De manière opposée, de nombreux pays construisent leurs cadres de certification en termes de parcours ou de filières. Celles-ci peuvent engendrer rigidité plutôt que flexibilité. Elles ne sont toutefois pas sans avantages. Elles peuvent par exemple définir les parcours acceptés pour accéder au statut de travailleurs qualifiés ou obtenir le droit de compter parmi les membres d'une profession. Pour tirer parti de ces avantages et, en même temps, maintenir une certaine souplesse, ces pays introduisent des passerelles pour changer de filière ou pour garder possibles certaines options qui, faute de quoi, seraient impossibles pour ceux qui n'auraient pas suivi la filière idoine. Le cas le plus classique est celui de permettre aux individus d'entrer dans le système d'enseignement supérieur lorsqu'ils sont dans une filière professionnelle à la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Une autre réponse à ces possibles tensions est l'introduction de cadres de certification parce qu'ils rendent explicites les liens qui peuvent exister entre les différents types de certifications. En montrant les liens qui existent entre les certifications, et les endroits où les différentes filières ont une intersection commune, la mesure dans laquelle les parcours sont flexibles devient explicite. Plusieurs pays ont déjà développé des cadres et d'autres envisagent cette option (annexe A).

Une observation plus approfondie révèle une tendance stable de ces dix dernières années à la modularisation des programmes d'éducation et de formation ainsi que vers l'introduction d'unités d'évaluation pour les certifications. L'intention est de développer des programmes ajustés sur mesure pour satisfaire les besoins de l'emploi ou ceux des individus pour qu'ils soient plus efficaces en matière d'utilisation du temps et d'autres ressources. L'ensemble des programmes de l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi

Encadré 2.2. Le cadre de certification espagnol pour l'éducation et la formation professionnelle

Depuis la fin des années 80, la décomposition en unités et la modularisation ont été les deux principes appliqués à la construction des programmes de certification dans certains programmes de la formation professionnelle initiale (éducation initiale, enseignement secondaire + 2 ans et au-delà, diplômes de niveau Baccalauréat + 2 ans; tous ces programmes menant à un diplôme) et de la formation continue (formation professionnelle pour les chômeurs et les travailleurs menant à un certificat).

Ces deux principes éclairent le processus en cours d'élaboration du Catalogue national des certifications professionnelles et de son complément le Catalogue intégré des formations modulaires, comme composants de base du cadre de certification espagnol de l'éducation et de la formation professionnelle. Il joue le rôle, comme instrument de base, d'axe institutionnel du Système national de formation et de certification professionnelle.

Le Catalogue national des certifications professionnelles constitue le référent de base pour les offres de formation des secteurs public et privé. Il a un rôle *normatif* et une visée *intégratrice*, jouant en même temps le rôle de registre national de certification.

Une procédure de mise à jour régulière est envisagée de même que des procédures pour l'adaptation et l'adoption des offres de formation professionnelles non liées au Catalogue national des certifications professionnelles.

Source : Rapport de base espagnol.

que la formation des adultes, a adopté cette idée. Toutefois, le programme de modularisation ne propose pas toujours suffisamment de crédits transférables pour les individus. En outre, il informe de manière insuffisante, ou peu fiable, les employeurs pour leurs décisions de recrutement et leurs besoins de formation. De nombreux pays sont donc en train de réfléchir à des moyens pour introduire des processus de transfert de crédits (et donc de la souplesse) dans les systèmes de certification.

Il y a eu des tentatives pour augmenter la flexibilité des systèmes nationaux de certification en gérant judicieusement la manière de dépenser les fonds publics pour supporter le système national de certification. Dans certains pays, le financement a été plus fortement associé à la demande pour conduire les fournisseurs à être plus réactifs au marché de la formation. Au Royaume-Uni, au Danemark et en Nouvelle-Zélande, l'impulsion pour un système centré sur l'apprenant implique des changements dans la manière de financer la formation et la certification. Les institutions reçoivent des fonds publics qui sont fonction du nombre de candidats et qui ne sont débloqués aux institutions prestataires que lorsque les individus s'inscrivent dans un programme et lorsqu'ils réussissent à décrocher une certification. De cette manière, les institutions prestataires sont encouragées à satisfaire les besoins des apprenants. Il y a des exemples de flexibilité créée par l'utilisation des subventions publiques pour initier une nouvelle réforme institutionnelle au marché de la certification. Dans certains pays, des infrastructures ont même été créées pour permettre l'utilisation de multiples preuves de compétences pour qu'elles puissent être reconnues dans le système formel de certification.

L'existence d'une offre locale de certifications assez variée va généralement de pair avec le but d'améliorer le potentiel du système de certification de couvrir les besoins locaux. Toutefois, la valeur des certifications dépendra de la valeur que les employeurs semblent leur attribuer. Cette perception se développe habituellement à l'échelle nationale et cela prend du

temps pour que l'information se diffuse parmi les apprenants potentiels. De même, les intérêts de ceux-ci sont vraisemblablement mieux servis lorsqu'il est largement admis au niveau national que ces qualifications sont de bonne qualité et qu'elles sont rentables. Cette perception se développe dans le temps alors que les processus d'assurance qualité garantissent la cohérence dans l'application des procédures approuvées. Le temps que peut prendre la création d'un effet de réputation au niveau national peut jouer contre le besoin de changement à l'échelle locale. Le rapport des Pays-Bas signale les tensions qui existent entre le fait de maintenir des standards nationaux pour les certifications et celui de permettre des spécificités locales dans le système de certification. La question est alors de savoir jusqu'à quel point la flexibilité et la diversité peuvent être poussées avant que des inconvénients ne se fassent sentir dans d'autres domaines des systèmes de certification, comme une réduction de la transparence, et que les opportunités d'améliorer la formation tout au long de la vie n'en soient réduites d'autant. Il y a aussi la question du coût qui est augmenté lorsque l'offre de certifications se diversifie.

Une des implications d'une approche plus centrée sur l'apprenant est le besoin qu'ont les gouvernements et les institutions gestionnaires de savoir comment le système de certification change en réponse aux besoins exprimés. Observer les systèmes peut être un moyen important par lequel les décideurs peuvent obtenir les informations dont ils ont besoin (de la part des apprenants par exemple) pour éclairer les choix visant à une plus grande flexibilité. L'Irlande a déjà adopté cette approche de supervision et elle a mis en place un système de collecte de données sur les visions qu'ont les apprenants des programmes certifiants. Dans les écoles grecques de la seconde chance, il y a un suivi systématique de la performance des apprenants pour identifier les manques dans la formation au niveau individuel pour que les programmes puissent être ajustés en tenant compte des informations collectées.

Tous ces résultats suggèrent que mettre l'accent sur la flexibilité du système de certification – en gardant les contraintes de garantir un système national de qualité et d'en maîtriser les coûts – est une réponse politique que beaucoup de pays considèrent comme menant à l'amélioration de la formation tout au long de la vie.

Réponse politique 2 – Motiver les jeunes à apprendre

L'approche selon le concept de la formation tout au long de la vie nécessite une conception plus large de la formation de base. Elle requiert non seulement l'accès universel à l'éducation primaire mais aussi l'amélioration de la motivation des jeunes à apprendre et leur capacité à le faire de manière indépendante. Il y a des résultats substantiels de travaux de recherche qui montrent que l'acquisition précoce de certifications mène à une participation accrue à des programmes de formation au cours de la vie. Augmenter la motivation des jeunes à apprendre peut ainsi relever du système de certification. Les exemples dans ce sens que les pays proposent sont : offrir une large panoplie de programmes d'éducation professionnelle; offrir des opportunités de combiner la formation magistrale à celle sur le lieu de travail; encourager la coopération avec les institutions non scolaires; et introduire des pédagogies plus centrées sur l'apprenant. Ces approches impliquent souvent de réformer certains aspects du système de certification comme développer de nouvelles certifications.

La plupart des rapports nationaux citent des réformes dans ce domaine qui visent à augmenter le niveau de certification des sortants du système d'éducation et de formation

Encadré 2.3. Les diplômes de base (*Foundation Degrees*) au Royaume-Uni

Les diplômes de base (*Foundation Degrees* – FDs) ont été lancés, en septembre 2001, comme certifications professionnelles intermédiaires de l'enseignement supérieur. Ils ont été établis par le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre (*Higher Education Funding Council for England* – HEFCE) avec le ministère de l'Éducation et des Compétences (*Department for Education and Skills* – DfES) selon une approche multisectorielle. Les diplômes de base visent à combler le fossé qui existe en termes de compétences au niveau des professions libérales intermédiaires et des techniciens supérieurs. Le secteur des affaires est impliqué dans cette démarche de manière à donner aux individus les compétences techniques et professionnelles intermédiaires qui sont demandées par les employeurs. En fait, les diplômes de base sont dessinés, soutenus et examinés par le secteur des affaires pour s'assurer que les diplômes satisfont leurs besoins. Le secteur de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement post secondaire sont aussi impliqués pour garantir que cette certification satisfait aussi les besoins actuels et futurs des étudiants.

Les diplômes de base contribuent à l'augmentation de la participation à l'enseignement supérieur en réduisant les barrières à la formation. Ils sont construits dans l'optique d'offrir des moyens flexibles de se former et de reconnaître les acquis antérieurs pertinents et l'expérience. Les diplômes de base sont établis au niveau intermédiaire entre le certificat et le diplôme honorifique. Par définition, il faut deux ans à temps plein pour les obtenir alors qu'une certification de niveau supérieur nécessite encore plus de temps. Les diplômes de base visent à améliorer la flexibilité en incluant l'application des compétences sur le lieu de travail ainsi que l'accumulation et le transfert des crédits. Pour en faciliter l'accès, il n'y a pas de conditions établies à l'entrée dans ces filières et les universités ou les établissements d'enseignement supérieur offrant ce cours décident eux-mêmes des critères d'éligibilité en se basant non seulement sur les certifications possédées par le candidat mais aussi sur son expérience professionnelle, qui est considérée comme plus pertinente pour ce diplôme. Une fois obtenu, ce diplôme de base vise à garantir à ce que les individus puissent réorienter leur carrière ou progresser vers une certification de niveau supérieur.

De nombreux essais ont été faits pour accroître la visibilité et la valeur de ces diplômes de base. Les services d'admission des institutions d'enseignement supérieur et établissements d'enseignement post secondaire (*Universities and Colleges Admissions Service* – UCAS) gèrent une base de données exhaustive décrivant les cours dispensés pour les diplômes de base afin de promouvoir un accès facile à l'information et de faciliter le processus de candidature. Pour augmenter l'estime associée aux diplômes de base et leur donner de la valeur, il est proposé que les individus qui possèdent des diplômes de base puissent ajouter les lettres « FDA », pour diplômes de base en art, ou « FDS », pour diplômes de base en science, après leur nom de famille.

Le Livre blanc du gouvernement sur le « futur de l'enseignement supérieur » (2003) insiste sur le développement des diplômes de base comme moyen de développer l'enseignement supérieur de manière à satisfaire les besoins des étudiants de même que ceux des employeurs.

Source : Rapport de base du Royaume-Uni; ministère de l'Éducation et des Compétences du Royaume-Uni (2003) ; www.foundationdegree.uk; <http://develop.ucas.co/FDCourseSearch/gateway.html>.

initiales et à retenir plus de jeunes dans l'enseignement secondaire supérieur. Il y a plusieurs idées dans ces réformes :

- La question de la pertinence de l'éducation initiale pour préparer au travail et la construction de qualifications de valeur pour travailler (Slovénie ou Royaume-Uni).

En 2001, les ministres australiens ont entériné un nouveau *Cadre d'éducation professionnelle dans les écoles* (*Framework for Vocational Education in Schools*) et ceci a marqué un élargissement de l'ordre du jour en matière d'éducation professionnelle. En Belgique francophone, par des collaborations renforcées entre l'éducation, la formation professionnelle et les différents secteurs professionnels, le système dual est en train d'être réformé afin de créer une meilleure adéquation entre les objectifs éducatifs pris dans leur globalité et les besoins plus spécifiques de l'entreprise.

- Un deuxième thème est celui de la réforme des principales certifications scolaires. Celui-ci va au-delà de la définition du savoir et des compétences pour inclure la reconnaissance des acquis antérieurs (Australie); la reconnaissance de la réussite pour l'ensemble d'un programme plutôt que la seule réussite dans une matière particulière (Irlande); le développement d'un Certificat national de réussite en éducation (*National Certificate of Educational Achievement*) utilisant des « standards de réussite » développés pour les *curricula* scolaires et les standards unitaires provenant du cadre national de certification (Nouvelle-Zélande).
- De meilleurs parcours de progression pour les jeunes au sein d'un même parcours de certification ou bien d'une certification à l'autre est un de ces thèmes dans de nombreux pays. Comme exemple, on trouve l'idée de faciliter les transferts verticaux ou horizontaux d'un niveau d'éducation à un autre (Slovénie) et des trajectoires duales flexibles combinant la formation et le travail (Pays-Bas).
- L'introduction de procédures de transfert de crédits permet à tout un ensemble de résultats de formation d'être reconnu au sein de certifications (Australie, Corée). Les crédits gagnés en éducation et en formation initiales peuvent compter pour les certifications acquises dans la vie.
- Au Danemark, la pédagogie a été examinée à la fois dans les écoles à vocation générale et celles à vocation professionnelle pour améliorer la compétence des jeunes et donc renforcer les fondations pour que plus de jeunes finissent leurs programme d'éducation supérieure.
- Le développement des compétences de base dans les écoles de l'enseignement secondaire supérieur a reçu une attention soutenue dans tous les pays.
- Des écoles d'un nouveau type ont été développées en Grèce avec l'établissement des Écoles techniques professionnelles (*Technical Vocational Schools*) qui confèrent des savoirs et savoir-faire techniques et professionnels aux élèves ainsi que de bonnes dispositions par rapport aux métiers pour faciliter l'insertion professionnelle.

Beaucoup de ces thèmes impliquent un choix pour les apprenants et ceci peut augmenter la flexibilité abordée plus haut. Les nombreux résultats qui militent en faveur d'une réforme de l'enseignement secondaire supérieur suggèrent que les pays sont confiants dans le fait que ces réformes sont nécessaires si l'on veut créer un catalyseur pour la formation tout au long de la vie pour de nombreux citoyens.

Réponse politique 3 – Lier l'éducation et le travail

L'éducation et la formation professionnelle dominent les programmes de réforme décrits dans de nombreux pays. Il y a un désir fort de concevoir les systèmes de certification comme un lien fort entre le système d'éducation et de formation et le marché du travail, et l'économie en général. Les pays tentent de renforcer ce lien par la certification et la formation professionnelle. Dans certains cas, ceci a aussi rendu floues les frontières

Encadré 2.4. Le programme « viser plus haut » (*Aimhigher*) au Royaume-Uni

Suivant le Livre blanc « le futur de l'enseignement supérieur » (2003), le gouvernement du Royaume-Uni a lancé un programme national intégré répondant au nom de « viser plus haut » (*Aimhigher*). Il vise à élargir la participation en construisant sur des programmes existants comme « le défi de l'excellence » (*Excellence Challenge Programme*). Le centre d'intérêt de ce programme porte sur une augmentation des aspirations et des niveaux de réussite parmi les jeunes entrant dans l'enseignement supérieur. L'attention spécifique est sur les jeunes traditionnellement sous représentés dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les étudiants de milieux défavorisés, les groupes minoritaires et les personnes handicapées.

En construisant des meilleurs liens entre les écoles, les institutions d'enseignement supérieur et les institutions d'enseignement post secondaire, le programme « viser plus haut » essaie de transférer le savoir et l'expérience de ce qui connaissent la vie à l'université à ceux qui ne n'ont pas cette expérience pour leur donner un premier aperçu de ce qu'est l'université et de ce qu'elle peut leur apporter. Un projet pilote a été financé pour encourager les étudiants à s'engager dans un emploi rémunéré à temps partiel dans les écoles ou les universités. Il est basé sur un travail existant déjà tel que le programme de « professeur associé » mis en place par l'agence de formation des professeurs. Dans le cadre de ce programme, les étudiants peuvent partager leurs expériences avec les jeunes et être rémunérés pour la qualité de leur expérience professionnelle. Le programme est construit pour développer les partenariats, en particulier des approches innovatrices du partenariat telles que le tutorat, le travail en ateliers, les cours d'initiation, l'implication des parents, etc.

Le site Internet de « viser plus haut » a été créé pour fournir toutes les informations pertinentes à propos de la voie à suivre pour entrer dans l'enseignement supérieur. Le projet de site fut initié par le ministère de l'Éducation et des Compétences (DfES), concrétisé par le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur d'Angleterre (HEFCE), et géré par le programme Opportunités de recherche sur l'enseignement supérieur (HERO). Il est conçu pour encourager les étudiants potentiels en leur montrant comment l'entrée dans l'enseignement supérieur peut fournir plus d'opportunités pour leur choix dans le futur. Il fournit une information exhaustive sur les carrières, les cours et les institutions d'enseignement supérieur, les aides et les conseils financiers ainsi que sur la vie estudiantine.

Source : Le ministère de l'Éducation et des Compétences du Royaume-Uni; www.aimhigher.ac.uk/home/index.cfm.

qui existent entre ce qui est considéré académique et ce qui est considéré professionnel, spécialement dans les hauts niveaux. De nombreux pays sont en train de réformer leur système de certification de manière à produire une transition fluide au sein du continuum qui va de la théorie à la pratique. Ils visent ainsi un mélange entre les pratiques de travail et les études académiques dans les hauts niveaux. Dans certains domaines en croissance rapide, il y a une prise de conscience que le savoir d'experts basé sur le travail est plus proche du développement de pointe que le contenu des cours académiques et des programmes de recherche des institutions d'enseignement supérieur.

De nouvelles institutions ont été créées dans certains pays pour favoriser les liens entre l'offre d'éducation et de formation et le marché du travail. Ces institutions ont tout un ensemble de modes d'action qui inclut le financement de la formation, le développement de nouveaux programmes et de nouvelles certifications. Elles agissent comme des centres intégrés pour ceux qui ont besoin d'information et de conseils sur l'éducation et la formation. Ce faisant, elles contribuent à développer la diversité des

Encadré 2.5. L'introduction d'un certificat professionnel dans l'enseignement supérieur et d'un diplôme professionnel de l'enseignement supérieur en Australie

En 1995, l'Australie a introduit un système d'éducation et de formation professionnelle basé sur la compétence. Il couvre quatre certificats et deux diplômes au sein d'un cadre exhaustif en termes de secteur pour toutes les certifications reconnues nationalement. Il est connu comme le Cadre australien de certification (*Australian Qualifications Framework – AQF*). Par la suite, le système a été simplifié en « lots de formation » qui décrivent les compétences et savoirs nécessaires pour réussir efficacement sur le lieu de travail. Ils sont exprimés en termes d'ensembles de standards et de certifications acceptés nationalement pour la reconnaissance et l'évaluation des compétences des individus dans une industrie où une entreprise particulière.

En termes de formation tout au long de la vie, un avantage distinct des certifications issues de l'éducation et de la formation professionnelle basées sur la compétence est qu'elles peuvent être évaluées complètement ou partiellement sur la base de l'expérience de travail ou au moyen d'une formation structurée additionnelle sur le lieu de travail. Cela signifie que l'emploi est reconnu comme un lieu de formation capable d'être reconnu par le système national de certification. Ces certifications, à leur tour, donnent accès à une promotion professionnelle ou permettent de progresser dans le système d'éducation et de formation; ceci inclut les certifications universitaires. Comme parties intégrantes du cadre australien de certification, des mesures nationales d'assurance qualité mises en place par les autorités gouvernementales protègent ces standards de formation et d'évaluation pour garantir que, quel que soit le parcours de formation particulier, la certification a le même statut.

La suite originale des certifications basées sur des compétences n'a pas atteint l'enseignement supérieur. Les certifications de l'enseignement supérieur sont basées sur des standards définis par les institutions d'enseignement supérieur. Toutefois, comme la formation et la certification professionnelle devenaient bien établies au cours de la dernière décennie, il a été de plus en plus évident qu'il existait un besoin non satisfait pour des certifications basées sur la compétence au niveau de l'enseignement supérieur pour un très grand nombre d'apprenants en situation de formation tout au long de la vie. C'était le cas, par exemple, des travailleurs d'âge mûr dotés d'une bonne expérience, qu'ils aient ou non une certification, ainsi que des employés du commerce qualifiés et fortement expérimentés. C'était aussi le cas des lauréats de l'enseignement supérieur souhaitant obtenir de nouvelles compétences de haut niveau en rapport avec le lieu de travail ou adaptées à un environnement de travail.

Bien qu'à l'origine la panoplie de certifications disponibles dans le cadre australien de certification n'offrait pas de choix en termes de parcours, le besoin du marché a été mis en évidence au travers de quelques tentatives pour accréditer des certifications au niveau de l'enseignement supérieur et de diplôme de l'industrie avec des spécifications en termes de compétences. Ceci a d'une part généré des questions en termes d'assurance qualité pour les titres de l'enseignement supérieur. D'autre part, ceci a échoué dans la simplification des programmes et des accréditations qui étaient disponibles *via* les lots de formations. Ceci a aussi échoué en termes de transparence et de statut adéquat pour étendre les choix de l'apprenant vers un parcours d'éducation et de formation professionnelle au niveau de l'enseignement supérieur.

Pour résoudre toutes ces questions, et garantir que les nouvelles certifications de l'éducation et de la formation professionnelle soient capables de proposer des parcours de formation dans l'enseignement supérieur avec des diplômes à la clef qui aient un statut équivalent à celui des certifications académiques de même niveau, tout un ensemble de

Encadré 2.5. L'introduction d'un certificat professionnel dans l'enseignement supérieur et d'un diplôme professionnel de l'enseignement supérieur en Australie (suite)

consultations ont été organisées au sein du Conseil consultatif du cadre australien de certification (*Australian Qualifications Framework Advisory Board*) avec toutes les parties prenantes et les autorités gouvernementales. Des recommandations ont ainsi été faites auprès du conseil national de l'Éducation et des ministres de la Formation pour que soient ajoutées deux nouvelles certifications dans le cadre australien de certification : certificat professionnel supérieur et diplôme professionnel supérieur.

Source : Rapport de base australien.

institutions d'éducation et prennent en charge les divers intérêts des autres institutions gouvernementales. Un mode d'action qui semble attractif dans de nombreux pays consiste à organiser la certification sur la base d'acquis, où la méthode et la durée de formation sont moins importantes que les savoirs, les savoir-faire et les compétences que les apprenants peuvent faire valoir. Lorsque les certifications sont basées sur les acquis, apparaît une opportunité de prendre en compte les intérêts de l'emploi dans le processus de certification, par exemple en définissant des compétences clefs et en instaurant les employeurs comme des acteurs essentiels dans le processus de validation des acquis de l'expérience.

Comme cela est désormais évident, il y a un fort mouvement pour introduire plus de choix dans les programmes de l'enseignement secondaire supérieur. Ceci est souvent rendu possible par l'introduction de programmes professionnels menant à des certifications professionnelles, soit comme des parcours séparés ou bien comme des unités additionnelles dans un parcours général d'éducation traditionnelle. Cette dernière possibilité doit être soulignée parce que des schémas nouveaux, plus courts et plus flexibles d'alternance apparaissent en plus de l'apprentissage professionnel existant et des modèles de type dual. Il y a des exemples de ces programmes orientés vers le travail qui sont renforcés soit par la modernisation du contenu des programmes, soit par l'extension de l'ensemble des matières et secteurs de formation, ou bien par l'amélioration de la pédagogie et de l'évaluation ou par l'augmentation du financement des participants. De manière significative, la progression et la facilitation de l'entrée dans l'enseignement supérieur représentent un autre aspect de l'amélioration des programmes d'apprentissage professionnel et de l'introduction de nouveaux parcours professionnels et de certification dans l'éducation générale. Ceci est considéré comme important dans les pays visant à renforcer les liens entre l'éducation et le travail. De nouvelles formes de programmes d'enseignement supérieur, mieux reliées à la pratique, ont souvent été initiées et, dans certains pays, de nouvelles institutions d'enseignement supérieur ont été créées qui ont une orientation claire vers les pratiques de travail.

Réponse politique 4 – Faciliter l'accès libre aux certifications

Un des avantages de la formation tout au long de la vie reconnu par les pays est que les individus qui souhaitent obtenir une certification peuvent le faire en partant de différents points de départ. Par exemple, la France a fait des progrès pour garantir que les certifications nationales ont des voies spécifiques d'accès qui sont essentiellement inclusives par nature. La prise en compte des différents parcours, particulièrement à

travers la reconnaissance de la formation non formelle et informelle est en phase de développement de pointe dans de nombreux pays. Elle a été examinée par l'un des groupes thématiques de l'OCDE pour cette étude (annexe A). Ces processus de reconnaissance entraînent l'attribution de certifications après une évaluation individuelle des savoirs et des compétences élargies comme celles provenant de l'éducation, de la formation, du travail et de la vie de tous les jours.

Les pays décrivent des réformes qui visent à produire des certifications qui offrent des opportunités accrues de se former aux groupes exclus comme les chômeurs, les femmes, les populations autochtones ou les groupes ayant récemment immigré. La formation tout au long de la vie est souvent formulée comme ayant comme but de permettre une meilleure insertion sociale. Il y a des déclarations fortes de politique dans les rapports nationaux à propos des avantages généraux de se former et d'obtenir une certification, comme le renforcement des liens entre individus au sein de la collectivité. Cela nécessite de s'assurer que les systèmes de certification offrent un accès équitable à tous. Dans de nombreux pays, le mouvement vers des modèles basés sur les résultats pour la certification est motivé par l'idée que de tels systèmes permettent un recrutement plus juste.

À l'examen des rapports nationaux de base, il est clair qu'accéder à des programmes de certification est souvent une seconde étape pour quelques-uns des individus ou des groupes de la population; la première étape consiste en une formation informelle ou non accréditée. La Grèce est représentative de nombreux pays lorsqu'elle établit des schémas visant les jeunes en marge du système ainsi que lorsqu'elle instaure des programmes spéciaux. Ces derniers peuvent être des programmes spéciaux liés au travail (les schémas s'appuyant sur les nouvelles technologies ont bien fonctionné), l'expérience professionnelle et des programmes spéciaux de formation à la langue du pays pour les travailleurs immigrés. Un accès à des cours certifiant de ce type est une étape importante dans le développement d'une formation tout au long de la vie améliorée.

Un des domaines où les pays essaient d'améliorer l'accès est celui de l'enseignement supérieur. Des mesures ont été introduites dans plusieurs pays pour garantir que les individus avec des certifications inhabituelles ou des titres non reconnus puissent entrer dans des programmes d'enseignement supérieur, souvent par le biais de programmes spéciaux d'initiation. Les plus communes sont des mesures qui garantissent que les apprenants en formation initiale avec des certifications professionnelles ne compromettent pas leurs droits à entrer dans l'enseignement supérieur plus tard au cours de leur vie; c'est le cas, par exemple, de la *Maturité professionnelle* en Suisse.

Réponse politique 5 – Diversifier les processus d'évaluation

Un des thèmes qui apparaît dans les rapports nationaux de base est le besoin d'examiner comment les processus d'évaluation (*assessment*) pour l'obtention de certifications affectent les velléités des apprenants à participer à la formation. Il y a deux principaux points de vue quant à cette question. Certains individus sont conduits à s'engager dans la formation pour obtenir une ou plusieurs certification(s) et en retirer des bénéfices. D'autres ont peur d'échouer et de ne pas satisfaire aux critères requis pour obtenir une certification. Ils sont donc découragés d'entrer dans un programme de formation certifiante. Des exemples de ces approches sont donnés par le souhait de la Corée de diversifier ses méthodes d'évaluation pour augmenter les inscriptions dans l'enseignement supérieur. En Grèce, l'utilisation de méthodes écrites d'évaluation est présentée comme une barrière à l'engagement en formation pour certains des groupes

sociaux. En Suisse, la nouvelle loi sur la formation professionnelle déclare que les procédures de certification garantissent l'équité des chances. En conséquence, l'ordonnance qui accompagne cette loi prévoit des procédures adaptées à la spécificité des différents groupes (les adultes, par exemple).

Les méthodes d'évaluation – ainsi que l'administration et les coûts qui leur sont associés – ont une influence importante sur les velléités des individus à s'engager en formation certifiante. Si les procédures d'évaluation, l'assurance qualité et la certification sont revues, les changements qui s'ensuivent pourraient produire une motivation accrue de participer à des formations certifiantes (OCDE, 2005).

Des résultats provenant de l'ensemble des rapports nationaux suggèrent que la certification, comme moyen d'entrer dans l'emploi, est en train d'augmenter en importance. Toutefois, il existe aussi la perception opposée provenant de travaux publiés de recherche suggérant que les employeurs cherchent à diversifier les outils qu'ils utilisent lors du recrutement. Alors que le niveau initial de certification demeure une information importante, des preuves de leur expérience sont demandées aux travailleurs plus expérimentés et gagnent en importance¹.

La formation prend de nombreuses formes et survient dans des contextes nombreux et différents, depuis les cours formels à l'école ou à l'université jusqu'aux différentes formes d'expériences acquises dans la famille, dans la collectivité ou sur le lieu de travail. Tous les apprentissages doivent être reconnus et matérialisés selon leur contenu, leur qualité et leurs résultats plutôt que selon leur lieu et leur forme. Une telle reconnaissance agit comme une incitation psychologique et économique forte à participer à des activités de formation.

Les systèmes d'évaluation basés sur les résultats (*outcome-based*) sont considérés comme offrant des avantages aux apprenants; les rapports australien, coréen, danois et néerlandais sont clairs de ce point de vue. De tels systèmes clarifient auprès des apprenants les attendus de la formation dès l'entame d'un programme et cela peut diminuer la peur de l'échec chez certains. Ces systèmes offrent aussi une chance de se concentrer sur l'amélioration des points faibles des individus qui pourraient empêcher la réussite à la certification. De ce point de vue, ces systèmes encouragent à entreprendre plus souvent de la formation tout au long de la vie. Un point souligné dans le rapport des Pays-Bas, et qui apparaît aussi dans quelques autres rapports, concerne le besoin de soutenir les nouveaux systèmes de reconnaissance en prônant une utilisation accrue des standards de qualité et des acquis. De nombreux pays ont des certifications qui sont basées sur la participation complète à un programme de formation par opposition aux certifications basées sur la démonstration d'une compétence. L'argument selon lequel l'utilisation des résultats est plus équitable en termes de reconnaissance renvoie aussi aux restrictions inévitables d'accès à la formation qui s'appliquent à certains individus lorsqu'ils doivent être acceptés dans un programme de formation, se rendre dans des centres de formation, participer à l'ensemble du programme et passer par la procédure formelle d'évaluation. Les méthodes d'évaluations basées sur les résultats facilitent en outre la reconnaissance des acquis antérieurs et augmentent la confiance des apprenants potentiels lorsqu'ils visent une certification.

Le Royaume-Uni suggère qu'il pourrait être possible de différencier les certifications à haut risque mais fort rendement de celles plus faciles à obtenir mais qui n'ouvrent pas forcément beaucoup de portes lorsqu'il s'agit de définir les obligations respectives en matière d'assurance qualité. Ainsi, le rapport du Royaume-Uni avance que l'administration

et le coût associé avec les processus d'évaluation ont rendu plus abordables les certifications qui reposent sur des évaluations non écrites. Ce même rapport conclut que des obligations rigoureuses en matière d'assurance qualité sont une caractéristique des certifications qui ne laisse que peu d'opportunité aux individus de trouver un travail ou de se former par la suite à de plus hauts niveaux. Toutefois, le rapport continue en argumentant que la plupart des formations, particulièrement celles s'adressant aux adultes, n'entrent pas dans la catégorie des formations à haut risque et fort rendement et ne sont pas, en elles-mêmes, un frein aux opportunités d'emploi sur le marché du travail ou à la progression dans le système éducatif.

Réponse politique 6 – Rendre les certifications progressives

Accumuler des expériences de formation et développer des compétences tout au long de la vie est maintenant un concept central dans tous les pays. On trouve ainsi beaucoup de réformes visant à passer d'une situation où l'attention est portée uniquement sur l'éducation et la formation initiales « une bonne fois pour toutes » qui prend place dans les premières années de la vie des individus vers une situation où cette phase initiale ne représente que les fondations pour de futures acquisitions en formation et inspire les individus pour qu'ils se forment plus avant et cherchent à obtenir de nouvelles certifications. C'est de là que vient le concept d'encourager la progression – dans les programmes de formation, pour l'acquisition de compétences et au sein de la hiérarchie professionnelle – qui apparaît régulièrement dans les programmes de réformes des pays. L'Allemagne a adopté une autre méthode pour arriver à des formations progressives, le développement de compétences et des certifications plus élevées. Les « certifications additionnelles » sont construites sur le système formel et permettent la mise à jour, la reconnaissance de la spécialisation et l'entrée dans un secteur professionnel spécifique. Ces nouvelles certifications permettent un plus grand accès grâce à la reconnaissance de la formation non formelle et informelle et au développement d'un système de crédits. De ce point de vue, l'éducation et la formation initiales et continues sont liées par la certification.

Quelques pays (l'Allemagne, la Belgique, le Danemark et le Portugal) mentionnent les avantages que l'on peut retirer d'une séquence de certifications tout au long de la vie et du fait de se départir d'un système où toutes les certifications seraient acquises de manière précoce en début de vie. La portabilité d'une certification d'un contexte vers un autre est bénéfique pour de nombreux apprenants. Les systèmes de transfert de crédits sont vus comme une partie essentielle de la transition d'une certification vers une autre et de nombreux pays ont développé des programmes pour atteindre ce but qu'est la portabilité des certifications. Ceci inclut les certifications scolaires, l'éducation et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Par exemple, le rapport australien décrit le développement de procédures de transfert de crédits entre les Organisations de formation accréditées (*Registered Training Organisations*) et les écoles ainsi qu'entre ces mêmes Organisations de formation accréditée et les universités. Ces procédures se sont révélées être efficaces, alors même que les transferts de crédits existant étaient décrits comme faibles par de nombreux pays. Le Danemark fait partie des quelques pays qui insistent sur la puissance potentielle des systèmes de crédits pour amener l'unification des différents types de certifications et la parité de réputation entre elles.

L'accès à des opportunités de formation additionnelle est fortement lié au niveau de certification possédé à la sortie du système d'éducation et de formation initiales. Les individus qui n'ont pas bien réussi à l'école, en général, n'utilisent pas les opportunités qui

se présentent plus tard. En conséquence de quoi, on observe une forte concentration des réformes sur les manières de créer la possibilité d'avoir une seconde chance pour obtenir des certifications scolaires, acquérir des savoir-faire et des compétences plus larges. Les systèmes pour permettre la reconnaissance de la formation non formelle et informelle sont développés pour instiller dans l'esprit des individus l'idée que toutes les possibilités sont permises au lieu que les individus ne perçoivent que des barrières lorsqu'ils n'ont pas réussi dans le système d'éducation et de formation initiales. De manière similaire, il y a une expansion du système de formation pour adultes dans de nombreux pays.

Un facteur essentiel pour s'assurer que les systèmes de certification réussissent de manière optimale à promouvoir la formation tout au long de la vie renvoie à la question de rendre les passages d'une partie du système éducatif à une autre aussi simples que possible. Les résultats évoqués par les pays suggèrent que ceci implique de nombreux outils tels que :

- encourager le transfert des formations non accréditées vers une reconnaissance de la formation par une certification ;
- reconnaître la formation non formelle et informelle ;
- transférer les crédits obtenus suite à une formation déjà reconnue par une certification existante ou un programme vers une nouvelle certification ;
- lier les qualifications entre elles de manière à rendre naturelle la progression ; et
- montrer les équivalences entre les certifications en utilisant les niveaux du cadre de certification.

Dans les pays où il existe un cadre de certification (par exemple l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande où le Royaume-Uni) il est explicite que l'objectif clef du cadre de certification est de faciliter la progression en formation en clarifiant l'ensemble des relations qui peuvent exister entre les différents types de certifications.

Réponse politique 7 – Rendre transparent le système de certification

Les rapports nationaux suggèrent que des certifications concurrentes et redondantes, l'instabilité du système, l'existence d'intérêts divergents du fait de l'implication de différentes institutions sont des éléments qui mènent à une situation où les documents produits et la communication sont complexes lorsqu'ils tentent de décrire les avantages provenant des certifications. Un système transparent du point de vue de l'apprenant implique stabilité, unité, large couverture des certifications offertes et surtout assurance qualité. Les pays soulignent qu'un large consensus semble exister quant au besoin pour une plus grande transparence de la structure du système de certification. De nombreux pays insistent aussi sur le développement de cadres de certification pour surmonter ces défis (par exemple l'Écosse et la Nouvelle-Zélande). Certains, comme l'Irlande ou le Portugal, ont créé une institution unique pour mettre en œuvre cette transparence.

Les gouvernements ont investi pour rendre les systèmes de certification clairs pour les utilisateurs. Les raisons qui justifient cet investissement sont souvent directement associées à la participation accrue à la formation tout au long de la vie. Dans d'autres cas, ces raisons sont liées de manière plus indirecte à des objectifs tels que l'augmentation de la mobilité des individus et donc une offre accrue de compétences sur le marché du travail, augmentant l'efficacité du système de certification, développant une meilleure assurance

qualité et encourageant une plus grande implication des parties prenantes essentielles dans le système de certification.

Les liens entre les différentes certifications devraient être clairs et classés de manière simple et transparente, assistés d'un système d'information et de conseil facile d'accès (OCDE, 2004b). Le développement d'un système unifié de certification, où les certifications émises par différents secteurs sont en relation les unes avec les autres avec un minimum de (nécessaires) recouvrements est l'objectif avoué de la plupart des réformes.

Les pays qui ont un cadre de certification² n'ont quelquefois qu'une couverture partielle des certifications dans ce cadre parce que le système de certification est complexe et malaisé à inscrire dans un cadre unique. De nombreux pays ont déjà mis en place des réformes pour produire un cadre cohérent alors que d'autres sont encore dans une phase de débats de politique qui signalent aussi l'intention de développer un cadre de certification. Dans les pays où ces réformes sont en train d'être mises en place, on voit parfois se dessiner une approche évidente par construction de consensus pour le développement d'un cadre de certification où l'inclusion de toutes les certifications est perçue comme nécessaire et où toutes les parties prenantes sont impliquées dans l'élaboration du cadre de certification. Dans d'autres pays, une approche plus centralisée est à l'ordre du jour des réformes et le cadre de certification est vu comme un outil pour rationaliser, moderniser et simplifier le système de certification. Évidemment, ces deux positions matérialisent les positions les plus extrêmes et la plupart des pays se situent quelque part entre les deux. Elles permettent toutefois de visualiser les conceptions qui ont cours quant aux manières d'élaborer les cadres de certification comme un outil puissant de réforme.

On trouve aussi plusieurs références à des réformes visant à utiliser les technologies de l'information pour créer des processus nouveaux, accessibles et effectifs d'information et de conseil pour les individus souhaitant recourir à la certification. Ces nouveaux systèmes dépendent, dans une certaine mesure, du succès des autres réformes comme celles qui ont trait au développement d'un système intégré de certification, d'un cadre de certification et de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Il est donc assez habituel de voir ces réformes des systèmes d'information et de conseil comme une partie intégrante de l'ensemble plus large des réformes des systèmes de certification.

Des systèmes de certification transparents sont aussi présentés comme nécessitant un suivi plus systématique des flux d'entrées, de leur utilisation et de la valeur perçue des certifications attribuées. En Suisse, une étude prospective mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'éducation propose six *scenarii* possibles pour le développement à venir de l'ensemble du système éducatif s'il doit promouvoir la formation tout au long de la vie. La Suisse se propose de lancer un débat public quant à ces *scenarii* (Rosenmund et Zulauf, 2004).

Réponse politique 8 – Revoir le financement et augmenter l'efficience

La quasi-totalité des pays remarque l'influence du coût de la certification sur les apprenants, les gouvernements et les employeurs. Des résultats sont fournis montrant que, dans certaines circonstances, les coûts constituent une contre incitation forte pour les individus qui souhaiteraient participer à des activités de formation. Des résultats sont aussi fournis indiquant qu'un financement limité peut inhiber l'offre de formation. Ainsi, la plupart des programmes d'éducation pour adultes en Australie ne sont pas accrédités et très

peu d'entre eux mènent à une certification. Les prestataires de formation sont en effet très hésitants à introduire des certifications dont le coût est jugé prohibitif. En outre, les prérequis d'une évaluation formelle (qui sont d'ailleurs chers) peuvent décourager les apprenants potentiels en manque de confiance et/ou qui ont eu des expériences négatives par le passé quant à la formation formelle. En Allemagne, le coût de l'éducation et de la formation continue est considéré comme ayant un impact considérable sur la décision de participer. La Nouvelle-Zélande signale qu'une proportion croissante du coût de l'éducation post obligatoire a été prise en charge par les individus. Au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, des actions sont en train d'être menées pour réduire les barrières financières pour les individus par l'introduction de droits à la gratuité ou de subventions à la formation; ceci pour un large éventail de cours. Au Danemark, des mécanismes de financement pour aider les apprenants existent depuis de nombreuses années; ils consistent en une aide financière directe aux apprenants qui s'engagent dans de l'éducation ou de la formation professionnelle. Il peut s'agir aussi de programmes d'éducation professionnelle continue financés sur des fonds publics. Enfin, toujours au Danemark, cette aide financière peut aussi s'appliquer aux employeurs qui organisent de la formation.

Les coûts peuvent aussi représenter une barrière à la formation lorsqu'elle est organisée par l'employeur. Au Japon et en Corée, le manque d'investissements dans les systèmes d'évaluation par les institutions privées pose la question de savoir si l'investissement public ou privé peut être utilisé pour promouvoir de nouvelles méthodes et générer un plus grand nombre d'apprenants. La coopération entre les secteurs, où les systèmes de formation et d'évaluation peuvent être rendus plus pratiques et plus flexibles, est en train d'être explorée.

Il existe aussi des coûts d'infrastructure. Le rapport de la Nouvelle-Zélande décrit les coûts associés à la mise en place et à l'entretien d'un cadre national de certification; un cadre basé sur le crédit, large et complet dans ce cas précis.

La reconnaissance de la formation non formelle et informelle peut réduire les coûts en diminuant la durée des cours et en augmentant les rendements économiques nets. Une telle reconnaissance génère des coûts d'infrastructure qui sont parfois pris en charge par les finances publiques dans un premier temps. Elle nécessite de définir des standards et des attendus de formation (*outcomes*) – par rapport auxquels la formation peut être évaluée – et de trouver un accord quant aux techniques d'évaluation, aux méthodes de reconnaissance et à la portabilité des crédits obtenus. Un équilibre doit être trouvé entre la contribution financière des candidats et le coût des systèmes de reconnaissance. Les économies provenant de la réduction de la sensibilité du système aux besoins des individus et des autres parties prenantes et de la restriction des procédures d'assurance qualité vont vraisemblablement avoir un effet négatif dans le long terme. La reconnaissance de la formation non formelle et informelle nécessite l'implication active et l'engagement d'un certain nombre de parties prenantes; au sein des secteurs éducatifs ainsi qu'entre le système éducatif et les employeurs ou les syndicats par exemple.

De nombreux pays s'appuient sur une capacité privée plus importante et sur une compétition accrue quant à l'offre de formation comme un moyen d'améliorer l'efficacité et d'augmenter la capacité. Le coût de la reconnaissance de la formation, de la validation, de l'accréditation et de la certification est lié de manière inextricable à cette expansion du secteur privé. Dans les années 90, la part privée dans le financement total de l'éducation a augmenté et une tendance claire se dégage qui montre une contribution croissante de la

part du financement privé dans de nombreux pays de l'OCDE. Ceci provient du fait qu'il y existe de fortes incitations pour investir dans le capital humain à la fois pour les individus et pour les entreprises. Toutefois, les limitations des marchés des capitaux et les autres procédures institutionnelles atténuent ces incitations. Les pays expérimentent donc des mécanismes de financement pour surmonter ces contraintes et pour fournir des incitations à un plus grand investissement privé. Au niveau de l'enseignement supérieur, il existe des exemples de mécanismes innovant pour garantir un financement à l'apprenant ou à une tierce personne; on trouve par exemple l'idée d'adapter les droits d'inscription aux ressources de la personne ainsi que des paiements décalés dans le temps basés sur les revenus des individus ou des contributions différentielles. Pour les adultes, les pays expérimentent une panoplie de nouvelles procédures institutionnelles pour faciliter le partage des responsabilités financières et des risques associés à cet investissement dans la formation et tout au long de la vie; les individus, les employeurs et l'État entrent dans ce partage.

Réponse politique 9 – Mieux gérer le système de certification

Dans la plupart des pays, plusieurs institutions peuvent décerner des certifications. Elles peuvent être regroupées selon quatre grands types : les institutions gouvernementales, les institutions d'éducation, les chambres de commerce et les organisations d'entraide à but non lucratif. En outre, il y a aussi un petit nombre – mais croissant – de certifications émanant d'entreprises dont les produits sont vendus à travers le monde. Les institutions gouvernementales régulent et gèrent le système de certification. Parmi ces institutions gouvernementales, plusieurs ministères opèrent et un haut niveau de coordination est nécessaire pour développer et mettre en place les politiques; surtout si l'on considère que les systèmes de formation tout au long de la vie et de certification impliquent des parties prenantes au-delà du ministère de l'éducation. L'OCDE (2000 et 2003) souligne le défi posé par la coordination et décrit les initiatives couronnées de succès que les pays ont pris pour résoudre ce problème. Les travaux de l'OCDE sur la formation des adultes (OCDE, 2003) souligne l'interaction étroite qui est nécessaire entre les politiques d'éducation, de formation, du marché du travail et les politiques sociales pour satisfaire les besoins des apprenants adultes. D'autres travaux de l'OCDE (2005) sur l'insertion professionnelle des jeunes illustrent la grande quantité d'expériences qui existent quant à la façon dont les pays tentent de résoudre les défis de la coordination : en faisant collaborer différents ministères et différentes institutions; en impliquant les employeurs, les syndicats et les autres acteurs du développement des politiques au niveau national ainsi qu'au niveau des programmes locaux; en impliquant l'ensemble de la collectivité dans le développement des politiques locales et dans la mise en place de programmes. En Irlande, bien que deux ministères et plusieurs institutions soient encore impliqués dans l'offre d'opportunités de formation tout au long de la vie, la réforme récente du système de certification impose que la responsabilité de l'élaboration et des opérations du système de certification soit concentrée dans une seule et même entité nationale. Elle impose aussi le transfert de compétence en matière d'attribution des titres de tout un ensemble d'institutions vers deux institutions récemment créées pour décerner les titres.

Un enjeu important est celui de savoir qui est propriétaire du système de certification. Typiquement, ces systèmes sont étroitement liés au secteur formel en charge de l'offre d'éducation et de formation. Il y a donc une impression d'exclusion parmi ceux qui sont à l'extérieur du système, par exemple dans les secteurs non formels et informels. Toutefois, ces derniers deviennent de plus en plus importants dans l'économie du savoir. Un

important défi pour la gestion du système de certification est donc de garantir une certaine forme d'inclusion du système en amenant plus de partenaires et plus de parties prenantes dans le processus d'offre, d'évaluation et de reconnaissance des certifications.

Les apprenants, à chaque étape de leur vie, ont besoin de pouvoir bénéficier de *curricula*, de pratiques pédagogiques et d'une organisation des processus de formation et de certification qui soient coordonnés. En conséquence de quoi, l'offre doit être structurée de manière à permettre la création de liens et de parcours adéquats.

L'amélioration de la gestion des systèmes de certification pour promouvoir la formation tout au long de la vie peut être ralentie par un manque de données sur la performance en matière de formation tout au long de la vie (OCDE, 2004a).

2.4. Enjeux liés à l'utilisation des systèmes de certification comme outil de réforme

Les efforts pour développer les systèmes de certification ont leurs contraintes que les pays détaillent. Ces descriptions sont importantes et elles sont rappelées ici parce que les mécanismes identifiés dans cette activité sont conçus pour être des outils pour remédier à ces contraintes. Il est possible de voir ce genre de contraintes identifié par les pays sous les thèmes suivants : structure de gouvernance, complexité du système national de certification, structures institutionnelles, contraintes économiques et, finalement, barrières sociales et culturelles au développement du système de certification.

Structure de gouvernance

Les systèmes fédéraux de gouvernement et leur division constitutionnelle des responsabilités sont décrits comme ajoutant présentant des complications supplémentaires du point de vue des efforts de réforme. Ceci est dû à la complexité des processus nécessaires au développement et à la mise en application des propositions de changement et à l'existence de points de vue politiques divergents quant au besoin de changement ou à la direction qu'il doit prendre. Les processus de consultation engagés dans les systèmes fédéraux sont décrits comme étant plus complexes puisque les différentes parties prenantes peuvent opérer de manières différentes dans les différentes parties des pays concernés. Les variations économiques et sociales entre les différentes juridictions d'un même pays peuvent aussi avoir une influence directe sur le poids des opinions qui supportent les réformes proposées, ou s'y opposent. Les systèmes nationaux de certification, dans les pays où existe une forte gouvernance régionale, sont souvent plus divers que ceux des pays ayant une gouvernance centrale plus importante du système.

Complexité des systèmes de certification

Comme les systèmes nationaux de certification ont évolué – la plupart du temps car ils sont mis en demeure d'être plus efficaces et de satisfaire les besoins des utilisateurs plus efficacement – ils sont aussi souvent devenus plus complexes. En conséquence de quoi, il y a des limites au-delà desquelles les réformes ne peuvent pas être mises en place sans altérer fondamentalement la structure du système de certification. Ceci peut signifier que des changements par étapes sont plus souhaitables que des changements substantiels en une seule fois; parce que ceux-ci peuvent déstabiliser l'équilibre délicat (politiques, institutionnel et financier) qui existe au sein des systèmes. Les pays relatent souvent que trop peu d'efforts ont été faits pour adapter les infrastructures de manière à supporter l'innovation. Un effort insuffisant pour développer la capacité du système national de

certification, et celle des experts qui le composent, pour créer un nouveau système est souvent une barrière à l'innovation.

Structures institutionnelles

Dans de nombreux pays les institutions d'enseignement supérieur, que sont les universités ou les fournisseurs d'éducation et de formation professionnelle, jouissent d'une autonomie considérable dans les limites larges fixées par les contraintes de financement et de comptabilité. Cette situation mène à des vues divergentes quant aux mérites comparés des propositions particulières qui peuvent être faites pour réformer le système de certification.

Une des raisons évoquées pour expliquer la faible valeur de la formation professionnelle par rapport à la formation académique – et donc la création de barrières pour certaines réformes impliquant plusieurs secteurs – est le faible niveau de la coopération entre les institutions d'éducation ou les écoles et les programmes de formation sur le lieu de travail ainsi qu'entre les différents ministères en charge de ces domaines.

On attend parfois des institutions qu'elles satisfassent les besoins des individus sur une large zone géographique. Ceci peut provenir du fait qu'il y a trop peu d'institutions ou bien du fait que la spécialisation des institutions signifie qu'il y en a moins ayant la capacité de fournir de la formation générale au niveau attendu dans cette zone. Il y a aussi l'idée que les attentes sociales et l'inertie au sein du système national de certification facilite la tâche pour ces écoles lorsqu'il s'agit de fournir des programmes certifiants essentiels, connus et en lesquels les individus ont confiance, et qui offre des formations pour spécialistes limitées. La baisse des taux de natalité crée aussi des barrières pour les fournisseurs qui ne peuvent plus offrir trop de cours spécialisés sachant que les risques sont importants et que la demande devienne insuffisante pour certains d'entre eux.

Contraintes économiques

Les politiques économiques passées et la gestion du marché du travail qui a été faite ont créé un besoin de changement et agissent maintenant comme une contrainte sur ce changement. Par exemple, dans certains pays, l'attention portée aux personnes de bas niveau de compétences, à celles évoluant dans la sphère des bas salaires ainsi qu'à la spécialisation productive pour réduire le chômage a produit un héritage où l'éducation et la formation n'ont pas très bonne réputation pour certains groupes clefs de la société.

Un manque de ressources est identifié comme une contrainte significative sur les réformes. La disponibilité de ressources dépend de la performance économique et de l'imposition sur les revenus. Ceux-ci ont fluctué dans beaucoup de pays. On trouve assez souvent, dans les rapports nationaux, des allusions au fait que les réformes ont été ralenties par des coupures budgétaires ou des changements dans les politiques de financement.

Barrières sociales aux réformes des systèmes de certification

Les barrières existantes à la réforme des systèmes nationaux de certification pour lesquelles on trouve le plus de résultats concernent les enjeux sociaux et culturels. Les pays mentionnent que le statut culturel élevé de l'éducation académique et le fait que les principales parties prenantes, comme les parents et les instituteurs, ont des doutes à propos de la légitimité des programmes professionnels. Les écoles sont perçues par beaucoup comme essentiellement impliquées dans la préparation académique des élèves

et comme menant principalement à l'entrée à l'université. Les systèmes de sélection renforcent cette posture culturelle dominante. Dans un tel contexte culturel, il est difficile de mettre en place des programmes professionnels et, lorsqu'ils sont acceptés, ils peuvent être utilisés pour les apprenants les plus faibles. Ils reçoivent alors des enseignements par des enseignants qui se sentent moins respectés et moins valorisés que les autres. Une mauvaise compréhension de la formation et de la certification professionnelle peut ralentir le développement du système de certification. Ceci renvoie à la barrière très souvent citée des us et autres approches traditionnelles.

Les mesures prises pour multiplier le nombre de lauréats se sont heurtées à une série de contraintes. Par exemple, les rapports de base mentionnent que les individus n'ont pas confiance en la qualité des certifications obtenues sur la base d'une évaluation des acquis antérieurs et/ou de l'expérience professionnelle. Il y a aussi une inquiétude, dans certains pays, qui concerne la reconnaissance de la formation non formelle et informelle parce qu'elle dévaloriserait le statut et la qualité de l'éducation formelle. Il y a souvent une prime attribuée aux examens traditionnels et ceci a souvent réduit l'étendue de ce qui peut être contenu dans une certification. Certains savoirs et savoir-faire ne peuvent pas être évalués au moyen de tests standardisés; ou alors seulement de manière inadéquate, artificielle ou à des coûts importants. Ces savoirs et savoir-faire ne sont donc pas testés et, puisqu'ils ne le sont pas, ils sont parfois négligés lors de la formation par les apprenants et/ou par les enseignants.

2.5. En résumé, de nombreux pays sont confrontés aux mêmes genres de barrières

Ce chapitre réunit des informations provenant des pays participants sur les pressions qu'ils ressentent quant à l'innovation en matière de système de certification, aux réformes en cours et aux barrières qui en ralentissent le développement. En termes de pressions, l'analyse en souligne plusieurs types et démontre la montée en puissance des pressions économiques; en particulier pour élaborer les systèmes nationaux de certification. Les pays ont entrepris tout un ensemble de réformes parce qu'il est clair que les systèmes de certification sont de plus en plus souvent perçus comme un moyen effectif de satisfaire des objectifs politiques importants tels que l'augmentation de la formation tout au long de la vie, l'insertion sociale et, par conséquent, une offre plus importante de compétences sur le marché du travail. Neuf types de réponses politiques sont identifiés et présentés.

De nombreux pays font face à des barrières de même nature pour réformer leur système de certification et elles sont listées dans ce chapitre. Parmi elles, celles qui sont en rapport avec les structures institutionnelles et les croyances sociales et culturelles semblent être les plus tenaces.

L'analyse dont il est rendu compte ici justifie l'adoption du concept de mécanisme qui lie les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. Les résultats suggèrent que ces mécanismes peuvent peut-être devenir des outils avec lesquels il sera possible d'affiner les réponses politiques pour améliorer la formation tout au long de la vie au moyen de changements au sein du système de certification.

Notes

1. Voir Keating et al. (2004) pour une revue récente de la manière dont les employeurs utilisent les certifications.
2. OCDE (2004c) a examiné les objectifs, les politiques et les bénéfices probables de ces cadres de certification en détail. Voir l'annexe A pour un résumé.

Références

- ETF (European Training Foundation) (2004), *Chapter 9: Policy Learning*, Annual Report, ETF, Turin.
- Keating, J., T. Nicholas, J. Polesel et J. Watson (2004), *Qualifications Use in the Australian Labour Market*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active – Faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours : Politiques et pratiques de la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Co-financing Lifelong Learning – Toward a Systemic Approach*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Orientation professionnelle et politique publique – Comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004c), « Formation tout au long de la vie », *Synthèses*, OCDE, février, Paris.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, Paris.
- OCDE et Statistique Canada (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris (www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm).
- Rosenmund M. et M. Zulauf (2004), *Trans Formation : quel système de formation pour un apprentissage à vie?*, Études et Rapports 20B, CDIP, Berne (www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf).

Chapitre 3

Que nous disent les chiffres? Quelques résultats quantitatifs quant à l'impact des systèmes nationaux de certification sur la formation tout au long de la vie

Une analyse quantitative devrait contribuer à une meilleure compréhension du lien qui pourrait exister entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie. Les chapitres précédents ainsi que les suivants fournissent des résultats qualitatifs provenant pour la plupart des rapports nationaux de base. Ce chapitre utilise une approche statistique basée à la fois sur des données macro (au niveau national) et micro (au niveau individuel).

Des indicateurs sur la formation tout au long de la vie sont disponibles à partir de différentes sources : en revanche, les indicateurs quantitatifs décrivant les systèmes nationaux de certifications ne sont pas si nombreux. Cette absence pose de sérieuses contraintes sur les analyses quantitatives de la relation entre les deux systèmes. Deux approches alternatives sont donc utilisées pour obtenir des informations agrégées quant aux caractéristiques des systèmes nationaux de certification des pays. La première est basée sur une typologie développée pour cette activité en coordination avec des experts des pays participants. La seconde approche utilise des enquêtes individuelles auprès des ménages pour calculer des indicateurs agrégés décrivant à la fois les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie.

Ce chapitre commence par discuter la question de la disponibilité de données et les enjeux en termes de manque de données ; il présente aussi quelques statistiques élémentaires (section 3.1). Il cherche ensuite à établir des corrélations au niveau macro entre certaines variables décrivant la formation tout au long de la vie et d'autres décrivant les systèmes nationaux de certification en utilisant des variables agrégées issues de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne et des enquêtes nationales pour les pays non européens (section 3.2). Enfin, sont examinés les principaux enjeux et la préparation d'un ordre du jour pour les futures collectes de données dans les domaines d'intérêt est suggérée. La principale conclusion (section 3.3) est que les systèmes de certification ont un rôle à jouer pour promouvoir la formation tout au long de la vie dans certaines circonstances, même si beaucoup de travail reste à fournir pour évaluer quantitativement cet impact.

3.1. Le contexte quantitatif pour lier les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie

Cette publication s'intéresse essentiellement aux systèmes nationaux de certification, et pas aux certifications individuelles en tant que telles. Toutefois, il est difficile de trouver des données quantitatives sur les systèmes de certification eux-mêmes, et encore moins au niveau international. Si des données étaient disponibles, il aurait été possible de tenter de les relier à des caractéristiques spécifiques de la formation tout au long de la vie au niveau national – en particulier son volume, sa répartition, sa qualité et son efficacité. Pour conduire une analyse quantitative pertinente sur les liens qui peuvent exister entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie, il serait idéal de posséder :

- des données sur les systèmes de formation tout au long de la vie comme leur volume, leur répartition, leur qualité et leur efficacité ;
- des données sur les systèmes nationaux de certification telles que celles décrites dans le chapitre 1 : accessibilité, adaptation aux parcours de formation, efficacité, flexibilité, réactivité et transparence ;
- des séries temporelles permettant d'établir des tendances pour les deux types de données ci-dessus ;
- des données de ce type qui soient comparables internationalement.

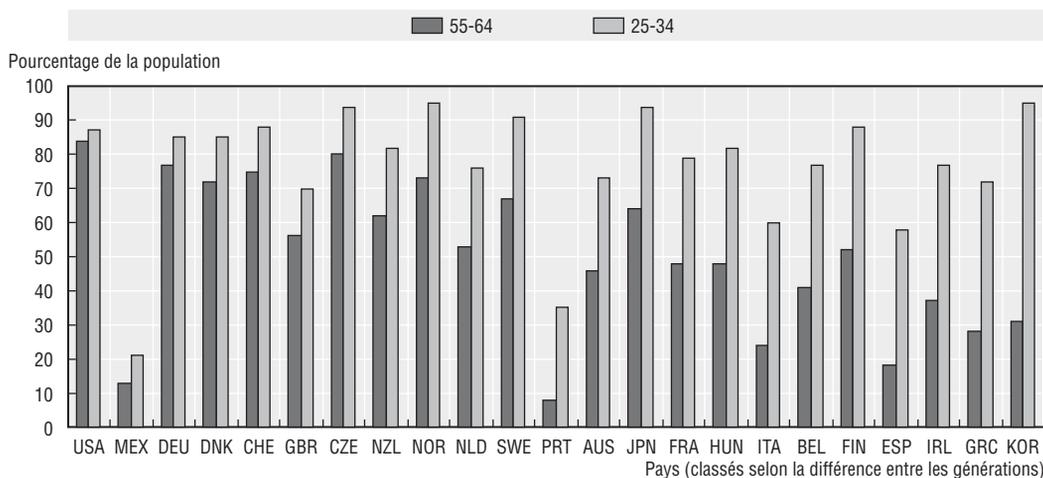
Les systèmes nationaux de certification ainsi que la formation tout au long de la vie possèdent de nombreuses dimensions. Une conséquence en est qu'une *réponse politique* à l'ordre du jour de la formation tout au long de la vie ou un outil politique spécifique (*mécanisme*) issu du système de certification peut encourager un certain groupe de la population à se former en même temps qu'il en décourage un autre. Ceci provient du fait que les apprenants potentiels ne partagent pas tous le(s) même(s) objectif(s) lorsqu'ils envisagent des activités de formation : certains se forment pour le simple fait d'apprendre là où d'autres cherchent une certification ou un emploi. Les données disponibles ne reflètent habituellement pas cette divergence d'objectif(s) entre les apprenants. Avant de présenter quelques résultats, cette section permet donc de présenter les données disponibles, de discuter les méthodes et d'identifier quelques-unes des difficultés qui existent lorsque l'on cherche à mettre en relation des données dans ces deux domaines d'intérêt.

Indicateurs disponibles de la formation tout au long de la vie

Le graphique 3.1 donne des informations sur la proportion des individus qui a atteint l'enseignement secondaire supérieur avec succès. Le principal défaut de ces données est l'absence de séries temporelles pour établir des tendances. Ceci provient de changements périodiques (améliorations) dans la définition et la mesure des concepts clefs qui rendent difficile le développement de séries temporelles couvrant de nombreuses années. Un exemple est donné par la réforme de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) qui rend difficile¹ l'utilisation de l'évolution dans le temps de la proportion d'individus qui a atteint la fin de l'enseignement secondaire avec succès (graphique 3.2). En

Graphique 3.1. Pourcentage de la population qui a atteint au moins le niveau de la fin de l'enseignement secondaire supérieur (2002)
(Comparaison de deux groupes d'âge : 25-34 et 55-64)

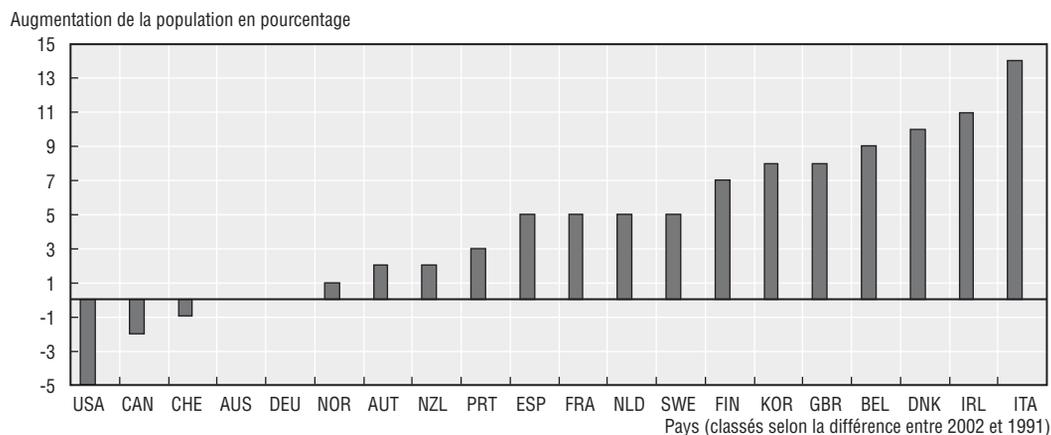
En résumé : De plus en plus de jeunes atteignent le niveau correspondant à la fin de l'enseignement secondaire supérieur.



Source : OCDE (2004a), préparé par les auteurs.

Graphique 3.2. Tendance dans les taux de réussite à la fin de l'enseignement secondaire supérieur (1991-2002)

En résumé : Pour la plupart des pays, il existe une augmentation significative de la population qui possède le niveau de l'enseignement secondaire supérieur.



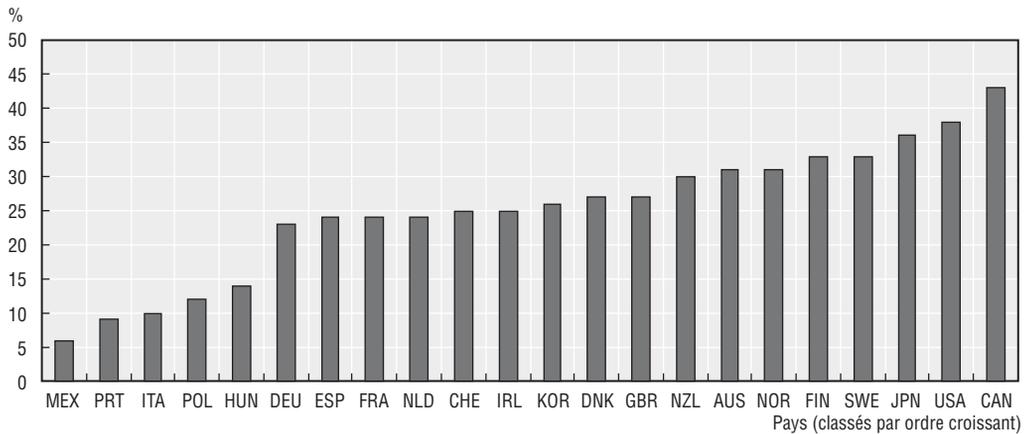
Source : OCDE (2004a), préparé par les auteurs.

l'absence de données temporelles, les informations sur les différentes cohortes d'âge à un moment donné du temps (graphique 3.1) peuvent être utilisées comme une bonne approximation.

Le taux de réussite à la fin de l'enseignement secondaire supérieur est un indicateur utile de la formation tout au long de la vie. Le graphique 3.1 montre que, dans la plupart des pays, une large proportion de la population jeune obtient actuellement le niveau de fin de l'enseignement secondaire supérieur. L'amélioration au cours des deux dernières décennies a été très impressionnante, notamment en Corée, en Grèce, en Irlande et en Espagne (graphique 3.2). Pour ce qui concerne son volume, promouvoir la formation tout

Graphique 3.3. Proportion d'individus qui ont un diplôme d'enseignement supérieur (2002)

En résumé : Pour la plupart des pays, un tiers à un quart de la population a un diplôme de l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2004a), préparé par les auteurs.

au long de la vie à travers le système de certification est donc plus un enjeu pour les populations adultes que pour les jeunes puisque la plupart de ces derniers atteignent désormais la fin de l'enseignement secondaire supérieur avec succès.

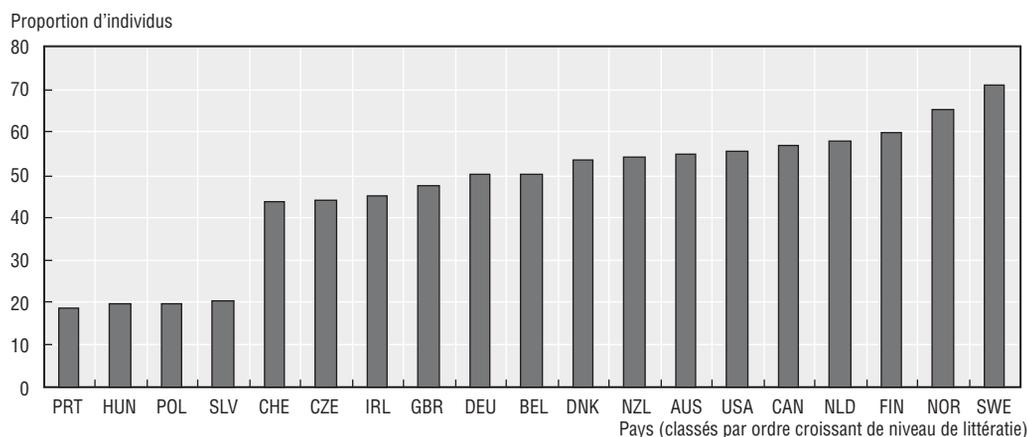
Le pourcentage d'individus qui est entré dans l'enseignement supérieur est un autre indicateur intéressant de la formation tout au long de la vie (graphique 3.3). L'inscription et/ou le succès dans le système de formation supérieure sont vraisemblablement des bons indicateurs de la mesure dans laquelle le système de certification arrive à atteindre les individus et s'il constitue une incitation à promouvoir de plus forts taux de participation à la formation. Il est peu vraisemblable en effet que les jeunes s'engagent dans des études longues en formation supérieure si le système de certification auxquels ils sont confrontés dans leur pays ne leur procure pas un bon retour sur investissement quant au marché du travail, s'il ne leur donne pas de satisfaction personnelle ou s'il ne leur ouvre pas les portes vers des formations à venir.

Finalement, les compétences en littératie de la population adulte sont souvent utilisées comme un moyen de mesurer la formation non formelle et informelle ainsi que la formation tout au long de la vie. Le point de repère est alors le niveau minimum de littératie considéré requis pour fonctionner dans la société du savoir (graphique 3.4)². Mesurer le niveau de littératie offre une perspective différente et des informations complémentaires par rapport au niveau d'éducation parce qu'il renseigne sur la perte et l'acquisition de compétences en littératie depuis la sortie de formation initiale des individus. Par exemple, il existe des résultats qui montrent que certaines personnes qui ont un faible niveau d'éducation ont pourtant un haut niveau de littératie (10 % en moyenne dans l'enquête internationale sur la littératie des adultes). Ceci est une indication qu'ils ont acquis des compétences en littératie par d'autres moyens que la formation initiale.

Dans ce chapitre, tous ces indicateurs sont utilisés pour essayer d'étudier les relations entre la formation tout au long de la vie et les systèmes nationaux de certification. Les indicateurs utilisés pour décrire les systèmes nationaux de certification sont maintenant présentés avant de passer aux résultats proprement dits (section 3.2). Cela a été la partie la

Graphique 3.4. Proportion d'individus aux niveaux 3, 4 et 5 de littératie Prose (1994-98)

En résumé : Pour la plupart des pays, entre 45 % et 70 % de la population a atteint un niveau de littératie (Prose) supérieur ou égal à 3.



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

plus difficile de l'exercice car il n'existe que très peu de données quantitatives disponibles sur les systèmes nationaux de certification³.

Construire une typologie des systèmes nationaux de certification

Le chapitre 1 contient une liste de composantes qui décrivent au mieux un système de certification. Il y en a onze (annexe 1.A2) : domaine d'application du système de certification; contrôle du système de certification; processus d'accréditation des certifications; existence d'un cadre de certification au sein du système de certification; existence de descripteurs dans les certifications; accès aux certifications pour les individus; progression pour les individus; stabilité du système de certification; processus d'attribution des titres; utilisation d'un système de crédits et points de référence internationaux. La manière dont ces composantes sont combinées et utilisées dans un pays explique la performance globale d'un système de certification. Une liste de critères pour évaluer cette performance est aussi proposée dans ce chapitre, tels que l'accessibilité, la réactivité et la transparence. Une analyse quantitative idéale nécessiterait des mesures de performance quant à ces critères. Toutefois, de tels indicateurs n'existent pas.

Il est donc proposé d'utiliser des mesures alternatives qui peuvent être décrites en termes quantitatifs. L'approche adoptée dans ce chapitre est de développer une typologie des systèmes nationaux de certification qui contiendrait quelques-uns des éléments généraux structurants pour lesquels un accord a pu être trouvé parmi les observateurs experts. La typologie proposée utilise les éléments généraux structurants suivant :

1. si la fin de l'enseignement secondaire mène à un apprentissage professionnel où la responsabilité serait partagée entre les institutions d'éducation et les entreprises ;
2. s'il existe un cadre explicite liant les certifications provenant de différents secteurs d'éducation et différents secteurs professionnels ;
3. s'il y a une large proportion d'une cohorte de jeunes qui s'engage dans des études liées à des secteurs professionnels ;

4. si le système de certification est unifié d'une région à l'autre et si le contrôle repose au sein d'une unique institution ou au sein du gouvernement ;
5. si l'entrée sur le marché du travail est réglementée par les certifications et si la plupart des secteurs professionnels utilisent ce type de réglementation ;
6. s'il existe un programme national clairement identifiable ou un système pour reconnaître la formation non formelle et informelle ;
7. si des certifications décomposées en unité existent et si des unités provenant de différentes certifications peuvent être combinées, et si beaucoup d'individus ont recours à ce système ;
8. si les certifications sont essentielles pour l'entrée sur le marché du travail ou dans l'enseignement supérieur ; et si elles sont essentielles pour la promotion professionnelle ou la progression en formation.

Cette liste a été développée en consultation avec les experts des pays participant à l'étude de l'OCDE. Il leur a été aussi demandé de caractériser le système de certification de leur pays suivant cette typologie avec une échelle de quatre positions allant de 1 (tout à fait vrai dans mon pays) à 4 (ceci n'est pas du tout vrai pour mon pays) (tableau 3.1).

Il y a plusieurs manières de construire une échelle ordinale. Par exemple, ici l'échelle va de 1 à 4 mais elle pourrait aller de 1 à 10. Cette dernière possibilité aurait donné plus de variance mais il aurait été difficile, pour les experts, d'utiliser un si haut degré de différenciation. En fait, le consensus a été difficile à trouver même avec une échelle simple à quatre positions. Par exemple, lorsque plusieurs institutions ont été consultées dans un pays, les réponses n'étaient pas toujours les mêmes et les valeurs rapportées dans le tableau 3.1 représentent une moyenne des différentes réponses proposées. À l'inverse, cela n'a pas toujours été possible de consulter plusieurs experts dans chaque pays mais, lorsque cela a été le cas, l'homogénéité relative des réponses fournies supporte l'idée que l'on peut utiliser cette typologie en toute sérénité comme une première approche.

Le tableau 3.1 pourrait être affiné plus avant mais il sert néanmoins, en l'état, de premier support pour organiser la comparaison internationale des systèmes de certification et les liens avec les variables décrivant la formation tout au long de la vie. Cette typologie est aussi utile comme informations de base décrivant les systèmes nationaux de certification dans les pays impliqués dans l'activité.

Construire des variables macro avec des données micro : une autre alternative

Une autre typologie possible est de dériver des indicateurs quantitatifs continus. Idéalement, on voudrait pouvoir mesurer si le système de certification favorise la formation ou non. Une hypothèse faite dans ce chapitre est donc que le nombre d'apprenants qui cherchent une certification, comparé au nombre de ceux pour qui obtenir une certification n'est pas le but principal, peut être utilisée comme variable décrivant la capacité globale du système de certification à promouvoir la formation tout au long de la vie. La deuxième approche, utilisée dans ce chapitre, repose donc sur l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (encadré 3.1 et annexe 3.A3), qui fournit des informations sur les raisons pour lesquelles des adultes participent à la formation.

Tableau 3.1. **Typologie des systèmes de certification**

	Système dual ¹	Cadre de certification ²	Éducation et formation professionnelle à l'école ³	Système centralisé ⁴	Marché du travail ⁵	VAE ⁶	Système de crédit ⁷	Credentialist ⁸
Australie	2	1	1	1	2	1	2	2
Belgique (Communauté flamande)	3	3	1	1	2	3	3	2
Belgique (francophone)	3	3	1	1	2	3	2	2
République tchèque	4	3	3	1	2	4	3	2
Allemagne	1	3	2	2.5	2	3	3	2
Danemark	1	2	1	1	2	2	1	2
Espagne	2	1	2	2	2	2	1	2
Finlande	2	1	1	1	3	1	3	2
France	1	1	1	1	2	1	3	1
Grèce	2	3	3	4	2	4	4	2
Hongrie	3	2	2	1	1	3	3	1
Italie	2	3.5	4	3	2	4	3	1
Irlande	3	1	3	1	3	4	3	2
Irlande du Nord	2	1	3	1	2	4	4	2
Japon	2.5	3	2.5	2.5	3	3	4	2
Corée	3	3	3	2	2	3	3	2
Mexique	3	3	1	1	4	2	3	1
Pays-Bas	2.5	2	1.5	2	3	2	2	2
Norvège	1	2	2	1	2	1	2	2
Nouvelle-Zélande	2	1	2	1	2	2	1	2
Pologne	2	2	1	2	3	3	4	2
Portugal	2	4	2	1	2	1	3	1
Écosse	1	1	3	2	2	2	1	1
Slovénie	4	3	2	1	1	2.5	3	2
Suède	3.5	4	1	1	4	2	1	2
Suisse	2	2	3	3	3	3	3	1
Royaume-Uni	2	1	2	1	3	1	3	2
États-Unis d'Amérique	4	3	3	4	4	4	2	3

Légende : 1. Ceci est tout à fait vrai pour mon pays; 2. Ceci est partiellement vrai pour mon pays; 3. Il existe quelques expériences de ce type dans mon pays; et 4. Ceci n'est pas du tout vrai pour mon pays.

Éléments généraux structuraux des systèmes nationaux de certification :

1. Pays où la fin de l'enseignement secondaire mène à un apprentissage professionnel où la responsabilité serait partagée entre les institutions d'éducation et les entreprises.
2. Pays avec un cadre explicite liant les certifications provenant de différents secteurs d'éducation et différents secteurs professionnels.
3. Pays où une large proportion d'une cohorte de jeunes qui s'engage dans des études liées à des secteurs professionnels.
4. Pays où le système de certification est unifié d'une région à l'autre et si le contrôle repose au sein d'une unique institution ou au sein du gouvernement.
5. Pays où l'entrée sur le marché du travail est régulée par les certifications et si la plupart des secteurs professionnels utilisent ce type de régulation.
6. Pays où il existe un programme national clairement identifiable ou un système pour reconnaître la formation non formelle et informelle.
7. Pays où des certifications décomposées en unité existent et si des unités provenant de différentes certifications peuvent être combinées, et si beaucoup d'individus ont recours à ce système.
8. Pays où les certifications sont essentielles pour l'entrée sur le marché du travail ou dans l'enseignement supérieur; et si elles sont essentielles pour la promotion professionnelle ou la progression en formation.

Source : OCDE, consultation avec les pays.

Encadré 3.1. **Que veut dire « anciennes », s'agissant de données?**

Comparaison entre l'Enquête internationale sur la littératie des adultes de 1994 et l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes de 2004

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes (*International Adult Literacy Survey – IALS*) s'est déroulée de 1994 à 1998 dans plus de vingt pays ou régions. De nouvelles données, provenant de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (*Adult Literacy and Life skills – ALL*) ont été rendues publiques en mai 2005 (OCDE et Statistique Canada, 2005). Puisque ces deux enquêtes sont basées sur le même corpus théorique et qu'elles collectent des données similaires à dix ans d'intervalle, elles peuvent offrir des observations à deux points dans le temps. Malheureusement, la manière dont les questions sont formulées sont différentes d'une enquête à l'autre. En outre, seulement cinq pays ont pris part aux deux enquêtes : le Canada, les États-Unis, l'Italie, la Norvège et la Suisse. Néanmoins, avec quelques précautions, ces enquêtes peuvent être utilisées pour produire des informations sur les principales raisons qui motivent les individus à se lancer en formation. S'agissant des apprenants qui sont principalement intéressés par une certification, la proportion a changé entre les deux enquêtes : de 40 % à 33 % au Canada, de 28 % à 36 % aux États-Unis, de 43 % à 59 % en Italie, de 22 % à 44 % en Norvège et de 19 % à 42 % en Suisse. Deux conclusions peuvent donc être tirées : 1) excepté au Canada, chercher une certification semble être plus important en 2004 qu'au milieu des années 90; 2) le classement général des pays est conservé, excepté pour le Canada de nouveau. Cette stabilité dans le temps suggère que l'Enquête internationale sur la littératie des adultes peut être tout aussi utile pour comprendre le comportement des individus dans le contexte de ce rapport même si elle a été organisée dix ans plus tôt. En conséquence de quoi, puisque très peu de pays sont impliqués pour l'instant dans l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, et que très peu de pays qui ont fait cette nouvelle enquête ont aussi participé à l'étude de OCDE soutenant ce rapport, seule l'Enquête internationale sur la littératie des adultes est utilisée.

Mesurer la capacité des systèmes de certification à encourager la formation tout au long de la vie

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes, même si elle est un peu ancienne (encadré 3.1), fournit des informations sur la participation des adultes à de la formation et sur leur motivation pour le faire. Pour certains individus, la raison principale pour se former est d'obtenir une certification (encadré 3.2) alors que, pour d'autres, la motivation principale est d'obtenir une promotion professionnelle. On trouve aussi tout un ensemble d'autres raisons groupées dans la catégorie *diverses autres raisons*. Dans cette dernière, on trouve par exemple l'idée que l'on peut apprendre et se former pour le plaisir. Puisque l'enquête n'autorisait qu'une seule raison, il est réaliste d'en déduire que les trois catégories sont mutuellement exclusives, du moins en ce qui concerne l'objectif premier des individus lorsqu'ils se forment. Il peut arriver qu'une personne apprenant pour son propre plaisir finisse par être recrutée grâce aux compétences qu'elle a acquises dans cette formation menée à des fins personnelles. Toutefois, même dans ce cas, le but initial de la formation n'était pas directement lié à l'emploi. La proportion d'individus entreprenant des activités de formation et le faisant principalement pour une certification (tableau 3.A2.3 et tableau 3.A2.4 de l'annexe du chapitre) donne des résultats cohérents avec les résultats fournis dans les rapports nationaux de base préparés par les pays lorsque ceux-ci contiennent des informations quantitatives sur les motivations des apprenants.

Encadré 3.2. **Caractéristiques des apprenants dont la motivation première est d'obtenir une certification**

Pour compléter les résultats décrits dans les graphiques 3.5-3.6 et 3.9-3.12, il est utile de décrire les caractéristiques des individus qui sont principalement intéressés par l'obtention d'une certification lorsqu'ils entreprennent des activités de formation. Dans une certaine mesure, informer les décideurs quant aux déterminants individuels de la recherche d'une certification renseigne aussi quant aux moyens les plus efficaces pour organiser le système national de certification. Si celui-ci doit être utilisé pour promouvoir la formation tout au long de la vie, il serait utile de savoir quels groupes de la population sont plus vraisemblablement intéressés par l'utilisation du système de certification et quels sont les individus qui nécessitent une attention particulière parce que, précisément, ils ne sont pas intéressés par une certification et/ou sont découragés d'en faire une.

Tout au long de ce chapitre, la même question F5 de l'enquête internationale sur la littératie des adultes a été utilisée. Elle est rédigée comme suit : « Avez-vous suivi cette formation ou fait ses études en vue d'obtenir... (Lisez les catégories/Inscrivez une seule réponse) :

1. Un grade, un diplôme ou un certificat de l'enseignement supérieur?
2. Un diplôme ou un certificat universitaire?
3. Un diplôme/certificat de métiers ou un certificat professionnel?
4. Un certificat d'apprentissage?
5. Un diplôme d'études primaires ou secondaires?
6. Un perfectionnement professionnel?
7. Autre. »

Pour la préparation de cet encadré, cette variable est réduite à deux catégories : chercher une certification (1 à 5) ou non (6 ou 7). Les variables obtenues sont utilisées dans un modèle statistique en utilisant de nombreuses variables explicatives pour essayer de décrire les caractéristiques des individus principalement intéressés par une certification lorsqu'ils entreprennent des activités de formation (tableaux 3.A2.7 et 3.A2.8 et annexe 3.A2). Les résultats suivants doivent être interprétés toutes choses égales par ailleurs :

- Les individus qui ont un haut niveau de littératie sont plus intéressés par une certification que ceux qui ont un bas niveau de littératie. La variable mesurant le niveau de littératie est plus significative que celle décrivant le niveau initial d'éducation, ce qui semble indiquer qu'il n'y a pas d'influence du niveau d'éducation initial sur l'objectif principal de la formation.
- Les individus qui ont des emplois hautement qualifiés sont moins intéressés par une certification lorsqu'ils entreprennent une formation que ceux qui n'ont pas de tels emplois. Les travailleurs non qualifiés et les chômeurs sont plus intéressés par une certification que les autres. De nouveau, ce résultat ne doit pas porter à confusion avec l'effet Matthieu qui se dit lorsque les individus peu qualifiés sont plus intéressés par la formation. Ici, il est vraisemblable que les individus qui ne réussissent pas très bien sur le marché du travail ont réalisé qu'obtenir une certification est une nécessité. Ce résultat est confirmé par le fait que plus le revenu est élevé, plus les individus sont intéressés par une certification.
- Les hommes souhaitent plus souvent que les femmes obtenir une certification. Les individus qui ne sont pas socialement actifs veulent aussi une certification plus souvent que les autres.

Encadré 3.2. **Caractéristiques des apprenants dont la motivation première est d'obtenir une certification** (suite)

- Dans des pays comme le Danemark, la République tchèque et l'Australie, les individus sont très intéressés par l'obtention d'une certification. Dans des pays comme la Finlande, la Suisse et le Portugal, les individus ne semblent pas très intéressés par une certification lorsqu'ils entreprennent des activités de formation. Finalement, des pays comme les États-Unis d'Amérique, la Slovénie et le Canada apparaissent entre ces deux extrêmes. Ces fortes différences dans la manière dont les individus considèrent le fait d'obtenir une certification peut provenir des composantes et sous composantes de leur système de certification; comme de sa performance (chapitre 2).

Ces résultats confirment l'idée notée plus haut que les individus entreprennent de la formation pour une certification à la fois pour des raisons économiques et/ou des raisons de développement personnel.

Cette similarité dans les résultats permet d'avoir confiance dans les données de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.

La proportion d'apprenants cherchant une certification est relativement élevée en République tchèque, en Irlande, en Australie et en Italie, dans cet ordre (tableau 3.2 et tableau 3.A2.4 de l'annexe du chapitre)⁴. À l'autre bout de l'échelle se trouvent la Suède et l'Allemagne suivies à bonne distance de la Suisse, la Hongrie, la Pologne, la Finlande et le Danemark. Ces données peuvent être interprétées de différentes manières. Comme rappelé ci-dessus, elles donnent une indication quant à la capacité des systèmes de certification à encourager la formation dans un pays donné. En fait, les pays où la culture de la formation est plus répandue n'ont pas une proportion très élevée d'individus principalement intéressés par une certification. Il semblerait donc que, si la formation est partie intégrante de la culture locale, plus d'individus participent à la formation à des fins personnelles et que chercher une certification ne soit pas la motivation dominante.

Avant d'utiliser ces chiffres, il est utile de fournir des résultats complémentaires quant à la robustesse des données disponibles sur les individus à la recherche d'une certification. Il est bien connu en effet que les activités de formation menant à une certification sont plus longues, ou plus intensives, que les autres activités de formation. Comme on peut le voir sur le graphique 3.5, il semble en effet exister un haut degré de corrélation entre le nombre moyen d'heures passées en formation, quel que soit le type de formation (professionnelle ou à vocation plus générale), et la proportion d'individus cherchant une certification. La qualité de l'ajustement montrée par le graphique 3.6 en utilisant la formation professionnelle uniquement, au lieu de la formation au sens large, confirme que la proportion d'apprenants à la recherche d'une certification semble être un indicateur fiable.

Mesurer la formation des adultes en utilisant l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne et quelques enquêtes nationales

En suivant la même logique, l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (*European Union Labour Force Survey – EULFS*) est utilisée pour calculer des indicateurs agrégés de la formation tout au long de la vie. Cette enquête est plus récente que l'Enquête internationale sur la littératie des adultes mais elle ne couvre que des pays européens. Des enquêtes nationales sont donc utilisées en complément pour les pays non européens (annexe 3.A1). Toutes ces enquêtes fournissent des informations sur la participation des

Tableau 3.2. **Motivation première de la démarche de formation (première période de formation décrite dans l'enquête), de 16 à 65 ans, 1994-98 (%)**

	Raisons pour entreprendre des activités de formation			Nombre de périodes de formation rapportée dans l'échantillon (%)
	Certification	Promotion professionnelle	Autres raisons	
Australie	47¹	42	11	23²
Belgique (Communauté flamande)	23	30	36	11
Canada	40	43	17	21
Chili	60	33	7	21
République tchèque	53	17	28	14
Danemark	23	54	23	33
Finlande	23	63	14	31
Allemagne	9	66	25	11
Hongrie	21	46	28	14
Irlande	48	27	25	19
Italie	43	47	11	–
Pays-Bas	25	23	51	28
Nouvelle-Zélande	35	47	18	23
Norvège	22	68	10	26
Pologne	21	63	16	11
Portugal	–	–	–	15
Slovénie	39	55	5	28
Suède	6	–	93	31
Suisse	19	41	28	24
Royaume-Uni	27	19	54	23
États-Unis d'Amérique	28	48	17	19
<i>Moyenne</i>	<i>29</i>	<i>44</i>	<i>24</i>	<i>22</i>

Les pays sont classés par ordre alphabétique en anglais. Les pays en caractères gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE.

1. Par exemple, en Australie, 47 % des adultes ont déclaré qu'ils s'étaient engagés dans la formation pour obtenir une certification lors de la première période de formation décrite.
2. 23 % des individus ont décrit une première période d'éducation et de formation.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes, préparé par les auteurs.

adultes à la formation pendant une période de référence qui correspond habituellement aux quatre dernières semaines ou aux douze derniers mois précédant l'enquête. Pour l'analyse proposée ici, un indicateur additionnel est incorporé dans le calcul : il fournit des informations sur la durée de la période de formation. Il donne une indication de l'intensité de l'activité de formation. Ces deux indicateurs de la participation des adultes à la formation sont utilisés dans la section 3.2 mais, avant de passer à ces résultats, les paragraphes suivants essaient de décrire les résultats attendus lorsque l'on met en relation les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie en des termes quantitatifs.

Les résultats attendus

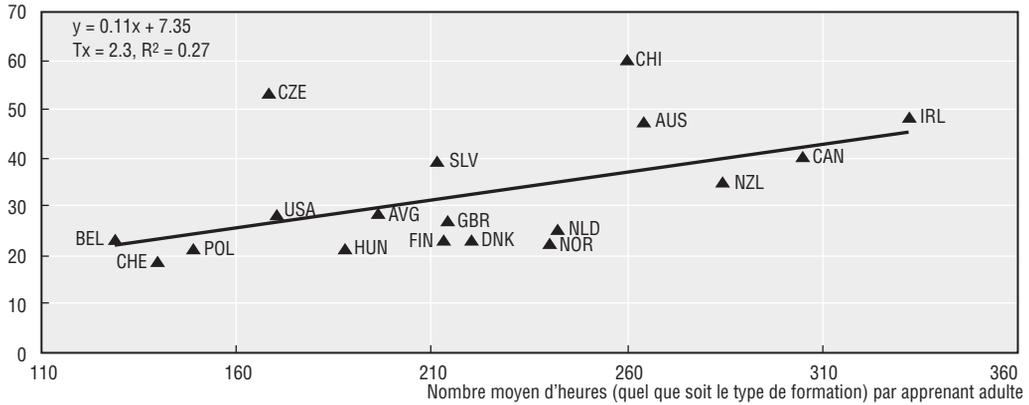
Niveaux de l'enseignements secondaire supérieur, de l'enseignement supérieur et systèmes nationaux de certification

Si les systèmes nationaux de certification ont un impact important sur la formation tout au long de la vie, il doit être possible d'en observer la matérialisation à plusieurs niveaux. La fin de l'enseignement secondaire en est un évident. C'est un moment où des certifications générales sont délivrées dans tous les pays. En général, elles donnent accès à l'enseignement supérieur. En conséquence, si les systèmes nationaux de certification ont un impact sur la formation tout au long de la vie, quelques-unes des caractéristiques des

Graphique 3.5. Intensité de la formation (tout type de formation) et certification¹

En résumé : Plus la proportion d'individus cherchant une certification est élevée plus la durée des périodes de formation est longue en moyenne (tous les types de formation confondus).

Pourcentage d'apprenants à la recherche d'une certification



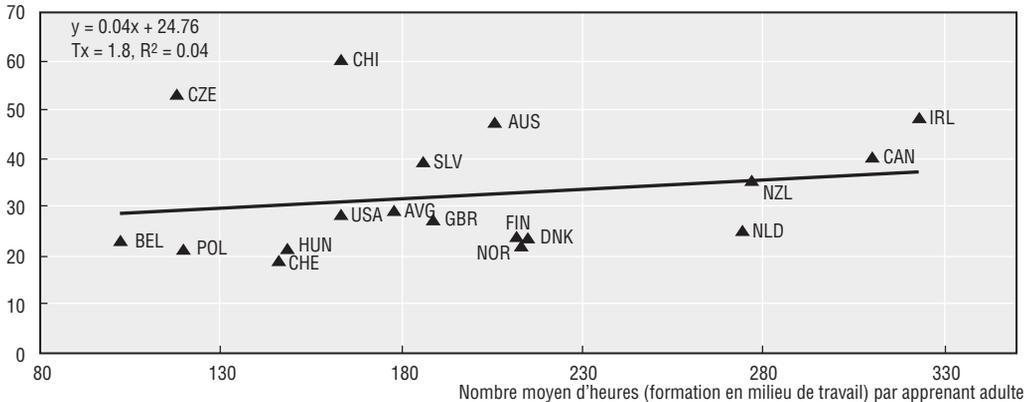
1. La qualité du modèle est acceptable mais elle peut être améliorée en ôtant les points aberrants potentiels – la République tchèque et le Chili (en italique) – qui donne un très bon modèle en fin de compte : $T_x = 4.2$ et $R^2 = 0.57$ (où T_x est la statistique de l'étudiant – une valeur supérieure à 2 indique généralement un paramètre statistique significatif – et R^2 l'indicateur de la qualité de l'ajustement). R^2 varie de 0 (pas de corrélation) et 1 (corrélation parfaite).

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Graphique 3.6. Intensité de la formation (formation sur le tas) et certification¹

En résumé : Plus la proportion d'individus cherchant une certification est élevée plus la durée des périodes de formation est longue en moyenne (formations sur le lieu de travail seulement).

Pourcentage d'apprenants à la recherche d'une certification



1. La qualité du modèle devient raisonnable en ôtant les points aberrants potentiels (République tchèque et Chili) : $T_x = 2.8$ et $R^2 = 0.38$.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Les systèmes nationaux de certification devraient être raisonnablement corrélés avec la proportion d'individus qui atteignent la fin de l'enseignement secondaire avec succès. La logique derrière cet argument est qu'il est possible de faire l'hypothèse qu'un système de certification qui encourage la formation va plus vraisemblablement conduire à une situation où beaucoup de jeunes réussissent à atteindre la fin de l'enseignement secondaire et obtenir la certification adéquate.

Toutefois, la variable décrivant la proportion de la population qui a atteint la fin de l'enseignement secondaire n'est bien corrélée avec aucun des huit éléments généraux structurants utilisés pour la typologie décrivant les systèmes de certification (tableau 3.1).

Une corrélation quelque peu significative était attendue, mais elle n'a pas été trouvée, entre le fait que le pays soit plutôt attaché aux certifications et la proportion d'individus atteignant le niveau de l'enseignement secondaire supérieur; l'argument étant qu'avoir le niveau de la fin de l'enseignement secondaire est une des conditions nécessaires pour réussir son insertion professionnelle (OCDE, 2000).

Le même genre d'arguments peut être avancé pour l'enseignement supérieur. Si le système de certification d'un pays donné amène des avantages clairs aux jeunes quittant l'enseignement secondaire supérieur, alors une corrélation doit pouvoir être visible entre le taux d'inscription, ou de réussite, dans l'enseignement supérieur et quelques-uns des éléments généraux de la typologie des systèmes de certification. En revanche, si le système de certification est organisé de telle manière qu'il ne montre pas d'avantages aux utilisateurs, et même si la participation à l'enseignement supérieur dépend d'autres facteurs, l'intérêt à s'engager dans le système d'enseignement supérieur peut être considéré comme relativement faible par les diplômés de l'enseignement secondaire. Dans ce cas aussi, un lien relativement fort était attendu entre le fait que le pays soit plutôt attaché à la certification et la proportion d'individus s'inscrivant dans l'enseignement supérieur; mais une telle corrélation n'a pas pu être établie. En fait, parmi tous les indicateurs utilisés pour décrire la formation tout au long de la vie, aucun ne montre de corrélation suffisamment importante avec chacun des huit éléments généraux de la typologie.

Participation des adultes à la formation et systèmes nationaux de certification

Un système de certification fournissant des informations claires quant aux résultats de la formation ainsi que des conseils à propos de la meilleure manière de bénéficier de ces avantages est attendu, d'une manière ou d'une autre, comme pouvant déclencher un attrait vers la formation au sein de la population adulte. L'absence d'information et de conseil à propos du système de certification et de ses caractéristiques principales peut décourager les individus d'entrer en formation. De nouveau, et peut-être de manière plus surprenante, la proportion des individus âgés de 25 à 64 ans s'engageant dans des activités de formation pour adultes n'est corrélée avec aucun des huit éléments généraux de la typologie des systèmes de certification. Ceci est quelque peu surprenant parce que des indicateurs tels que l'existence d'un système de reconnaissance des acquis antérieurs ou, même, l'existence d'un système de crédits sont supposés être des facteurs encourageants les adultes à s'engager dans des activités de formation parce que tous les deux génèrent de la transparence et donnent de l'information à propos des résultats de la formation. Ceci est important pour motiver les adultes à apprendre et se former (OCDE, 2003 et 2005). L'existence de cadres de certification, parce qu'il fournit des informations claires à propos des parcours possibles au sein du système de certification, est aussi attendu comme un encouragement fort à la formation des adultes.

Comme décrit ci-dessus, dériver des indicateurs agrégés décrivant les systèmes nationaux de certification avec des données d'enquêtes auprès des ménages telles que l'Enquête internationale sur la littératie des adultes est une alternative possible qui a été essayée faute de mieux. Idéalement, ceci nécessite d'avoir des indicateurs de la formation tout au long de la vie pour la même période, mais ceci n'est pas le cas. Toutefois, les données disponibles ont été utilisées de nombreuses fois pour essayer de mettre en relation des variables décrivant les systèmes nationaux de certification et des variables de formation tout au long de la vie en utilisant des indicateurs dérivés de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes pour les premières et des variables usuelles récentes pour les dernières.

Ces tentatives n'ont pas mis en évidence un lien entre la proportion d'apprenants adultes cherchant une certification et l'un quelconque des huit éléments généraux de la typologie décrivant les systèmes nationaux de certification. Une explication à cette absence de corrélation peut provenir du fait qu'il y a une période de temps importante qui s'est écoulée entre l'Enquête internationale sur la littératie des adultes et la construction de la typologie. Pour éviter ce problème de décalage temporel dans les données, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes peut aussi être utilisée pour dériver des indicateurs décrivant la formation tout au long de la vie en plus d'être utilisée pour les indicateurs décrivant les systèmes nationaux de certification. Ce faisant, les deux ensembles d'indicateurs sont contemporains et les corrélations attendues meilleures.

Les tentatives décrites ci-dessus ne sont que des exemples sélectionnés parmi toutes celles faites pour savoir comment les données disponibles pouvaient être utilisées pour explorer les relations entre les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. Une approche plus complète nécessiterait que toutes les composantes et les sous composantes du système de certification, comme décrit dans le chapitre 1, soient prises en compte; par exemple la flexibilité, la réactivité et la transparence. Pour le moment, la section suivante montre tout de même que les caractéristiques des systèmes nationaux de certification et les variables de formation tout au long de la vie sont corrélées dans une certaine mesure.

3.2. Une tentative pour mettre en corrélation les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie

Cette section utilise les descripteurs très frustes, présentés ci-dessus, des systèmes de certification et de formation tout au long de la vie pour fournir au lecteur un premier aperçu des liens possibles qui peuvent exister entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie. Étant donné le manque de données sur la qualité et l'efficacité de la formation tout au long de la vie, cette section s'appuie uniquement sur des données existantes quant à deux aspects de la formation tout au long de la vie : le volume (participation) et l'équité (distribution).

Résultats sur la participation à la formation des adultes et les systèmes nationaux de certification

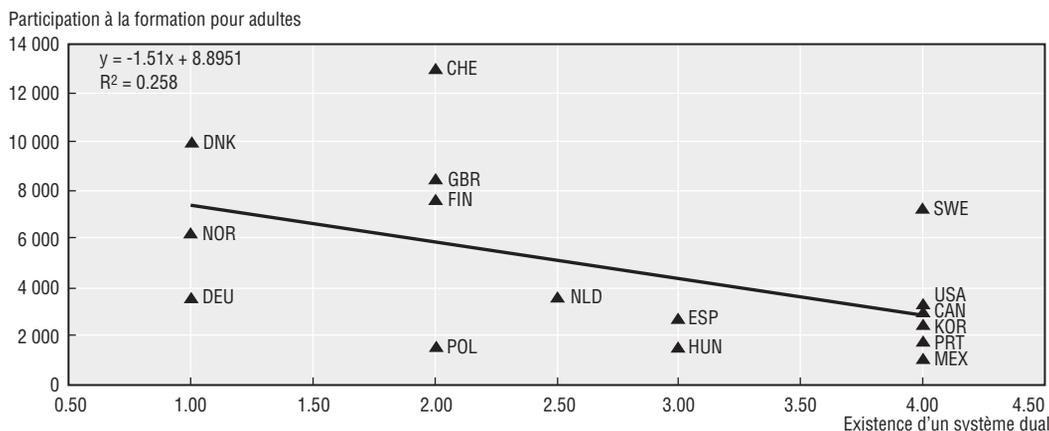
Le volume de la formation tout au long de la vie peut être mesuré en dénombrant les participants pendant un période donnée de temps, par exemple pendant les quatre dernières semaines pour les douze derniers mois selon la nature de l'enquête. Deux mesures différentes qui se complètent sont utilisées : le taux de participation standard et le taux de participation pondéré par la durée de la formation. Le graphique 3.7 essaie de mettre en relation une mesure du volume de la formation tout au long de la vie et une mesure du système national de certification. La variable qui mesure le taux de participation renvoie au nombre d'adultes impliqués dans de la formation entre 16 et 65 ans, pondérée par la durée de la période de formation. La variable décrivant le système national de certification dans le graphique renvoie au degré d'existence d'un système dual, qui est un des huit éléments structurels décrivant les systèmes de certification dans la typologie proposée dans le tableau 3.1. Le graphique 3.7 montre une forme de corrélation entre la participation à de la formation pour adultes et le degré d'existence d'un système dual.

Toutefois, le taux de participation standard ne montre pas de corrélation attestée avec l'existence d'un système dual dans le pays. Ceci montre que différentes mesures de la

Graphique 3.7. Participation à la formation pour adultes et existence d'un système dual dans le pays

(Le nombre d'adultes en formation et la durée de celle-ci sont pris en compte.)

En résumé : Si un système de certification a un système dual, le niveau de participation à la formation pour adultes est plus élevé.



Source : Données de Miyamoto et Werquin (2005), préparé par les auteurs.

participation à la formation tout au long de la vie sont liées de manière distincte à différentes mesures des systèmes nationaux de certification. Il est donc difficile de trouver un moyen simple de représenter une relation statistique entre des variables décrivant les deux systèmes.

Au total, les données sur le taux de participation issues des enquêtes Emploi de l'Union européenne et un des éléments décrivant les systèmes nationaux de certification provenant de la typologie semblent montrer un lien entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie. À part l'existence d'un système dual dans le pays pour représenter la nature du système national de certification, aucune autre corrélation significative entre un quelconque élément de la typologie et les variables de formation tout au long de la vie n'a pu être trouvée.

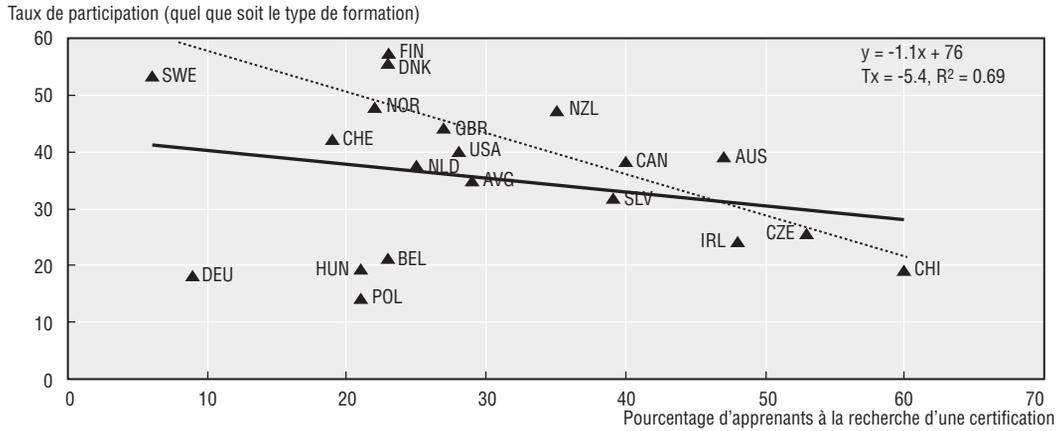
Participation à la formation pour adultes et capacité du système national de certification à encourager la formation

Comme mentionné plus haut, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes fournit des informations sur les motivations des adultes à participer à des activités de formation. Le graphique 3.8 montre la relation qui existe entre le taux de participation agrégé (axe vertical) et la proportion d'adultes qui participaient à de la formation principalement pour obtenir une certification. Le graphique montre une corrélation négative : plus les individus sont intéressés à obtenir une certification, moins le taux de participation à la formation des adultes est élevé. Lorsqu'on utilise la même approche avec la formation professionnelle pour adultes, au lieu de prendre tous les types de formation, les résultats sont similaires et confirment une forte corrélation (graphique 3.9). L'attention a été attirée plus tôt sur les coûts et contraintes liés à l'obtention de certifications ainsi que sur les bénéfices que l'on peut en tirer. Une interprétation de ce résultat pourrait être que, dans les pays où la formation pour adultes est intrinsèquement liée à l'obtention d'une certification, les avantages ne compensent pas les coûts supportés et cela limite les niveaux de participation à des formations certifiantes. Ceci dit, ce n'est peut être pas la

Graphique 3.8. Volume de la formation tout au long de la vie : participation à la formation pour adultes (de 16 à 65 ans), 1994-98¹

(Taux de participation standard, sur les 12 derniers mois, comme définis dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.)

En résumé : Plus la proportion d'apprenants à la recherche d'une certification est élevée moins la participation à la formation des adultes est importante.



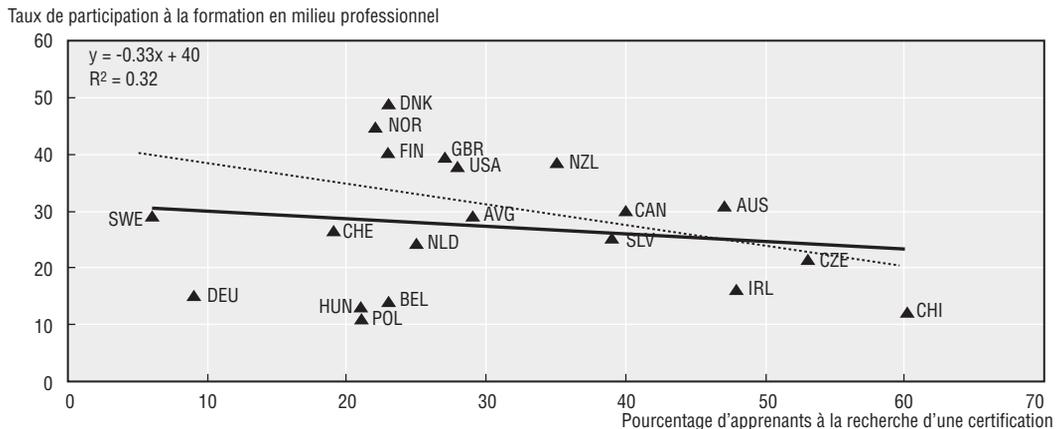
1. Ici aussi, la qualité du modèle devient acceptable lorsque quelques points aberrants comme ceux représentant l'Allemagne, la Belgique (Communauté flamande), la Hongrie ou la Pologne sont ôtés. Il est intéressant de noter que cela ne peut pas surprendre puisque l'Allemagne, par exemple, apparaît sans doute comme un point aberrant du fait que la question à propos de la formation pour adultes n'est pas formulée de la même manière dans le questionnaire de base allemand (OCDE et Statistique Canada, 2000).

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Graphique 3.9. Volume de la formation tout au long de la vie : participation à la formation professionnelle pour adultes (de 16 à 65 ans), 1994-98

(Taux de participation standard, sur les 12 derniers mois, comme définis dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.)

Résumé : Plus la proportion d'individus intéressés par une certification est élevée moins la participation à la formation professionnelle des adultes est importante.



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

raison principale. On peut noter par exemple que les pays nordiques, où l'on constate depuis toujours des taux de participation à la formation des adultes généralement plus élevés, apparaissent dans le quadrant en haut à gauche des graphiques 3.8 et 3.9; ceci indique que ces pays ont en effet un fort taux de participation à la formation pour adultes mais que peu d'entre eux se forment pour obtenir une certification. Il semble donc que dans

certaines pays, où la formation pour adulte est devenue une part intégrante de la culture locale, celle-ci intervient indépendamment des besoins individuels de certifications. Dans d'autres pays cependant, la formation pour adultes est confinée à l'obtention de certification(s). Ceci est d'autant plus vrai que les individus n'en possèdent pas encore. Ces résultats renforcent également l'idée énoncée plus haut qu'il peut exister un ensemble de motivations autres à la formation pour adultes et qu'obtenir une certification représente une motivation parmi de nombreuses autres; comme l'intérêt personnel ou la promotion professionnelle. Les graphiques 3.8 et 3.9 montrent tous les deux que se former et chercher une certification sont deux concepts différents (voir l'encadré 3.2 pour de plus amples développements sur la motivation des individus à se former).

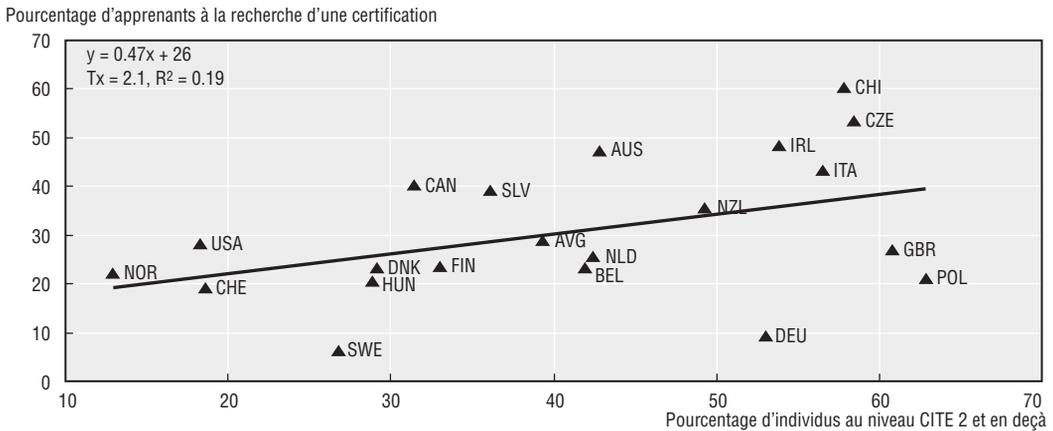
Les systèmes nationaux de certification et la distribution de la formation tout au long de la vie

La seconde dimension explorée ici renvoie à la notion d'équité au sein de la population quant aux opportunités de formation. La question est de savoir si des mesures de la distribution de la formation tout au long de la vie sont, d'une manière ou d'une autre, liées aux caractéristiques des systèmes nationaux de certification. Deux variables représentant la distribution de la formation tout au long de la vie sont utilisées : le niveau d'éducation (mesuré par la Classification internationale type de l'éducation⁵) et le niveau actuel de littératie des individus (mesurée par leur capacité à lire un texte en prose). Elles sont toutes deux issues de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. De même que précédemment, la variable utilisée pour décrire les systèmes nationaux de certification est la proportion des apprenants adultes qui cherchent une certification. Le graphique 3.10 réunit ces deux variables et montre que plus la proportion d'individus dotés de certification(s) de bas niveau est forte, plus fortes sont les chances que les apprenants soient à la recherche d'une certification. Une conclusion rapide pourrait être que, en général, les apprenants dotés de certification(s), ne seraient pas aussi intéressés à en obtenir une autre puisqu'ils en ont déjà. Toutefois, l'examen des données individuelles de l'Enquête sur la littératie des adultes pour laquelle on dispose de résultats sur le niveau actuel de certification des apprenants montre que ce n'est pas forcément avéré (tableau 3.3). Alors même que les apprenants dotés de certification(s) sont tout de même intéressés à en obtenir d'autres, ceux qui sont de bas niveau de certification sont plus nombreux, en proportion, à être à la recherche de certification(s) par rapport aux apprenants dotés de certification(s) de niveau élevé. De plus amples vérifications à l'aide de modèles statistiques confirment que les individus sans réelle certification initiale sont plus souvent motivés par l'idée d'obtenir une certification lorsqu'ils entreprennent une formation plus tard au cours de leur vie (encadré 3.2).

Ce résultat peut être interprété comme une illustration des motivations individuelles liées au désir d'obtenir une « seconde chance », seconde chance pour accéder à des formations complémentaires mais aussi seconde chance pour obtenir une certification. Apparemment, ce résultat semble contradictoire avec le résultat connu sous le nom « d'effet Matthieu » (OCDE, 2003) selon lequel les adultes de bas niveau de certification participent moins à des activités de formation que les autres. L'effet Matthieu est bien documenté et de nombreuses raisons ont été proposées pour l'expliquer : le coût de la formation, la peur de l'évaluation, la crainte de l'échec et l'idée mal vécue qu'un signal négatif est envoyé à la famille, aux amis et au voisinage. Le résultat trouvé ici ne va pas à l'encontre de cet effet : la question de l'accès à la formation n'est pas en cause ici puisque seulement des individus en formation ont été retenus dans ces calculs. Ceci place les

Graphique 3.10. Distribution de la formation tout au long de la vie : faible niveau initial d'éducation et recherche d'une certification

En résumé : Plus la proportion d'individus n'ayant qu'un niveau d'éducation faible est importante plus les apprenants cherchent à obtenir une certification.



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.3. Niveau de certification et raisons agrégées pour entreprendre une formation (première mention) de 16 à 65 ans, 1994-98 (%)

Niveau de certification	Raisons pour se former			
	Certification	Avancement professionnel	Autre	Inconnu
CITE 0-2 (inférieur au niveau de fin de l'enseignement secondaire supérieur)	39	27	30	4
ISCED 3 (niveau de l'enseignement secondaire supérieur)	30	44	22	4
ISCED 5-7 (niveau de l'enseignement supérieur)	22	53	22	3

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

objectifs de la formation au centre de ce résultat et il n'est peut être pas très surprenant que les personnes n'ayant pas de certification visent à en obtenir. Une conclusion claire est que l'effet Matthieu a surtout à voir avec les barrières empêchant l'accès à la formation; lorsque seuls les objectifs de la formation sont en cause, l'effet est inversé. L'effet Matthieu est généralement accepté comme étant fort. Cette conclusion suggère que les barrières à l'entrée en formation sont plus puissantes que les résultats habituels ne semblent le suggérer si l'on considère que l'objectif d'obtenir une certification comme facteur de motivation pourrait bien diminuer l'amplitude de l'effet.

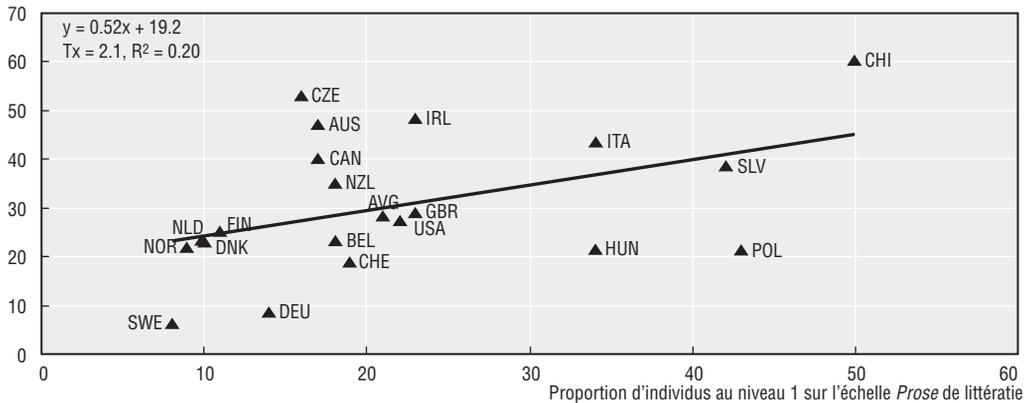
Le niveau de littératie (prose) pour mesurer les compétences actuelles

La formation pour adultes est une composante importante de la formation tout au long de la vie, qu'elle soit entreprise dans un contexte formel ou non. Le niveau de certification atteint, fourni par la Classification internationale type de l'éducation, est un bon indicateur du niveau obtenu à la fin de la période d'éducation et de formation initiales mais il n'est pas un indicateur des compétences réelles acquises par la suite dans la vie et dont disposent les individus au moment de l'observation. L'Enquête internationale sur la littératie des adultes est utile de ce point de vue. La distribution de la formation tout au long de la vie peut être mesurée en utilisant la proportion des individus qui sont au bas de l'échelle de littératie (niveau 1). En utilisant cette variable, on trouve une corrélation

Graphique 3.11. Distribution de la formation tout au long de la vie : individus de bas niveau de littératie et recherche d'une certification

Résumé : Les apprenants de bas niveau de littératie recherchent une certification plus souvent que les autres.

Pourcentage d'apprenants à la recherche d'une certification



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

positive entre la proportion d'individus au niveau 1 de littératie et la proportion d'individus cherchant une certification (graphique 3.11). Dans les pays où la proportion d'individus les moins dotés de compétences en littératie est haute, la proportion d'individus apprenant pour une certification est haute également. Ce résultat est cohérent avec le résultat montré par le graphique 3.10.

Au total, les deux ensembles de résultats précédents à propos du niveau initial de qualification et du niveau actuel en littératie offrent des perspectives intéressantes. Il semble que, malgré le fait qu'ils peuvent ne participer que très faiblement à des activités de formation, les individus les moins dotés de compétences en littératie sont plus intéressés à obtenir une certification que les autres. Ce résultat est aussi confirmé par l'information fournie dans l'encadré 3.2. Une explication peut être que les individus de bas niveau de certification réalisent qu'ils ont des bénéfices et des avantages potentiels intéressants à retirer du fait d'obtenir une certification, probablement sur le marché du travail. Une implication de ce résultat est qu'il permet de réaliser que les certifications de base pour les individus de faible niveau de certification sont de la plus haute importance et qu'il faut maintenant trouver un moyen de garantir que les besoins à ce niveau soient satisfaits.

Il est intéressant de remarquer que certains pays apparaissent toujours groupés les uns avec les autres dans les graphiques présentés. Les données semblent donc suggérer que ces pays ont quelque chose en commun et ceci pourrait bien être en rapport avec les caractéristiques systémiques du système de certification. Toutefois, il est difficile de tester de potentielles corrélations au sein de ces quelques pays parce que l'échantillon ainsi obtenu deviendrait trop petit et donc peu fiable.

3.3. Mettre en place une base de résultats quantitatifs

Il est maintenant clair que les données quantitatives sont limitées et les conclusions sur le lien qui peut exister entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie doit être établi. Ces limites peuvent provenir de trois sources différentes : 1) il est possible que les systèmes nationaux de certification et de formation tout au long de la vie n'aient pas été mesurés de manière satisfaisante ou appropriée; 2) la

relation entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie est trop complexe pour être appréhendée à un niveau très agrégé; et 3) il n'y a pas de lien du tout entre les deux dimensions. Ces trois limites sont discutées maintenant.

Les systèmes nationaux de certification ne sont pas mesurés de manière adéquate

La raison principale qui explique la portée limitée des résultats quantitatifs qui essaient de lier les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie provient sans doute de l'échec à mesurer de manière conceptuelle les premiers quant aux impacts qu'ils pourraient avoir sur la seconde. Il existe des données quantitatives décrivant la formation tout au long de la vie mais, comme il a été remarqué ci-dessus, le problème principal est l'absence d'indicateurs pour décrire les systèmes nationaux de certification de manière appropriée pour une analyse quantitative approfondie. Les caractéristiques du système de certification ont été identifiées (chapitre 1) – accessibilité, efficacité, flexibilité, réactivité et transparence – mais ces caractéristiques n'ont pas pu être mesurées. En conséquence de quoi, un concept plus large renvoyant à la capacité du système national de certification à encourager la formation a été dérivé en observant le comportement des individus en formation vis-à-vis de la certification. Ce chapitre a donc proposé comme alternative l'utilisation d'une typologie des systèmes nationaux de certification au moyen d'éléments généraux de structure (tableau 3.1).

Les 20 mécanismes proposés dans le chapitre 4 décrivent aussi les processus par lesquels les liens entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie peuvent être examinés. Toutefois, ils n'ont pu être établis qu'au niveau qualitatif et aucune tentative n'a été faite ici de trouver des équivalents quantitatifs, au niveau empirique, des 20 mécanismes proposés dans le chapitre 5. Un nouveau travail conceptuel est donc nécessaire pour identifier les caractéristiques des systèmes nationaux de certification qui peuvent être mesurées ou – si celles nouvellement proposées sont satisfaisantes – de proposer une méthode pour les mesurer.

Même s'agissant des indicateurs de la formation tout au long de la vie, pour lesquels il existe des données pertinentes, des efforts doivent être faits pour produire des données plus récentes, et plus en ligne avec les réformes récentes qui vont vraisemblablement avoir des conséquences en matière de formation tout au long de la vie. Enfin, des données de tendance seraient nécessaires pour apprécier l'évolution dans le temps et l'impact des réformes récentes.

Une relation trop complexe à mesurer à un niveau agrégé

En plus de problèmes conceptuels et empiriques pour mesurer des caractéristiques systémiques en général, il est aussi tout à fait possible que les résultats quantitatifs rapportés plus haut soient limités tout simplement parce que la relation entre les systèmes nationaux de certification et l'apprentissage tout au long de la vie est trop complexe et qu'elle n'a pas été appréhendée de manière adéquate par les tentatives qui ont été faites plus haut. En particulier, il peut être difficile de mesurer des processus complexes avec des données agrégées. La complexité de cette relation peut être confirmée par l'existence même de nombreux mécanismes qui lient les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie (chapitre 4). Une alternative plus souhaitable serait probablement d'examiner ces relations au niveau micro, entre les sous composantes des systèmes de certification, comme le domaine d'application ou le contrôle (annexe 1.A2) et la formation tout au long de la vie.

En plus (et probablement à cause) de cette complexité, il est vraisemblable que coexistent des effets aussi qui s'annulent : des mécanismes différents peuvent avoir des impacts concurrents qui s'opposent. Si tel est le cas, ces effets opposés masquent les résultats globaux, ou diminuent l'amplitude de l'effet net. Par exemple, une politique donnée ciblée vers les systèmes de certification peut encourager un certain groupe de la population à s'engager en formation mais décourager un autre groupe de le faire. L'effet global est alors difficile à observer. Essayer d'identifier un effet net entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie avec des variables agrégées n'est pas totalement approprié aussi parce que les variables agrégées sont souvent corrélées avec des variables cachées que l'on ne contrôle pas forcément.

Une relation qui pourrait ne pas être visible quantitativement au niveau empirique

Finalement, il reste la possibilité qu'il n'y ait pas de relation du tout qui puisse être trouvée à un niveau quantitatif empirique. Toutefois, il est difficile d'élaborer au-delà de ce simple constat et de fournir des indications négatives claires niant l'existence d'une relation entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie tant que les deux ensembles de problèmes discutés ci-dessus n'auront pas été traités de manière appropriée. Les résultats établis dans le chapitre 4, à partir d'observations qualitatives, suggèrent qu'une telle relation existe.

Un résultat fort de l'analyse quantitative

En général, l'existence d'un haut niveau de motivation pour chercher une certification n'est pas une condition nécessaire pour que les taux de participation à la formation tout au long de la vie soient élevés. Toutefois, il y a une exception importante. Ceux qui n'ont pas encore une certification de niveau CITE 3 ou plus et qui ont un faible niveau de littératie ont plus tendance à chercher une certification lorsqu'ils entreprennent une formation. Il se pourrait qu'entrevoir une seconde chance d'obtenir une certification joue un rôle important dans la motivation de ces individus à se former.

Solutions possibles

Après avoir considéré les limites de l'analyse et avoir suggéré qu'il existe bien des relations entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie qui peuvent être décrites à un niveau théorique, le débat doit maintenant apporter des propositions pour dépasser ces limites.

Premièrement, il est nécessaire de collecter des données sur le point de vue des utilisateurs et utilisateurs potentiels du système de certification quant à l'aspect encourageant (transparence, réactivité, etc.) ou non à se former de ce système. Deuxièmement, les enquêtes individuelles ou auprès des ménages devraient être utilisées plus systématiquement pour collecter des informations sur la perception qu'ont les individus de leur système de certification. Ces petits modules supplémentaires auraient le mérite de fournir des éléments quantitatifs essentiels sur une échelle de temps très courte. Une telle approche permettrait aussi, grâce à l'enquête à laquelle le module serait attaché, de lier les nouvelles variables à celles habituellement collectées dans cette enquête existante : le genre, le niveau d'éducation, le statut sur le marché du travail, l'origine sociale et la profession par exemple.

En outre, des informations devraient être rassemblées sur les variables à collecter quant aux systèmes de certification pour pouvoir mener une analyse quantitative

d'envergure. Une approche possible est de mettre en place un groupe international d'experts pour mieux appréhender les caractéristiques d'un système de certification et évaluer le meilleur moyen de conceptualiser et de définir les variables idoines au niveau international. La typologie proposée plus haut n'est qu'une modeste étape vers une connaissance quantitative de systèmes complexes. Elle nécessite des échanges complémentaires avec les experts nationaux et un perfectionnement de l'approche, mais c'est bel et bien une première étape vers une typologie acceptée.

Établir un ordre du jour pour la recherche

Lier des indicateurs décrivant les systèmes nationaux de certification et des variables décrivant la formation tout au long de la vie s'est révélé être un exercice difficile parce qu'il nécessite que de nombreuses conditions soient remplies en plus du fait qu'il requiert que des variables appropriées soient disponibles pour la bonne période de temps. Il y a des leçons à retenir et les éléments clefs suivants représentent ce que pourrait être un programme à venir de recherche dans ce domaine :

- il y a un besoin de travaux conceptuels quant à la meilleure manière de définir des variables systémiques et de produire des indicateurs appropriés décrivant les systèmes nationaux de certification ;
- il y a un besoin de mener à bien des recherches sur la meilleure manière de lier le système national de certification à la formation tout au long de la vie avec des modèles quantitatifs ;
- il y a un besoin de collecter des données internationales qui représenteraient l'équivalent empirique du travail conceptuel mené dans les autres chapitres de ce rapport ;
- il y a un besoin pour une approche plus solide centrée sur des relations micro, au niveau des composantes et sous composantes des systèmes de certification.

En plus de données spécifiques dans chaque domaine, des séries temporelles seront nécessaires dans tous les domaines pour établir des tendances. Cela prendra du temps et beaucoup d'efforts mais cela permettrait une réflexion plus appropriée sur la manière dont les systèmes de certification et de formation tout au long de la vie évoluent conjointement dans le temps. Cela peut nécessiter une certaine constance dans la manière dont les variables sont mesurées. Si les systèmes nationaux de certification doivent effectivement devenir un outil de politique, les décideurs devront être informés beaucoup plus en détail quant à l'existence de données récentes comme l'existence de données de tendance pour éviter le morcellement de l'intervention politique.

Finalement, le processus de collecte de données peut avoir à s'écarter d'une observation des avantages directs de la formation tout au long de la vie et collecter des informations dans le cercle plus large des effets sociaux tels que ceux liés à la criminalité ou à la santé publique.

Notes

1. La réforme de 1997, par exemple, a créé le niveau 4. Ceci a eu une conséquence directe sur le nombre de personnes qui étaient habituellement classées au niveau 3 et cela a aussi produit des incohérences entre les pays. Dans le même ordre d'idée, la création des sous-catégories A, B et C a généré encore plus d'incohérences au niveau international et des sauts dans les séries temporelles.
2. Le niveau minimum considéré par les experts comme nécessaire pour satisfaire la demande croissante de la société du savoir émergente et de l'économie de l'information est le niveau 3 (OCDE et Statistique Canada, 1995).

3. Voir, par exemple, Qualification and Curriculum Authorities (2004) et notamment le chapitre 4, pour des conclusions identiques.
4. Le Chili arrive en premier mais n'a pas participé à l'activité.
5. Utiliser des variables comme le nombre moyen d'années de scolarité ou la proportion d'individus ayant le niveau CITE 3 ou au-dessus donne aussi une corrélation satisfaisante.

ANNEXE 3.A1

Hypothèses, précautions et notes techniques

L'analyse de données quantitatives dans l'analyse est toujours basée sur un certain nombre d'hypothèses à propos des données elles-mêmes. Les hypothèses, précautions et notes pour le lecteur à propos de la typologie des systèmes nationaux de certification et des données sur la formation des adultes sont ainsi groupées dans cette annexe pour éviter d'encombrer le texte principal avec des questions techniques.

- Hypothèse – Dans le chapitre 3, on suppose que la distinction des motivations individuelles pour apprendre, soit pour une certification ou pour une tout autre raison, fournit des informations quant au système de certification lui-même. Lorsque l'on observe que plus d'individus entreprennent des actions de formation pour obtenir une certification, on en fait l'hypothèse que le système de certification facilite ou est un meilleur instrument pour amener les individus vers la formation. Dénombrer les individus principalement intéressés en une certification est un indicateur du système de certification.
- Note 1 – À des fins de comparaison, et pour qu'il y ait plus de points de repère, tous les pays pour lesquels des données étaient disponibles sont inclus dans les graphiques et les tableaux, qu'ils aient participé ou non à l'étude. Ceci est particulièrement utile et pour les pays qui n'ont pas fourni de rapports de base mais qui étaient impliqués dans l'étude d'une manière ou d'une autre, par le biais des groupes thématiques par exemple. D'un point de vue technique, ceci permet aussi une taille plus grande d'échantillon; ce qui rend les corrélations trouvées plus robustes.
- Note 2 – Tous les pays n'ont pas pu être systématiquement incorporés aux tableaux et graphiques parce qu'il existe des valeurs manquantes, pour certains pays et/ou certaines années.
- Note 3 – Dans certains cas, les données disponibles peuvent renvoyer à un pays en tant que tel (Belgique, Canada, Suisse ou Royaume-Uni) mais, dans d'autres cas, les données peuvent ne couvrir qu'une région particulière du pays (Communauté flamande, Québec, les cantons germanophones de la Suisse ou l'Angleterre).
- Note 4 – L'Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (*The European Union Labour Force Survey – EULFS*) contient des questions intéressantes en matière d'éducation et de formation mais elle ne contient pas de questions quant aux certifications obtenues par les individus. Cette enquête n'est donc utilisée que pour dériver un indicateur de

participation à la formation des adultes, excepté pour les Pays-Bas (2001) et la Suisse (2003), pays pour lesquels des données issues d'enquêtes nationales sont utilisées.

- Note 5 – En complément de l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (Eurostat, 2002), qui couvre seulement des pays européens, des enquêtes nationales sont aussi utilisées : Statistique Canada (2002) ; l'Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) du Mexique (2001) ; le ministère coréen de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines (2000) ; le Bureau national de statistiques coréen (2003) ; et *United States National Center for Education Statistics* (2001).
- Note 6 – L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (*Adult Literacy and Life Skills – ALL*) est une enquête qui reprend et améliore l'enquête internationale sur la littératie des adultes (*International Adult Literacy Survey – IALS*) mais elle n'a pas été utilisée ici, excepté pour établir la valeur de l'enquête internationale sur la littératie des adultes (encadré 3.1). Elle n'a pas été utilisée parce que trop peu de pays ont participé au premier tour (OCDE et Statistique Canada, 2005), le seul qui soit disponible au moment de la rédaction de ce rapport.

ANNEXE 3.A2

Tableaux supplémentaires

Tableau 3.A2.1. Participation à la formation pour adultes par type de formation, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)

	Toutes les formations confondues		Formation professionnelle	
	Taux général de participation (femme)	Nombre moyen d'heures de formation par participant utilisé comme indicateur de qualité	Taux de participation	Nombre moyen d'heures de formation par participant utilisé comme indicateur de qualité
Australie	39 (40)¹	264	33	206
Belgique (Communauté flamande)	21 (20)	129	14	102
Canada	38 (42)	305	32	310
Chili	19 (27)	260	11	163
République tchèque	26 (23)	168	21	118
Danemark	56 (63)	220	48	213
Finlande	57 (67)	213	40	214
Allemagne²	–	–	–	–
Hongrie	19 (21)	188	13	148
Irlande	24 (30)	332	19	323
Italie (26)				
Pays-Bas	37 (39)	242	25	274
Nouvelle-Zélande	47 (51)	284	41	277
Norvège	48 (50)	240	45	213
Pologne	14 (13)	149	11	120
Portugal	14 (20)	–	–	–
Slovénie	32 (41)	211	25	186
Suède	53 (53)	–	–	–
Suisse	42 (41)	140	27	146
Royaume-Uni	44 (47)	214	41	189
États-Unis d'Amérique	40 (42)	170	38	163
<i>Moyenne</i>	<i>35 (35)</i>	<i>196</i>	<i>30</i>	<i>178</i>

1. Par exemple, en Australie, 39 % de la population adulte a entrepris des activités de formation au cours des 12 derniers mois (le taux est de 40 % pour la population féminine).

2. Données non comparables pour l'Allemagne.

Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont impliqués dans l'étude de l'OCDE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.2. **Proportion de la population à chaque niveau de littératie (Prose), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)**

	Niveau de littératie <i>Prose</i> (distribution)				% individus encore en éducation et formation initiales
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	
Australie	17¹	27	37	19	8
Belgique (Communauté flamande)	18	28	39	14	12
Canada	17	26	35	23	–
Chili	50	35	13	2	11
République tchèque	16	38	38	8	12
Danemark	10	36	48	7	17
Finlande	10	26	41	22	22
Allemagne	14	34	38	13	1
Hongrie	34	43	21	3	6
Irlande	23	30	34	14	7
Italie	34	31	27	8	9
Pays-Bas	11	30	44	15	10
Nouvelle-Zélande	18	27	35	19	5
Norvège	9	25	49	18	24
Pologne	43	35	20	3	12
Portugal	48	29	19	4	13
Slovénie	42	35	20	3	17
Suède	8	20	40	32	–
Suisse	19	35	37	9	6
Royaume-Uni	22	30	31	17	4
États-Unis d'Amérique	21	26	32	21	8
<i>Moyenne/Total</i>	<i>23</i>	<i>29</i>	<i>32</i>	<i>16</i>	<i>–</i>

1. Par exemple, en Australie, 17 % de la population adulte est au niveau 1 de littératie.

Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.3. **Parcours en formation (première, deuxième et troisième périodes de formation agrégées), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)**

	Dominante du parcours de formation					Parcours mixtes
	Une certification universitaire ou de l'enseignement supérieur	Une certification professionnelle ou un certificat d'apprentissage	Une certification scolaire	Une promotion professionnelle	Autre	
Australie	13¹	16	8	42	10	9
Belgique (Communauté flamande)	6	14	1	30	35	3
Canada	19	6	12	43	16	4
Chili	25	17	15	32	5	5
République tchèque	1	25	24	17	25	6
Danemark	7	7	5	53	19	9
Finlande	8	5	6	62	12	7
Allemagne	2	5	1	64	22	5
Hongrie	9	6	2	46	26	7
Irlande	24	10	12	26	24	2
Italie	35	3	0	45	9	7
Pays-Bas	9	9	5	21	50	6
Nouvelle-Zélande	19	6	4	46	17	7
Norvège	11	8	0	67	9	4
Pologne	6	14	–	63	14	3
Portugal	–	–	–	–	–	–
Slovénie	13	4	14	56	5	8
Suède	11	3	0	–	82	3
Suisse	5	11	0	39	27	6
Royaume-Uni	8	7	5	17	53	10
États-Unis d'Amérique	15	5	6	48	17	2
<i>Moyenne/Total</i>	<i>14</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>43</i>	<i>23</i>	<i>5</i>

1. Par exemple, en Australie, 13 % des parcours de formation des adultes ont une dominante en termes de « certification universitaire ou de l'enseignement supérieur » comme motivation de la formation.

Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.4. Raisons avancées pour entreprendre des activités de formation (première, deuxième et troisième période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)

	Raisons données pour entreprendre des activités de formation :			Nombre de périodes de formation décrites dans l'échantillon (%)
	Certification	Promotion professionnelle	Autre	
Australie	47/22/14¹	42/63/75	11/13/11	23/9/5²
Belgique (Communauté flamande)	23/15/15	30/36/37	36/33/28	11/4/3
Canada	40/22/28	43/62/57	17/16/15	21/7/5
Chili	60/24/7	33/67/86	7/9/7	21/5/2
République tchèque	53/43/26	17/17/16	28/23/20	14/6/2
Danemark	23/10/6	54/68/70	23/21/23	33/14/8
Finlande	23/11/11	63/73/73	14/16/16	31/14/8
Allemagne	9/8/2	66/68/77	25/23/18	11/4/1
Hongrie	21/9/2	46/55/51	28/29/27	14/3/2
Irlande	48/15/9	27/41/38	25/28/22	19/5/3
Italie	43/14/7	47/73/80	11/13/13	
Pays-Bas	25/13/10	23/21/22	51/67/69	28/9/3
Nouvelle-Zélande	35/22/16	47/57/66	18/21/18	23/10/5
Norvège	22/8/5	68/82/86	10/10/9	26/13/6
Pologne	21/15/6	63/78/81	16/5/7	11/2/1
Portugal	-	-	-	15/2/1
Slovénie	39/6/5	55/82/80	5/10/9	28/8/3
Suède	6/31/-	-/-/-	93/64/-	31/7/0
Suisse	19/5/3	41/37/32	28/28/20	24/10/5
Royaume-Uni	27/11/9	19/23/27	54/64/63	23/12/6
États-Unis d'Amérique	28/18/17	48/40/31	17/11/9	19/7/5
<i>Moyenne</i>	<i>29/17/15</i>	<i>44/44/38</i>	<i>24/21/17</i>	<i>22/8/4</i>

1. Par exemple, en Australie, 47 % des adultes ont déclaré qu'ils entreprenaient des activités de formation pour obtenir une certification, pour la première période de formation décrite; 22 % pour la deuxième et 14 % pour la troisième.
2. 23 % des individus ont décrit une première période d'éducation et de formation, 9 % une deuxième et 5 % une troisième.

Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.5. Niveaux d'éducation des individus cherchant une certification (première période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)

	CITE					Total
	0-1	2	3	5	6-7	
Individus cherchant une certification :						
Un grade, un diplôme ou un certificat de l'enseignement supérieur	0	2 ¹	44	23	30	11.4
Un diplôme ou un certificat universitaire	1	31	39	19	9	4.5
Un diplôme/certificat de métiers ou un certificat professionnel	5	28	43	14	10	4.5
Un certificat d'apprentissage	5	39	42	4	9	2.3
Un diplôme d'études primaires ou secondaires	10	71	17	1	2	6.2
Individus cherchant autre chose qu'une certification :						
Promotion professionnelle	2	12	35	16	33	43.7
Autre	5	24	33	12	25	23.6
Total	3.6	19.5	35.3	14.6	27.7	98.7/96.2²

1. Par exemple, parmi les individus qui cherchent qu'une certification de l'enseignement supérieur, 2 % avaient le niveau CITE 2 lors de leur sortie du système initial d'éducation et de formation.
2. Peut être différent de 100 % du fait des noms réponses.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.6. Motivation des individus qui entreprennent des activités de formation selon leur niveau d'éducation (première période de formation), de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)

CITE :	Raisons données pour entreprendre des activités de formation :							Total
	Individus à la recherche d'une certification					Individus intéressés par autre chose qu'une certification		
	Un grade, un diplôme ou un certificat de l'enseignement supérieur	Un diplôme ou un certificat universitaire	Un diplôme/certificat de métiers ou un certificat professionnel	Un certificat d'apprentissage	Un diplôme d'études primaires ou secondaires	Promotion professionnelle	Autre	
0-1	0	2 ¹	6	3	16	26	30	3.6
2	1	7	7	5	22	27	29	19.5
3	14	5	5	3	3	44	22	35.3
5	18	6	4	1	0	48	19	14.6
6-7	13	2	2	1	0	56	23	27.7
Total	11.4	4.5	4.5	2.3	6.2	43.7	23.6	96.2/98.7 ²

1. Par exemple, parmi les individus de niveau CITE 0 ou 1, 2 % cherchent un grade, un diplôme ou un certificat de l'enseignement supérieur.

2. Peut être différent de 100 % du fait des noms réponses.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.7. Logit simple, spécification complète, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)

	Paramètre estimé	Proba. > T
Constante	1.9**	0.00
Compétences en littératie (meilleur des trois : <i>Prose, Doc, Quant</i>)	0.002**	0.00
<i>Revenu</i> (référence : centile 0-20) :		
Pas de revenus	0.06	0.48
Centile 20-40	-0.42**	0.00
Centile 40-60	-0.86**	0.00
Centile 60-80	-1.37**	0.00
Centile 80-100	-1.34**	0.00
<i>Emploi</i> (référence : travailleurs hautement qualifiés) :		
Employés peu qualifiés	0.06	0.25
Ouvriers hautement qualifiés	0.18**	0.01
Ouvriers peu qualifiés	0.19**	0.00
Inactif	0.65**	0.00
<i>Niveau d'éducation</i> (référence : CITE 0 ou 1) :		
CITE 2	0.12	0.26
CITE 3	0.03	0.78
CITE 5	0.2	0.08
CITE 6 ou 7	0.09	0.44
<i>Secteur</i> (référence : agriculture, seuls les secteurs avec des paramètres significatifs sont conservés) :		
Mines	-0.52*	0.02
Construction	0.22	0.07
Communication	-0.22	0.08
<i>Caractéristiques personnelles</i> :		
Vit maritalement [référence : vit seul(e)]	-0.38**	0.00
Genre (référence : masculin)	0.29**	0.00
Âge	-0.07**	0.00
<i>Implication dans la collectivité</i> (référence : souvent) :		
Aller à la bibliothèque : rarement	-0.58**	0.00
Aller à la bibliothèque : jamais	-0.87**	0.00
Aller au concert : rarement	-0.07	0.22
Aller au concert : jamais	-0.1	0.15
Aller à un événement sportif : rarement	-0.04	0.28
Aller à un événement sportif : jamais	0.05	0.25
Aide la collectivité ou une organisation non gouvernementale : rarement	0.16**	0.00
Aide la collectivité ou une organisation non gouvernementale : jamais	0.19**	0.00

Tableau 3.A2.7. **Logit simple, spécification complète, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%) (suite)**

	Paramètre estimé	Proba. > T
<i>Pays (référence : États-Unis) :</i>		
Australie	0.67**	0.00
Belgique (Communauté flamande)	-0.68**	0.00
Canada	0.13	0.17
Chili	-0.97**	0.00
République tchèque	0.75**	0.00
Danemark	1.54**	0.00
Finlande	-2.59**	0.00
Allemagne	-0.67**	0.00
Hongrie	-0.67**	0.00
Irlande	-0.84**	0.00
Italie	0.04	0.74
Pays-Bas	-0.2	0.09
Nouvelle-Zélande	-1.01**	0.00
Norvège	-0.68**	0.00
Pologne	-0.06	0.50
Portugal	-1.11**	0.00
Slovénie	-15.91	0.89
Suède	-0.14	0.17
Suisse	-2.68**	0.00
Royaume-Uni	-0.31**	0.00

*/** : les nombres entre parenthèses représentent l'erreur que l'on doit accepter de commettre pour rejeter l'hypothèse que le paramètre estimé est nul ; c'est à-dire pour accepter qu'il est statistiquement significatif. Il est habituellement accepté que les paramètres estimés sont significatifs lorsque l'erreur est inférieure à 5 % (0.05), ils sont signalés par *, et qu'ils sont très significatifs lorsque cette erreur est inférieure à 1 % (0.01), ils sont signalés par **.

Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

Tableau 3.A2.8. **Logit simple, trois variables agrégées et le genre, de 16 à 64 ans, 1994-98 (%)**

Variable expliquait : « chercher une certification » (1-5 dans la question F5)				
Paramètre estimé (et proba. > T)				
Variables explicatives :	Au niveau de littératie (4 et 5)	Emploi de haut niveau (employés hautement qualifié et aux revenus élevés)	Haut niveau d'éducation (CITE 567)	Genre (masculin)
Australie	0.2 (0.00)**	-0.9 (0.00)**	-0.0 (0.94)	0.21 (0.00)**
Belgique (Communauté flamande)	0.2 (0.36)	-1.6 (0.02)*	-0.9 (0.00)**	-0.2 (0.44)
Canada	0.2 (0.09)	-1.3 (0.00)**	-0.3 (0.00)**	0.5 (0.00)**
Chili	0.0 (0.97)	-2.2 (0.00)**	0.2 (0.18)	-0.3 (0.03)*
République tchèque	-0.2 (0.22)	-0.3 (0.09)	-0.4 (0.02)*	0.3 (0.05)*
Danemark	0.5 (0.00)**	-1.8 (0.00)**	-0.05 (0.00)**	-0.1 (0.40)
Finlande	1.1 (0.00)**	-1.3 (0.00)**	-1.2 (0.00)**	0.1 (0.36)
Allemagne	0.3 (0.37)	-	-1.6 (0.02)*	-0.4 (0.31)
Hongrie	0.1 (0.58)	-0.3 (0.27)	-0.4 (0.10)	0.2 (0.25)
Irlande	-0.0 (0.77)	-1.4 (0.00)**	0.23 (0.24)	0.4 (0.02)*
Italie	0.2 (0.22)	-2.8 (0.00)**	-1.6 (0.00)**	-0.2 (0.20)
Pays-Bas	0.6 (0.00)**	-1.3 (0.00)**	-0.2 (0.20)	0.4 (0.01)**
Nouvelle-Zélande	0.3 (0.02)*	-1.1 (0.00)**	-0.2 (0.15)	-0.1 (0.23)
Norvège	0.0 (0.87)	-2.3 (0.00)**	1.2 (0.00)**	-0.2 (0.10)
Pologne	-0.4 (0.22)	-0.2 (0.42)	-0.5 (0.13)	0.58 (0.02)*
Portugal	-	-	-	-
Slovénie	0.7 (0.00)**	-1.4 (0.00)**	-1.1 (0.00)**	-0.3 (0.00)**
Suède	0.4 (0.20)	-	0.2 (0.38)	-0.3 (0.32)
Suisse	0.5 (0.00)**	-1.4 (0.00)**	-0.1 (0.35)	0.4 (0.00)**
Royaume-Uni	0.3 (0.00)**	-1.3 (0.00)**	0.3 (0.00)**	0.0 (0.90)
États-Unis d'Amérique	-0.0 (0.76)	-1.2 (0.00)**	-0.3 (0.03)*	0.24 (0.06)

*/**: les nombres entre parenthèses représentent l'erreur que l'on doit accepter de commettre pour rejeter l'hypothèse que le paramètre estimé est nul; c'est à-dire pour accepter qu'il est statistiquement significatif. Il est habituellement accepté que les paramètres estimés sont significatifs lorsque l'erreur est inférieure à 5 % (0.05), ils sont signalés par *, et qu'ils sont très significatifs lorsque cette erreur est inférieure à 1 % (0.01), ils sont signalés par **. Les pays sont rangés par ordre alphabétique en anglais. Les pays dont le nom apparaît en gras sont ceux impliqués dans l'étude de l'OCDE.

Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (2000), préparé par les auteurs.

ANNEXE 3.A3

Le questionnaire de base de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes

Cette annexe fournit le libellé de questions de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes qui vont être utilisées pour dériver les variables utilisées dans ce chapitre. Même si cette enquête a été menée dans différents pays avec différents langages et dans différents contextes culturels, tous les questionnaires de base sont similaires. Ils sont disponibles sur www.oecd.org/edu/literacy. Les questions à propos de la formation des adultes – pour les deux questions ci-dessous – ont été posées à tous les individus qui ont eu des périodes de formation dans les 12 derniers mois précédant l'enquête. Trois périodes de formation au maximum sont décrites.

Section F, sur « Éducation et formation des adultes »

Question F1 :

« Au cours de ces derniers mois, [...] est-ce que vous avez suivi une formation ou fait des études quelconques, y compris des cours, des leçons privées, des cours par correspondance, des ateliers, une formation en cours d'emploi, une formation en apprentissage, des cours d'art ou d'artisanat, des cours de loisirs ou toute autre formation ou études? »

Question F5 :

« Avez-vous suivi cette formation en vue d'obtenir... (Lisez les catégories/Inscrivez une seule réponse) :

6. Un grade, un diplôme ou un certificat de l'enseignement supérieur?
7. Un diplôme ou un certificat universitaire?
8. Un diplôme/certificat de métiers ou un certificat professionnel?
9. Un certificat d'apprentissage?
10. Un diplôme d'études primaires ou secondaires?
11. Un perfectionnement professionnel?
12. Autre. »

Références

- EUROSTAT (2002), *Enquête Emploi de l'Union européenne*, Eurostat, Luxembourg.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2001), Recensement du Mexique.
- Ministère coréen de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines (2000), *Enquête sur la formation tout au long de la vie*.
- Bureau national de statistiques coréen (2003), *Indicateurs Sociaux en Corée*.
- Miyamoto K. et P. Werquin (2006), « *Measuring Participation in Adult Learning* », Document de travail, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active – Faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours – Les politiques et programmes de formation pour adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), « *Formation tout au long de la vie* », *Synthèses*, OCDE, février, Paris.
- OCDE (2005a), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *La formation des adultes en Corée*, Rapport de base préparé pour la Revue thématique de la formation des adultes, www.oecd.org/edu/adultlearning.
- OCDE et Statistique Canada (1995), *Littératie, économie et société – Résultats de la première enquête sur la littératie des adultes (IALS)*, Ottawa et Paris.
- OCDE et Statistique Canada (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris (www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm).
- OCDE et Statistique Canada (2005), *Learning a Living – First Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*, Ottawa and Paris, www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf.
- QCA (Qualification and Curriculum Authority) (2004), *Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET*, édité par T. Leney, Londres.
- Statistique Canada (2002), *L'enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes*.
- United States National Center for Education Statistics (2001), *National Household Education Survey*.
- Werquin P. (1999), « *Youth Labour Market Entry in France* », in *Preparing Youth for the 21st Century: The Transition from Education to the Labour Market*, OCDE, Paris, pp. 265-288.

Chapitre 4

L'interaction entre les différentes parties prenantes et les systèmes nationaux de certification : identifier les mécanismes

Il est important de comprendre comment les systèmes de certification influencent la formation tout au long de la vie afin que les incitations à se former soient plus fortes – et qu'il n'existe plus d'élément dissuasif – dans l'élaboration des réponses politiques. Dans le chapitre 3, sont présentées des données quantitatives qui fournissent des résultats quant à l'impact des systèmes nationaux de certification sur la formation tout au long de la vie. Cela permet de souligner l'absence de résultats réellement convaincants. Ce chapitre tente de remédier à cette absence relative de résultats empiriques quantitatifs et examine de plus près les résultats qualitatifs. Les données sont tirées des rapports nationaux de base et d'autres documents disponibles. Les exemples apparaissent en petits caractères et les pays d'où ils proviennent sont rappelés.

Si la formation tout au long de la vie doit croître en importance, alors les comportements des individus, des employeurs et des fournisseurs de formation et de certifications vont devoir changer. Les certifications peuvent jouer un rôle pour amener ces changements, et ce chapitre analyse comment en examinant les résultats empiriques et la littérature théorique idoine.

La section 1 décrit l'étendue de l'examen des résultats. Ceci est suivi par une évaluation des moteurs de changements qui influencent la formation tout au long de la vie et les barrières à la formation auxquelles sont confrontées les individus (section 4.2), les employeurs (section 4.3) ainsi que les fournisseurs de formation et de certifications (section 4.4). Cette évaluation a donné le jour à vingt mécanismes qui peuvent être utilisés pour optimiser l'impact des politiques de formation tout au long de la vie. Ils sont présentés dans la section 4.5.

1. Les parties prenantes et le contexte national

Qui sont les parties prenantes de la formation tout au long de la vie?

La formation tout au long de la vie est une activité fondamentalement individuelle. La motivation et la capacité des individus à entreprendre des activités de formation, parce qu'ils auraient été influencés par le système de certification¹, sont donc au cœur de cette analyse². L'OCDE a adopté un concept de la formation tout au long de la vie qui va du « berceau à la tombe » et qui inclut toutes les activités entreprises pendant la vie dont le but est de développer les savoirs, les savoir-faire et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou professionnelle. Un autre groupe important est représenté par les employeurs : ils sont à la fois des fournisseurs de formation et des utilisateurs de certifications puisqu'ils ont besoin de travailleurs ayant des compétences pour lesquelles les certifications peuvent témoigner d'une qualité certaine. Les organisations d'employeurs de toutes tailles créent des opportunités pour les travailleurs de se former pendant les heures de travail, à la fois de manière formelle sur le poste de travail mais aussi de manière informelle par l'observation et le dialogue avec des travailleurs plus expérimentés qui peuvent résoudre au jour le jour les problèmes qui se présentent. Les fournisseurs de formation et de certifications sont nombreux. Il s'agit par exemple des écoles, des universités, des centres de formation spécifiques à certains secteurs, des centres d'évaluation, des fournisseurs de certifications ainsi que des employeurs. Ces fournisseurs, au moyen de brochures d'information et grâce au contrôle qu'ils exercent sur les certifications importantes qui font parties intégrantes des valeurs populaires et politiques, ont une influence sur les opportunités de formation tout au long de la vie.

La collectivité – c'est-à-dire un groupe social ayant une raison d'être locale, culturelle, technique ou sectorielle – est un autre acteur important identifié dans plusieurs rapports de base. Il est toutefois difficile de concevoir la collectivité comme une partie prenante dans le même sens que les individus, les employeurs ou les fournisseurs car elle n'est en général pas directement utilisatrice des certifications de la même manière que les autres composantes du système. En outre, la communauté est un concept beaucoup plus diffus en tant qu'entité par opposition, par exemple, aux employeurs. Par conséquent, il est beaucoup plus difficile de fournir une analyse de son comportement. Les incitations et contraintes agissant sur la collectivité sont néanmoins décrites dans la section 4.2.

Les procédures pour gouverner les systèmes de certification varient largement d'un pays à l'autre et tout un ensemble d'institutions sont concernées : des ministères ou départements du gouvernement, des agences gouvernementales ayant des tâches plus spécifiques, des institutions privées, des institutions délivrant des titres et des institutions en charge des services d'information et de conseil. Ce groupe d'institutions en charge de la gouvernance et de la gestion représente une partie prenante extrêmement importante. Alors même qu'elles ne sont pas directement utilisatrices de certifications, ces institutions peuvent avoir une influence directe et puissante sur l'opération et la direction du développement des systèmes de certification. Cette publication est élaborée avec ces

institutions en point de mire bien que l'examen des incitations et contraintes se concentre plutôt sur les utilisateurs directs des certifications. En revanche, le chapitre 6 est rédigé plus spécifiquement pour ces institutions et porte à leur attention les moyens par lesquels elles peuvent agir et mener à bien des changements dans les systèmes de certification qui amélioreraient la formation tout au long de la vie.

Les effets du système de certification

Comme établi dans le chapitre 1, les systèmes de certification influencent les trois parties prenantes décrites plus haut – les individus, les employeurs et les fournisseurs de formation et de certifications – de plusieurs façons très différentes. C'est la nature, le domaine et l'intensité de ces influences qui sont au centre de ce chapitre. Les systèmes de certification peuvent apporter la motivation aux individus de se former, fournir des incitations aux employeurs pour reconnaître et développer des certifications et donner aux fournisseurs de formation et de certifications les moyens de répondre aux besoins et d'être efficaces. Par exemple, avoir sa formation reconnue peut conduire à des avantages financiers pour les individus ainsi qu'à une estime de soi et une existence améliorées. Réguler l'entrée sur le marché du travail au moyen des certifications peut augmenter l'offre de compétences pour les employeurs et créer un marché porteur pour les fournisseurs. Les systèmes de certification peuvent aussi agir comme un obstacle pour certains individus. La peur d'échouer et de ne pas atteindre les standards requis les conduits à ne pas s'engager en formation. D'autres encore peuvent ne pas avoir les compétences de base et ou être incapables d'exprimer leurs compétences avec certaines méthodes d'évaluation. Il y a des coûts impliqués dans la recherche d'une certification et ils peuvent décourager certains individus et employeurs de s'y engager. Ceci peut avoir des répercussions sur les fournisseurs. Tous ces facteurs relèvent de tout un ensemble de résultats qui suggèrent qu'un système de certification peut encourager tout aussi bien que décourager la participation à la formation.

La formation tout au long de la vie peut être améliorée en augmentant sa quantité, sa qualité, sa distribution et son efficacité. Les systèmes de certification peuvent influencer la quantité de la formation tout au long de la vie, par exemple, en :

- garantissant la transparence pour les utilisateurs (augmenter la confiance en réduisant l'incertitude) ;
- accordant des récompenses aux individus possédant une certification (accroître la confiance dans les investissements) ;
- améliorant la qualité de la formation (accroître la confiance dans les investissements) ;
- améliorant le nombre et la pertinence des certifications (satisfaire les besoins) ;
- facilitant l'accès aux certifications par des structures flexibles de certification (surmonter les obstacles systémiques) ;
- minimisant le coût des certifications (pour toutes les parties prenantes des certifications plus abordables) ;
- encourageant les employeurs à utiliser des certifications dans les activités de développement de la force de travail (augmenter la valeur et fournir des incitations) ;
- répondant aux besoins des apprenants, y compris les groupes spécifiques (supprimer les barrières à la formation).

Les systèmes de certification peuvent aussi influencer la qualité de la formation tout au long de la vie, par exemple, en :

- développant des systèmes divers d'assurance qualité (qui sont tous ajustés aux besoins) ;
- régulant le contenu, la délivrance et l'évaluation des programmes (établir des standards) ;
- clarifiant les effets de la formation (établir des conditions claires) ;
- améliorant l'offre de formation pour les formateurs (augmenter la qualité des contributions) ;
- évaluant la perception des parties prenantes pour garantir que les besoins soient satisfaits (des commentaires constructifs sont fournis) ;
- impliquant les parties prenantes dans l'élaboration de la certification (améliorer le sens de propriété) ;
- régulant l'accès au marché du travail par le biais des certifications (augmenter la qualité en définissant des standards qui doivent être atteints).

Les systèmes de certification peuvent influencer l'équité de la distribution de la formation tout au long de la vie, par exemple, en :

- ôtant les barrières pour certains groupes spécifiques (faciliter l'accès) ;
- reconnaissant la formation non formelle et informelle (faciliter l'accès pour tous les individus, quel que soit leur vécu en formation) ;
- réduisant les contraintes sur les approches flexibles à la formation pour une certification (surmonter les barrières contextuelles) ;
- se concentrant sur les résultats de la formation à chaque fois que c'est possible (communiquer clairement quant aux objectifs de la formation).

Les systèmes de certification peuvent influencer l'efficacité de la formation tout au long de la vie en termes de gouvernance, par exemple, en :

- développant un système de certification unique et coordonné (rendement d'échelle) ;
- entretenant une structure claire des certifications (éviter les confusions et les redondances) ;
- garantissant que les processus d'évaluation, d'accréditation et de certification sont adaptés aux objectifs (car ils sont gros consommateurs de temps et d'argent) ;
- faisant en sorte que le système soit stable (le changement est onéreux dans un système national).

Il y a beaucoup d'autres facteurs qui contribuent à l'amélioration de la formation tout au long de la vie. L'analyse présentée dans la suite ne vise qu'à présenter les effets concernant les systèmes de certification. Toutefois, il est extrêmement difficile de séparer clairement la formation non certifiante de la formation certifiante. Du reste, la frontière entre les deux serait, en elle-même, un terrain d'analyse intéressant. Si les systèmes de certification doivent attirer plus d'apprenants, cela implique qu'ils doivent englober de plus en plus systématiquement la formation informelle et non accréditée. En outre, ce type de formation peut être attractif pour certains apprenants précisément parce qu'il n'y a pas d'évaluation formelle en bout de course³. En d'autres termes, la formation exerce un certain degré d'attraction sur les individus mais reconnaître cette formation par une certification

peut ne pas être systématiquement désirable. L'analyse présentée ici inclut donc une discussion des conséquences non voulues de la reconnaissance formelle de la formation.

Les contextes nationaux et locaux

Avant de passer à l'étude de l'impact plus spécifique des systèmes de certification sur les différentes parties prenantes, il est intéressant de remarquer que les influences des systèmes de certification ne sont pas indépendantes des conditions sociales, économiques et culturelles dans lesquelles elles surviennent. Par exemple, l'état du marché du travail avec ses exigences en matière de volume et de structure du travail se traduit en termes d'opportunités d'emploi et de nécessité, pour les individus, d'acquérir des compétences plus élevées et, probablement, des certifications. L'innovation et les nouvelles technologies fournissent un autre exemple : le développement technologique nécessite un développement des compétences de la force de travail et une mise à jour des certifications. Les règles institutionnelles entrent aussi dans la composition de la demande de certifications. Un exemple est la condition qui existe, dans certains pays, d'entreprendre une formation professionnelle pour avoir droit à des allocations chômage. Le taux de compression de la structure des salaires et le taux général de rotation dans l'emploi influence les rendements possibles de la formation pour les employeurs et les opportunités de formation pour les individus. Ajoutés aux valeurs culturelles, ces facteurs influencent les coûts et les bénéfices anticipés de la certification et vont vraisemblablement varier à l'intérieur d'un même pays.

Comprendre les principales parties prenantes

Aucune des trois parties prenantes ne peut être définie ou traitée de manière non ambiguë comme une entité unique avec des comportements clairement définis. Néanmoins, il est nécessaire du point de vue de l'analyse d'être capable de caractériser ces différentes parties prenantes. Dans une tentative de reconnaître la diversité au sein des différents groupes, l'analyse signale autant que faire se peut les différents effets que les certifications peuvent avoir sur les diverses parties prenantes. Il est aussi important de reconnaître d'emblée qu'il peut y avoir d'autres parties prenantes en plus des trois clairement identifiées ci-dessus et qu'il peut ne pas y avoir de frontière toujours claire entre eux. Par exemple, les employeurs forment un groupe constitué d'individus et ce sont souvent aussi des fournisseurs de formation.

Les individus ne peuvent pas non plus être traités comme un groupe homogène d'utilisateurs avec des besoins communs et des ressources communes en matière de formation. La diversité au sein de la population est très importante et il est essentiel qu'une description claire existe de la composition de cette entité que l'on appelle les individus dans toute la suite. Il est utile d'identifier les principales dimensions pour lesquelles il existe des variations qui peuvent être importantes du point de vue des systèmes de certification et de formation tout au long de la vie. Les besoins des individus les plus jeunes qui visent à faire un investissement pour pouvoir en bénéficier plus tard sont différents des besoins de ceux qui sont proches de la fin de la vie active et préparent leur retraite. Les individus les plus jeunes qui sont encore dans le système d'éducation et de formation initiales ont tout un ensemble d'opportunités différentes par rapport à la génération précédente qui a maintenant accès aux programmes de formation pour adultes. Les femmes et les hommes peuvent voir leurs aspirations à se former pour une certification altérée de plusieurs manières par les différences sociales et culturelles. Par

exemple, dans certaines traditions, les hommes sont encore fortement considérés comme étant ceux qui perçoivent un salaire alors que, dans d'autres, même la maternité ne compromet plus le développement des carrières des femmes de manière significative. Il existe une littérature abondante qui montre que les individus déjà qualifiés vont plus vraisemblablement chercher à améliorer leur niveau que ceux qui ne sont pas qualifiés. Comme, en outre, le lieu de travail est souvent un endroit essentiel pour se former, ceux qui ont un emploi ont clairement plus de chances de participer à des activités de formation que les chômeurs. Finalement, se former est souvent associé au fait d'être bien établi dans la collectivité et les individus qui disposent d'un réseau en son sein auront donc plus vraisemblablement accès à l'information quant à la disponibilité d'opportunités de formation et aux services eux-mêmes, par rapport aux nouveaux arrivants. Même à l'intérieur d'une collectivité homogène, la disposition générale à se former pour une certification formelle peut varier d'un extrême à l'autre, du refus pur et simple jusqu'à l'adhésion totale.

Les *employeurs* viennent d'un groupe varié d'organisations. Il est simpliste de concevoir les employeurs uniquement comme des cadres, des superviseurs ou des chefs. Un employeur a des fonctions qui couvrent le recrutement, la formation, l'efficacité dans les affaires et le développement. Toutes ces dimensions, et d'autres encore, sont en interaction avec le système de certification. Les travailleurs en tant que groupe (plutôt qu'en tant qu'individus) ont une fonction de développement de l'organisation pour être plus rentables et avoir la stabilité de l'emploi. L'organisation peut avoir un statut d'association à but non lucratif et ceci peut influencer le type de formation qui est encouragé dans cette organisation. La philosophie de se former pour une certification, dans les petites entreprises, va vraisemblablement contraster beaucoup avec celles des grandes multinationales. Les employeurs sont aussi différents du point de vue du niveau général des compétences dont ils ont besoin pour leur métier de base : certains reposent sur des compétences de bas niveau et une faible utilisation de la technologie alors que d'autres peuvent être basés sur des hautes compétences et un recours important à la technologie. Les besoins en formation vont donc varier fortement entre ces deux extrêmes et l'utilisation des certifications peut aussi varier en conséquence.

Le terme de *fournisseurs* a toujours été utilisé au sens très large pour signifier la couverture de divers intérêts à rendre la formation disponible et fournir une forme de processus d'assurance qualité aux utilisateurs. Dans ce groupe, toutes les institutions de formation formelle sont incluses (par exemple les écoles, les universités, les centres de formation pour adultes et les départements de formation des entreprises). On y trouve aussi des organisations qui gèrent les procédures d'évaluation et d'attribution des titres et certifications. Ces institutions peuvent être financées sur des fonds publics, des organisations d'entraide à but non lucratif ou des entreprises privées. Les agences de financement peuvent d'ailleurs aussi être considérées comme des fournisseurs. Certaines institutions fournissent de la formation, des certifications et de l'assurance qualité. D'autres se concentrent plutôt sur les programmes et l'assurance qualité. Dans certains cas, les institutions sectorielles (professions libérales) peuvent aussi avoir ces fonctions. De plus en plus souvent, la gestion et la communication électronique transforment ces tâches et ceci influence la structure institutionnelle.

Financer la formation tout au long de la vie

L'analyse générale présentée ici fournit une opportunité pour les analystes des politiques de considérer le financement du développement du système de certification. La

plupart des travaux publiés dans la littérature sur les avantages à retirer de l'éducation et de la formation se concentrent sur les rendements individuels en termes de revenus plus élevés, de chômage moins fréquent et d'autres résultats positifs. Ceci suggère que les individus doivent payer pour leurs certifications. Toutefois, il existe aussi des résultats qui montrent que les employeurs bénéficient d'une force de travail plus qualifiée et, en conséquence, qu'ils doivent aussi participer au coût de la certification. De plus amples résultats suggèrent que le pays dans son ensemble retire aussi des bénéfices substantiels de l'augmentation du niveau de certification; par exemple il y a moins d'allocations sociales à payer et le coût des systèmes de santé et de justice est moins important. Ceci suggère que l'État doit financer la formation certifiante. Il y a beaucoup de travaux sur les politiques de financement de la formation tout au long de la vie (OCDE, 2000a et 2001a) et clairement ces politiques empiètent sur celles du financement des systèmes de certification. Alors que les politiques de financement concernent en général la meilleure manière d'influencer le comportement de l'ensemble des parties prenantes, dans cette étude, la question du financement est réduite à celles qui concernent le coût du système de certification et le rendement des investissements en formation certifiante.

Le concept de mécanisme

Dans le chapitre 1, l'existence de mécanismes qui lient les systèmes de certification et les résultats de la formation tout au long de la vie est suggérée. Les résultats présentés dans les rapports nationaux de base ainsi que les discussions qui ont eu lieu entre les experts nationaux ont établi l'utilité de ce concept. Toutefois, tous ces résultats doivent être confirmés au moyen d'arguments logiques quant à la façon dont ces mécanismes fonctionnent lorsqu'il s'agit de changer les comportements des principaux acteurs.

Avant de décrire les arguments logiques qui sous-tendent l'existence de mécanismes potentiels, il peut être utile d'examiner le concept lui-même. Un mécanisme peut être compris comme une combinaison de deux éléments : un changement structurel et/ou un changement dans les conditions de fonctionnement. Ces deux parties peuvent agir indépendamment l'une de l'autre et elles permettent d'identifier les possibles effets positifs ou négatifs qu'un mécanisme peut avoir lorsqu'il est appliqué dans un contexte particulier. Les changements structurels du système national de certification peuvent inclure des éléments comme la modularisation des certifications ou l'introduction d'une nouvelle certification. Les changements des conditions dans lesquelles le système de certification opère peuvent inclure, par exemple, des changements démographiques, des facteurs liés au marché du travail, des politiques économiques ou la recherche d'une société stable et culturellement riche. Un mécanisme peut fonctionner pour ou contre un autre mécanisme et les interactions sont examinées dans le chapitre 6, de même que les effets des conditions sociales et culturelles sur la manière dont les mécanismes fonctionnent.

Ce chapitre considère maintenant les différentes façons qu'ont les parties prenantes d'interagir avec le système de certification. Il identifie aussi les différentes manières dont les changements de comportement peuvent survenir. Pour chaque groupe, des résultats issus de contextes particuliers sont considérés avant d'examiner de manière rapprochée les incitations à se former et les contraintes qui réduisent la quantité, la qualité, la distribution et l'efficacité de la formation tout au long de la vie. Quelques enjeux sont spécifiques à certaines parties prenantes et ceux-ci sont examinés de manière à mieux les comprendre lorsque les politiques sont formulées. Ces résultats sont utilisés pour générer une liste de mécanismes. Elle est présentée dans la section 4.5 de ce chapitre.

4.2. Motiver les individus à se former

Dans la formation tout au long de la vie c'est l'individu lui-même qui est l'unité primaire d'intérêt. Par conséquent, la formation tout au long de la vie implique diversité et individualité dans les comportements de formation⁴. Les institutions gouvernementales (par exemple les écoles, les agences nationales et locales, les financeurs, les services d'information et d'orientation et les organisations de recherche sur le marché du travail) supportent les processus de formation en fournissant des informations, une infrastructure et des incitations. Tout ceci peut esquisser et influencer le comportement des individus, des familles, de la collectivité et des entreprises. Les employeurs peuvent en faire autant. Toutefois, toutes ces institutions ne contrôlent pas le processus de formation des individus. Les apprenants peuvent avoir des aspirations concurrentes qui ne sont pas celles du gouvernement et des employeurs et ceci peut conduire à une distorsion lorsque les individus décident de la manière d'utiliser la formation.

Les approches économiques de la formation tout au long de la vie tendent à traiter les dispositions des individus à se former comme étant stables, égales pour tous et essentiellement basées sur des critères financiers. Les sociologues attachent de l'importance aux modes de vie différents et changeants des individus. De manière générale, lorsqu'ils prennent des décisions, les individus essaient d'optimiser les bénéfices qu'ils vont retirer de la formation et qui vont d'avantages personnels non financiers jusqu'à des considérations utilitaires hautement instrumentales. La perception subjective des alternatives, des restrictions et des bénéfices possibles est influencée par les valeurs intrinsèques de l'individu. Ce sont ces attentes subjectives qui influencent les décisions des individus. Au-delà, cela signifie que leur perception des bénéfices possibles suite à l'obtention d'une certification est un facteur décisif qui est influencé par l'évaluation que fait l'individu de ses chances de succès ou d'échec.

Incitations à se former

La manière dont les systèmes de certification motivent⁵ les individus à se former, ou les démotivent de le faire, est probablement l'aspect le plus important de cette analyse. Ce sont les individus qui, en dernier recours, décident de s'engager en formation ou non. Des travaux de recherche montrent que la motivation à se former peut survenir du souhait d'avoir une promotion professionnelle, d'un intérêt dans le contenu de la formation, du désir de se développer sur le plan personnel ou d'avancer dans les études. Il existe une autre possibilité, moins évidente, qui est celle de la motivation survenant à la suite d'un événement particulier (plan social dans une entreprise) ou durant une transition importante de la vie (quitter le domicile parental ou devenir parent). Il ne faut pas sous-estimer non plus la pression sociale et le souhait d'être accepté et considéré à sa juste valeur par ses pairs au sein d'un groupe d'apprenants.

Pour percevoir la certification comme ayant une valeur les individus ont besoin d'être au courant du fait que les savoirs et les compétences peuvent être obtenus durant n'importe quel type d'activité et que, quelquefois, ils ont déjà des savoirs, des savoir-faire et des compétences et qu'ils les ont obtenus du fait même de leur expérience passée. L'individu doit alors être capable d'identifier les bénéfices qu'il va retirer du fait d'avoir sa formation reconnue pour, par exemple, entrer dans une formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur ou encore améliorer ses opportunités d'emploi. L'implication de ce processus, pour les décideurs, est qu'ils doivent donner la priorité à la promotion d'une bonne compréhension de la nature

de la formation tout au long de la vie et de la formation non formelle et informelle. Ils doivent aussi pouvoir illustrer auprès des individus comment le contrôle de cette formation peut contribuer aux performances en formation et dans l'emploi.

En France, environ 8 % des programmes d'éducation de formation mènent à une certification. Ceci semble indiquer un faible intérêt pour la composante certification des programmes d'éducation et de formation par rapport à la composante formation elle-même. En étudiant l'évolution de la loi française depuis celle sur la validation des acquis professionnels (VAP) jusqu'à celle sur la validation des acquis de l'expérience (VAE), Chioussé et Werquin (2005) montrent, au contraire, que la première loi n'a pas été très bien accueillie par les individus par rapport à la seconde parce que la validation des acquis professionnels nécessitaient très souvent un complément de formation pour l'obtention alors que la validation des acquis de l'expérience peut mener directement à une certification sans formation complémentaire requise. Ceci semble confirmer que la composante certification est tout aussi attractive.

Valeur et rendements de la certification

Parmi les motivations à se former qui existent, il y a l'idée que d'être certifié(e) va amener des bénéfices tels que des revenus plus élevés, une protection contre le chômage, un meilleur emploi, un plus haut rang dans la collectivité et des avantages non financiers tels qu'un statut social plus élevé. Il peut aussi y avoir un sentiment de réussite personnelle et de bien-être qui provienne de l'accomplissement d'un objectif fixé et ceci peut augmenter les capacités et la confiance en soi des individus. La mesure dans laquelle certains de ces avantages motivent un individu dépend des circonstances particulières dans lesquelles se trouvent cet individu (ceci inclut sa capacité à découvrir et comprendre les avantages de la certification) et de son contexte social, culturel et économique dominant à l'échelle locale. Par exemple, un individu qui habite dans un pays où l'entrée sur le marché du travail est fortement régulée et qui est en phase d'insertion professionnelle sera particulièrement intéressé par une formation qui lui permettra d'obtenir un emploi. Un autre individu qui serait plus près de la fin de sa vie active dans un emploi décent sera plus motivé par une formation correspondant à son violon d'Ingres. Il peut alors ne vouloir la reconnaissance de sa formation que pour des raisons d'accomplissement personnel ou pour améliorer son rang dans le cercle de ses semblables.

La notion de valeur (*currency*) d'une certification ne peut probablement pas renvoyer au même concept que celle de taux de rendement (*rate of return*) d'une certification. Il semble clair que la seconde influence la première. Des salaires plus élevés pour des travailleurs certifiés vont augmenter le statut d'une certification requise. Toutefois, ce terme de valeur est probablement mieux compris comme ayant une origine plus large dans le contexte social et culturel d'un pays ou d'une collectivité. Par exemple, un facteur qui peut augmenter la valeur est que la réussite à une certification soit connue comme étant rationnée (Bédoué et Planas, 2003). En effet, plus grand sera le nombre de lauréats, moindre sera la valeur de cette certification pour chaque individu. La valeur est élevée aussi lorsque les employeurs en phase de recrutement exigent une certification particulière ou lorsque la collectivité croit qu'une certification a le potentiel d'améliorer le statut d'une personne. En résumé, pour avoir une valeur maximale, une certification doit :

- avoir des liens clairs avec les rendements sur le marché du travail ;

- être transparente quant à la formation qui est reconnue ;
- être une partie d'un parcours où une certification peut mener à une autre (propédeutique) ;
- être une partie d'un processus qui régule l'entrée dans des emplois ;
- être construite de manière à ce qu'elle ait le potentiel de fournir des crédits utilisables pour d'autres certifications ;
- être supportée par des règles ou des normes socialement acceptées.

L'échelle temporelle pendant laquelle les bénéfices provenant de la certification s'accumulent est un facteur important. Des gains à court terme, tels que l'entrée sur le marché du travail grâce à une certification initiale, peuvent donner des gains dans le long terme en matière de rémunération et de sécurité de l'emploi. Les résultats montrent que la certification initiale mène vraisemblablement à plus de formation et ceci peut mener à des certifications plus élevées qui produiraient ainsi des rendements encore plus élevés (QCA, 2004). Les résultats obtenus en matière d'emploi à temps plein par les individus qui décrochent une certification sont significativement meilleurs que ceux qui n'ont pas de certification au-delà de la fin de l'enseignement scolaire (Ryan, 2002). Ceci confirme la valeur importante de la certification initiale obtenue à la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Ces certifications sont primordiales en termes de perspectives futures, à la fois dans le court terme (entrée sur le marché du travail) et dans le long terme (perspectives de certifications plus élevées).

Des résultats micro-économiques danois pour la période de 1993-2001 confirment une relation significative positive entre le nombre d'années passées en éducation et les revenus. Pour les hommes on trouve un taux de rendement de 6.5 % par année additionnelle d'éducation, il est de 5.5 % pour les femmes. Des calculs de taux de rendement économique interne pour les individus et la société donnent en général des résultats positifs quelle que soit la forme d'éducation. Le taux de rendement privé varie de 5 à 39 %, alors que le taux de rendement social varie de 3 à 17 %⁶.

En Suisse, il y a clairement une prime en termes de salaires pour les individus certifiés : plus le niveau est élevé, plus le salaire l'est aussi, avec une prime significative pour les individus diplômés de l'enseignement supérieur. Au total, les bénéfices augmentent avec le niveau de certification atteint. Ils peuvent être objectifs (employabilité, salaire, statut de l'emploi et rendements à long terme) mais aussi subjectifs (satisfaction personnelle, velléités à entreprendre plus de formation). Les détenteurs d'un diplôme délivré par les récemment créées Hautes écoles spécialisées (HES) semblent réussir mieux que les autres du point de vue de ces bénéfices multiples. Il semble avéré que les certifications des individus ont un impact sur leur insertion professionnelle. En bref, plus la certification est de niveau élevé plus rapide est l'insertion professionnelle après avoir quitté le système d'éducation et de formation initiales (Buchmann et Sacchi, 1998).

Du point de vue de la réglementation, en France depuis les années 70, les conventions collectives et les grilles de salaires résultant de la négociation collective entre les organisations d'employeurs dans l'industrie et les syndicats reposent sur les certifications obtenues avant d'intégrer l'entreprise. En revanche, les certifications obtenues après avoir intégré cette entreprise ne mènent pas forcément à de meilleurs salaires ou à une promotion de carrière. En Belgique, cette approche semble avoir une histoire encore plus longue avec une forte référence aux certifications dans la détermination réglementaire des salaires à partir de 1945.

Les résultats du Royaume-Uni montrent des rendements considérables pour les certifications lorsqu'elles ont été obtenues en éducation et formation initiales (jusqu'à 25 ans environ), mais ce rendement semble très limité en termes de primes de salaire lorsque ces certifications ont été obtenues par des adultes, au-delà de 25 ans. Ce manque de rendement économique évident s'étend à tous les niveaux de certification. La principale exception concerne les adultes qui n'ont pas eu du tout de certifications à l'issue de leur formation initiale. Pour eux, les certifications obtenues plus tard se sont révélées importantes pour leur donner accès à un emploi ou à de meilleurs salaires; dans ce cas, ces certifications de la « seconde chance » semblent procurer certains bénéfices pourtant habituellement associés à l'éducation et à la formation initiales.

Il y a des résultats substantiels pour confirmer l'argument du capital humain⁷ selon lequel les individus accepteraient de sacrifier des ressources présentes pour investir en formation et obtenir des rendements futurs sur le marché du travail (OCDE, 2001a)

Valeur de la certification et mobilité professionnelle

Les économies modernes reflètent un changement en termes de combinaison et de taille d'entreprises et de secteurs, de même qu'en termes de pratiques de travail au sein des organisations. Par conséquent, la mobilité des travailleurs est maintenant plus importante qu'elle ne l'était. En outre, comme de nouvelles pratiques de travail sont générées, le besoin pour de nouvelles compétences signifie que la formation est plus nécessaire qu'auparavant pour ceux qui sont dans la force de travail. Il y a des résultats qui montrent que la demande de certifications est croissante (Grubb, 2004). Par le passé, la formation pour l'emploi provenait de l'observation formelle et informelle, d'essais et d'erreurs ainsi que du dialogue au sein de son réseau. De nos jours, la formation a beaucoup plus de chances de prendre place dans un environnement formel de formation et de conduire à une reconnaissance officielle; comme, par exemple, au Danemark, en Allemagne ou au Royaume-Uni (van Ravens, 2002). Les travailleurs changent volontairement d'emploi parce qu'ils sont désormais plus qualifiés et qu'ils veulent capitaliser sur leur formation en cherchant ailleurs des rendements plus élevés et une plus grande stabilité. Ils changent d'emploi aussi pour apprendre des éléments nouveaux. Ils peuvent aussi quitter leur emploi puis revenir sur le marché du travail pour des raisons personnelles qui ne sont pas forcément liées au marché du travail, par exemple pour changer de carrière, pour élever un enfant ou pour déménager vers une autre région ou un autre pays. Avoir une certification est aussi un facteur de sécurité devant de telles transitions, par exemple une personne revenant vers l'emploi après avoir élevé des enfants pourra donner la preuve de sa compétence grâce à sa certification. Il est donc raisonnable de conclure qu'un système qui attribue et maintient aux certifications une grande valeur facilite le mouvement des individus et supporte le développement économique en permettant aux individus de capitaliser sur les formations entreprises par de nombreuses voies.

Traditionnellement, il y a un lien fort entre l'identité d'une personne et son entreprise. Il y a eu un affaiblissement récent de ce lien et, au moins pour les travailleurs hautement qualifiés, leur identité est plus volontiers associée avec leur expérience professionnelle, même obtenue dans des entreprises différentes. En d'autres termes, l'identité est plus déterminée de manière individuelle selon les propres projets de vie de la personne. Une conséquence de ce processus est que la réputation et les réussites professionnelles doivent être enregistrées à l'extérieur de l'entreprise et donc, le lien entre la certification et la mobilité professionnelle devient intéressant. Les résultats provenant d'Allemagne

indiquent que, pour la moitié des individus qui ont changé d'emploi, leur position a été considérablement améliorée; et que cette amélioration a été d'autant plus importante que le niveau de certification était élevé. Le changement d'emploi a en outre été particulièrement positif s'il avait été choisi par l'individu lui-même, si ses choix en matière quant au nouvel emploi avaient été satisfaits et si le changement d'emploi avait été adossé à une préparation systématique pour le nouvel emploi par le biais de l'éducation ou de la formation additionnelle (Hecker, 2000a).

Employabilité

Il y a de plus en plus de référence à la notion d'employabilité (Commission européenne, 2004a et b; OCDE, 2003). Ceci renvoie à la notion d'être prêt(e) pour l'emploi et d'avoir les compétences pour fonctionner dans un environnement de travail. C'est une dimension qui est bien établie dans certains systèmes de certification, notamment et évidemment dans ceux qui incluent l'apprentissage professionnel (*apprenticeship*). La notion d'employabilité inclue souvent des compétences génériques comme la communication, la numératie, le travail en équipe et les technologies de l'information et de la communication mais on peut aussi y trouver l'apprentissage de compétences techniques liées au travail. Le besoin d'employabilité est ressenti le plus fortement par les jeunes et les chômeurs de longue durée et la question est de savoir comment les systèmes de certification aident ces individus à acquérir de l'employabilité? Si ceci est possible alors, clairement, la motivation à se former est augmentée. Dans de nombreux pays, par exemple en Écosse, les certifications initiales se transforment pour délivrer ces compétences génériques qui devraient procurer une plus forte employabilité si, comme la rhétorique officielle l'indique, les employeurs recherchent ces compétences génériques et que tout ceci est expliqué à ceux qui ont besoin de ces compétences. Le Japon insiste sur la différence qu'il y a entre les *compétences dans des types spécifiques d'emploi* et la *capacité professionnelle spécialisée*, la deuxième pouvant être utilisée dans un grand nombre d'emplois. Les certifications qui incluent des preuves de compétences qui sont applicables plus largement peuvent donner plus d'opportunités d'emploi et confèrent une plus grande valeur à la certification. Un autre exemple de la valeur des compétences génériques (qui confèrent l'employabilité) est donné par la Grèce où les trois quarts des marins employés qui sont passés par de la formation considèrent que les bénéfices les plus importants qu'ils en ont retirés concernent l'acquisition de compétences additionnelles utiles pour la compagnie elle-même – et donc permettant une forme de stabilité professionnelle – alors qu'une proportion tout aussi importante de marins considère que l'acquisition de compétences pour le marché du travail en général est plus importante, améliorant leur employabilité et leur mobilité professionnelle.

Changer d'emploi ne pose pas de problème si les savoirs et savoir-faire appris pendant la formation peuvent aussi être utilisés en dehors de l'emploi pour lequel une personne a été formée. Dans le cas des certifications obtenues dans le système dual allemand, il a été constaté que, si le changement d'emploi a été opéré à l'intérieur d'un même champ professionnel dans un secteur économique quel qu'il soit, 42 % des individus qui ont changé d'emploi ont pu utiliser tous les savoirs et savoir-faire appris – ou une grande partie d'entre eux – alors qu'ils étaient en formation pour ce nouvel emploi (Hecker, 2000b). Les savoirs et savoir-faire généraux ont donc évidemment de la valeur pour les individus et il peut y avoir des incitations à produire lorsque l'on en communique la nature et la valeur potentielle aux individus qui souhaitent développer leur employabilité.

Augmenter l'employabilité est aussi un objectif du système d'assurance-chômage dans de nombreux pays. Typiquement, pour avoir droit à des allocations chômage décentes, les individus sont encouragés à entreprendre une formation professionnelle qui peut conduire à une certification. Ceci est le cas en Australie, en Angleterre (Nouvelle donne, New Deal) et en France (contrats d'adaptation ou de qualification).

Plusieurs pays ont donné des exemples où des statistiques quant à la meilleure employabilité des individus les plus qualifiés par rapport à ceux qui sont faiblement qualifiés. En Belgique (Wallonie) en 1999, les perspectives d'embauche étaient bien meilleures pour les individus qui avaient des certifications techniques du niveau de l'enseignement secondaire supérieur ou des compétences techniques du niveau de l'enseignement supérieur court. En Suisse, le taux de chômage est d'autant plus haut que le niveau de certification est bas. En 2002, le taux général de chômage est de 2.9 %. Pour ceux qui n'ont pas été au-delà de la fin de l'école obligatoire, il est de 4.5 %. Pour les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, il est de 2.2 %.

En France, le ministère du Travail insiste sur la notion de qualité dans l'élaboration d'une certification. L'employabilité est une préoccupation claire dans ce processus et la qualité est perçue comme une manière de garantir la valeur de la certification sur le marché du travail et une possible progression dans le système d'éducation et de formation. Des notions comme la visibilité et la portabilité sont au cœur du travail mené par les cinq commissions en charge de la création et de la révision des certifications professionnelles.

Progression

Un des bénéfices que les individus recherchent lorsqu'ils apprennent pour une certification est que celle-ci les positionne sur une grille de départ pour une autre certification qui va elle-même apporter des bénéfices. En effet, cette certification de niveau immédiatement supérieur peut elle-même être un objectif personnel ou représenter une motivation qui va au-delà des rendements financiers ou de ceux liés à l'emploi. Cette approche par étapes de la certification devient plus explicite dans les systèmes de certification. Ceci est visible dans le développement des cadres nationaux de certifications ainsi que dans les tentatives complémentaires de rendre transparents les systèmes de certification. Dans certains cas, la nature progressive des certifications est un élément fondamental de l'architecture des nouveaux systèmes. Dans certains pays, les certifications reçoivent des noms qui sont en séquence logique de manière à indiquer clairement qu'il y a une idée de cheminement balisé à l'avance.

Les cadres de certification apparaissent comme un nouveau phénomène international (Young, 2003). Les buts des cadres nationaux de certifications représentent un défi et ils sont très étendus par nature. Il s'agit de rendre la progression (verticale et horizontale) claire, d'augmenter la flexibilité pour les futurs parcours de certification, de faciliter le transfert de crédits, d'étendre la reconnaissance à d'autres certifications, de clarifier les liens entre les diverses certifications, d'éliminer autant que possible les barrières à l'accès et de garantir une forme d'assurance qualité. Le groupe thématique de l'OCDE qui a travaillé sur ce sujet a exploré ce phénomène en détail et un résumé du rapport complet est donné dans l'annexe A. Le rapport donne des détails sur la manière dont les cadres de certification visent à faciliter la progression d'une certification à une autre. De nouvelles propositions émanant des systèmes danois et anglais offrent aux apprenants des parcours

multiples horizontaux et verticaux tout au long de la vie, et à tous les niveaux de certifications, par le biais d'un système de transfert de crédits et de reconnaissance des acquis antérieurs, indépendamment du contexte d'apprentissage de ces acquis. Dans chacun de ces pays, un cadre national ambitieux et intégré pour la clarification et l'évaluation des compétences a été préparé et est en train d'être mis en place. En Irlande, un document préparatoire pour le nouveau cadre national de certifications inclut des politiques et des stratégies spécifiques pour améliorer l'accès, le transfert et la progression des apprenants, ainsi que la nécessité de faciliter la progression. Celle-ci a été un élément clef de l'architecture développée pour le cadre lui-même.

Alors que des parcours de progression clairs vont vraisemblablement motiver les apprenants à chercher une certification, les préférences des individus changent dans le temps. Des opportunités se développent et de nouvelles demandes émergentes au cours de la vie. Une personne peut être motivée pour s'engager dans un long programme menant à une certification mais, pour tout un ensemble de raisons, le programme peut devenir une contre incitation à apprendre alors que le temps passe. Il est donc possible que la flexibilité au sein des systèmes de certification telle que la possibilité d'en sortir à n'importe quel moment ou l'opportunité de se spécialiser peut entretenir la motivation. Cette flexibilité peut être particulièrement importante pour les individus qui débutent à peine la construction de leur carrière puisque les opportunités et contraintes seront vraisemblablement plus communes lorsqu'ils vont avancer dans leur environnement professionnel. Les personnes plus âgées ont aussi besoin de sentir que, même si leur situation personnelle et professionnelle est stable avec des besoins bien connus, il y a des opportunités de se former pour une certification qui sont suffisamment flexibles pour être menées à bien en même temps que les contraintes de la vie quotidienne. Cette situation a été reconnue en Allemagne (de même que dans d'autres pays européens à la suite du processus de Bologne) où les programmes universitaires sont principalement organisés pour les individus de moins de 30 ans. Il est assez rare de trouver des programmes de formation en alternance élaborés pour des adultes qui travaillent, programmes de formation qui seraient courts et reconnaîtraient les acquis de l'enseignement professionnel. Toutefois, l'introduction de deux nouveaux diplômes, la licence (*Bachelor*) et la maîtrise (*Master*), fournit une incitation additionnelle à s'engager dans un programme d'études. Ces programmes avec des diplômes à deux niveaux permettent plus de flexibilité, offrent une orientation plus professionnelle et de meilleures opportunités sur le marché du travail international. Les avantages de ces programmes sont que les périodes d'études sont plus courtes et que l'organisation est plus flexible en matière d'emploi du temps et de contenus des programmes. Ceci facilite de nouveaux liens interdisciplinaires et la poursuite des études en même temps que l'exercice d'un emploi.

Au Danemark, les amendements récents à la réforme de l'an 2000 et les réformes de l'éducation et de la formation pour adultes vont augmenter les possibilités d'obtenir une certification reconnue sur le marché du travail. Les certifications sont exprimées en termes de niveau à l'intérieur d'un niveau exprimé de manière plus large. Un exemple est donné par les technologies de l'information et de la communication, qui est une certification en tant que telle et reconnue sur le marché du travail. Dans le même temps, c'est aussi une étape (propédeutique) vers la certification de « technicien des données » (*datafagtekniker*). Ceci augmente les chances de l'individu de revenir plus tard dans le système d'éducation et de formation professionnelle pour adultes ou dans le système d'éducation du secondaire pour adultes pour obtenir une certification de niveau supérieur.

En Belgique francophone, Bruxelles-Formation et le Forem – organismes publics chargés de la formation professionnelle des adultes – proposent des programmes de formation pour les chômeurs avec un accompagnement avant, en cours et après la formation (orientation et conseil). Ces programmes axés sur le marché de l'emploi (offre, demande et besoins des entreprises) sont gratuits. C'est une manière de favoriser l'insertion des demandeurs d'emploi. Plus généralement, il y a des résultats clairs en Belgique (Wallonie – Bruxelles) qui montrent que certaines certifications peuvent conduire à des certifications complémentaires. Ainsi en 7^e professionnelle, il est possible d'obtenir un CESS (Certificat d'enseignement secondaire supérieur) permettant l'entrée dans l'enseignement supérieur hors université, et ce après une 6^e année professionnalisante.

En Suisse, les développements récents ont conduit à des passerelles verticales améliorées et à des opportunités plus fréquentes de progression au sein du système d'éducation pour les individus engagés dans des filières professionnelles. Par exemple, la création de la Maturité professionnelle à la fin de l'enseignement secondaire supérieur et la création des Universités de sciences appliquées.

De manière similaire, en France, la création du baccalauréat professionnel au milieu des années 80, est probablement la réforme la plus importante de ces trente dernières années pour faciliter la progression ascendante des individus engagés dans des filières professionnelles. Le détenteur d'un baccalauréat professionnel, comme celui d'un baccalauréat général, a le droit d'entrer dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, Raffé, Howieson et Tinklin (2005) avancent l'argument suivant : alors qu'un « cadre émergent » de certifications peut être élaboré, tous les apprenants ne progressent pas sans difficultés. Les taux d'échec sont élevés bien que les apprenants plus faibles s'engagent dans un cadre approprié et progressent à leur rythme. Il est probable que ceci soit en partie lié aux méthodes d'évaluation utilisées pour certaines certifications.

Programme de formation et évaluation

Un résultat obtenu sous forme de certification n'est pas le seul facteur qui peut déterminer la motivation à se former. La structure interne des programmes de formation et les pratiques d'évaluation sont tout aussi importantes. Des apprenants avec une histoire différente ont diverses formes de « capital culturel » dont on peut rendre compte dans une plus ou moins grande mesure dans les certifications. Le concept de savoir utilisé dans les certifications, et récompensé dans les systèmes d'évaluation, favorise certaines formes d'apprentissage, telles que ceux basées sur la conceptualisation abstraite par opposition à des expériences concrètes ou des expérimentations actives (Kolb, 1984). En outre, il favorise certaine forme d'intelligence, notamment l'expérimentation active et l'intelligence mathématique et logique comparée à l'intelligence corporelle et cinesthésique (Gardner, 1993).

Les apprenants ont une vision positive des programmes de formations modulaires; même s'ils peuvent ne pas toujours satisfaire leurs besoins de formation, ces programmes tiennent compte des habitudes d'apprentissage (par exemple, ils peuvent donner aux apprenants une certaine latitude pour organiser leurs propres processus de formation). Les curricula modularisés permettent aux fournisseurs d'éducation et de formation de répondre rapidement aux changements dans l'emploi dus aux nouvelles technologies ou causés par des restructurations de l'organisation du travail dans les entreprises (Steinhauser, 2002). Le fait que chaque individu ait un style d'apprentissage favori est bien documenté (Kolb, 1984) et il est clair que si un programme n'est pas structuré selon le style

d'apprentissage préféré des individus, alors ceux-ci peuvent craindre de ne pas réussir. Les possibilités de choix sont nombreuses et incorporent le contenu de la formation, la manière d'apprendre, ceux qui dispensent la formation, le lieu de formation, l'emploi du temps, le rythme d'apprentissage et la séquence des périodes de formation. Chacune de ces dimensions peut être divisée plus avant et un paysage extrêmement compliqué peut-être développé. C'est la vision de l'apprenant qui compte mais les fournisseurs de formation doivent développer des programmes qui soient gérables. En conséquence, l'appariement entre les préférences de l'apprenant et l'offre institutionnelle devient un facteur important pour influencer la motivation des individus à se former. En Suisse, les écoles *matura* ont mis en place un nouveau cursus : les apprenants jouent un rôle dans l'élaboration de celui-ci en choisissant parmi de nombreuses options.

La méthode de validation de la formation qui est employée a une influence prépondérante sur la motivation des individus à apprendre pour une certification. Il y a parfois la crainte de l'échec et une frustration provenant de la perception de savoir et d'être capable de faire des choses mais sans que ces compétences ne soient reconnues par certains modes d'évaluation. En Allemagne, un des facteurs qui décourage vraisemblablement les élèves d'aller dans l'enseignement secondaire supérieur dans le but d'obtenir l'Abitur est l'existence de conditions d'entrée basées sur la performance. En Grèce, les écoles de la seconde chance visent à attirer de nouveau les apprenants par une évaluation basée sur la combinaison d'un portefeuille personnel et d'un contrôle systématique de la performance de l'apprenant pour identifier les manques de formation au niveau individuel. Ce contrôle systématique implique une évaluation écrite qui est suspectée d'être une contre incitation forte à la participation dans les écoles de la seconde chance. Des résultats de recherche confirment cette intuition; en réponse à cela, l'implication active des enseignants ou tuteurs et des apprenants dans le processus d'évaluation est connue pour améliorer le taux de rétention et augmenter celui de réussite (William, 1999, Torrance et Coultras, 2004). Les apprenants dans tous les secteurs préfèrent une évaluation continue et basée sur des compétences pratiques à des examens écrits sous forme d'examen unique en fin de formation. Toutefois, les évaluations continues et pratiques ne vont pas non plus sans poser des problèmes non plus : elles peuvent générer une bureaucratie importante pour les apprenants et les enseignants/tuteurs, notamment lorsque le résultat de l'évaluation est utilisé par une tierce partie, comme processus d'assurance qualité et pour évaluer les institutions.

Un des enjeux pour les modèles d'évaluation concerne la mesure dans laquelle ils peuvent permettre de reconnaître toutes les caractéristiques souhaitables développées par les individus. Au Japon, par exemple, la capacité d'un travailleur peut être vue comme étant composée des trois éléments suivants : connaissances spécifiques latentes et compétences nécessaires pour être opérationnel au travail; capacité à coopérer, attitude positive et autres traits de caractère et comportement inhérent à chaque individu dans le cadre de son travail; caractéristiques personnelles latentes telles que la motivation, la personnalité, le tempérament, les croyances et les valeurs. Cet ensemble de qualités est extrêmement difficile à évaluer de manière effective et efficace. Un des outils actuellement expérimentés au Japon concerne l'étape initiale de diagnostic basé sur une auto-évaluation et une simulation des compétences complexes qui sont difficiles à évaluer autrement.

Au niveau de la formation post scolaire, le principal défi a été de développer des certifications qui répondent aux besoins de tout un ensemble d'apprenants différents. En Australie, des résultats sur la une demande individuelle croissante d'éducation et de

formation professionnelle suggèrent que la nature flexible des certifications de l'éducation et de la formation professionnelle et de leur évaluation a fait croître la demande de la part des individus et des employeurs pour la formation professionnelle. Les certifications de la formation et de l'éducation professionnelle sont maintenant reconnues nationalement et sont plus claires quant aux résultats par rapport à la situation antérieure. Dans certains pays, la recherche de plus de flexibilité a conduit à un relâchement du contrôle centralisé du système au prix d'une perte de cohérence. Il y a un équilibre à trouver entre l'ajustement de l'offre d'éducation et de formation à tout un ensemble de demandes différentes émanant des apprenants et le maintien d'un système qui semble logique et qui fonctionne de manière cohérente.

En Allemagne, l'État est l'organisateur traditionnel de l'acquisition de certifications à l'école et dans l'enseignement supérieur. Il y a une corrélation entre, d'un côté l'âge et le niveau de certification et de formation, et de l'autre côté, l'indépendance et l'individualisation des responsabilités attribuées aux apprenants pour déterminer ce qu'ils doivent apprendre, comment et où. Des opportunités sont maintenant disponibles pour différents groupes d'apprenants de s'autodéterminer et d'être responsabilisés. Les lycéens disposent d'un peu de choix quant aux thèmes de leurs cours et de leurs examens, en fonction de leur âge et de leur niveau d'éducation. Les élèves à temps plein dans les écoles professionnelles peuvent choisir entre différents parcours de formation allant de la formation pré professionnelle, la formation professionnelle de base et la certification professionnelle jusqu'à la réussite à deux certifications différentes. Dans les années récentes, la structuration de la formation dans le cadre du système dual dans les unités obligatoires et optionnelles a aussi augmenté l'influence des individus dans le choix de ce qu'ils voulaient apprendre. Toutefois, la question de savoir quelles options sont effectivement offertes dépend aussi de l'entreprise dans laquelle les individus sont en formation. Au total, ces mesures offrent une plus grande flexibilité et sont donc appropriées pour encourager les apprenants à assumer leurs responsabilités et à s'autodéterminer dans leur processus de formation tout au long de la vie. Néanmoins, l'objectif reste l'obtention d'une certification complète comme preuve de la capacité individuelle à étudier et à prendre un emploi qualifié.

Le système certification professionnelle nationale (*National Vocational Qualification - NVQ*) du Royaume-Uni est entièrement constitué de modules. Ceci est vrai aussi pour le système de cours approuvés du réseau des universités à distance (*Open College Network*) et pour la structure écossaise des compétences supérieures (*Scottish Higher Still*). Toutefois, on constate des expériences différentes. Alors qu'en Écosse, il est habituel pour les individus d'entreprendre un ensemble de modules sans forcément choisir la combinaison particulière qui mène à un titre, en Angleterre il semblerait que moins de 20 % de ceux qui passent l'examen correspondant à une certification nationale professionnelle le font pour obtenir des unités et non pour décrocher la certification complète correspondante. Pour ceux-ci, cela arrive souvent par ce que ils doivent raccourcir leurs études pour des raisons indépendantes de leur volonté.

La portabilité des certifications est un enjeu clef pour motiver les utilisateurs. Ceci est souligné dans le travail de l'OCDE sur l'amélioration du financement de la formation tout au long de la vie (OCDE, 2001a). En particulier, les manières de financer les certifications peuvent être optimisées pour augmenter les bénéfiques et réduire les coûts. La reconnaissance d'un secteur à l'autre des certifications est perçue comme primordiale

dans ce processus d'optimisation et, de manière à réussir cette portabilité, il est suggéré que les savoir et savoir-faire contenus dans une certification comme résultats de la formation doivent être explicites et clairs pour les employeurs qui recrutent et ceux qui financent la certification. Dans certains pays (par exemple, le Danemark), les systèmes d'enregistrement de crédits ou de certifications partielles sont vus comme une étape positive vers la reconnaissance multisectorielle des certifications.

La France a eu différentes expériences d'amélioration de la portabilité des certifications. D'un côté, les certifications délivrées par les industries ont une valeur limitée (*certificats de qualification professionnelle* – CQP). D'un autre côté, quelques unes des applications pratiques de la nouvelle loi sur la validation des acquis de l'expérience représentent un exemple clair de ce que la coopération inter institutionnelle peut produire. Dans ce dernier cas, les salariés peuvent avoir accès à des certifications qui sont portables au sein de trois institutions : le ministère de l'Éducation, celui du Travail et les industries du commerce et de la distribution. Une expérience a été menée dans deux régions en 2002. Le but principal était de développer un outil pour construire des passerelles entre les certifications. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont été utilisées de manière intensive et un quatrième partenaire, le ministère de l'Agriculture, a été impliqué dans les expériences complémentaires menées en 2003. L'ensemble de l'expérience semble être un succès mais la principale conclusion reste qu'en l'absence d'une analyse en profondeur de ce que chaque individu peut faire, il n'est pas possible de créer des passerelles entre les certifications.

Une partie des apprentissages se fait par l'expérience et des moyens non formels. Il est intéressant de noter la motivation qu'ont les individus pour vouloir que ces apprentissages soient reconnus formellement. Même s'il y a beaucoup de résultats provenant des enquêtes auprès des apprenants quant aux raisons pour lesquelles ils se forment, il est plus difficile de trouver des résultats quant à leur désir de certification (chapitre 3). Ceci est d'ailleurs le sujet d'une nouvelle activité de l'OCDE.

Le fait que les pays prennent des mesures pour alléger l'influence de l'évaluation formelle peut signifier que la demande de certification, contrairement à la demande de formation, est moins importante pour certains individus. En Australie, les praticiens ont été hésitants à introduire une certification basée sur un titre en raison de coûts élevés et parce que les prérequis de l'évaluation formelle pouvaient décourager les apprenants manquant de confiance en eux ou n'ayant pas vécu la formation formelle comme une réussite. Néanmoins, comme ce secteur est en croissance, certains États ont introduit de nouvelles certifications qui sont élaborées pour pouvoir proposer des parcours de rentrée dans le système d'éducation ou des parcours de progression. Un exemple récent est le « Certificat d'éducation supérieure » (*Certificate of Tertiary Education*) introduit dans l'État de Victoria en 1999. Sa phase pilote a indiqué un haut niveau d'articulation entre les niveaux d'éducation et de formation.

En Irlande, Kelly (1994) a fait une enquête sur l'offre et les besoins d'accréditation des apprenants adultes en situation d'apprentissage non formel au sein de leur collectivité. Elle trouve que, pour certains adultes qui ont quitté l'école sans certification, n'importe quelle forme de certification, même informelle, a une forte valeur personnelle. D'autres individus dans la collectivité peuvent aussi lui attribuer

de la valeur, de telle manière que l'apprenant soit consulté dans les processus de décision qui impliquent la collectivité. Il bénéficie en outre du support des autres apprenants et des enseignants. En examinant les facteurs qui influencent les apprenants non formels dans leur recherche d'une accréditation, elle trouve que beaucoup d'entre eux (47 %) l'ont fait pour des raisons de qualité et de crédibilité, 21 % pour avoir des opportunités de progression et 32 % à des fins de recherche d'emploi. Ceci suggère que, pour de nombreux apprenants non formels, l'accréditation est importante principalement pour établir la qualité et la crédibilité des savoir et savoir-faire qu'ils ont développés.

En résumé, il y a des résultats qui montrent que l'évaluation pour une certification, notamment par des moyens formels, peut-être une contre incitation à se former. Toutefois, pour les apprenants qui ont le plus confiance en eux, l'évaluation peut avoir des effets positifs en termes de construire et d'entretenir l'estime de soi et la confiance en soi, encourageant les participants à aller plus avant en formation (Schuller *et al.*, 2002).

Faciliter l'insertion professionnelle

Pour les sortants d'éducation et de formation initiales entrant sur le marché du travail, il y a une période où la motivation est volatile (Leney, 2002; OCDE, 2000b). Manque de confiance en soi, manque de connaissance des options disponibles et facteurs personnels et sociaux rendent les décisions pour l'avenir difficiles à prendre et l'engagement individuel peu fiable. En même temps, pour certains individus, la pertinence de certains programmes de formation n'est pas en accord avec les besoins personnels immédiats. Une période d'instabilité se développe donc lorsque les individus nécessitent une formation devant satisfaire des besoins financiers et non financiers. Un support effectif et une offre d'options clairement expliquées vont vraisemblablement raccourcir cette période d'instabilité et aider à la construction de la confiance pour certains individus qui s'impliqueront alors dans la formation, éventuellement pour une certification.

En Suisse, il y a des résultats qui montrent que les certifications individuelles ont un impact sur l'insertion professionnelle des jeunes. En résumé, plus la certification est élevée et plus rapide est l'insertion dans l'emploi après avoir quitté le système d'éducation et de formation initiales (Buchmann et Sacchi, 1998). En outre, l'emploi obtenu (statut, salaire) est plus influencé par le type de certification(s) détenue(s) que par le nombre d'années d'études.

En France, des enquêtes menées par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq) sur l'insertion professionnelle des jeunes montrent que les individus qui échouent à obtenir une certification ont une plus faible employabilité, même s'ils ont étudié jusqu'à la fin du cycle de formation (le diplôme a plus de valeur que le niveau). L'insertion professionnelle, en particulier, est beaucoup plus facile pour ceux qui ont une certification. On observe même, en termes de performance sur le marché du travail, que le fossé entre ceux qui ont une certification et ceux qui n'en ont pas se creuse.

Accomplissement personnel et perspective plus large

Le rôle important du développement personnel, des rendements financiers et d'une meilleure estime de soi pour motiver les individus à se former pour une certification est

bien établi. Toutefois, il peut y avoir des enjeux sociaux bien plus importants pour encourager les individus à apprendre, même si cela ne conduit pas à une certification. Par exemple, les individus peuvent percevoir la formation pour une certification comme leur offrant, à eux et aux autres, un sens d'inclusion dans la société et d'engagement dans le développement de celle-ci. Ceci les menant à des styles de vie plus sains, à une faible disposition à la délinquance, à de plus hauts niveaux de confiance, à des réseaux sociaux plus intéressants et à une plus grande participation dans des organisations caritatives et des institutions démocratiques. Dans une enquête longitudinale sur les bénéfices sociaux émanant de l'enseignement supérieur, Bynner et Egerton (2001) montrent que les diplômés de l'enseignement supérieur, par opposition à ceux qui n'ont pas dépassé le niveau CITE 3 de certification, sont plus vraisemblablement :

- dans des emplois de direction ;
- protégés du chômage ;
- impliqués dans des activités de formation ;
- se percevant comme en bonne santé physique et mentale ;
- non impliqués dans des accidents ;
- ayant des enfants sans problème scolaire ;
- plus vraisemblablement impliqués dans des activités civiques ;
- plus vraisemblablement égalitaires et ayant foi dans la vie politique.

Ceci représente une série claire de bénéfices qui vont au-delà des bénéfices économiques. Il reste toutefois à établir de manière précise comment les certifications de l'enseignement supérieur amènent de tels bénéfices.

Des recherches impliquant des apprenants plus âgés (entre 50 et 71 ans) identifient tout un ensemble de motivations à se former qui ne font que deux références aux certifications (Dench et Regan, 2000). Alors que presque tous les individus interrogés dans l'enquête ont répondu oui à la question « pensez-vous que vous avez besoin de certifications pour réussir de nos jours », il est clair que les certifications ont aussi un rôle à jouer pour permettre de réussir à atteindre des objectifs personnels.

Les contraintes à la formation

Ayant identifié les facteurs qui influencent de manière positive la proportion à se former pour une certification, il est important de se tourner maintenant vers les contraintes à la formation qui peuvent être solutionnées grâce aux systèmes de certification. Ces contraintes incluent des postures psychologiques et des attitudes à propos de la formation, des services d'information et d'orientation et de leur complexité, du manque de temps, du coût et de l'absence de services tels que le transport ou la crèche. Les mécanismes doivent pouvoir prendre ces contraintes en considération si la formation tout au long de la vie doit être améliorée. Un examen utile et complet des barrières à la formation (bien qu'il ne soit pas spécifiquement concentré sur la formation pour une certification) est présenté par de Rick et al. (2003) dans leur travail sur « les climats de la formation ».

Expériences passées de formation

Il existe des résultats indiscutables qui montrent que les individus qui n'ont pas réussi à décrocher une certification immédiatement après la fin de l'éducation et de la formation obligatoire, ont de grandes chances de ne pas pouvoir le faire par la suite. Il semble que les

individus dans ce cas conçoivent ensuite la formation formelle de manière négative du fait de leur première expérience à l'école et cette posture est plutôt rigide. Compte tenu du manque de résultats, il est difficile de savoir si ces attitudes négatives visent la formation formelle institutionnalisée ou l'évaluation de la formation, ou les deux.

En Australie, une analyse récente des facteurs qui influencent la participation à la formation et à l'éducation, utilisant des données d'enquêtes auprès des ménages sur l'éducation et la formation, rapporte que, indépendamment du type d'études ou de formation (éducation formelle, formation formelle, une quelconque forme d'éducation ou de formation), il y a une plus forte probabilité de participer pour ceux qui ont déjà un haut niveau de certification. La participation à des études menant à une certification est de 27 % pour ceux qui ont au plus le niveau de la fin de l'enseignement secondaire supérieur, contre 60 % pour ceux qui disposent d'une certification de l'enseignement supérieur long.

Des recherches utilisant des mesures appropriées pour examiner les effets indépendants des certifications suggèrent que le risque de chômage est substantiellement plus bas pour ceux qui obtiennent une certification après l'éducation ou la formation initiales. Ryan (2002), dans une étude des effets pour les individus des différentes certifications, trouve que l'emploi à temps plein dont disposent ceux qui ont terminé une certification est significativement de meilleure qualité que celui de ceux qui n'ont pas de certification post scolaire. Dans le monde entier, les pays ont essayé de rompre avec ces contraintes émanant de l'échec passé. Quelques-unes des approches les plus prometteuses sont décrites ci-dessous.

Barrières psychologiques

Certains individus, notamment ceux qui n'ont pas beaucoup d'amour propre, peuvent ne pas reconnaître la valeur potentielle des savoir et savoir-faire qu'ils auraient acquis par la formation non formelle et informelle. Les individus de bas niveau de certification craignent souvent de revenir dans un système dont ils conservent un mauvais souvenir (Bryce, 2004). Les individus peuvent penser que l'évaluation va se concentrer sur leurs faiblesses. La crainte d'un nouvel échec est donc clairement une forte contre incitation.

Une enquête entreprise par l'Autorité nationale de la formation australienne (*Australian National Training Authority – ANTA*, 2000), dans le cadre de sa Stratégie nationale pour la promotion des compétences et de la formation tout au long de la vie (*National Marketing Strategy for Skills and Lifelong learning*) trouve qu'environ 22 % des Australiens ont des réticences personnelles par rapport à la formation. En général, ils n'ont pas entrepris d'études ou de formation depuis longtemps et n'ont que le niveau nécessaire pour leur emploi actuel; ou bien ils ne voient aucun intérêt à se lancer de nouveau en formation. Une partie de ces individus ne voit pas non plus l'éducation et la formation comme une activité pertinente pour eux. D'autres ne voient pas le besoin d'étudier et de se former. La plupart manquent de confiance dans leur propre capacité à apprendre et ne participent donc pas à la formation. Parmi les non-participants, beaucoup ont quitté tôt l'éducation et la formation initiales et ont une conception négative des études formelles et de la formation du fait de leurs expériences négatives initiales à l'école ou lors d'éventuelles études.

Coût

Lorsque de telles contraintes comportementales et psychologiques ont été prises en compte, il est vraisemblable que, pour certains individus, les coûts représentent aussi une limitation forte à la participation à la formation pour une certification. Ces coûts vont au-delà des droits d'inscription nécessaires pour les cours et les examens. Ils incluent le temps nécessaire qu'il faut réserver et qui a forcément un impact sur le style de vie des individus. Il y a aussi des coûts d'opportunités associés au fait que la formation réclame du temps et qu'il est possible que ce temps ne puisse plus être consacré à des activités rémunérées dans le court terme.

En Suède, l'éducation dans le cadre du système national scolaire, depuis la maternelle jusqu'à l'université, est gratuite pour tous les individus. En conjonction avec un système bien développé de d'aide financière aux études, cela signifie que beaucoup d'individus ne sont plus face à des contraintes financières lorsqu'ils veulent entreprendre des études. Le système d'aide financière aux études est la manière la plus habituelle de financer les études des adultes. Il est composé de deux parties, une bourse et un prêt, et l'ensemble des deux couvre les dépenses d'existence durant des études à temps plein. Ce système d'aide est construit de telle manière que tout le monde reçoit la même quantité d'argent pour la même durée d'études, quel que soit l'âge, la situation familiale ou le lieu de résidence. En outre, tous les employés en Suède ont un droit légal à un congé de formation à partir du moment où ils ont été employés pour au moins six mois par le même employeur. Les employés eux-mêmes déterminent le type d'éducation ou de formation dans lequel ils souhaitent s'engager. L'employeur a le droit de décaler la date de début de ce congé de formation d'une durée maximale de six mois. Les employés ont le droit de revenir dans leur emploi dès qu'ils le souhaitent.

Les stratégies de cofinancement de la formation incluent celles qui réduisent le risque pour les individus d'investir dans de la formation en partageant le coût avec d'autres. Un exemple est fourni par le modèle de prêt pour les droits d'inscription dans l'enseignement supérieur où le remboursement est dépendant des revenus de l'étudiant lorsqu'il (re)prend un emploi par la suite. Ce modèle a été introduit pour la première fois en Australie en 1989 (*Higher Education Contribution Scheme*). Dans ce programme, les étudiants ont le droit de recevoir un prêt pour couvrir leurs droits d'inscription. Les étudiants doivent ensuite rembourser ce prêt avec un taux d'intérêt avoisinant les 3 % lorsqu'ils ont (re)pris un emploi et que leur revenu atteint un certain seuil (environ 14 000 euros en 2002-03). Ainsi, alors que le taux de rendement moyen attendu pour une certification de l'enseignement supérieur peut être substantiel, dans ce programme, le gouvernement assume le risque pour les individus dont les revenus après l'obtention de la certification sont exceptionnellement bas. En 2002, le gouvernement a étendu la logique du prêt avec remboursement basé sur le revenu pour tous les apprenants tout au long de la vie en établissant le programme de prêts pour l'éducation après l'enseignement supérieur (*Postgraduate Education Loans Scheme*).

Une subvention aux individus est une manière de réduire le coût mais il y a d'autres possibilités basées sur une offre plus flexible menant à des périodes de formation plus courtes ainsi qu'à l'utilisation d'approches telles que l'évaluation des acquis antérieurs et des modes d'organisation des programmes de formation plus flexibles (par exemple, modularisation) qui sont vus comme des moyens d'atteindre une plus grande efficacité.

Ces possibilités méritent de plus amples considérations car elles représentent un moyen d'améliorer le rapport coût/bénéfices et donc d'aider à résoudre des problèmes financiers.

Il est difficile d'estimer la proportion des individus qui sont découragés par le coût de la formation. Une enquête en Allemagne révèle que parmi tous ceux qui pourraient entrer dans l'enseignement supérieur, 8 % d'entre eux évoquent le coût comme une raison de ne pas entrer en formation supérieure.

Les étudiants qui acceptent une responsabilité financière et continuent leurs études en endurant une situation financière difficile peuvent être plus motivés que les autres pour entrer dans des programmes de formation de grande qualité. En Nouvelle-Zélande, les étudiants paient une contribution qui représente une partie significative du coût de leur cours (entre 0 et 70 %, avec une moyenne de 30 %) et, par conséquent, certains d'entre eux ressentent le besoin d'exprimer de fortes inquiétudes quant à la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent.

Le coût de la reconnaissance de la formation avec une certification formelle à la clef peut ne pas toujours mener à une valeur ajoutée pour tous les types de formation. Le coût engendré par l'accréditation de la formation qui n'a pas de valeur sur les marchés externes peut décourager les apprenants potentiels du fait de coûts additionnels importants et d'une bureaucratie lourde, sans pour autant amener des bénéfices en termes de reconnaissance externe. Les décisions quant à l'accréditation ou non et quant aux méthodes d'accréditation des formations doivent porter attention à l'équilibre à trouver en termes de bénéfices de reconnaissance externe pratique par rapport aux inconvénients en termes de coût additionnel et de contraintes sur la formation. Il est vraisemblable qu'adopter différents degrés de rigueur dans l'accréditation est une solution appropriée pour distinguer différents types de formation et différents groupes d'apprenants.

Alors qu'une quantité significative de formation professionnelle survient grâce à l'emploi rémunéré, il est de plus en plus courant pour les apprenants d'être aussi des travailleurs et que ces deux activités, la formation et l'emploi, soient complètement séparées. Les apprenants à temps plein sont souvent des travailleurs à temps partiel car, pour des raisons financières, ils ne peuvent pas se permettre d'être uniquement des étudiants.

Flux d'informations

Il est peu vraisemblable qu'une information détaillée à propos des bénéfices à long terme provenant de la certification soit donnée aux apprenants potentiels. Il est plus vraisemblable que leur soient donnés des messages plutôt généraux sur la valeur associée à la certification. Ces derniers sont certes importants mais plus d'individus peuvent être tentés d'apprendre pour une certification si le taux de rendement est mieux expliqué. Toutefois, il existe aussi un point de vue qui veut que les détails sur les taux réels de rendement d'une certification soit un problème de deuxième ordre lorsque des informations sur les besoins de certification pour des emplois spécifiques ne sont pas bien expliquées à ceux qui pourraient être intéressés à travailler dans ces métiers où le recrutement est difficile. Les problèmes qui doivent être résolus dans ce sens tiennent à la disponibilité d'informations précises à propos des besoins de certification, des rendements de la certification et de la manière dont ils seront communiqués de façon précise ainsi que de la disponibilité de services de conseil pour aider les individus de manière interactive (OCDE, 2003). Quelquefois, les services de conseil ont des besoins de formation eux-mêmes et la non-satisfaction de ces besoins empêche un service efficace (OCDE, 2004). Au Japon,

l'information professionnelle et les conseils de carrière représentent une part importante du développement du marché du travail qui est indépendant des grandes compagnies. Il est intéressant de remarquer que ces dimensions (information et conseil) sont considérées comme des systèmes séparés à développer.

Dans un examen des services d'information et d'orientation en Europe (Commission européenne, 2004), la conclusion est que le rôle, la qualité et la coordination des services d'information et d'orientation doivent être renforcés pour que ces services puissent aider la formation à tous les âges et dans une grande variété de contextes, pour donner le pouvoir aux citoyens de gérer leur formation et leur emploi, en particulier en rendant plus facile pour eux l'accès et le progrès par diverses opportunités de formation et de parcours de carrière. Ce rapport signale aussi qu'il faut considérer les contraintes des individus et les besoins des différents groupes cibles.

En Belgique francophone, Bruxelles-Formation et le Forem – organismes publics chargés de la formation professionnelle des adultes – attachent beaucoup d'attention à l'information et à l'orientation. Parmi leurs missions, deux d'entre elles sont d'une importance particulière dans ce cadre : 1) l'interface entre les mondes de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi; et 2) l'information et l'orientation des apprenants et des apprenants potentiels (avec une priorité clairement affichée en faveur des demandeurs d'emploi). Plusieurs pays ont mentionné la situation particulière de la formation professionnelle, tenue comme peu estimable excepté lorsqu'il s'agit de formations techniques de haut niveau. En Belgique, il y a de nombreuses tentatives pour augmenter l'attrait des certifications professionnelles et les programmes de formation correspondants. L'une d'entre elles consiste à communiquer plus souvent et plus positivement quant aux avantages de la formation professionnelle et ceci est certainement une manière d'avancer même s'il est généralement admis que beaucoup de travail reste à faire avant d'atteindre la parité d'estime.

La flexibilité compte

Comme cela a déjà été souligné plus haut, les individus souhaitent des programmes de formation flexible. Une étude sur la manière dont la flexibilité dans l'éducation et la formation professionnelle est conçue dans 31 pays européens révèle que la flexibilité est un concept vague et qu'il n'y a pas de consensus quant à sa signification (Leney *et al.*, 2004). La modularisation est décrite comme la politique la plus commune pour améliorer la flexibilité. La quasi-totalité des pays européens ont développé des *curricula* modularisés sous une forme ou une autre. Un petit nombre de pays augmente la flexibilité en établissant un cadre national de certifications et un système de transfert de crédits (incluant l'attribution de certifications partielles) qui peuvent, ensemble, contribuer à une amélioration de la progression horizontale et verticale dans les systèmes d'éducation et de formation professionnelle. La réalisation d'un parcours individualisé dans ces systèmes est moins habituelle.

La reconnaissance de la formation non formelle et informelle (voir le résumé du rapport du groupe thématique dans l'annexe A) est une question qui est à l'ordre du jour politique de la quasi-totalité des pays. Le processus d'avoir sa formation reconnue a le potentiel d'inciter les individus à apprendre pour une certification en signalant que la formation d'une personne est respectable (renforçant donc son identité), et offrant la

possibilité d'une exemption de certains prérequis de la formation et donc réduisant les coûts de formation.

En avril 2004, le gouvernement flamand a approuvé un décret concernant la reconnaissance formelle de la formation non formelle et informelle en rapport avec l'expérience professionnelle. Ce décret se concentre sur le fait de valider les compétences significatives et professionnelles obtenues de l'expérience quotidienne à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'entreprise. Les individus peuvent entrer dans une procédure de reconnaissance et obtenir un *Certificat d'expérience professionnelle*. Le décret attribue une reconnaissance formelle aux individus qui peuvent prouver qu'ils ont les compétences et les savoirs nécessaires pour une profession particulière.

En suivant les développements européens sur la structure des diplômes de licence et maîtrise pour l'enseignement supérieur, le gouvernement flamand a mis en place le décret sur la formation flexible (avril 2004). Ceci signifie que les institutions d'enseignement supérieur peuvent attribuer des dispenses dans le cadre de certains programmes d'études et peuvent même attribuer un diplôme complet si le résultat de l'évaluation permet de conclure que les compétences sont en effet possédées par le candidat.

Dans la plupart des pays, il y a très peu de petites certifications disponibles ou, lorsqu'elles existent, elles ont rarement une valeur au niveau national. Dans un contexte de formation tout au long de la vie, plus de petites certifications sont nécessaires pour permettre la reconnaissance de toute une variété de formations. Évidemment, il est logique et nécessaire qu'il soit possible d'amalgamer des petites certifications en une certification plus importante; d'où la valeur de l'accumulation des crédits. La prise de conscience du potentiel des petites certifications pour encourager les apprenants est probablement le besoin sous-jacent qui a déclenché le fait que tant de pays expriment un intérêt pour le système de crédits.

En France, le plan d'action « se former autrement » se concentre plus spécifiquement sur la préparation des individus à entrer dans la société du savoir dans le contexte plus large de sa réforme de la formation professionnelle. La délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère du Travail a mis en place un module d'initiation à Internet. Il dure 14 heures en moyenne et insiste sur la navigation, la communication et l'accès à l'information. Ce programme mène à un certificat délivré par le ministère du Travail qui cible autant d'individus que possible parmi ceux entrant dans un quelconque programme d'éducation et de formation; notamment ceux envoyés par l'association et pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ou l'agence nationale pour l'emploi (ANPE). Depuis sa première mise en place, en octobre 2002, 150 000 chômeurs par exemple ont reçu ce certificat.

Les processus de transfert de crédits ont le potentiel de créer de la flexibilité dans le système de certification. Ces processus permettent aux individus d'avoir leur formation reconnue lorsqu'ils ne terminent que partiellement leur programme. Cela leur permet d'obtenir des dispenses pour leurs futures formations en pouvant valider les crédits acquis antérieurement au moment de l'inscription dans un nouveau programme. Il y a peu d'expériences de système national des crédits qui fonctionnent à travers le monde. On en trouve de manière limitée en Nouvelle-Zélande, en Écosse et en Suède. On trouve la ferme

intention d'en créer un dans d'autres parties du Royaume-Uni. Toutefois, la Commission européenne a un programme substantiel en préparation pour créer une infrastructure de transfert de crédits (Commission européenne, 2004b) pour l'éducation et la formation professionnelle (ECVET), qui sera synchronisée avec le Système européen d'accumulation et de transfert de crédits (ECTS) qui opère déjà dans les institutions d'enseignement supérieur en Europe.

Au moment où les cadres de certification, les systèmes de reconnaissance de la formation non formelle/informelle et les systèmes de transfert de crédits deviennent des concepts solides, ils nécessitent maintenant une mise en application étendue et pratique si le manque de souplesse doit rester une barrière à la formation pour une certification.

Motiver les individus à se former : quelques enjeux

L'attention sur la formation tout au long de la vie vise à fournir plus de compétences et des compétences de plus haut niveau pour les économies, ainsi qu'un avantage personnel et social pour les individus et la collectivité. Les travaux qui sous-tendent la littérature sur la formation tout au long de la vie montrent que les avantages économiques permettent d'obtenir d'autres bénéfices. Toutefois, une difficulté qui survient à partir de cette posture est qu'il peut y avoir un décalage entre la manière dont les systèmes de certification sont développés pour des raisons économiques et la manière dont ils le sont pour fournir des avantages aux individus même si, clairement, un quelconque développement de l'économie va vraisemblablement fournir des avantages à la population. La question porte plutôt sur la diversité des besoins et des intérêts des individus contre les besoins beaucoup plus limités et concentrés de l'économie d'un pays. Par exemple, investir dans la préparation de spécialistes qualifiés en technologies de l'information peut ne pas servir les intérêts des individus qui ont seulement besoin d'augmenter leur niveau de littératie.

Utiliser l'argument économique pour justifier une augmentation de la quantité de formation implique souvent un transfert de responsabilité de la formation vers l'individu puisqu'il va être le principal bénéficiaire de la formation. Une des approches utilisées est donc de se départir d'une offre de formation qui serait élaborée et financée par l'État et de placer la responsabilité sur les individus pour qu'ils paient pour leur développement professionnel. Toutefois, l'efficacité de cette politique et la nature équitable de celle-ci dépendent de l'existence d'une offre de formation adéquate pour que les individus puissent effectivement exercer cette responsabilité (Billett, 2001). Par conséquent, le financement ne peut réellement être transféré vers les individus que lorsque des opportunités de formation suffisantes existent.

Les inégalités demeurent

Créer l'égalité des opportunités ne garantit pas forcément qu'il y ait équité d'opportunités. Au niveau des individus, il existe des résultats cohérents aux niveaux national et international qui montrent que la distribution de la formation – sous forme de certifications – est fortement liée à des mesures d'inclusion sociale (Bynner et Parsons, 2001). Il y a des tendances fortement enracinées dans la manière dont les groupes sociaux se distinguent dans leur utilisation des programmes de formation. Les groupes sociaux identifiés comme étant résistants aux tentatives d'impliquer ses membres en formation pour une certification sont les apprenants adultes ou les apprenants d'âge mûr, les personnes handicapées, les apprenants issus de groupes désavantagés socialement ou économiquement

et plus particulièrement les apprenants vivant dans des collectivités désavantagées ou dans des régions rurales éloignées ainsi que les membres de minorités ethniques, ce qui inclut les groupes nomades et les réfugiés. Il y a de nombreux facteurs qui s'ajoutent pour créer l'absence de participation de ces groupes. Ils incluent des facteurs financiers, des déficits dans l'offre de formation et certaines des valeurs véhiculées par ces groupes. Il est difficile d'identifier, dans toutes ces raisons, le rôle joué par le système de certification pour promouvoir ou restreindre l'accès à la formation. Dans certains pays, une politique a établi l'égalité d'opportunités entre les hommes et les femmes. Toutefois les résultats de la certification restent meilleurs pour les hommes et ceci est encore plus net dans les niveaux mêmes s'il y a des indications que ceci est en train de changer (Murray et Steedman, 1999).

En Suisse, de nombreuses disparités entre les hommes et les femmes existent encore. Néanmoins, il semble que le fossé en termes de réussite et de progression dans le système de certification est en train d'être comblé; à l'exception peut-être des très hauts niveaux de qualification, qui sont toujours fortement dominés par les hommes : 45 % seulement des certifications universitaires vont aux femmes et la proportion est encore inférieure pour les doctorats (34 %). Les femmes sont largement inférieures en nombre en termes de certifications professionnelles et quasiment absentes des *hautes écoles spécialisées*, institutions de haut niveau récemment créées dans le système professionnel.

Une plus forte participation individuelle agrégée n'indique pas nécessairement un accès égal au sein de ces groupes désavantagés.

En Australie, certains groupes ont un taux d'accès à la formation qui est très faible. Par exemple, en 2001, seulement 1.2 % des étudiants australiens avaient des origines autochtones alors que ce groupe constitue environ 2.7 % de la population âgée entre 15 et 64 ans. Les étudiants issus du quartile inférieur en termes de statut social et économique contribuent seulement pour 15 % des inscriptions. C'est une proportion qui est restée inchangée pendant les dix dernières années même si le nombre de participants en termes absolus a augmenté pendant cette période, comme le taux général de participation. Les différences régionales dans la participation sont aussi marquées. On constate enfin des recouvrements entre cette variable d'origine régionale et les deux autres variables utilisées plus haut : l'origine autochtone et un bas niveau socio-économique d'origine.

Superviser le système est une nécessité

Il y a beaucoup d'enquêtes nationales et internationales sur les besoins des compétences et l'offre de formation. Répondre aux besoins des individus en adaptant les certifications aux objectifs nécessite une connaissance des besoins, des ambitions et des contraintes des individus. Des actions stratégiques peuvent être menées à bien seulement si l'on dispose d'informations quant au fait de savoir si les dispositions personnelles des individus sont susceptibles de changer quant à la formation pour une certification aux niveaux les plus bas du système. Par conséquent, un problème survient à propos du statut, de la sensibilité, du style de vie et de la capacité de supervision et d'évaluation des pays. Ainsi un système de supervision effectif signalera à quel endroit un changement de politique et d'affectation des ressources pourra être avantageux.

La Belgique (Wallonie – Bruxelles) et la France ont en commun le Répertoire opérationnel des métiers (Rome) qui liste et décrit, avec une mise à jour permanente, tous les emplois existants. Ce monitoring peut être perçu comme un moyen possible de motiver les employeurs à financer des certifications et à les utiliser.

Gouvernance des systèmes de certification

Dans de nombreux rapports nationaux, le système de certification est décrit comme étant centralisé avec une offre de programmes qui varie considérablement dans la manière dont les partenaires sociaux interagissent avec elle. Une question qui survient alors est de savoir dans quelle mesure la régionalisation et une plus grande implication des principales parties prenantes pourraient accroître la formation pour une certification. Dans de nombreux pays, le contrôle du système de certification est organisé de manière à satisfaire les objectifs de politique. En Suisse, une nouvelle loi sur la formation professionnelle a été adoptée. Ces objectifs incluent un changement dans l'accès aux certifications et dans les possibilités de progression pour les individus. Elle inclut aussi un changement dans les processus d'accréditation et de délivrance des titres, pour améliorer la flexibilité pour des développements futurs et, donc, pour rendre possible la satisfaction de la demande de compétences modernes. En Irlande, une législation de 1999 est à la base d'une réforme majeure du système de certification, incluant de nouvelles structures centralisées pour l'élaboration et l'entretien du système ainsi que la réorganisation d'un ensemble d'institutions qui ont reçu le pouvoir de délivrer des certifications.

Il y a des résultats qui montrent une utilisation accrue des cadres de certification comme un outil de politique. Comme le rapport du groupe thématique 1 (annexe A) le montre clairement, tout gouvernement perçoit clairement les nombreux avantages qu'il peut retirer de l'instauration d'un cadre de certification qui enregistre tous les types de certifications de manière centrale ainsi que les liens entre eux. Ces avantages incluent souvent une transparence et une flexibilité augmentées, des taux de participation plus élevés et une mobilité accrue des apprenants. Young (2003) identifie aussi les cadres de certification comme des instruments de comptabilité pour les institutions d'éducation et comme base de comparaison internationale des systèmes nationaux. Dans certains pays, le cadre national de certifications est un outil de régulation et d'assurance qualité, puisque le droit d'entrée dans le cadre est un exercice que les fournisseurs de certifications doivent réussir. Utiliser un cadre de certification peut renforcer le contrôle central par rapport à l'offre et restreindre l'extension de l'individualisation et de la régionalisation. Le groupe thématique 3 (annexe A) identifie aussi une tendance pour les gouvernements à maintenir un contrôle serré sur le développement du cadre de certification, tout en reconnaissant les gains à retirer de l'implication de nombreuses parties prenantes.

Surqualification

Il y a une inquiétude grandissante dans la recherche et chez les décideurs quant à la question de savoir dans quelle mesure les travailleurs sont surqualifiés par rapport à leur emploi et s'il existe un « fossé de compétences » entre les compétences détenues par les individus et celles requises dans l'emploi (Tessaring, 1999). Des travaux menés dans plusieurs pays européens indiquent qu'une fraction considérable des travailleurs ne peuvent pas pleinement utiliser leurs compétences au travail et sont donc considérés comme

surqualifiés. Ces résultats questionnent la pression mise par certains systèmes de certification pour accroître encore la formation pour une certification au lieu de se concentrer plus sur la reconnaissance et l'utilisation des savoirs et des savoir-faire existant déjà chez les individus. Bien sûr, les jeunes qui ont acquis des compétences élevées et larges peuvent avoir été formés plus que nécessaire pour réussir à obtenir un premier emploi. Eux-mêmes peuvent se sentir surqualifiés pendant leurs premières années d'emploi mais la formation qu'ils ont reçue devrait les avoir préparés pour mieux répondre aux demandes futures et imprévisibles du marché du travail et pour la mobilité professionnelle.

Il semble y avoir des résultats qui montrent une surqualification accrue en Suisse. En comparant une cohorte de jeunes entrée sur le marché du travail au début des années 80 à une autre entrée dix ans plus tôt, il semble que la seconde soit moins souvent en situation de recevoir des allocations chômage que la première, à certification(s) égale(s). L'explication peut venir d'une lente dépréciation des certifications avec l'amélioration générale des niveaux de certification atteints.

Résumé des motivations et moyens de surmonter les obstacles à la formation pour les individus

Le but de ce chapitre est d'identifier les mécanismes qui lient les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. Les points ci-dessous énumérés sont donnés afin de montrer combien les incitations et les barrières à la formation des individus conduisent aux mécanismes listés dans le tableau 4.1.

Les individus seront plus enclins à se former si le système de certification :

- facilite la progression dans l'emploi ;
- facilite la progression au sein des programmes de formation ;
- permet la reconnaissance des acquis antérieurs ;
- permet une certaine liberté de choix en matière de certifications ;
- rend explicites les rendements des certifications ;
- rend explicite la valeur des certifications ;
- propose plusieurs parcours possibles pour une même certification ;
- permet d'utiliser les crédits obtenus pour l'obtention d'une autre certification ;
- assure que les certifications sont transposables dans un autre contexte ;
- contient toutes les certifications qui représentent une condition d'entrée sur le marché du travail ;
- contient les certifications qui reconnaissent les compétences rendant les individus plus employables ;
- contient les parcours ou cadres de certifications ;
- assure que le contenu des certifications est transparent ;
- encourage des pédagogies modernes et des programmes structurés ;
- assure que la formation pour adultes est différente de la formation initiale ;
- développe des méthodes d'évaluation efficaces ;
- informe correctement quant aux bonnes décisions en matière de certifications ;

- fournit un bon rapport qualité/prix (en termes financiers, en termes de temps et de coûts d'opportunité) ;
- est basée sur des programmes flexibles (taille du programme, implication en termes de temps, basé sur un système de crédits) ;
- est doté d'une gestion bien coordonnée des certifications ;
- donne des opportunités pour renseigner le système quant à la valeur des certifications.

4.3. Encourager les employeurs à utiliser et à fournir de la formation

L'idée de certification est extrêmement importante pour les employeurs. C'est un moyen, pour eux, de signaler ce qu'ils recherchent en termes d'offre de compétences et de filtrer cette offre pour qu'ils aient accès aux compétences qu'ils recherchent lorsqu'ils sont en phase de recrutement. Ceci est possible si les certifications fournissent des signaux fiables quant à la productivité potentielle des travailleurs certifiés (Spence, 1973). Ces deux processus ont été décrits dans le sens suivant : marché du travail → système de certification → apprenants. Toutefois il est aussi tout à fait possible que le système de certification permette aux individus de développer les compétences que les employeurs viennent à valoriser.

Il est important de reconnaître que, même sur les marchés du travail extrêmement régulés, il y a quelques règles incontournables pour décrire l'interaction entre la certification et les besoins des employeurs (Bédoué et Planas, 2003). L'idée que les individus apprennent des savoirs et les savoir-faire pertinents pendant une certaine période de temps et que cette certification les prépare ensuite à entrer dans un emploi est une construction sociale sous forme d'un standard. Il aide l'apprenant, la collectivité, les employeurs et les fournisseurs de formation. Cette idée donne du sens à la relation floue qui existe entre la certification et le marché du travail. Les attentes de tous les partenaires quant à ce standard représenté par la certification doivent être satisfaites tout le temps, au risque de faire écrouler ce système. Les résultats trouvés dans le cadre de ce rapport suggèrent que la tendance récente a été de renforcer encore plus avant la notion de standards de certification dans l'esprit de tous les partenaires (apprenants, collectivités, employeurs, fournisseurs et gouvernements).

En Espagne, après que la loi 5/2002 ait été votée, la gestion du système de formation continue a été modifiée pour adapter la formation aux cadres de certification (diplômes et certificats). Il s'est agi aussi d'établir un nouveau modèle de financement dont l'objet est de simplifier et d'accélérer les procédures administratives, facilitant l'implication des petites et moyennes entreprises : le montant du cofinancement dépend de la taille de l'entreprise, avec un bonus maximum pour les petites entreprises.

Les besoins des employeurs, même lorsque l'on considère l'agrégation de tous les employeurs, ne sont pas les mêmes que ceux de l'économie dans son ensemble. Les besoins des employeurs sont vraisemblablement dominés par des besoins immédiats en termes de compétences qui sont générés par la modernisation des pratiques de travail due au développement technologique et à des termes d'échanges en mutation. Beaucoup de ces besoins sont des besoins de court terme par nature, parce que les forces qui les sous-tendent ont elles-mêmes été générées dans le court terme. Les besoins de l'économie sont influencés par des objectifs de plus long terme, comme celui d'entretenir une infrastructure créant les fondations de l'offre de compétences et satisfaisant des politiques

générales économiques et sociales au niveau national ainsi que répondant aux changements des termes de l'échange. Une partie de l'infrastructure de l'économie est le réseau des prestataires de formation qui nécessite d'être guidé pendant les périodes de croissance ainsi que pendant les périodes de récession et donc nécessite une vision à long terme des priorités. Puisque les demandes de compétences sur le marché du travail semblent évoluer très rapidement, il est devenu difficile d'anticiper les besoins futurs du marché du travail, même dans le court terme. Cette question est difficile notamment lorsque l'on considère l'adaptation du système de certification, puisque la mise à jour des registres nationaux de certifications décrivant toutes les certifications et, parfois, un cadre de certification, est chronophage. La situation est donc compliquée parce que trois différents processus cohabitent sur le marché du travail : le processus de formation, le processus de certification et le processus de production (ce dernier est défini comme le temps que met un individu qualifié pour devenir un travailleur productif).

Dans de nombreux pays, l'offre de compétences (représentée par une combinaison du nombre des individus entrant sur le marché du travail et de leur niveau de certification) va devenir un enjeu important du fait des changements démographiques attendus pour les générations à venir et du fait que le niveau de réussite dans l'enseignement secondaire supérieur semble atteindre un seuil (Béduvé et Planas, 2003). Ceci signifie que, dans les pays affectés par ces deux facteurs, les employeurs vont chercher à recruter dans un groupe en régression d'individus qualifiés. Prendre en compte le rôle des employeurs pour améliorer la formation tout au long de la vie est donc particulièrement opportun.

Dans l'étude de l'OCDE sur la formation des adultes (OCDE, 2003), le rôle de l'employeur comme fournisseur de formation professionnelle est souligné. Même si cette étude ne s'est pas concentrée spécifiquement sur la formation pour une certification, elle met en évidence la mesure dans laquelle il existe une demande non satisfaite de formation parmi les travailleurs. Pris avec d'autres résultats plus généraux sur la montée des besoins de certifications comme décrits ci-dessus, ceci pourrait indiquer l'existence d'une demande non satisfaite de certification.

Incidations à utiliser et à financer les systèmes de certification

Implication dans le développement des certifications

Une des pressions qui pourrait encourager les employeurs à utiliser plus intensément la certification et à fournir plus de ressources pour la formation certifiante est l'implication directe des employeurs dans le développement de la certification. Il existe un rapport complet sur les raisons et les enjeux derrière l'implication des différentes parties prenantes dans le processus de développement des certifications (voir le rapport du groupe thématique 3 dans l'annexe A). Dans la suite, quelques enjeux supplémentaires sont présentés. Ils sont liés tout particulièrement aux démarches qui pourraient impliquer davantage les employeurs.

Les employeurs jouent déjà des rôles importants dans le développement et la gestion des certifications. Cela va de la position de partenaire essentiel dans la création de nouvelles certifications jusqu'à des interventions décisives autour d'enjeux comme la fiabilité et la validité des processus d'attribution de titres. Souvent, les institutions centrales nomment des personnes en vue parmi les employeurs (ainsi que des délégués

d'employés) pour siéger dans les comités qui gouvernent le système de certification ou certaines de ses caractéristiques. Il y a de nombreux exemples :

En Belgique francophone, la *commission communautaire des professions et des qualifications* (CCPQ) poursuit l'objectif de revaloriser les formations techniques et professionnelles. Cette visée impose de vérifier l'adéquation des formations qualifiantes par rapport aux besoins professionnels actuels et futurs et, le cas échéant, de procéder aux ajustements nécessaires. Pour mener à bien ce travail, un cadre légal de rencontres entre le monde du travail et l'enseignement a été créé pour élaborer en partenariat des « profils de formation ».

En Allemagne, les partenaires sociaux et le gouvernement fédéral travaillent ensemble au développement et à l'adaptation des certifications offertes dans le système dual de formation professionnelle. Des délégués des employeurs, des syndicats, du gouvernement fédéral et des régions (*Länders*) travaillent ensemble au sein du comité principal de l'Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB). Des certifications sont développées sur la base de procédures approuvées par toutes les parties. Les intérêts à la fois des associations sectorielles et des organisations faïtières des industries sont coordonnés, et les programmes des écoles professionnelles à temps partiel sont alignés en termes d'emploi du temps et de contenu avec les règles utilisées pour la formation d'entreprises.

Au Danemark, il y a une coopération tripartite entre le gouvernement, les employeurs et les employés. Ces partenaires sociaux prennent toutes les décisions quant aux objectifs, au contenu, à la durée et au statut final des programmes individuels. Dans le cadre de cette distribution des tâches et des responsabilités, définie par la loi, le développement et l'innovation en matière de programmes ne surviennent que s'il y a un consensus tripartite. Cette coopération garantit que l'effort d'éducation et de formation apparaisse unifié aux individus, aux universités, aux employeurs et à l'administration. L'intention est aussi de garantir la cohérence entre les possibilités d'éducation et celles d'emploi, accommodant à la fois les politiques d'éducation et de formation, les contraintes du marché du travail en matière de certification ainsi que les compétences et les besoins des individus. L'ensemble confère au programme sa pertinence et sa qualité.

Jusqu'en 1992, en Grèce, les partenaires sociaux n'ont pas joué de rôle du tout dans le développement de la formation professionnelle. L'État était l'agence la plus importante pour la planification et la mise en place de mesures d'éducation et de formation professionnelle. En 1998, les partenaires sociaux ont été impliqués dans les conseils d'administration des organisations engagées dans la formation et l'éducation.

En Irlande, les partenaires sociaux sont des parties prenantes essentielles du processus de développement du cadre national de certifications. Leur implication a un statut légal. Les organisations nationales d'employeurs et les syndicats nomment tous les deux une partie des membres de l'Autorité de la certification et de chacun des Conseils d'attribution des titres. Les employeurs et les syndicats sont aussi impliqués de manière structurelle dans certains aspects du système de certification, notamment dans le développement et la supervision des apprentissages professionnels. De nombreux employeurs sont impliqués au niveau du programme dans des partenariats locaux avec des fournisseurs d'éducation ou de formation.

En Corée, le rôle des industries, y compris des syndicats de travailleurs, dans le système de certification est minimal. Les demandes augmentent pour une participation plus active à la création de nouvelles certifications, à l'élimination des

anciennes et à l'évaluation et l'examen des standards de préparation. Du fait d'un développement économique qui a été le résultat d'un processus rapide d'industrialisation mené par le gouvernement, la fonction de chaque association d'industries a été limitée; de même que le développement des ressources humaines a été initié par le gouvernement.

En Nouvelle-Zélande, les employeurs sont des participants essentiels aux Organisations pour la formation dans l'industrie (*Industry Training Organisation – ITO*). Ils aident à construire la propriété de la formation et des infrastructures de formation pour les industries. La nouvelle loi exige que ces institutions développent des procédures pour une représentation collective des employés dans la gouvernance des Organisations pour la formation dans l'industrie.

En Australie, le système d'éducation et de formation professionnelle a été réformé de manière continue pendant la dernière décennie sous l'influence de l'industrie. Le système est désormais composé de certifications développées et validées principalement par l'industrie. Elles correspondent à des compétences reconnues nationalement.

En Slovénie, les liens entre le système national de certification et l'emploi ont été renforcés par la participation de délégués d'employeurs et d'employés à toutes les phases du développement des certifications. Ceci doit garantir que les certifications soient pertinentes pour le marché du travail et qu'aucune procédure complémentaire de reconnaissance par les partenaires sociaux ne soit nécessaire.

En France, les compétences en matière de formation professionnelle sont partagées entre quatre partenaires : l'État, les délégués d'employés, les secteurs professionnels et les employeurs. Les certifications sont définies par la Commission professionnelle consultative (CPC). Les employeurs sont représentés dans ces commissions, de même que d'autres partenaires sociaux. Les employeurs sont aussi impliqués dans la définition de certains curricula, comme celui de la licence professionnelle. Les employeurs sont aussi impliqués dans l'organisation de certaines parties de la formation en fournissant des places de stage pour les apprenants. Certains secteurs ont créé un Certificat de qualification professionnelle (CQP). Les employeurs sont impliqués dans le jury qui examine les performances des candidats à la reconnaissance pour une certification formelle. C'est le cas, par exemple, pour les principales certifications de l'éducation et de la formation professionnelle que sont le baccalauréat professionnel et le brevet de technicien supérieur (BTS).

Au Japon, le statut légal des partenaires sociaux a été incorporé dans un processus où le gouvernement détermine le niveau des compétences et des connaissances associées nécessaires pour obtenir chaque niveau pour chaque branche professionnelle, et garantir la cohérence dans les niveaux techniques requis pour chaque niveau. De cette manière, le gouvernement consulte des experts examinateurs. Les critères de tests sont mis à jour et les questions préparées par des experts sur des sujets techniques qui sont recommandés par des organisations qui coopèrent au sein des industries et qui sont désignées par l'Association japonaise pour le développement de la capacité professionnelle.

En Espagne, la régulation et la coordination du Système national de certification et de formation professionnelle, comme attribution de l'Administration générale d'État, sont faites par le Conseil général de la formation professionnelle (conseil consultatif pour la participation institutionnelle des administrations publiques, l'État général et les communautés autonomes ainsi que les partenaires sociaux).

En Suisse, les associations professionnelles (souvent les partenaires sociaux ensemble) développent des certifications au sein du système d'éducation et de

formation professionnelle en plus de leur rôle de fournisseurs de certifications avancées en éducation et formation professionnelle.

Au Royaume-Uni, un Réseau de compétences pour le monde des affaires (*Skills for Business Network*) a été mis en place. Par le biais de ses divers partenaires dans le monde de l'emploi, il a un rôle central dans le développement et l'entretien des standards nationaux professionnels. Par conséquent, il influence les certifications qui émanent de ces standards. Les Conseils de compétences sectorielles (*Sector Skills Council – SSC*), récemment créés, ont un rôle clef dans l'analyse des besoins de compétences pour les secteurs, ainsi que pour créer tout un ensemble de certifications qui satisfont ses besoins.

Ayant établi qu'il y a des gains substantiels pour les employeurs à fournir de la formation, Billett et Smith (2003) suggèrent que l'implication dans le développement de certifications est une manière productive de persuader les employeurs d'investir plus dans le développement des employés.

Augmenter la demande de certification émanant des employeurs

Les employeurs ont plus vraisemblablement des demandes spécifiques en matière de certification lorsqu'ils sont en phase de recrutement. Ils vont aussi plus vraisemblablement investir dans la formation certifiante si les certifications offrent un rendement financier en reconnaissant les savoirs et savoir-faire du poste et le potentiel des individus à travailler à des niveaux spécifiques dans l'entreprise. Les enquêtes auprès des employeurs révèlent en général que ceux-ci souhaitent que le système de certification soit réactif à leurs besoins en termes de contenus de certifications et de procédures administratives nécessaires pour valider la formation. Ils mettent en avant la qualité essentielle que constitue la certification par rapport à leurs pratiques de travail. La perception de l'employeur quant à la qualité des certifications du point de vue de sa pratique professionnelle est basée sur la confiance qu'il va construire avec les recrues ou les stagiaires qui ont ces certifications s'ils ont tous pu prouver qu'ils étaient des travailleurs compétents. Cette perception prend du temps à se construire et ceci explique partiellement pourquoi les employeurs peuvent parfois être réticents quant au développement de la certification.

Les rendements des certifications ont toujours été importants pour les employeurs (OCDE, 2001b). La plupart des études suggèrent que les rendements des certifications générales ou académiques tendent à être meilleurs que ceux des certifications professionnelles, même si ceci n'est pas toujours très clair. La nature du signal fourni par les certifications est très discutée et varie d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, selon les types de certifications et de leurs liens avec les marchés du travail. Néanmoins, lorsqu'il existe des résultats fiables comme quoi il y aurait des rendements forts pour les employeurs, par exemple dans certains secteurs ou à certains niveaux de certification, ceux-ci doivent être communiqué aux employeurs et à leurs organisations représentatives.

Dans une enquête belge (Wallonie) auprès des employeurs, dans plus de 70 % des cas, une préférence en termes de niveau d'études est exprimées. Une enquête similaire au Royaume-Uni a produit les mêmes résultats. Il y est apparu en outre qu'il y a eu une augmentation significative des exigences des employeurs en matière de certification, notamment au niveau de l'enseignement supérieur. Il y a aussi quelques résultats qui font penser à une forme d'inflation quant à la demande de certification : certains répondants

considèrent que les employeurs exigent une certification pour occuper l'emploi alors que cette certification n'est pas réellement nécessaire pour effectuer les tâches correspondant à cet emploi (voir la section sur la surqualification ci-dessus); ceci est vrai pour environ 30 % des emplois pour lesquels une certification est exigée. Le chiffre général selon lequel environ 70 % du recrutement utilisent les certifications est confirmé par une enquête allemande auprès des gestionnaires de formation dans les petites, moyennes et grandes entreprises. On trouve que 77 % d'entre eux pensent qu'une participation réussie à des mesures d'éducation et de formation continue dans l'entreprise doit être validée. Et 67 % d'entre eux croient qu'il doit être possible de certifier les compétences que les employés ont acquises dans le cadre de leur travail (Grunewald et Morall, 2001).

Ceci suggère que le recrutement et la formation ont, tous les deux, une forte légitimité à utiliser la certification et que, pour les employeurs, ceci n'est pas une voie sans issue mais plutôt un processus à double sens. La découverte de l'existence de compétences chez les employeurs en a révélé certaines qui doivent être reconnues, ce qui a des répercussions sur le dessin du système de certification lui-même. L'expérience française est importante ici : les organisations professionnelles d'employeurs sont le plus souvent à l'origine d'une nouvelle certification; ils peuvent militer pour une création pure et simple ou pour la modernisation d'une certification existante. Ceci peut provenir d'une demande pour une compétence spécifique ou d'un besoin d'ajustement du niveau de la demande de certifications. Les grandes entreprises demandent parfois une certification qui corresponde à des besoins très spécifiques qu'elles ont.

Au Japon, la plus grande source d'inquiétude concerne la manière d'éliminer les décalages entre l'offre de travail et sa demande. La question de l'analyse des besoins est abordée plus loin dans ce rapport mais ici l'intérêt porte sur l'idée d'obtenir des employeurs qui utilisent les certifications comme un outil de développement des compétences. Au Japon, construire un système d'évaluation des capacités professionnelles des travailleurs comme un cadre social est attendu comme pouvant jouer un rôle important dans la facilitation de la mobilité professionnelle (ainsi que pour l'élimination des décalages en question). Par conséquent, le rôle des tests de compétences par profession a augmenté. Le système de tests de compétences par profession, bien qu'il soit encore appliqué à une échelle réduite, joue un rôle important pour stabiliser l'emploi, faciliter le réemploi et améliorer le statut social des travailleurs. Toutefois, le Japon n'est pas encore dans la situation où une forte proportion d'employeurs considère la réussite à ce test de compétences par profession comme un facteur influençant leur jugement dans les processus de recrutement. En revanche, cette réussite est un facteur pour juger la motivation des employés ou leur capacité à relever les défis, plutôt qu'un point de repère pour juger leurs savoir-faire professionnels.

Bien que la majorité des employeurs australiens s'accorde pour reconnaître que les diplômés de l'enseignement supérieur professionnel possèdent des compétences appropriées à leurs besoins, ceux-ci signalent un manque de clarté quant à ce que les certifications leur apprennent sur les compétences des diplômés en question. En 2001, environ 75 % des employeurs qui ont recruté un diplômé de l'enseignement supérieur professionnel reconnaissent qu'il est difficile de dire ce qu'un individu peu réellement faire en examinant ses certifications émanant du système d'éducation et de formation (NCVER, 2001). Ce chiffre est même supérieur aux 68 % trouvés deux ans plus tôt. Cela suggère que certains employeurs australiens ne perçoivent pas les certifications comme une source fiable d'informations quant à savoir si les candidats à un emploi ont les compétences adéquates.

Les travailleurs, par opposition aux employeurs, ont une vision différente sur les certifications qui sont nécessaires pour leur emploi (Felstead et al., 2002). Même si 29 % des travailleurs du Royaume-Uni pensent que les certifications sont importantes, ce chiffre est largement inférieur à la proportion de ceux qui citent plutôt l'expérience (49 %) et la motivation (35 %).

La demande pour un système de certification interne à l'entreprise est en croissance, notamment dans les très grandes multinationales. Dans des pays comme la Corée, la possibilité d'acquérir les compétences requises pour le travail n'est pas offerte aux recrues potentielles dans le système public. Ce processus d'acquisition de compétences ne peut donc prendre place qu'au sein des entreprises. Le ministère coréen du Travail a dégagé un budget pour aider les employeurs ayant de bons systèmes internes de certifications. Quelques-unes des grandes entreprises slovènes ainsi que des prestataires de services ont commencé à développer leur propre système de certification et de compétences ainsi que leurs propres programmes de formation. Toutefois, ces certifications sont habituellement utilisées pour compléter des certifications nationales. Dans ce contexte, les certifications nationales servent surtout comme un indicateur de la capacité des nouvelles recrues à être formées. En Nouvelle-Zélande, l'entreprise McDonalds offre à ses employés une formation qui peut mener à des certificats et des diplômes enregistrés dans le cadre national de certifications, plutôt que de dispenser ses propres certifications. Une des raisons pour lesquelles McDonalds opère au sein du cadre de certification est son rôle de « premier employeur » pour de nombreux jeunes entrant sur le marché du travail. Cette multinationale propose donc d'offrir une formation qui sera reconnue dans toute la Nouvelle-Zélande par les futurs employeurs de ses employé(e)s du moment.

De plus en plus souvent, les employeurs utilisent la certification comme un moyen de satisfaire des contraintes réglementaires visant à protéger les consommateurs et les travailleurs : les certifications sont importantes pour s'assurer que les employeurs ont rempli leurs obligations (Selby et al., 2004). Les grandes entreprises deviennent en effet des régulateurs d'une force de travail recrutée en sous traitance. Ils sont en position de sous-traitance mais sont tenus comme comptables, par les clients, de la qualité du travail qu'ils ont pris en charge. À leur tour, ils avaient besoin d'un système pour prendre sous contrat ceux qui travaillent sur leurs projets, même s'ils n'avaient pas un contrôle direct sur leur gestion. Les certifications représentent une méthode évidente pour organiser tout ceci. Les employeurs qui perçoivent le besoin d'une garantie de qualité du travail de leurs sous-traitants ont donc un intérêt supplémentaire à s'assurer que la demande de formation certifiante soit maintenue.

Éliminer le fossé entre les certifications et les besoins de compétences

Pour de nombreux pays, comprendre les besoins futurs du marché du travail est un enjeu capital. La bonne gestion du système de certification est certainement un instrument pour mettre à jour les compétences de la population active. Les compétences des travailleurs sont en outre devenues une composante clef du capital des entreprises qui se reposent de plus en plus sur le capital humain, par rapport à tous les autres facteurs de production, pour maintenir une haute valeur ajoutée et une forte productivité.

Le rôle des certifications comme indicateur du potentiel pour la formation transparaît dans les recherches montrant que les employeurs perçoivent la certification comme une sorte de garantie d'une plus grande et plus rapide capacité d'adaptation des travailleurs aux pratiques de travail en mutation (Bédoué et Planas, 2003). La demande changeante de

compétences reflète des changements plus importants tels que l'ouverture d'un marché mondial, la mobilité internationale des travailleurs, la globalisation des échanges, l'utilisation mondiale des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que l'extension rapide de l'économie et de la société du savoir. La question est de savoir quelle sorte de certification est souhaitable dans ce marché du travail en mutation? Il s'agit aussi de savoir si des certifications académiques générales de haut niveau sont maintenant plus souhaitables que des certifications de compétences hautement techniques et spécifiques? En Allemagne, malgré la proportion déjà très importante de travailleurs qualifiés dans la population active, les prévisions sont que la demande globale de travailleurs ayant des formations professionnelles certifiées va encore augmenter. Déjà, la demande de travailleurs hautement qualifiés dans le secteur des services a augmenté considérablement. Le taux de chômage parmi les travailleurs qualifiés ayant des certifications professionnelles dans ces emplois de service est plus bas que celui observé dans les emplois de fabrication.

Au Danemark, la sous-traitance de certaines activités à d'autres pays, la délocalisation de certaines entreprises grandes consommatrices de savoir au Danemark, l'avance technologique, la convergence des secteurs, l'émergence de nouveaux marchés et les préférences des consommateurs ont conduit à des développements dans l'éducation et la formation. Par exemple, dans les industries électroniques ainsi que dans la partie la plus avancée des industries textiles, il y a des exemples de nouveaux modèles d'offre et de partenariats stratégiques. Ils se fondent sur des réseaux bâtis sur le principe de centres intégrés (*one-stop-shop* ou *one-stop-centre*) caractérisés par une collaboration très étroite entre les écoles et les entreprises ainsi qu'entre les firmes elles-mêmes. Il est habituel que l'éducation et la formation soient comprises par les fournisseurs comme étant une partie intégrante du contexte plus large de l'innovation et de la spécialisation institutionnelle. Les fournisseurs ont une approche moins institutionnelle de la formation et de l'éducation. Du point de vue de la demande, les fournisseurs d'éducation et de formation contribuent à améliorer la productivité et l'innovation dans les produits et les processus. Ils ont permis une croissance économique locale ou sectorielle ainsi qu'une restructuration, une localisation des entreprises et une création nette d'emplois dans les secteurs qui sont en situation de concurrence mondiale importante.

En Australie, certaines réformes à grande échelle ont essayé d'améliorer l'appariement entre les certifications et les besoins de compétences des employeurs. Par exemple, l'introduction de lots nationaux de formation (*national training packages*) pour satisfaire les demandes actuelles et émergentes de compétences est une évolution visant à garantir que les certifications professionnelles sont ancrées dans le secteur productif, et que l'évaluation repose plus sur les savoirs et savoir-faire acquis en situation de travail. Un autre exemple est l'introduction de savoirs et savoir-faire génériques dans les cadres qui sous-tendent le diplôme de fin d'enseignement secondaire supérieur dans la plupart des états et territoires.

En Australie, des enquêtes nationales auprès des employeurs de diplômés de l'enseignement supérieur professionnel (1995, 1997, 1999 et 2001) fournissent des informations quant à la perception que les employeurs ont de l'éducation et de la formation professionnelle ainsi que de leur niveau de satisfaction quant aux compétences des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel (NCVER, 2001). La proportion des employeurs qui perçoivent le système d'enseignement supérieur

professionnel comme fournissant aux diplômés les compétences appropriées pour les besoins des employeurs a augmenté d'environ 13 % entre 1995 (57 %) et 1999 (70 %). La satisfaction générale des employeurs quant à la qualité des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel (et par conséquent quant aux certifications idoines) est stable depuis 1997, avec environ 80 % de taux de satisfaction. En comparaison avec l'année 1995, une plus grande proportion d'employeurs sont d'accord ou sont fortement d'accord, en 2001, avec l'assertion que le système d'éducation et de formation professionnelle fournit aux diplômés de l'enseignement supérieur les compétences dont les employeurs ont besoin. La proportion de ceux qui sont d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que la formation est rentable par le biais d'une productivité augmentée est restée stable.

Ce fort niveau de satisfaction n'est pas aussi évident en Corée où il y a l'idée que ce qui est enseigné par le biais des *curricula* de formation professionnelle n'est pas ce qui est nécessaire sur le lieu de travail. Par conséquent, la formation qui est proposée dans les instituts d'éducation et les écoles est considérée comme décevante de la part du secteur productif, qui se désintéresse donc des certifications. Une des raisons pour laquelle la formation professionnelle n'est pas satisfaisante en termes de qualité est l'absence de coopération entre les institutions d'éducation et les écoles d'un côté et l'entreprise de l'autre, de même qu'entre le gouvernement central et les gouvernements régionaux et entre les différents ministères impliqués. Le problème est rendu encore plus complexe par un environnement compétitif qui agit comme une contre incitation à la coopération.

Plusieurs études ont montré qu'il y avait des goulets d'étranglement en matière de compétences professionnelles spécifiques dans la population active irlandaise. Certaines ont en outre remarqué que ces goulets n'apparaissaient pas comme étant corrigés par les programmes de formation sur le lieu de travail (O'Connell et Lyons, 1995). Les employeurs utilisent de nombreuses méthodes pour identifier les manques ou les tendances émergentes, aux niveaux local et national. Par exemple, au niveau national, le Groupe d'experts sur les besoins futurs de compétences (*Expert Group on Future Skills*) entreprend des études régulières sur les besoins de compétences du marché du travail irlandais. Son troisième rapport (2001) enquête sur l'emploi et les besoins de formation dans l'industrie de la construction entre 2001 et 2006. Il recommande que le nombre d'apprentis soit augmenté et suggère d'accélérer la formation de certains apprentis. Ce groupe d'experts essaie de quantifier les besoins en compétences en termes d'emplois et de niveau de certification. Il est remarquable que le tout nouveau « Apprentissage basé sur des standards » (*Standards Based Apprenticeship*) serait basé sur une analyse des besoins futurs de compétences, et que les employeurs sont directement impliqués dans la supervision et les développements en cours de ces certifications, garantissant sa pertinence continue pour le marché du travail des secteurs concernés.

En Irlande, l'accent mis par les employeurs sur le recrutement initial d'individus dotés de compétences générales a entraîné une participation considérable dans des programmes menant à des certifications additionnelles, comme par exemple une maîtrise de gestion (Master of Business Administration – MBA) et d'autres certifications orientées vers le monde des affaires. Ces diplômes sont souvent acquis par des non-spécialistes qui ont été recrutés à un niveau de cadre et par des diplômés de l'enseignement supérieur spécialisé (ingénieurs) qui ont été recrutés comme spécialistes puis qui ont été promus dans des emplois de cadre ou dans des positions de développement de l'organisation. Au Portugal,

la demande croissante de cadres moyens est le résultat de l'émergence de nouvelles formes d'organisation des entreprises où la demande pour une plus grande spécialisation de la production repose sur des travailleurs qualifiés dans des positions hiérarchiques intermédiaires. La priorité donnée aux certifications de cadres moyens peut être considérée comme une mesure stratégique dans le cadre du processus de modernisation qui est essentiel pour la compétitivité et le développement des économies nationales.

Faciliter les processus de recrutement

Il n'existe pas beaucoup de travaux de recherche sur la façon dont les employeurs utilisent les certifications dans leurs procédures de recrutement et la littérature substantielle est inexistante. Le message général provenant d'études à échelle réduite est que les certifications sont utilisées principalement comme un mécanisme de filtre (précédant l'entrevue) qui est le principal outil de discrimination entre les candidats. Ceci est notamment le cas pour le recrutement des individus entrant pour la première fois sur le marché du travail. Si les certifications étaient parfaitement en phase avec les besoins des employeurs et si les besoins futurs de compétences étaient identifiés systématiquement, les employeurs pourraient être encouragés à recourir plus souvent aux certifications lorsqu'ils sont en phase de recrutement et, ce faisant, pourraient augmenter leur demande de formations certifiantes. Pour les employeurs, utiliser les certifications dans le recrutement nécessite de porter attention à trois questions : 1) la qualité de la certification est-elle fiable? 2) le titre que porte la certification est-il clair quant au contenu et au niveau atteint en termes de savoirs, savoir-faire et compétences? 3) y a-t-il assez de candidats potentiels ayant la certification en question pour qu'elle puisse être utilisée comme mécanisme de sélection?

Un enjeu important concerne la quantité de détails que les employeurs ont besoin de connaître quant aux certifications des candidats pour pouvoir recruter en toute confiance. En Nouvelle-Zélande, le certificat national de réussite en éducation (*Certificate of Educational Achievement*) est conçu pour fournir aux apprenants et aux employés plus d'informations quant à ce qu'un individu a réellement appris lors de son passage en formation. La certification fournit une photographie plus complexe de ce qui a été atteint en comparant les résultats à des standards nationaux. Il est évident que certains employeurs évitent d'être trop restrictifs lorsqu'ils définissent leurs besoins de certifications : ils demandent parfois des niveaux alternatifs pour la même certification, si par exemple un niveau plus bas peut être compensé par une expérience de travail plus importante. Le domaine de certification est souvent aussi défini de manière assez vague dans les petites annonces pour des emplois : par exemple « formation supérieure dans un domaine approprié ». Ceci fournit aux employeurs une certaine latitude pour prendre en considération des critères additionnels lorsqu'ils recrutent de nouveaux travailleurs. Il y a enfin une hypothèse que certains services (surtout dans la finance et le monde des affaires) considèrent les certifications de niveau supérieur comme un indicateur suffisant de compétences et de capacités générales, et que les certifications dans un domaine particulier pourront être développées sur le lieu de travail et/ou durant des périodes de formation spécifiquement organisées par l'employeur.

Certaines certifications, notamment celles liées à l'enseignement secondaire, ne sont pas conçues pour reconnaître des compétences spécifiques au monde du travail et concernent plutôt des certifications liées à des compétences génériques et transférables. Bien sûr, celles-ci sont soumises aux critiques faites par les employeurs de ne pas être

pertinentes pour l'emploi puisque les jeunes ne sont pas capables d'appliquer les savoirs acquis à l'école dans des circonstances pratiques. Dans les pays où ceci est le cas (par exemple en Slovénie ou au Royaume-Uni), il est habituel que les employeurs exigent une forme d'expérience professionnelle en plus d'une certification formelle.

Dans certains pays, il y a une obligation légale d'utiliser les certifications dans le recrutement. En Slovénie, les employeurs ont l'obligation légale de définir l'emploi et les prérequis en termes de certification pour pouvoir mettre ces emplois au recrutement. Les prérequis en termes de certifications sont définis en termes de niveau et de domaines d'éducation formelle. Toutefois, les employeurs sont libres de décider quel niveau et quel type de certification ils veulent et ne sont pas obligés de respecter la structure existante des certifications nationales. En France, détenir une certification est très important pour être recruté. Dans les marchés du travail fortement régulés, tels que ceux basés sur la certification dans le cadre de système dual, le processus de recrutement est dominé par les informations provenant du processus de certification. La certification de l'éducation et de la formation professionnelle en Allemagne mène à trois certificats complémentaires : le certificat de la chambre des métiers responsable, le certificat de l'école professionnelle et le certificat de formation délivré par l'entreprise. Une enquête du BIBB (1998) montre que la plupart des entreprises qualifie les certificats de formation attribués par les entreprises comme étant « très important » ou « assez important », qui est le second facteur le plus décisif juste derrière l'entretien d'embauche. La quasi-totalité des entreprises s'accorde pour reconnaître que ce certificat est le plus informatif en ce qui concerne les savoirs spécialisés, les compétences pratiques, le soin et la précision dans le travail et la compréhension des tâches. D'autres sources d'informations, tels que la note à l'examen final de la chambre des métiers, est moins fréquemment qualifié de « très important ». Le certificat délivré par les chambres des métiers fournit de l'information à propos de la capacité à acquérir des éléments théoriques et des compétences intellectuelles plutôt que la capacité à opérer sur le poste de travail. De même, seulement 23 % des entreprises de l'enquête sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'assertion : « le certificat fournit une information de valeur quant à la capacité des individus à opérer sur le poste de travail. »

Keating *et al.* (2004) signale que la compréhension des employeurs quant aux certifications est relativement subjective; leur confiance en elles aussi. Le rôle secondaire des certifications par rapport à l'expérience de travail dans le processus de sélection ne correspond pas à un manque de confiance, mais plutôt à la perception des employeurs quant à ce qui prépare le mieux les nouvelles recrues pour prendre un emploi. Les employeurs accordent en outre beaucoup de valeur à la minimisation du risque. La plupart des employeurs reconnaissent que les certifications signalent un plus grand potentiel pour la formation et l'acquisition de compétences mais ils les considèrent comme un signal faible quant aux compétences plus immédiatement nécessaires; ceci parce que les certifications témoignent d'expériences limitées de formation.

Certaines études semblent suggérer qu'il y ait un besoin de développer le rôle de filtre des certifications ainsi que leur rôle comme indicateur du potentiel des individus à apprendre et à acquérir des compétences. Si les employeurs pouvaient être convaincus que les certifications constituent une source fiable d'information quant à leurs futurs employés, cela les mènerait à une utilisation plus systématique des certifications dans le recrutement et ce serait une incitation pour les individus à se former pour une certification.

Portabilité des certifications et fluidité du marché du travail

La mobilité professionnelle et, dans une moindre mesure, la mobilité géographique semble être un enjeu dans de nombreux pays impliqués dans l'activité de l'OCDE. Du point de vue de l'employeur, l'opportunité d'avoir ses employés se déplacer d'un établissement à un autre au sein de leur entreprise peut se révéler utile. Malgré l'existence de considérations sociales, culturelles et linguistiques, les certifications peuvent avoir un rôle pour faciliter ce processus de mobilité professionnelle d'un établissement à un autre au sein d'une même entreprise. La certification en question doit être transparente en termes de savoirs, savoir-faire et compétences dont elle témoigne. Comme vu plus haut, si ce n'était pas le cas, ceci peut être une limitation importante. Toutefois, même si de telles certifications complètement transparentes étaient disponibles dans tous les systèmes nationaux, il resterait le problème de l'articulation entre eux des différents systèmes nationaux de certification. Certaines entreprises multinationales ont développé des certifications qui peuvent être considérées comme internationales (par exemple Microsoft, Cisco, Novell et 3 com). De même, de nombreuses institutions internationales offrent des services d'accréditation et de certification correspondant à des besoins professionnels spécifiques. Dans l'enseignement supérieur, un marché international de la certification et de la formation se développe depuis plusieurs années. Il semble que ce type de commerce international de la certification va continuer à se développer.

Il existe un cadre international de l'éducation et de la formation (OCDE, 1999) qui offre la possibilité d'apparier une certification nationale à une autre dans un pays différent. Toutefois, les points de référence consistent en des déclarations générales à propos du dessin et de l'ordonnement des programmes plutôt qu'à propos de la certification. En particulier, c'est un système assez peu convaincant pour comparer les certifications de l'éducation et de la formation professionnelle entre elles. L'Union européenne s'est lancée dans le développement d'un cadre de certification pour l'Europe (Commission européenne, 2005) qui est explicitement élaboré pour couvrir les certifications de l'éducation et la formation professionnelle et celles de l'enseignement supérieur. Ce cadre de certification est construit directement à la suite du processus de Bologne qui apporte déjà une transparence internationale aux certifications de niveau universitaire. Une analyse spécifique et détaillée des cadres et des niveaux de certifications a été commandée par le Cedefop (Coles et Oates, 2004) de manière à définir des niveaux de référence pour faciliter le transfert d'informations d'un système national à un autre.

Au-delà des certifications complètes, il y a une opportunité de générer plus d'engouement pour la formation si les certifications partielles pouvaient être reconnues d'un pays à l'autre. Un employeur aurait ainsi la possibilité de déplacer un employé avec certaines compétences spécifiques d'un établissement à un autre à l'étranger, au sein de son entreprise. Il augmenterait ainsi la valeur des certifications et ce serait d'un argument pour la certification partielle. L'étude sur les niveaux de référence du Cedefop est directement liée aux systèmes de transfert de crédits développés par la Commission européenne. Ce système est conçu pour permettre aux individus de terminer une formation dans un pays et l'utiliser à des fins de certifications dans un autre pays. De nombreux pays (par exemple la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède) ont développé ou étudient la possibilité de développer des systèmes de transfert de crédits qui seraient utiles pour les employeurs. Ceux-ci leur permettraient non seulement de gérer la répartition de leurs forces de travail mais aussi d'accroître encore plus la flexibilité en reconnaissant des épisodes de formation.

Ceci faciliterait du même coup la modernisation des certifications. Au Danemark, un système de crédits pour certification partielle est utilisé pour lier l'éducation et la formation professionnelle initiales et la formation continue professionnelle.

Les conventions collectives

Certains pays mentionnent l'utilisation des certifications comme composantes du processus de négociation collective liant les salaires et les niveaux de travail. Le lien avec les processus de négociation collective peut avoir une forte influence sur la façon dont les employeurs utilisent et financent le développement de la certification et, par conséquent, sur la demande de formation certifiante.

La Grèce a un système de rémunération directement lié au niveau de certification depuis le niveau scolaire jusqu'au doctorat. Au Portugal, des contrats de travail spécifiques ont été entérinés dans plusieurs secteurs différents par nature : par exemple, des accords sur la couverture des coûts de transport lorsque la formation est éloignée du lieu de travail ou du domicile de l'individu. La Slovénie a organisé les emplois en neuf catégories de rémunération depuis les emplois simples jusqu'aux diplômés de doctorat. Il y a clairement des avantages à ces systèmes de rémunération pour les employeurs en termes d'implication et de propriété. De même, cela permet d'étendre leur influence au-delà de ce qui est habituellement contenu dans la certification et cela permet de trouver la meilleure manière de satisfaire les apprenants. Ce processus peut apporter plus de cohérence et d'efficacité. Toutefois, dans les pays où de tels liens n'existent pas, un argument sera avancé selon lequel ce processus apporte plus de bureaucratie et génère des coûts alors que ce qui est nécessaire, c'est qu'il soit flexible, adaptatif et moins coûteux.

Superviser le système

Du point de vue de l'employeur, l'interaction avec le système de certification a toutes les chances d'être dynamique. Les processus d'expansion, de contraction, de modernisation, de réduction des coûts, de délocalisation, de fusion d'entreprises, de développement des ressources humaines, de recrutement, de rémunération et bien d'autres encore peuvent avoir un effet sur les certifications ou être influencés par elles. Ces interactions dynamiques exigent une supervision du système qui peut être sensible aux évolutions dans le temps quant à la façon dont les employeurs utilisent les certifications et sur leur souhait de voir de nouveaux éléments introduits dans la certification.

Dans beaucoup de pays, des enquêtes spécifiques auprès des employeurs et celles sur la population active sont conduites de manière régulière. Les organisations internationales supervisent aussi le point de vue des employeurs (Enquête formation professionnelle continue, CVTS, Eurostat). Toutefois, beaucoup de ces services sont faibles quant à leur manière de traiter des changements de la demande de certification. Dans certains cas, les données sur la certification ne sont même pas compatibles avec des informations utiles provenant d'autres enquêtes (Commission européenne, 2004b).

Dans certains pays, il y a une tradition d'observatoire. Des experts de différentes origines s'y rejoignent pour commander et examiner des recherches en matière d'interface entre les employeurs et la certification, entre autres. L'Observatoire des entrées dans la vie active (OEVA) du Portugal est un mécanisme d'observation permanente de l'insertion professionnelle de la population qui a terminé un cycle de formation professionnelle. Un tel observatoire permet d'obtenir des informations détaillées et mises à jour quant à la relation entre la formation, l'emploi et la formation continue.

Comme Smith *et al.* (2001) le soulignent, le suivi des systèmes d'éducation et de formation n'a pas produit des données internationales comparables sur l'insertion professionnelle des jeunes.

Contraintes dans l'utilisation du système de certification

Dans les sections précédentes, les moyens de motiver les employeurs à utiliser des certifications dans les processus de recrutement ont été décrits de manière complète et la discussion a déjà abordé, même si elle n'a pas été encore explicite, les contraintes qui peuvent influencer cette motivation telle que la perception qu'il n'existe qu'un faible degré d'appariement entre les certifications existantes et les besoins de l'employeur; et par conséquent l'impact chez les employeurs qui perçoivent les certifications comme ayant une valeur faible et peu de crédibilité. Une raison possible pour cette perception provient de l'inévitable tension qui existe entre la gestion d'un système éducatif à des fins de bien-être social (éducation à la citoyenneté et à la santé) et ses fonctions plus explicitement en rapport avec l'emploi. Une tension supplémentaire au sein des systèmes de certification survient lorsque les besoins des employeurs sont spécifiques à une entreprise alors que les intérêts des individus et de la collectivité sont inévitablement plus larges et inscrits dans le plus long terme. La diversité des besoins à la fois des employeurs et des individus peut créer de la complexité dans les certifications et ceci est une contrainte au développement et à l'utilisation de celles-ci.

Les coûts de financement de la certification

La contrainte la plus évidente qui limite l'implication des employeurs dans le développement de la certification est le coût. Billet et Smith (2003) abordent les motivations des employeurs à investir dans la formation mais pas spécialement pour une certification. Ils concluent que leurs motivations sont essentiellement sujettes à une analyse de type coût/bénéfices qui fournit des résultats mitigés en termes d'incitation à investir. Toutefois, les auteurs insistent sur le fait que de meilleures méthodes d'évaluation des rendements pour les entreprises doivent être utilisées et que, lorsque c'est le cas, les rendements apparaissent élevés et les employeurs peuvent être plus enclins à contribuer plus volontiers à la formation si ces rendements sont mieux connus. Voir aussi Wolter et Schweri (2003) pour quelques résultats concernant la Suisse. Elle a un programme en cours fait d'initiatives spéciales pour encourager les entreprises à offrir des places d'apprentissage professionnel aux jeunes. Elles sont adossées à une législation mise en place en 1996 et 1999.

Les entreprises de petite taille ont des contraintes basiques en termes de ressources pour s'impliquer dans le développement de la certification. Les rapports belge et slovène signalent que les grandes entreprises vont plus vraisemblablement s'engager dans des activités liées au marché du travail, à l'emploi et à la certification que les autres.

En Slovénie, des travaux de recherche indiquent toutefois que le financement des employeurs est de loin la source la plus importante de financement direct de la participation à la formation. Les employeurs financent 65 % de la formation des employés alors que les individus eux-mêmes ne couvrent qu'environ 25 % de ce coût. Selon ces données, la part de la formation financée par les employeurs augmente avec la taille de l'entreprise. Dans les entreprises de moins de 20 employés, l'employeur

finance environ 50 % de la formation des employés. Dans les grandes entreprises de 500 employés et plus, ce chiffre est d'environ 80 %.

Une des manières principales par laquelle les entreprises peuvent contribuer au développement des certifications est de s'impliquer directement dans l'organisation d'activités de formation. Ces programmes sont sujets à des fluctuations qui sont typiques des besoins en développement des ressources humaines et en recrutement.

Au Danemark, une analyse menée en 2003 semble indiquer que la réduction du nombre total des places d'apprentis est le reflet de changements qui ont lieu au sein des entreprises. Les rachats d'entreprises par des multinationales semblent, par exemple, avoir un effet négatif sur la volonté des entreprises d'accepter des apprentis. L'existence d'autres types de programmes de formation dans l'entreprise, à la fois pour des motifs sociaux ou de réinsertion professionnelle ou à des fins d'augmentation du niveau d'éducation des individus, semble aussi avoir un effet négatif. De même, les changements organisationnels majeurs et la sous-traitance par le service publique vers le service privé de certaines tâches du fait que la mise à disposition de places d'apprentis ne semble pas être une dimension incluse dans les contrats de sous-traitance acceptée par les entreprises privées.

L'étude de l'OCDE sur la formation des adultes (OCDE, 2003) conclut que les employeurs, même s'ils contribuent de manière importante à l'offre de formation, sont souvent plus enclins à sous-traiter à des consultants l'accès à des compétences de haut niveau plutôt que d'investir eux-mêmes dans le développement de compétences en interne par la formation.

Encourager les employeurs à utiliser et à financer la formation certifiante : Quelques enjeux

L'inflation sur les diplômes

Si les politiques de formation tout au long de la vie rencontraient un grand succès, elle pourraient mener à une situation où une grande proportion de la population serait certifiée à un haut niveau et où l'investissement en formation serait considéré comme un risque sain par de nombreux individus. Une telle situation ne va pas sans certaines implications pour le système de certification. Par exemple, lorsque des certifications opèrent sur un marché libre, leur valeur provient de tout un ensemble de facteurs qui vont au-delà d'un bon appariement avec les prérequis des employeurs qui recrutent. La valeur relative d'une certification peut dépendre du nombre d'individus qui la détiennent et de leur disponibilité. Une offre abondante de certification va dévaluer la valeur de celle-ci alors qu'une certaine rareté va en augmenter la valeur. La surqualification, ou inflation quant à l'exigence de diplôme(s), est un phénomène rencontré lorsque de nombreux individus possédant la même certification cherchent à être recrutés en même temps : le marché est saturé. À ce moment-là, les employeurs en phase de recrutement commencent par augmenter leurs prérequis en termes de certification(s) de manière à rendre gérable le processus de recrutement. Cela leur permet en même temps de reconnaître que des compétences de haut niveau vont peu vraisemblablement apparaître dans la description de l'emploi. Plusieurs pays, dont l'Australie, la Belgique (Wallonie – Bruxelles), la France ou la Corée, soulèvent la question de l'inflation sur les diplômes. Par exemple, le rapport

australien décrit que les hauts niveaux atteints de rétention à l'école à la fin des années 80 et qui continuent (après une légère baisse) dans la décennie 90 sont intervenus dans un contexte de changement sur le marché du travail et de restructuration industrielle qui a affaibli l'employabilité des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur. De nombreux diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ont obtenu des emplois pour lesquels ils auraient été considérés comme surqualifiés par le passé (2003).

En Corée, un essai de mesurer ces effets a été fait. Une étude montre que le niveau d'éducation et les compétences sont alignés avec les emplois actuels. Le score moyen montre que les travailleurs reçoivent plus d'éducation que ce que leur emploi n'exige. Dans la même étude, le niveau d'alignement entre les compétences des travailleurs et celles requises pour l'emploi montre que les emplois actuels nécessitent moins de compétences que ce que les travailleurs n'ont.

Le rapport australien met aussi en avant l'idée que l'inflation sur les diplômes peut aussi refléter une tendance à la hausse dans les niveaux de compétences requis et dans les compétences associées avec les changements économiques et technologiques. Une des manières de traiter cette question a été de développer un cadre national pour la reconnaissance des compétences acquises dans différents contextes de formation afin de garantir la transférabilité de la formation. Cette création de standards nationaux pour les emplois est maintenant plus commune à l'échelle internationale. Une fois ce cadre développé, toutes les certifications peuvent être représentées par rapport à ces standards et toute nouvelle inflation sur les diplômes pourra être comprise indépendamment de la demande des employeurs pour des compétences plus élevées.

Résumé des motivations et moyens de surmonter les obstacles à la formation pour les employeurs

Le but de ce chapitre est d'identifier les mécanismes qui lient les systèmes de certification et la formation tout au long de la vie. Les points ci-dessous énumérés sont donnés afin de montrer combien les incitations et les barrières des employeurs à utiliser les certifications conduit aux mécanismes listés dans le tableau 4.1.

Les employeurs seraient plus enclins à utiliser et encourager un système de certification qui :

- facilite le processus de recrutement ;
- se réfère à des standards compris par les apprenants et par les fournisseurs de formation ;
- englobe des certifications mises à jour régulièrement et identifie les compétences nécessaires en économie et dans l'entreprise ;
- rende explicites les compétences matérialisées par les certifications ;
- encourage les employeurs à s'impliquer dans l'élaboration des certifications et la gestion du système de certification ;
- englobe les certifications bénéficiant d'une assurance qualité et réglementées ;
- englobe un cadre bien défini ;
- inclue des certifications qui combinent des compétences techniques et d'autres relevant d'une meilleure employabilité ;
- comprenne des certifications qui sont comparables entre elles et qui permettent la mobilité des employés ;

- permette une certification partielle ou des systèmes modulaires qui permettent d'alimenter de manière plus précise le marché du travail en compétences ;
- comprenne des liens clairs et fiables avec les conventions collectives et les grilles de salaires ;
- surveille les besoins de compétences des entreprises ;
- soit moins coûteux à entretenir ;
- assure que les pédagogies soient modernes et efficaces.

4.4. Le système de certification et le rôle des fournisseurs de formation et de certification

À partir de l'exposé ci-dessus quant aux changements de comportement des individus et des employeurs, il est possible de conclure que les fournisseurs vont plus probablement s'intéresser aux méthodes pour augmenter leur clientèle potentielle en cherchant des manières d'attirer de nouveaux types d'apprenants et en répondant aux besoins pour développer des méthodes d'éducation et de formation plus efficaces et plus effectives pour fournir aux employeurs les individus qualifiés qu'ils recherchent. Qu'ils soient privés ou financés sur des fonds publics, les fournisseurs travaillent probablement à satisfaire ces besoins sans augmenter leurs coûts. L'offre de formation change selon ces besoins et le spectre de la formation couvre toutes les formes de formation organisée, de formation virtuelle et de formation sur le lieu de travail ainsi que la formation non formelle. En plus d'organiser la formation, les fournisseurs satisfont à tout un ensemble de fonctions, dont l'évaluation. Ces fonctions sont :

- enregistrer les savoirs, savoir-faire et compétences existant : processus d'identification personnelle des compétences obtenues précédemment ;
- valider les savoirs, savoir-faire et compétences : le processus formel liant les réussites existantes à des standards prédéterminés basés sur le contenu et le niveau ;
- certifier : processus qui confirme la validation des compétences obtenues dans un contexte formel, non formel ou informel.

L'attention portée aux certifications signifie aussi qu'il est nécessaire de garder à l'esprit la contribution des fournisseurs de formation que ne seraient pas des fournisseurs relevant du secteur formel car ceux-ci sont souvent de petite taille et l'une de leurs forces est le faible statut de la reconnaissance formelle dans les formations qu'ils proposent. L'exemple suivant provient d'Australie et il est typique de cette forme de prestations.

L'éducation pour adultes et pour la collectivité en Australie doit beaucoup au contexte informel dans lequel les cours sont proposés. Un exemple typique est « la maison de voisinage » qui est convertie en un ensemble de salles de classe, avec une cuisine et des salles de jeux pour les enfants. Des adultes qui viennent en classe dans ce contexte ne font pas face à la même pression académique que celle à laquelle sont confrontés les étudiants de l'enseignement secondaire supérieur ou ceux qui suivent des cours en amphithéâtre à l'université ou dans des institutions d'éducation et de formation professionnelle.

Une des raisons pour laquelle cette forme de prestation est importante provient du fait que ces fournisseurs vont probablement servir de passerelle vers la formation formelle. Les

individus avec de faibles attentes quant à leur propre performance et les individus en phase de transition dans leur vie personnelle peuvent être réticents à s'engager dans des programmes de formation à temps plein et, de nouveau, cette forme de formation non accréditée ne doit pas être ignorée car c'est une contribution importante de certains fournisseurs qui peuvent créer par la suite des opportunités de formation certifiante.

Les fournisseurs commencent à apparaître de manière plus importante dans les débats sur la formation tout au long de la vie et l'OCDE (2003) fournit un résumé utile des enjeux derrière cette question. Il y a de plus en plus de travaux (QCA, 2004) qui montrent qu'un moyen significatif d'augmenter la formation tout au long de la vie est de financer des pratiques innovantes en termes de pédagogie. Les nouvelles pratiques se développent souvent dans les entreprises et dans des terrains propices à la formation, certains d'entre eux étant virtuels par nature. Le défi est donc de rechercher ce terrain et de produire des programmes de formation pour que les praticiens et les fournisseurs puissent juger des bénéfices à développer de nouveaux parcours d'offre de formation que les individus et les employeurs accepteraient. Les nouvelles pratiques doivent permettre aux praticiens d'étendre leur influence et de guider les apprenants qui pourraient être découragés de se former par des pédagogies traditionnelles. La formation à distance et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication offrent des avantages majeurs de même que des défis difficiles pour les fournisseurs.

Incitations

Implication des fournisseurs

De même qu'avec les employeurs, une incitation clef pour les fournisseurs consiste à impliquer toutes les parties prenantes d'aussi près que possible dans l'organisation de la formation. Ceci facilite un appariement étroit entre l'offre de formation et les besoins à satisfaire. Ceci confère aussi un sens de propriété qui peut générer une augmentation de l'offre de formation. Les apprenants, les parents, les délégués locaux et les partenaires du marché du travail sont des parties prenantes essentielles dans l'amélioration de l'offre de formation et pour aider à accéder à la formation. Les pays (par exemple, Belgique (Wallonie – Bruxelles), Danemark et Royaume-Uni) signalent que ceci est souvent le cas à l'heure actuelle, avec une implication variable des parties prenantes en fonction des contextes nationaux. En France, la construction du *référentiel de diplômés* est de plus en plus souvent basée sur des consultations avec les partenaires sociaux. En Suisse, le succès de la réforme de l'enseignement secondaire supérieur (maturité professionnelle) et de la loi sur la formation professionnelle doit beaucoup au processus préparatoire qui a impliqué toutes les parties prenantes. Au Danemark, les droits des étudiants sont inscrits dans les conseils d'étudiants et, ce n'est pas la moindre des choses, dans leurs droits il est inscrit qu'ils peuvent être consultés quant aux domaines appartenant à l'organisation de l'enseignement, au choix des thèmes enseignés ainsi qu'au choix des méthodes d'enseignement et de travail. En lien avec cette idée d'impliquer toutes les parties prenantes, il y a la construction de partenariats entre tout un ensemble d'agences qui peuvent représenter une approche plus coordonnée de l'offre de formation. Ceci est abordé plus tard dans cette section.

En Belgique (Wallonie), quelques-unes des formations organisées par l'Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi (*Forem*) sont préparées en partenariat avec d'autres fournisseurs de formation et/ou avec des secteurs industriels. C'est également valable pour Bruxelles Formation (partenariats avec les fonds sectoriels, les

associations d'insertion socioprofessionnelle, l'enseignement de promotion sociale, le service bruxellois francophone des personnes handicapées). Ces partenariats permettent d'atteindre différents groupes de la population et de délivrer une préparation professionnelle dans différents domaines. Les certifications atteintes vont du plus basique (maîtrise du langage et littératie) jusqu'à des techniques de marchandisage pour diplômés de l'enseignement supérieur.

Reconnaissance des acquis antérieurs

Un domaine clef pour améliorer l'offre de formation renvoie à la mesure dans laquelle les résultats de formation passés, quelle que soit la manière dont ils ont été acquis, puissent être reconnus et contribuer à une certification formelle. L'avantage principal, pour ce qui concerne l'incitation à la formation, est qu'il peut ouvrir la voie vers des programmes de formation, en augmentant l'estime de soi et en diminuant les coûts (du fait des dispenses engendrées) de certaines parties du programme de formation ou du processus d'évaluation. Toutefois, le passage entre la certification formelle et la reconnaissance de la formation non formelle n'est pas simple (Bjørnåvold, 2002). Il y a très peu de résultats de travaux de recherche qui traitent des avantages provenant d'une traduction des apprentissages non formels d'un individu en une formation formelle certifiante. Des résultats récents provenant de France et du Japon, où l'opportunité d'avoir ses acquis antérieurs reconnus pour des certifications formelles a été introduite, l'augmentation du nombre d'individus qui utilisent le système suggère que le marché pour la reconnaissance est très fort (Chioussé et Werquin, 2005). La reconnaissance de la formation non formelle et informelle est couverte en détail dans le rapport du groupe thématique 2 (annexe A). Il est d'ailleurs important de remarquer que la participation au groupe thématique 2 a été particulièrement importante et que de nombreux pays voient la reconnaissance de la formation non formelle et informelle comme ayant un potentiel important pour satisfaire des besoins sociaux et économiques. Ces besoins sont aussi décrits en détail dans l'annexe. En outre, la plupart des 31 pays participant à la réflexion sur le processus de développement de l'éducation et de la formation professionnelle pour atteindre les objectifs sociaux et économiques de l'Union européenne ont aussi identifié des plans solides pour développer les systèmes de reconnaissance de manière à ce qu'ils englobent la formation non formelle et informelle.

En Espagne, l'évaluation, la validation et la reconnaissance de la formation non formelle et informelle a été le sujet d'un projet expérimental conduit dans le but d'établir les fondements d'un lien avec le nouveau Catalogue national des certifications professionnelles. Le but est d'évaluer et d'accréditer les compétences professionnelles acquises par l'expérience ou par des canaux de formation non formels, prenant comme référent de base l'unité de compétences pour faciliter l'accréditation partielle cumulative avec la finalité de compléter une formation et obtenir un diplôme ou un certificat en bonne et due forme. Ce projet expérimental a été mené dans six familles professionnelles et dans des contextes variés pour obtenir une base de connaissances solide à propos des procédures, des processus sociaux impliqués et des coûts. Le projet tient aussi compte des expériences européennes et internationales. Il a été mis en place avec des critères comme de garantir l'évaluation de la fiabilité, de l'objectivité et des standards techniques.

Les procédures d'assurance qualité

Les fournisseurs de formation doivent être capables de montrer à leurs clients que leurs programmes de formation satisfont les critères gouvernant la qualité de l'offre, ou vont au-delà. Ceci est notamment important lorsque des fournisseurs privés sont responsables de formation spécifique à une échelle réduite. Il y a vraisemblablement une taille optimale pour les systèmes d'assurance qualité. Si ces systèmes sont petits, il peut ne pas être possible d'établir la confiance. Si ces systèmes sont trop importants, ils peuvent devenir bureaucratiques et insensibles aux différents styles d'offre à l'échelon local. En Suisse, l'existence d'un système divers et plutôt incohérent peut avoir généré le besoin pour une organisation faîtière d'assurance qualité : le système Eduqua (éducation de qualité) est un système d'assurance qualité relativement peu coûteux que tous les fournisseurs peuvent utiliser (Pont et Werquin, 2003). Il est important de noter que le système Eduqua ne prétend pas être en concurrence avec quelques-uns des standards internationaux bien connus par ce que, si c'était le cas, certains fournisseurs de petite taille pourraient ne pas être capables de satisfaire ces critères internationaux. Un équilibre doit donc être trouvé entre les niveaux d'assurance qualité requis et les ressources financières des fournisseurs.

La détermination centrale des processus d'assurance qualité est habituelle. Les pays ont développé des systèmes de régulation en publiant des documents décrivant des critères ou des protocoles concernant l'offre de certification. Ces documents sont importants pour les fournisseurs privés et publics lorsqu'ils préparent leur offre de formation parce qu'ils permettent de garantir aux apprenants leur statut en tant que fournisseur de formation et de certification de qualité.

En Australie, l'introduction d'un marché concurrentiel de la formation dans l'éducation et la formation professionnelle a généré une diversification des fournisseurs autorisés. Elle a donc créé le potentiel pour de grandes différences de qualité. L'évolution vers un système déréglementé, arrivant en même temps que l'introduction du cadre australien de certifications, a rendu nécessaire un renforcement progressif des mécanismes d'assurance qualité dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle. Le Cadre national d'assurance qualité (dont c'est la troisième génération après le Cadre national pour la reconnaissance de la formation – *National Framework for Recognition of Training* – puis le Cadre australien de reconnaissance – *Australian Recognition Framework* – et enfin, actuellement, le très renforcé Cadre australien de formation de qualité – *Australian Quality Training Framework*) fournit les moyens de garantir la qualité du système national d'éducation et de formation professionnelle. La mise en place d'un système national d'attribution des titres a augmenté la valeur pour l'emploi des programmes professionnels reconnus nationalement et a facilité les passages entre les différents niveaux du système d'éducation et de formation professionnelle.

En 2002, en France, un nouveau Répertoire national des certifications a été introduit dans le but de créer une architecture englobant toutes les certifications de l'éducation et de la formation professionnelle. Être éligible pour enregistrement dans ce répertoire nécessite deux conditions de base : les certifications doivent pouvoir être accessibles non seulement par la formation mais aussi par la validation des acquis de l'expérience, et il doit pouvoir être démontré que les partenaires sociaux ont été impliqués depuis le début dans l'élaboration de la certification en question. En conformité avec les principes communs actuels, toutes les certifications enregistrées dans le répertoire doivent être structurées en termes d'unités de compétences. L'objectif de ce nouveau système de coordination est de combler le fossé existant entre les différents systèmes de

certification en termes de reconnaissance et d'imposer des critères communs d'assurance qualité à tous les fournisseurs.

La coordination de l'offre

Il y a des avantages à retirer d'une bonne coordination de l'offre de formation qui est faite par l'ensemble des institutions impliquées. Ces avantages proviennent plus d'une efficacité accrue et d'un élargissement de l'offre de formation qui est disponible pour tout un ensemble d'individus que d'une recherche d'économies d'échelle. Les pays qui ont un système fédéral de gouvernement signalent qu'il y a des problèmes à régler qui proviennent de différences dans les procédures administratives d'une région à l'autre. L'expérience néerlandaise résume les gains à retirer d'une bonne coordination :

Aux Pays-Bas, les anciennes institutions en charge de divers types d'éducation professionnelle et de formation pour adultes de toute une région sont groupées dans une seule et unique entité administrative et organisationnelle : les universités professionnelles régionales. Ces nouvelles institutions contiennent des universités d'éducation professionnelle intermédiaire, des écoles d'instruction à temps partiel comme composante d'un parcours d'apprentissage professionnel, des écoles de formation de base pour adultes et des cours du soir. Dans le cadre de la politique de décentralisation, ces institutions ont une autonomie administrative et financière relativement importante. Les universités professionnelles régionales sont considérées comme présentant de nombreux avantages. Combiner différents types d'éducation et d'expertise facilite une offre de formation qui peut être ajustée aux besoins de groupes spécifiques d'apprenants. Être une institution régionale permet aussi de mieux prendre en compte les souhaits et besoins des professions et industries implantées régionalement. Les universités professionnelles régionales devraient constituer le réseau central des acteurs régionaux importants, par exemple en initiant des procédures communes de formation avec les professions et des industries locales.

En Suisse, le besoin pour une coordination plus développée est clairement accepté, notamment au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. L'objectif n'est pas de créer un parcours unique ou un formulaire unique de certification dans l'enseignement secondaire. La nécessité de garder des parcours séparés est admise. Néanmoins, il y a une prise de conscience grandissante d'un besoin d'actions de coordination au niveau de l'enseignement secondaire supérieur pour aider les jeunes à atteindre leurs buts. Par conséquent, un projet pilote (Projet et secondaire II) a été initié pour développer le dialogue entre les différents acteurs (CDIP, 1996; CDIP, OFFT/EDK et BBT, 2000). Son principal objectif a été de créer un centre de compétences pour l'enseignement secondaire supérieur au niveau national. Une de ses tâches principales est de développer une meilleure coordination.

Certification basée sur les résultats

Une méthode pour développer la transparence dans les programmes de formation (ceux-ci incluant l'évaluation et la certification) est de construire le programme sur les réalisations plutôt que sur les conditions de réalisation (programme de cours). Même les programmes lourds et de longue durée sont plus clairs lorsqu'ils sont expliqués aux apprenants en termes de résultats pour décrire la formation. Les avantages sont nombreux : en plus de fixer des standards (en termes de résultats) et de bénéficier de

l'opportunité d'assurer la qualité de l'offre, l'utilisation des résultats permet aux utilisateurs (individus et employeurs) d'utiliser la certification pour arriver à certains objectifs⁸. Le rapport français signale l'avantage, pour les fournisseurs eux-mêmes, d'être capables de simplifier leur offre et de faire des économies en devenant plus efficaces.

Lorsqu'un système de transfert de crédits est disponible, l'opportunité d'utiliser tout un ensemble de crédits, pour initier un nouveau domaine de formation ou pour réduire des redondances non nécessaires dans la formation, est un aspect très intéressant.

Au Danemark, de nombreux cours de formation professionnelle pour adultes donnent le droit formel de transférer leurs crédits vers un programme initial d'éducation et de formation professionnelle. Ceci peut résulter en une réduction de la durée du programme d'études pour les adultes. Avec le transfert de crédits, la possibilité de faire reconnaître sa formation non formelle et informelle (particulièrement la formation liée à l'emploi) ouvre des possibilités de parcours flexibles pour les travailleurs non qualifiés vers une certification de travailleurs qualifiés reconnue nationalement. Le type de programmes d'éducation secondaire qui est pertinent pour les participants dépend non seulement de l'histoire de l'individu dans le système d'éducation et de formation (niveau et domaine professionnel) mais aussi des besoins et des aspirations de la personne pour une progression professionnelle, comme complément de ses acquis originaux en éducation. Également importantes sont les possibilités plus flexibles au niveau de l'éducation d'utiliser ses crédits et donc de raccourcir les programmes d'études et de formation dans le cadre des programmes d'éducation et de formation professionnelle pour les jeunes, donnant ainsi aux adultes une « seconde chance » d'acquiescer des certifications.

La Corée a développé un « système de banque de crédits » qui permet aux individus d'accumuler des crédits de toutes sortes d'institutions incluant les universités et les institutions d'éducation et de formation non formelle. Un étudiant peut même recevoir un diplôme de l'enseignement supérieur s'il a accumulé un nombre suffisant de crédits. Du fait qu'auparavant les institutions d'éducation et de formation non formelle n'étaient pas autorisées à délivrer des crédits, il était difficile pour les sortants sans diplôme de l'université, pour les adultes actifs et pour les adultes inactifs d'accumuler du capital humain qui aurait pu les mener à un diplôme reconnu sur le marché du travail. Pour que les institutions d'éducation et de formation non formelle puissent délivrer des crédits certifiés, elles doivent être formellement accréditées par le ministère de l'Éducation. Ceci implique d'utiliser un *curriculum* standardisé et des programmes développés par l'institut Coréen de développement de l'éducation (*Korean Educational Development Institute – KEDI*). Le marché du travail coréen a ceci de caractéristique qu'il place un poids excessif sur les diplômes formels, dont ceux de l'enseignement supérieur en particulier. Le système de banque de crédits est donc une initiative clef qui permet aux individus de tout âge et de tous niveaux de compétences d'investir dans le capital humain pour être plus productifs et employables. Du fait que les groupes prioritaires que sont les individus qui bénéficieraient le plus d'une mise à jour de leurs compétences et de l'acquisition d'un diplôme, le système de banque de crédits est un programme essentiel pour supporter la formation tout au long de la vie de ces groupes.

En Suisse, il est possible d'obtenir un certificat fédéral de capacité (CFC) sans passer de tests formels. Cette possibilité a été introduite pour la première fois sous forme originale en 1999. L'idée est de ne pas baser l'évaluation sur la participation à un programme formel mais de créer une procédure *ad hoc* de certification. Par

conséquent, ceci représente la première tentative Suisse de mettre en place un système de reconnaissance des acquis antérieurs.

Progression du partenariat

Il existe des résultats provenant du monde entier qui suggèrent que les institutions sont maintenant plus actives que par le passé dans la création de passerelles vers les secteurs qui leur étaient étrangers. Les écoles secondaires en particulier ont introduit ou étendu les études professionnelles à l'intérieur des programmes de l'enseignement secondaire supérieur. Les universités se sont ouvertes aux étudiants en éducation et formation professionnelle et l'offre de certifications intersectorielles est devenue plus habituelle. En Australie, les procédures d'articulation et de transfert de crédits entre les écoles et les Organisations de formation enregistrée (*Registered Training Organisations – RTO*) et entre ces organisations et les universités impliquant une articulation efficace des programmes et un transfert de crédit maximal ainsi que la reconnaissance des acquis antérieurs, par lesquels les crédits sont attribués pour permettre l'attribution d'une certification suite à une évaluation des savoirs et compétences que l'individu a acquis en éducation, en formation, au travail et dans la vie. Dans les années récentes, au Danemark, une proportion grandissante des cohortes de jeunes va vers des programmes d'éducation et de formation professionnelle après avoir terminé un programme général académique de l'enseignement secondaire supérieur ou un des programmes mixtes également au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Un nombre grandissant d'étudiants en éducation et formation professionnelle obtient donc une certification duale grâce au transfert de crédits depuis un autre programme de l'enseignement secondaire supérieur.

Le lieu de travail comme lieu de formation

Le lieu de travail représente un lieu essentiel pour la formation formelle, non formelle et informelle. Une formation non formelle peut être suivie grâce à des programmes structurés de formation qui ne sont pas reconnus pour une certification, comme les programmes de bienvenue pour les nouvelles recrues, les programmes pour les stagiaires de l'enseignement supérieur, les ateliers de développement de compétences, etc. Dans de nombreux cas toutefois, la composante en termes de cours est comparable à celle que l'on trouve dans les formations menant à une certification formelle reconnue, à la fois en termes de présentation et de résultats de la formation. Ces formations non formelles sont significatives pour documenter les savoirs, savoir-faire et compétences au sens large d'un travailleur et fournir l'assurance qu'une formation a pris place à un niveau requis. Elles sont aussi particulièrement significatives en tant que point de repère dans un parcours de carrière au sein de l'organisation. La reconnaissance du lieu de travail comme lieu de formation pour une certification pourrait mener à des améliorations majeures de la formation tout au long de la vie : des travaux de l'OCDE (2003) indiquent qu'il existe une demande non satisfaite de ce point de vue là. La reconnaissance des formations moins formelles sur le lieu de travail est déjà une initiative essentielle dans de nombreux pays, notamment pour ceux qui acquièrent de l'expérience au travail pour améliorer leur employabilité.

Programmes spéciaux

Les rapports nationaux contiennent des détails quant à de nombreuses initiatives spéciales qui se focalisent sur l'offre de formation pour un groupe social particulier ou

décrivent un type spécifique de relations entre les fournisseurs de formation et les employeurs. Quelques-unes de ces initiatives sont brièvement résumées ici :

En Grèce, au début des années 2000, certains raccourcis dans l'éducation ont été proposés par l'institution que représentent les « écoles de la seconde chance ». Leur but était de réintégrer des adultes dans le système formel d'éducation ou dans le système non formel d'éducation et de formation. Une nouvelle loi donne aux citoyens grecs, de plus de 18 ans et qui n'ont pas terminé leur école obligatoire, l'opportunité de participer à un programme de 18 mois et d'acquérir un certificat correspondant à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Cette institution cible les adultes qui n'utilisent pas leurs droits d'entrer dans l'éducation formelle en même temps que leurs enfants s'ils sont en âge d'être scolarisés. Les circonstances sociales sont prises en compte pour l'entrée et une attention particulière est portée aux anciens prisonniers et aux toxicomanes mais les personnes ayant des difficultés d'adaptation ou des handicaps mentaux ne sont pas acceptées. Les études sont complètement gratuites ainsi que les fournitures scolaires et les livres. Dans de nombreux cas, les autorités municipales financent ce programme en fournissant aux participants la gratuité des moyens de transport public et l'accès à des garderies pour leurs enfants.

Au Japon, l'Université à distance a été établie en 1985 par le gouvernement national pour promouvoir la formation tout au long de la vie. Elle accepte, sans examen, les individus de plus de 15 ans qui n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Elle propose tout un ensemble de cours de base. Selon leur performance académique, les étudiants de l'université à distance peuvent aller jusqu'à entrer dans un programme de licence à l'université.

En Corée, le Système d'attribution des diplômes par autoformation est construit pour fournir des opportunités d'obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur en autodidacte. Lorsque la nouvelle loi a été introduite en 1990, l'Institut coréen des curricula et de l'évaluation commença à organiser des cours certifiés au niveau de l'enseignement secondaire et des examens pour la première fois cette année-là. Actuellement, l'Université nationale coréenne ouverte gère ce système pour autodidactes. Pour obtenir un diplôme, le candidat doit passer quatre examens. Le premier examen correspond à l'enseignement secondaire et vise à évaluer les compétences générales du candidat. Le deuxième examen se concentre plus sur les matières principales et il traite des savoirs et des questions techniques dans chacune des matières principales. Le troisième examen évalue si le candidat a des savoirs spécialisés et des compétences techniques dans sa matière principale. Le quatrième et dernier examen correspond aux diplômes de licence, il évalue la capacité générale du candidat et s'il possède les savoirs spécialisés adéquats et les savoir-faire techniques du niveau de la licence.

En Nouvelle-Zélande, la croissance des Établissements de formation privés (*Private Training Establishments – PTE*) est un exemple d'une initiative de réforme de l'éducation liée au système de certification qui fournit une nouvelle forme de programmes de certification aux apprenants. Une loi a permis une offre privée d'enseignement supérieur. Elle a établi un mécanisme pour l'utilisation de fonds publics. Les établissements de formation privés doivent avoir une raison sociale dont les buts et objectifs sont principalement liés à l'éducation et/ou à la formation. Certains de ces établissements sont à but lucratif mais tous ne le sont pas. Par exemple, certains d'entre eux sont établis pour servir les intérêts des groupes communautaires locaux. En 2001, l'Autorité de certifications néo-zélandaise (*New Zealand Qualifications Authority – NZQA*) estimait que 64 % des établissements de formation privés étaient des sociétés à responsabilité limitée, 14 % étaient des sociétés fiduciaires et 22 % des sociétés

en nom unique. La plupart des apprenants qui reçoivent de la formation dans ces établissements s'y engagent après l'école obligatoire mais, pour certains apprenants du niveau de l'enseignement secondaire supérieur, ces établissements offrent une alternative aux institutions d'éducation habituelle de l'enseignement secondaire supérieur. L'impact qu'un établissement de formation privé aura sur la formation tout au long de la vie dépendra de ses objectifs et des cours qu'il offrira.

Contraintes sur les fournisseurs

Un grand nombre de fournisseurs, une situation complexe

Comme indiqué ci-dessus, plusieurs pays mentionnent les problèmes rencontrés par les employeurs et les individus lorsqu'il y a trop de types de fournisseurs dans le système et qu'ils sont trop différents les uns des autres. La recherche de la transparence peut forcer les gestionnaires de l'offre de formation à coordonner leurs offres. Toutefois, même si l'objectif est clair, il peut y avoir des enjeux locaux qui empêchent ce processus de survenir. Il semble y avoir un mouvement dans ce sens dans certains pays, comme le Royaume-Uni ou la France, pour décentraliser le contrôle et permettre une interprétation locale quant à la meilleure manière d'augmenter l'offre effective. Les fournisseurs de certifications que sont les compagnies internationales peuvent grandir en popularité si cette offre, plus diverse par nature, arrive à s'établir. Le principal problème, pour les apprenants, lorsque l'offre est complexe n'est pas tellement de comprendre quelles formations sont offertes mais bien de s'assurer que la formation pour une certification qu'ils visent a de la valeur sur le marché du travail et a le potentiel de leur permettre d'obtenir des certifications additionnelles par la suite.

Les coûts

La plupart des pays identifie les coûts comme étant une contrainte au développement de l'offre de formation et à la satisfaction des besoins. Certaines de ces contraintes de coûts sont liées aux institutions qui offrent la formation alors que d'autres (sur les individus et les employeurs) ont des conséquences désastreuses inattendues. Ce problème est aussi soulevé en termes de formation pour adultes et plus généralement lorsque le financement est insuffisant et nécessite un investissement accru à la fois par le secteur privé et le secteur public (OCDE, 2003).

Plusieurs pays identifient des mesures pour aider les individus et les employeurs à supporter le coût de la formation pour une certification. Des exemples de ces mesures sont le compte individuel de formation, le prêt pour le développement de carrière, les prêts à la formation pour les petites entreprises, les supports financiers pour les activités des syndicats, les procédures pour faciliter les horaires de travail flexible ou les fonds structurels de formation (ceux-ci incluent l'installation d'équipements technologiques d'information et de communication).

Dans certains pays (par exemple Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni), il y a une inquiétude publique qui concerne le coût de l'enseignement supérieur (y compris le coût des prêts aux étudiants) qui pourrait être une contre incitation à s'engager dans des études après la fin de l'école obligatoire. L'accès universel de tous les étudiants au programme de prêts a entreteint les taux de participation à l'éducation post obligatoire dans toutes les sections de la société qui étaient auparavant mal représentées dans l'enseignement supérieur.

Le système de certification et les fournisseurs : Quelques enjeux

Les principaux problèmes pour les fournisseurs de formations certifiantes ont été soulevés ci-dessus. Il concerne les éléments suivants :

- la gestion des systèmes pour que l'offre générale soit coordonnée et efficace même si elle peut autoriser quelques spécificités locales pour que des besoins spécifiques soient satisfaits ;
- la supervision de la manière dont est utilisé le système pour vérifier dans quelle mesure il satisfait les besoins des utilisateurs, la qualité de l'offre et l'efficacité dans l'utilisation des ressources financières; le manque d'informations issues de la supervision du système rend les décisions stratégiques moins robustes ;
- l'autorisation donnée aux institutions et aux praticiens à développer de nouvelles pédagogies qui peuvent avoir un impact sur les carrières de formation des individus et sur le développement des employeurs.

Sur ce point, le rapport portugais propose les trois éléments suivants en matière de pédagogie :

- Les caractéristiques de base du modèle d'éducation fondée sur l'organisation thématique, la durée et la séquence du système modulaire, la certification des enseignants et des formateurs et l'environnement pour stimuler la formation dans des organisations accréditées.
 - Le modèle flexible et non contraint de participation, laissant la responsabilité des résultats à ceux qui participent. Le financement public, qui assure un coût nul, doit être suffisamment motivant pour les efforts individuels d'une citoyenneté active.
 - L'ensemble des options de formation doit être flexible mais, en même temps, éviter trop de dispersion. Un enjeu est le financement et c'est pour cette raison qu'il doit être sélectif, sans décourager les promoteurs locaux de s'engager dans des initiatives de formation qu'ils trouvent les plus appropriées.
-

Il y a aussi un besoin de construire une expertise pour les formateurs dans les processus d'évaluation qui fournisse des réactions motivantes pour les apprenants. La négociation des objectifs de formation et l'enregistrement des résultats de celle-ci grandissent en importance dans les contextes non formels et sont aussi prometteurs dans d'autres secteurs, notamment la formation basée sur le travail (Torrance et Coultas, 2004).

Résumé des motivations et moyens de surmonter les obstacles à la formation pour les fournisseurs

Les fournisseurs de formation seraient plus enclins de s'engager dans un système de certification qui :

- comprenne des certifications qui permettent l'utilisation de pédagogies modernes ainsi que les nouvelles technologies ;
- encourage à s'impliquer dans l'élaboration des certifications et la gestion du système de certification ;
- propose des certifications qui utilisent des processus adaptés d'assurance qualité ;
- permette la reconnaissance des acquis antérieurs ;
- propose des parcours d'entrée en formation certifiante qui soient flexibles ;

- rende explicites les compétences développées dans les certifications ;
- renvoie l'image d'une gestion bien coordonnée des certifications ;
- permette d'établir des liens positifs avec les employeurs et les autres fournisseurs ;
- permette le développement d'une offre afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et des employeurs ;
- réduise les coûts des certifications ;
- soit en contact avec le réseau des fournisseurs afin de coordonner l'offre ;
- suivre la demande de certifications pour que seules celles qui sont demandées soient proposées.

4.5. Les mécanismes affectant le comportement

L'analyse présentée jusqu'à maintenant montre qu'il existe des preuves significatives que le comportement de formation des individus, des employeurs et des fournisseurs de formation et de certifications est directement et indirectement influencé par le type de systèmes de certification qui opère dans un pays. Cette analyse mène à l'identification de changements spécifiques en termes de structures ou de conditions d'opération, qui changeront le comportement de chacun de ces groupes en terme de participation à la certification, d'utilisation de la certification et d'offre de certifications. Ces agents de change ont été nommés *mécanismes* dans le chapitre 1 et il est maintenant possible, en utilisant les résultats de ce chapitre, de conforter l'idée théorique avec des résultats concrets et lister 20 mécanismes que l'on peut considérer être des outils pour aider le passage des réponses politiques pour améliorer la formation tout au long de la vie vers des résultats positifs. Le tableau 4.1 énumère les 20 mécanismes et décrit comment chacun d'entre eux peut fonctionner.

En examinant tous les résultats quant à la façon d'influencer le comportement des trois principales parties prenantes (individus, employeurs et fournisseurs) il a été possible d'identifier les 20 mécanismes qui peuvent aider à développer les systèmes de certification pour qu'ils jouent un rôle dans l'amélioration de la formation tout au long de la vie. Même si les mécanismes eux-mêmes représentent un concept important et même si chacun d'entre eux a le potentiel d'aider les décideurs quant à la manière d'organiser les systèmes de certification, c'est la manière dont ces mécanismes sont en interface avec les réponses politiques à l'ordre du jour de la formation tout au long de la vie qui est importante. Dans le chapitre 5, cette interface entre les réponses politiques et les mécanismes est examinée en détail.

Tableau 4.1. **Mécanismes potentiels**

Mécanisme	Rapide description de la manière dont les mécanismes pourraient fonctionner
1. Communiquer sur les rendements de la formation certifiante	<p>Les incitations sont dans le système de certification lui-même et elles tournent autour des bénéfices et rendements (financiers ou autres) que permet d'obtenir une certification. Le processus de communiquer les avantages de la formation pour une certification peut inspirer les individus et les pousser à rechercher une formation.</p> <p><i>Les individus</i> seraient motivés pour se former pour une certification.</p> <p><i>Les employeurs</i> auraient accès à un marché des compétences plus vaste dans lequel ils pourraient sélectionner et ils peuvent voir l'investissement en formation comme moins risqué si les apprenants recherchent une formation dans l'emploi.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> seraient impliqués dans la communication quant aux rendements de la formation pour construire le marché de l'apprenant.</p>
2. Développer l'employabilité	<p>Pour certains individus, la barrière à la formation provient du fait qu'ils n'arrivent pas à trouver un emploi de qualité qui permette une formation basée sur l'emploi. Leur niveau général de compétence est bas. Pour ces individus, l'offre d'expérience professionnelle centrée sur les compétences liées à l'employabilité peut être une percée significative vers la formation.</p> <p><i>Les individus</i> avec des niveaux faibles de compétences générales pourraient être tentés d'apprendre ces compétences et ensuite de s'engager de nouveau en formation par la suite.</p> <p><i>Les employeurs</i> auraient besoin de rendre disponible une expérience de travail et vraisemblablement une formation pour ces compétences, ils pourraient bénéficier d'une offre de compétences plus large.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> auraient besoin de développer des programmes de formation dans ce domaine et satisferaient les besoins des clients.</p>
3. Établir des cadres de certification (qualifications frameworks)	<p>Les cadres de certification peuvent clarifier les parcours de progression et apporter cohérence et assurance qualité aux systèmes de certification.</p> <p><i>Les individus</i> pourraient être motivés pour se former s'ils peuvent être conseillés vers des certifications appropriées par rapport à leurs aspirations. Ils pourraient aussi avoir confiance en des certifications approuvées nationalement.</p> <p><i>Les employeurs</i> trouveraient le cadre utile pour fixer des prérequis en termes de certification pour un emploi et pour comparer le profil de certification d'un candidat à un emploi à un standard de référence. Il pourrait aider à rationaliser l'offre de formation.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> pourraient trouver un cadre de certification utile comme matériel de promotion puisqu'ils pourraient alors faire la promotion des certifications selon une structure qui serait bien connue et, comme les employeurs, ils pourraient se sentir rassurés de savoir que certaines certifications sont des points nationaux de référence.</p>
4. Augmenter le choix des apprenants en matière de certification	<p>Ce mécanisme concerne l'exercice de la responsabilité individuelle. Les certifications devraient être tracées pour qu'il y ait des points de sortie clairs (avec des crédits) pour ceux qui ont changé d'avis. Le choix peut être plus à propos des options possibles au sein des certifications que des options entre les certifications, même si l'existence de points d'intersection entre les certifications peut être vue comme avantageuse.</p> <p><i>Les individus</i> peuvent être motivés par la liberté et le pouvoir de prendre des décisions quant à leur futur en formation.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent trouver que la complexité accrue des certifications complique le recrutement et la planification. Toutefois, ils peuvent réaliser que la capacité à faire un choix devient un aspect de l'identité du candidat et ainsi pourraient faire une sélection plus effective.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> vont être sous pression pour différencier leurs offres de cours en réponse à une demande plus sélective, par exemple, en créant des titres délivrés par deux secteurs, des double diplômes et des cours dans des nouveaux domaines multidisciplinaires ou plus spécialisés.</p>
5. Clarifier les parcours de formation	<p>Ce mécanisme garantit que le système de certification crée des opportunités de carrière et de formation par le biais de la définition de filières ou de parcours qui intéressent l'apprenant quant à ses intérêts et ambitions, les structures des fournisseurs et les besoins des employeurs. L'existence de points d'intersection où les individus peuvent changer de parcours sans pénalité est une caractéristique essentielle.</p> <p><i>Les individus</i> peuvent trouver que la sécurité d'un parcours de certification désigné est intéressante, même si l'absence de choix peut être une contre incitation à se former.</p> <p><i>Les employeurs</i> aussi peuvent se sentir en confiance dans un système simple avec un parcours établi et sentir que les candidats à un emploi qui sont restés en cohérence par rapport à leur choix initial sont plus impliqués dans le domaine qu'ils ont choisi que ceux qui ont décidé de changer de voie à un moment donné.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent trouver que la gestion de programmes plus flexibles est plus difficile et plus coûteuse.</p>
6. Permettre le transfert de crédits (credit transfer)	<p>Les processus de transfert de crédits vont amener de la flexibilité pour les individus et les employeurs. Ce sera aussi un moyen d'utiliser les compétences et les apprentissages existants des individus pour qu'ils comptent dans l'obtention d'une nouvelle certification, réduisant ainsi le coût par absence de redondances. Cela allègera la charge financière et temporelle. Il pourrait aussi agir comme une incitation pour la progression dans l'emploi si les crédits peuvent compter dans différents environnements professionnels.</p>

Tableau 4.1. **Mécanismes potentiels (suite)**

Mécanisme	Rapide description de la manière dont les mécanismes pourraient fonctionner
	<p><i>Les individus</i> peuvent être motivés par le fait de pouvoir utiliser les crédits obtenus auparavant, ce qui leur ouvrirait tout un ensemble d'options futures. La flexibilité peut aussi aider à surmonter certaines contraintes personnelles.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent penser qu'un système décomposé en unités est trop complexe et, même s'ils peuvent recruter des individus qui se sont spécialisés dans certaines unités d'intérêt pour l'entreprise, le processus de recrutement lui-même sera plus compliqué. Il offre une chance d'ajuster la formation à leurs besoins spécifiques.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent être plus incertains quant aux systèmes de crédits parce qu'ils pourraient augmenter les coûts administratifs. Toutefois, l'engagement de nombreux individus dans des programmes découpés en unités sera une incitation pour eux.</p>
7. Augmenter la flexibilité dans les programmes certifiants de formation	<p>Ce mécanisme se concentre sur les façons dont les programmes de formation sont réactifs aux styles d'apprentissage des individus; les processus de certifications peuvent limiter la flexibilité de ces programmes.</p> <p><i>Les individus</i> seront motivés par des programmes qui correspondent à leurs préférences en termes de formation et d'évaluation. Si le système de certification propose des options pour les fournisseurs d'ajuster leurs programmes à ces préférences, alors la participation pourrait augmenter.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent accueillir la flexibilité dans l'évaluation pour une certification comme une option attractive car elle peut être perçue comme adaptée aux objectifs.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> trouveront la flexibilité attractive car elle va leur permettre de répondre au marché tel qu'ils le perçoivent. Toutefois, la flexibilité peut amener des coûts additionnels.</p>
8. Créer de nouvelles voies d'accès à la certification	<p>Parmi les solutions pour résoudre le problème de la non-participation à la formation, on peut penser à augmenter le nombre de points d'entrée et à clarifier et minimiser les règles d'entrée. Ce mécanisme nécessite un lien clair entre programmes certifiants et non certifiants. Les régimes de financement et les processus d'assurance qualité doivent être différenciés de telle sorte qu'ils soient également ajustés aux certifications peu importantes.</p> <p><i>Les individus</i> ayant une faible estime d'eux-mêmes, un manque de confiance ou une suite d'échec dans le système éducatif verront les obstacles habituels disparaître et leur entrée en formation semblera moins menaçante.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent avoir besoin de créer de la flexibilité pour que les travailleurs à la recherche de formation soient encouragés à y participer.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> auront besoin de créer des nouveaux parcours de formation et peuvent créer des marchés plus porteurs dans ce domaine.</p>
9. Diminuer le coût de la certification	<p>Le coût est un inhibiteur de la certification pour certains groupes de la population. Il s'agit à la fois du coût en temps et en argent car tous les deux sont des coûts directs (du programme et de l'évaluation) et indirects (coûts d'opportunité, temps de loisir). L'individu est le principal concerné par la question du coût mais les fournisseurs et les employeurs supportent aussi des coûts d'une manière ou d'une autre et c'est donc aussi une question importante pour eux.</p> <p><i>Les individus</i> seront moins hésitants si les coûts sont moindres, mieux répartis dans le temps et/ou reportés à plus tard. Ils seront motivés aussi par une aide quelconque qui va minimiser les coûts d'opportunité.</p> <p><i>Les employeurs</i> seront motivés à utiliser la formation certifiante si l'impact sur les coûts en termes de productivité est faible. Plus de flexibilité dans le système (par exemple, transfert de crédit, reconnaissance des acquis antérieurs) peut permettre de réduire les coûts pour les employeurs.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> vont se battre pour que les systèmes soient efficaces et que les coûts soient réduits pour les individus et les employeurs. Par conséquent, des systèmes tels que l'assurance qualité, le référencement international, le développement de la certification vont être des domaines importants pour faire des économies.</p>
10. Reconnaître la formation non formelle et informelle	<p>Les systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle rendent explicite la valeur de la formation qui n'est pas évaluée comme partie d'un programme formel de formation. Ce genre de reconnaissance peut agir comme un filet de sécurité pour ceux qui ne se sont pas encore totalement engagés dans la formation.</p> <p><i>Les individus</i> de faible niveau d'éducation formelle pourraient être motivés à entrer dans un programme de formation et à continuer si leurs savoirs et compétences acquis par l'expérience peuvent être reconnus et utilisés pour réduire le coût de la certification.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent constater que l'offre de compétences augmente si plus de formes de formation sont reconnues dans la population active. D'un autre côté, ceci pourrait conduire à une réduction de l'implication dans les programmes formels de formation.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent être encouragés à élargir l'accès aux programmes de formation si des systèmes de reconnaissance de l'assurance qualité sont en place; même s'il peut y avoir des coûts directs et indirects à organiser la reconnaissance de la formation non formelle et informelle.</p>
11. Superviser (monitor) le système de certification	<p>Ce mécanisme permet de réunir des réactions pour alimenter en boucle le système de certification. Les résultats de l'analyse des données ainsi colligées vont permettre aux gestionnaires du système de certification d'évaluer si celui-ci répond bien aux besoins des individus, fournisseurs et employeurs.</p> <p><i>Les individus</i> en bénéficieront parce que, pour certains d'entre eux, le processus de supervisions est assez sensible pour identifier leurs besoins en termes de formation certifiante.</p>

Tableau 4.1. **Mécanismes potentiels (suite)**

Mécanisme	Rapide description de la manière dont les mécanismes pourraient fonctionner
	<p><i>Les employeurs</i> auront besoin d'informations sur les besoins de compétences utiles d'un point de vue stratégique si elles sont fiables, sensibles aux différentes situations et si des données temporelles de tendance peuvent être produites.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent utiliser ces informations pour développer des programmes plus conformes aux besoins de leurs clients.</p>
12. Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification	<p>Les chances que les certifications satisfassent les besoins des différents utilisateurs sont augmentées s'ils sont tous partie prenante intégrale du processus et jouent un rôle dans la modernisation des certifications. La tentation d'utiliser les certifications sera augmentée si les utilisateurs potentiels ont un sens de propriété. Les accords sur le développement des systèmes de certification qui impliquent toutes les parties prenantes peuvent être plus stables. Les parties prenantes pourraient opérer de manière plus coordonnée et communiquer de manière plus cohérente quant aux systèmes de certification.</p> <p><i>Les individus</i> seront plus tentés de se former pour une certification s'il est évident que la voix des apprenants a été entendue dès l'élaboration et l'organisation de la certification.</p> <p><i>Les employeurs</i> doivent s'assurer que les certifications correspondent à leurs besoins et s'impliquer est une manière de le faire.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> doivent connaître les besoins de leurs clients et souhaiteront être informés quant aux nouvelles méthodes d'organisation des programmes et aux coûts engendrés par les nouveaux développements.</p>
13. Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour	<p>S'il existe une manière systématique d'examiner les certifications quant à leurs rôles pour satisfaire les besoins du marché du travail et de l'économie, les certifications qui vont répondre à ces deux objectifs seront perçues comme pertinentes et dignes d'intérêt pour investir. Les méthodes utilisées doivent aussi préparer le futur.</p> <p><i>Les individus</i> seront encouragés par la valeur attribuée, par les employeurs, aux certifications à jour.</p> <p><i>Les employeurs</i> apprécieront à leur juste valeur les individus certifiés disposant de compétences théoriques et pratiques et la valeur des certifications qui auront ces caractéristiques sera augmentée.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> feront la promotion des certifications modernes en toute confiance.</p>
14. Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement	<p>Les processus de recrutement qui utilisent des certifications pour sélectionner de nouvelles les recrues potentielles vont gagner en réputation.</p> <p><i>Les individus</i> seront tentés d'apprendre pour une certification si celle-ci est largement utilisée dans les processus de recrutement et pour garantir les promotions de carrière et l'accès à d'autres formations.</p> <p><i>Les employeurs</i> seront motivés à utiliser les certifications dans les processus de recrutement si elles sont utiles pour informer quant aux savoirs et compétences des candidats; et s'ils peuvent s'assurer que les standards et contenus de formation sont appropriés et que la formation est délivrée et évaluée effectivement.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> seront tentés de supporter les programmes de certification qui sont beaucoup demandés par les employeurs.</p>
15. Garantir que les certifications soient portables	<p>En permettant d'utiliser les certifications pour faciliter la mobilité professionnelle ou le passage entre deux programmes de formation, on augmentera la valeur de la formation certifiante. Ce mécanisme dépend de l'existence de zones de confiance mutuelle qui se développent dans un pays. Celles-ci peuvent s'appuyer sur des références internationales pour parvenir à un accord.</p> <p><i>Les individus</i> seraient plus tentés de participer à la formation si leurs certifications pouvaient être utilisées pour progresser d'une formation à l'autre ou entre différents secteurs professionnels ou bien encore à l'intérieur d'une formation ou d'un secteur professionnel.</p> <p><i>Les employeurs</i> peuvent trouver compliqué et inefficace le fait de traiter avec de nombreuses certifications différentes.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> pourraient promouvoir les certifications dotées d'une forte portabilité.</p>
16. Investir dans l'innovation pédagogique	<p>Un enseignement efficace et effectif contribuera, dans le temps, à construire la valeur placée dans les certifications qui correspondent à cet enseignement. Un bon enseignement dans l'éducation et la formation baisse les coûts de la formation certifiante.</p> <p><i>Les individus</i> peuvent être fortement motivés par un enseignement de qualité.</p> <p><i>Les employeurs</i> verront des avantages en termes coûts et de meilleure prise en compte des besoins.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> devront garantir la qualité de l'enseignement et prendre en charge la formation des enseignants et des formateurs. Il y aura des conséquences en termes de coût.</p>
17. Exprimer les certifications en termes de résultats (outcomes) de la formation	<p>Clarifier pour les apprenants, les fournisseurs et les employeurs que les réalisations de la certification se mesurent en termes de savoirs, savoir-faire et compétences conduit à des attentes plus fortes.</p> <p><i>Les individus</i> peuvent être motivés par cette clarté et aussi parce qu'elle augmente les possibilités d'obtenir des crédits pour les apprentissages déjà effectués.</p> <p><i>Les employeurs</i> seront capables de spécifier leurs besoins de recrutement plus clairement et auront plus confiance lorsqu'ils utiliseront les certifications dans le processus d'apparier des candidats à des emplois.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> trouveront l'approche basée sur les résultats plus facile à utiliser pour coordonner différents programmes de formation. Ils pourraient aussi avoir plus confiance en expliquant la valeur d'une certification si elle est basée sur la performance.</p>

Tableau 4.1. **Mécanismes potentiels** (suite)

Mécanisme	Rapide description de la manière dont les mécanismes pourraient fonctionner
18. Améliorer la coordination au sein du système de certification	<p>Ce mécanisme produit une infrastructure claire pour les certifications et une structure claire pour les institutions qui les attribuent ainsi que des processus d'information et d'orientation complets et correctement dessinés.</p> <p><i>Les individus</i> sont motivés par des informations cohérentes, des conseils avisés et des suggestions d'orientation convaincantes de la part de toutes les agences impliquées.</p> <p><i>Les employeurs</i> verront des gains à recevoir des informations cohérentes et peuvent être plus motivés pour offrir des certifications et les utiliser.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent apprécier les économies qu'ils vont faire suite à ce gain de cohérence, en particulier en rectifiant les apprenants mal orientés.</p>
19. Optimiser l'assurance qualité	<p>Le niveau des processus d'assurance qualité utilisés dans le développement et la mise en place des certifications affecte la façon dont les individus voient les certifications. De hauts niveaux d'assurance qualité pourraient augmenter la valeur des certifications mais développer aussi des contraintes quant aux façons pour les certifications de répondre aux besoins de différents utilisateurs.</p> <p><i>Les individus</i> ont plus de chances d'être motivés à se former pour une certification si celle-ci dispose d'une assurance qualité garantie et qu'il y a des réductions de coûts associés à la réduction de la bureaucratie pour les fournisseurs.</p> <p><i>Les employeurs</i> seront concernés par l'entretien de procédures effectives minimales d'assurance qualité.</p> <p><i>Les fournisseurs</i> auront confiance en faisant la promotion de certifications dont la qualité est garantie et ils bénéficieront de réductions de coût.</p>
20. Améliorer l'information et l'orientation à propos des systèmes de certification	<p>Des services effectifs d'information et d'orientation utilisant les technologies de l'information et de la communication pourraient augmenter la quantité et améliorer la distribution de la formation tout au long de la vie.</p> <p><i>Les individus</i> peuvent surmonter quelques-unes des barrières auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils veulent se former s'ils sont guidés efficacement dans le labyrinthe des certifications.</p> <p><i>Les employeurs</i> bénéficieraient d'un système où les informations sont concentrées dans un seul point d'information (<i>one-stop-shop</i>).</p> <p><i>Les fournisseurs</i> peuvent profiter des centres d'information et d'orientation pour organiser la promotion de leurs certifications.</p>

Notes

1. Il est important de remarquer que lorsque l'on considère les effets du système de certification sur la formation tout au long de la vie, c'est souvent le processus de certification, plutôt que le système de certification dans son ensemble, qui a un effet. Dans le cadre de cette étude, une certification spécifique est considérée comme étant une partie du système de certification et donc le système de certification peut être considéré comme étant à la base de cet effet.
2. Avant qu'une discussion plus détaillée ne soit fournie quant à la manière de rendre compte des mécanismes, il est important d'accepter que de nombreux facteurs influencent la formation tout au long de la vie et que les systèmes de certification ne représentent qu'une partie d'entre eux. Il est aussi important d'accepter l'idée que l'utilisation accrue de la reconnaissance formelle des savoirs et des compétences n'est pas forcément toujours souhaitable pour tous les individus comme expliqué par la suite dans cette publication.
3. L'OCDE étudie actuellement comment traiter cette question.
4. Cette assertion ne vise pas à mettre à mal la notion de formation comme une activité sociale mais plutôt de prêter attention à l'individu en tant que décideur quant à son choix de se former ou pas.
5. Le mot « motivation » couvre le comportement d'une partie de la population dans la manière dont elles entreprennent les choses, choisissent la façon dont les choses doivent être faites, leur degré d'implication dans leurs actes et leur persévérance pour conduire ceux-ci à un aboutissement.
6. Le taux de rendement privé est une mesure de la rentabilité d'un investissement en éducation. Il est intéressant parce qu'il tient compte des revenus à vie (non seulement les revenus en début de carrière) et aussi des coûts pour obtenir une certification (Borland, 2001). Dans l'exemple danois, le taux de rendement privé se calcule selon la formule suivante : revenus à vie (après impôt) moins (la perte de revenus potentiels pendant les études plus les coûts directs du programme). Le concept de taux de rendement social élargit la notion de taux de rendement privé du fait qu'elle tient compte des coûts et bénéfices sociaux. Le taux de rendement social mesure les bénéfices nets pour la société de l'éducation de ses citoyens. Si une société perçoit qu'elle fait un investissement en éduquant sa population, alors un investissement accru dans l'éducation sera gagnant pour cette société d'autant plus que le taux de rendement social sera plus élevé que le rendement des autres

investissements publics (Junankar and Liu, 2003). Dans l'exemple danois, le taux de rendement social se calcule selon la formule suivante : les revenus à vie de tous les individus (avant impôt) moins les dépenses publiques en éducation.

7. Pris dans le sens de savoir, talents, compétences et atouts donnés à chacun afin de faciliter son accès à son bien-être personnel, social et économique.
8. Voir les travaux de Stephen Adam (2004) pour une évaluation complète des objectifs de l'utilisation des résultats de la formation et une revue des développements dans ce domaine dans les pays européens.

Références

- Adam, S. (2004), «Using Learning Outcomes – A Consideration of the Nature, Role and Implications for European Education of Employing Learning Outcomes at the Local, National and International Levels », United Kingdom Bologna Seminar, Herriot Watt University, Scotland.
- ANTA (Australian National Training Authority) (2000), *ANTA Marketing Strategy for Skills and Lifelong Learning: Market Segmentation Report*, Brisbane.
- Béduwé, C. et J. Planas (2003), *Educational Expansion and Labour Market: A Comparative Study of Five European countries – France, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom – With Special Reference to the United States*, Cedefop, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (1998), *Bundesinstitut für Berufsbildung: Referenz-Betriebs-System, Aussagekraft von Prüfungen*, Information n° 12, BIBB, Bonn.
- Billett, S. (2001), « Learning Throughout Working Life: Interdependence at Work », *Studies in Continuing Education*, vol. 23, n° 1.
- Billett, S. et A. Smith (2003), « Compliance, Engagement and Commitment: Increasing Employer Expenditure in Training », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, n° 3.
- Bjørnåvold, J. (2002), *Lifelong Learning: Which Ways Forward?*, D. Colardyn, éd., College of Europe, Kennicentrum EVC, Utrecht.
- Black, P. et D. William (1999), *Inside the Black Box*, King's College, London.
- Borland, J. (2001), *New Estimates of the Private Rate of Return to University Education in Australia*, University of Melbourne, www.melbourneinstitute.com.
- Bryce, J. (2004), « Different Ways Secondary Schools Orient to Lifelong Learning », *Educational Studies*, vol. 30, n° 1, Carfax Publishing.
- Buchmann, M. et S. Sacchi (1998), « The Transition from School to Work in Switzerland: Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? », in Y. Shavit and W. Müller (éd.), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Oxford, pp. 407-442.
- Bynner, J. et M. Egerton (2001), *The Wider Benefits of Higher Education*, HEFCE (Higher Education Funding Council for England), London.
- Bynner, J. et S. Parsons (2001), « Qualifications, Basic Skills and Accelerating Social Exclusion », *Journal of Education and Work*, vol. 14, n° 3, pp. 279-291.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1996), *Projet secondaire II*, Dossier 43B, CDIP, Bern.
- CDIP, OFFT/EDK et BBT, éd. (2000), *Le secondaire II à venir*, Rapport final du groupe de projet secondaire II, Études et rapports 9, CDIP/EDK, Bern.
- Chiousse, S. et P. Werquin (2005), « Il faut les mo-ti-ver : la certification pour amener les adultes à la formation », in J.L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haepere (éd.), *La formation professionnelle continue : enjeux sociétaux*, Collection Économie, Société, Région, De Boeck.
- Coles M. et T. Oates (2004), *European Reference Levels for Education and Training: Promoting Credit Transfer and Mutual Trust*, Série Cedefop Panorama 109, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Dench, S. et J. Regan (2000), *Learning in Later Life: Motivation and Impact*, Research Report RR183, Department for Education and Employment, London.

- Commission européenne (2004a), *Éducation et Formation 2010 : L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, Commission européenne, Bruxelles.
- Commission européenne (2004b), *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels (VET)*, Commission européenne, Bruxelles.
- Commission européenne (2005), *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Commission Staff Working Document, Bruxelles, 8 juillet 2005.
- Felstead, A., D. Gallie et F. Green (2002), *Work Skills in Britain 1986-2001*, Department for Education and Skills, London.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intellegencies*, Basic Books, New York.
- Grubb, N. (2004), *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) and London.
- Grunewald, U. et D. Moraal (2001), *Betriebliche Weiterbildung* (éd.) Bundesinstitut für Berufsbildung. der Generalsekretär, Forschung Spezial Heft 3, Bielefeld.
- Hecker, U. (2000a), *Berufliche Mobilität und Wechselprozesse*, in Dostal et al. (éd.), *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Band 231, pp. 67-97, Nürnberg.
- Hecker, U. (2000b), *Berufswechsel – Chancen und Risiken. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99*, in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29. Jg. Heft 4, pp. 12-17.
- Junankar P.N. et J. Liu (2003), « Estimating the Social Rate of Return to Education for Indigenous Australians », *Education Economics*, vol. 11, n° 2.
- Keating, J., T. Nicholas, J. Polesel et J. Watson (2004), *Qualifications Use in the Australian Labour Market*, NCVER (National Centre for Vocational Education Research), Adelaide.
- Kelly, M. (1994), *Can You Credit It? – Implications of Accreditation for Learners and Groups in the Community Sector*, Aontas/Combat Poverty Agency, Dublin.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey.
- Murray, A. et H. Steedman (1999), « Growing Skills in Europe: The Changing Skill Profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the United Kingdom », 3rd International Conference, Researching Vocational Education and Training, Bolton Institute, England.
- NCVER (2001), « Statistics 2001: Survey of Employer Views on Vocational Education and Training », National Report, Adelaide.
- O'Connell, P. et M. Lyons, (1995), *Enterprise-Related Training and State Policy in Ireland: The Training Support Scheme*, ESRI (The Economic and Social Research Institute in Ireland), Dublin.
- OCDE (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : guide d'utilisation de la CITE 97 dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000a), *Comment financer l'apprentissage à vie?* OCDE, Paris.
- OCDE (2000b), *De la formation initiale à la vie active – Faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001a), *Comment financer la formation tout au long de la vie?*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001b), *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours – Les politiques et programmes de formation pour adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- Pont B. et P. Werquin, 2002. « L'apprentissage des adultes en Suisse et dans d'autres pays de l'OCDE. Une perspective comparative », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 24 (2), pp. 279-307.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2002), *Research Review: Reasons for the Drop-Out of Young People from Education, Training and Work at School-Leaving Age*, T. Leney (éd.), Londres.
- QCA (2004), *Achieving the Lisbon goal: The Contribution of Vocational Education and Training*, T. Leney (éd.), Londres.
- Raffe D., C. Howieson et T. Tinklin (2005), « The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland », *Scottish Educational Review*, vol. 37, n° 1, pp. 46-57.

- Ravens (van), J. (2002), *Lifelong Learning: Which Ways Forward?*, D. Colardyn, éd., College of Europe, Kennicentrum EVC, Utrecht.
- Rick K., K. Valckenborgh et H. Baert (2003), « Towards a Conceptualisation of "Learning Climate" », EURONE&T Workshop Paper, Implementing a Learning Society in an Enlarging and Integrating Europe, Stirling, University, Scotland.
- Ryan, P. (2002), *Individual Returns to Vocational Education and Training Qualifications: Their Implications for Lifelong Learning*, NCVER, Adelaide.
- Schuller, T., A. Brasset-Grundy, A. Green, C. Hammond et J. Preston (2002), *Learning, Continuity and Change in Adult Life*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Selby, C., L. Smith, K. Hummel et C. Cheang (2004), *The Valuing of Qualifications by Australian Employers*, NCVER, Australie du Sud.
- Smith, A. (2001), *Returns on Investment on Training: Research Readings*, NCVER, Adelaide.
- Smyth E., M. Gangl, D. Raffé, D. Hannan et S. McCoy (2001), « A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe », Final Report to the European Commission, ESRI (The Economic and Social Research Institute in Ireland), Dublin.
- Spence, A. (1973), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, pp. 355-379.
- Steinhäuser, K. (2002), *Modulare Nachqualifizierung im Zeichen moderner Bildungsökonomie*, Ein Fallbericht, unveröff. Dissertation, Marburg/Laan (en cours d'impression).
- Teese, R. et J. Polesel (2003), *Undemocratic Schooling: Quality and Equity in Australian Secondary Education*, Melbourne University Press.
- Tessaring, M. (1999), *Human Resource Potential and the Role of Education and Training*, Cedefop, Thessaloniki.
- Torrance, H. et J. Coultas (2004), *Do Summative Assessment and Testing Have a Positive or Negative Effect on Post 16 Learners' Motivation for Learning in the Learning and Skills Sector?*, Learning and Skills Research Centre, Londres.
- Wolter S. et J. Schweri (2003), *Coût/Bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses*, www.bbt.admin.ch/berufsbil/publikat/f/wolter_f.pdf.
- Young, M. (2003), « National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A Comparative Perspective », *Journal of Education and Work*, vol. 16, n° 3, Londres.

Chapitre 5

Mettre en œuvre les mécanismes : favoriser les réponses politiques

Après avoir examiné les réponses politiques nationales permettant de développer la formation tout au long de la vie grâce aux systèmes de certification (chapitre 2), les débats viennent de se porter sur les facteurs qui peuvent influencer le comportement des différentes parties prenantes. Ils ont permis d'identifier vingt mécanismes qui pourraient améliorer la compréhension que l'on peut avoir de la façon dont les réponses politiques opèrent et donc de les rendre potentiellement plus efficaces (chapitre 4). Alors que la logique de fonctionnement des réponses politiques peut varier et que leurs effets peuvent ne pas toujours être tout à fait compris, les mécanismes, eux, ont été identifiés sur la base de travaux de recherche et du point de vue de leurs effets sur les différentes parties prenantes du système de certification. Ce chapitre examine d'un peu plus près l'interaction dynamique entre les mécanismes et les réponses politiques.

Dans la section 5.1, les résultats qualitatifs et quantitatifs des chapitres 3 et 4 sont liés dans un essai d'explication de l'apparente absence de cohérence. Chaque réponse politique est ensuite examinée à la lumière des mécanismes qui viennent l'appuyer (section 5.2). Une tentative est ainsi faite d'évaluer l'impact potentiel que chaque mécanisme peut avoir sur les différentes actions politiques. De brèves études de cas sont fournies pour illustrer l'application pratique de quelques mécanismes dans les pays. La section 5.3 donne une sorte de classement « utile » des mécanismes fait sur la base de leur puissance et capacité d'adaptation.

5.1. Lier les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs

L'existence de liens entre les systèmes nationaux de certification et la formation tout au long de la vie a été mise en évidence dans les chapitres 3 et 4. Le chapitre 3 a essayé d'examiner ce lien au moyen d'indicateurs quantitatifs. Cette tâche s'est avérée difficile mais certains résultats peuvent être obtenus : des corrélations intéressantes apparaissent entre des indicateurs décrivant les systèmes nationaux de certification et d'autres la formation tout au long de la vie. Comme rappelé plusieurs fois cependant, ces corrélations ne sont ni systématiques ni toujours très fortes. Elles indiquent l'existence d'un ensemble complexe de relations entre les nombreux composantes qui peuvent décrire ou structurer un système de certification et les non moins nombreuses composantes qui peuvent décrire ou structurer la formation tout au long de la vie. Recourir à des éléments qualitatifs pour examiner ces ensembles complexes de relations, comme fait dans le chapitre 4, n'est donc pas pour surprendre. En fait, les résultats qualitatifs et quantitatifs ne sont pas nécessairement convergents. Il existe plusieurs raisons à cela qu'il est utile d'examiner.

Du côté quantitatif, quelques corrélations intéressantes peuvent être trouvées entre les différents indicateurs. Par exemple, il semble qu'il existe un lien entre l'existence d'un système dual dans un pays et la proportion d'adultes entreprenant une formation. Plus généralement, même s'il n'apparaît pas que de hauts niveaux de motivation en termes de certification soient nécessaires pour atteindre des taux importants de participation à la formation tout au long de la vie – et même si les données ne montrent pas quelles caractéristiques d'un système de certification sont susceptibles d'encourager ou de décourager la participation à la formation – les résultats montrent que ceux qui n'ont pas atteint au moins le niveau CITE 3 et/ou qui ont un bas niveau de littératie sont intéressés par le facteur certification de la formation. Il se peut que ce soit parce que la possibilité d'avoir une « seconde chance » plausible joue un rôle important dans la motivation à se former des plus défavorisés; il s'agit là d'un groupe cible habituel des décideurs, comme on peut en juger par les programmes de formation pour adulte récemment mis en place dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2005a).

Il faut rappeler que les résultats donnés dans le chapitre 3 sont basés sur des hypothèses comme celle de supposer que si un nombre important d'apprenants intéressés par une certification cela veut dire que le système est propice pour entreprendre une formation certifiante et/ou que les certifications sont utiles pour entrer sur le marché du travail et atteindre ses objectifs personnels. L'existence d'hypothèses comme celle-ci indique combien il est difficile d'établir de solides corrélations. Il existe très peu de mesures directes des concepts utilisés pour décrire un système de certification.

Ceci est vrai aussi pour les sources de données dans chaque pays. Les rapports de base préparés pour l'étude eux-mêmes ne contiennent pas de données quantitatives ou d'indicateurs qui étayent les arguments qualitatifs qu'ils contiennent. La typologie des caractéristiques du système de certification est un exemple pour essayer de surmonter ces problèmes et d'établir des corrélations qui pourraient confirmer les résultats qualitatifs. Il

semble y avoir un consensus quant aux éléments généraux qui structurent un système de certification (tableau 3.1), mais ces éléments sont des constructions théoriques qui ne se traduisent pas forcément très bien en indicateurs quantitatifs. Il n'a pas été possible d'en trouver des traductions quantitatives et seulement des variables en donnant une approximation quantitative ont pu être utilisées. Une exception apparente qui fournit une bonne mesure est l'existence d'un système dual, si la variable décrit la proportion de jeunes qui entre dans un système d'apprentissage professionnel où les responsabilités sont partagées entre un établissement d'éducation et une entreprise. Il est beaucoup plus difficile d'évaluer si un pays a un système où toutes les décisions se fondent sur les titres que possèdent les individus; cet indicateur s'est révélé insatisfaisant. Il y a en effet des enjeux culturels lorsqu'il s'agit de définir si un système attache beaucoup d'importance aux titres, et de plus amples recherches doivent être entreprises.

Les données examinées et analysées dans le chapitre 4 sont importantes et, même si l'identification des vingt mécanismes est basée sur des éléments attestés, il faut bien reconnaître que les résultats qui fondent les mécanismes auraient pu être organisés différemment pour produire une liste de mécanismes légèrement différente. Trouver des corrélations quantitatives plus convaincantes auraient constitué une aide appréciable pour mieux organiser les différentes composantes des mécanismes.

Une solution pour résoudre les problèmes décrits plus haut quant au lien entre résultats quantitatifs et qualitatifs serait d'organiser des visites d'étude, dans certains pays, qui incluraient des recherches de terrain. Une autre serait d'affiner le lien entre les mécanismes issus de l'analyse qualitative et les données quantitatives existantes ou à venir. Ceci impliquerait aussi un réexamen de la typologie avec des ajouts ou suppressions de quelques-uns des éléments généraux et l'apport de nouveaux pays pour élargir le champ et amener plus de variations. Les éléments qualitatifs semblent dominés ceux quantitatifs dans ce travail, même si ces derniers constituent une étape intéressante. Pour le moment, il est nécessaire d'aller plus avant et d'examiner le rôle des vingt mécanismes pour promouvoir la formation tout au long de la vie, du fait qu'ils pourraient bien constituer la base d'une nouvelle typologie pour décrire les systèmes de certification; une typologie qui aurait, par construction, une utilité en matière de politiques.

5.2. Réponses politiques et mécanismes

Il est utile d'examiner chaque réponse politique et de distinguer les mécanismes actifs et soutenant fortement une réponse politique donnée de ceux qui offrent un soutien utile mais qui n'ont pas un impact décisif. Cette approche est résumée dans le tableau 5.1 où une tentative est faite d'allouer les mécanismes aux réponses politiques en utilisant deux catégories : rôle fort et rôle secondaire. Par exemple, le mécanisme *augmenter le choix des apprenants en matière de certifications* a toutes les chances d'avoir un impact fort dans le cas de la réponse politique *accroître la flexibilité et la réactivité*, et par conséquent d'avoir un rôle important à jouer. Toutefois, le mécanisme *réduire le coût de la certification* aura un rôle plus faible mais néanmoins avéré pour la même réponse politique. Tout mécanisme peut être fort dans le contexte d'une réponse politique, avoir un rôle secondaire dans un autre ou pas d'effet du tout dans un troisième. La frontière entre un mécanisme important et un autre plus secondaire est inévitablement arbitraire et, dans certains contextes, il est vraisemblable que la puissance d'un mécanisme puisse plus ou moins s'écarter de ce que le tableau 5.1 ne décrit. Ce tableau est donc un guide général suggérant des relations entre les mécanismes et les réponses politiques. Dans ce chapitre, chaque mécanisme est

Tableau 5.1. **Un guide général des relations entre les mécanismes et les réponses politiques**

Réponses politiques	Mécanismes avec un rôle fort	Mécanismes avec un rôle secondaire
Accroître la flexibilité et la réactivité	<ul style="list-style-type: none"> Augmenter le choix des apprenants en matière de certifications Permettre le transfert de crédits Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Reconnaître la formation non formelle et informelle Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Garantir que les certifications soient portables Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des cadres de certification Réduire le coût de la certification Superviser le système de certification Investir dans l'innovation pédagogique
Motiver les jeunes à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> Communiquer sur les rendements de la formation certifiante Reconnaissance des compétences qui renforcent l'employabilité Augmenter le choix des apprenants en matière de certifications Clarifier les parcours de formation Permettre le transfert de crédits Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Réduire le coût de la certification Investir dans l'innovation pédagogique Optimiser l'assurance qualité Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des cadres de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement Garantir que les certifications soient portables Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation
Lier l'éducation et le travail	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance des compétences qui renforcent l'employabilité Établir des cadres de certification Clarifier les parcours de formation Permettre le transfert de crédits Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Reconnaître la formation non formelle et informelle Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement Garantir que les certifications soient portables 	<ul style="list-style-type: none"> Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Superviser le système de certification Investir dans l'innovation pédagogique Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification
Faciliter l'accès libre aux certifications	<ul style="list-style-type: none"> Permettre le transfert de crédits Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Réduire le coût de la certification Reconnaître la formation non formelle et informelle Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des cadres de certification Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification
Diversifier les processus d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Permettre le transfert de crédits Reconnaître la formation non formelle et informelle Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Superviser le système de certification Investir dans l'innovation pédagogique Optimiser l'assurance qualité

Tableau 5.1. **Un guide général des relations entre les mécanismes et les réponses politiques** (suite)

Réponses politiques	Mécanismes avec un rôle fort	Mécanismes avec un rôle secondaire
Rendre les certifications progressives	Établir des cadres de certification Clarifier les parcours de formation Permettre le transfert de crédits Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification	Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Reconnaître la formation non formelle et informelle Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Garantir que les certifications soient portables Optimiser l'assurance qualité Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification
Rendre transparent le système de certification	Établir des cadres de certification Clarifier les parcours de formation Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification Optimiser l'assurance qualité	Communiquer sur les rendements de la formation certifiante Superviser le système de certification Garantir que les certifications soient portables Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification
Revoir le financement et augmenter l'efficacité	Permettre le transfert de crédits Réduire le coût de la certification Reconnaître la formation non formelle et informelle Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Garantir que les certifications soient portables Améliorer la coordination au sein du système de certification Optimiser l'assurance qualité	Communiquer sur les rendements de la formation certifiante Établir des cadres de certification Clarifier les parcours de formation Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Investir dans l'innovation pédagogique Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation
Mieux gérer le système de certification	Établir des cadres de certification Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer la coordination au sein du système de certification Optimiser l'assurance qualité	Permettre le transfert de crédits Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification

considéré comme agissant seul, libre de l'influence des autres mécanismes. Cette situation a peu de chances de survenir en pratique et le chapitre 6 considère en détail les interactions possibles entre les mécanismes. Le tableau 5.1 est proposé comme une boîte à outils présentant des instruments utiles pour améliorer la formation tout au long de la vie; il représente un apport significatif de l'étude.

Les paragraphes suivants donnent une brève explication de la manière dont les mécanismes appuient les réponses politiques. Pour chaque réponse politique, les mécanismes ayant un rôle fort sont donnés dans le premier paragraphe et ceux ayant un rôle secondaire sont dans le second.

Réponse politique 1 : accroître la flexibilité et la réactivité

La flexibilité au sein des systèmes de certification est facilitée par tous les mécanismes qui augmentent les possibilités de choix, par exemple, en augmentant le nombre de certifications disponibles et le nombre de parcours qui y mènent. Le transfert de crédits offre une forme de flexibilité au sein des programmes de formation et entre les programmes. Il peut en effet procurer des certifications partielles qui vont faciliter la sortie

des programmes de certification et le retour en formation par la suite. La reconnaissance de la formation non formelle et informelle facilite aussi la réponse politique en permettant une forme de souplesse au niveau de l'entrée dans les programmes de certifications. La portabilité des certifications multiplie aussi les options pour les individus qui révisent leurs plans de carrière ou qui entrevoient une opportunité d'accéder à une autre formation certifiante. La réactivité aux besoins des employeurs est aussi facilitée par toutes ces mesures de flexibilisation mais c'est surtout la manière dont sont pris en compte les besoins de compétences des employeurs dans les certifications qui sont importants pour eux. En impliquant les apprenants comme partie prenante dans l'élaboration et la gestion des certifications, celles-ci peuvent devenir plus centrées sur l'apprenant. Les employeurs et les fournisseurs trouveront que les certifications basées sur les résultats de la formation sont plus claires à utiliser et à comprendre. L'implication des parties prenantes en général aidera à entretenir la pression pour répondre aux besoins.

Il y a des mécanismes qui facilitent l'adaptation aux besoins des utilisateurs et des clients en créant des produits plus souples pour les apprenants mais ils ne jouent pas un rôle fort. Par exemple, les cadres de certification illustrent les liens et les opportunités de transfert d'un programme de certification vers un autre. Réduire le coût de la certification signifie que les individus peuvent s'offrir l'accès à plus de programmes et donc avoir plus de choix. Un autre aspect de cette orientation vers l'apprenant peut être amélioré en supervisant le système de certification pour s'assurer que les besoins sont satisfaits. Même si la pédagogie n'est pas directement une partie de la certification, la diversité des approches pédagogiques peut créer chez l'apprenant une impression de prise en charge de ses besoins.

En Suède, l'Initiative pour l'éducation des adultes (*Adult Education Initiative*) fait partie d'une réforme plus générale de la formation des adultes. L'intention est, pour toutes les activités d'éducation et de formation entreprises dans le cadre de cette initiative, qu'elles soient gouvernées quant à la forme et au contenu par les besoins, les souhaits et les capacités des individus. L'idée est que les adultes qui sont le plus dans le besoin d'éducation doivent avoir une chance de se rattraper et de construire leurs savoirs et, peut-être, d'acquérir des certifications.

Environ 800 000 adultes, environ 20 % de la population active, ont reçu une chance de compléter leur éducation et leur formation pendant une période de cinq ans. La plupart de ceux qui prenaient part à cette initiative pour l'éducation des adultes étaient des individus qui, sans cela, n'auraient sans doute jamais eu aucune chance de continuer à étudier ou à acquérir des certifications. Le recrutement pour ce programme a eu du succès en partie grâce à un financement dédié et généreux ainsi qu'aux activités de suivi menées à bien par des organisations syndicales et des organisations d'aide aux handicapés.

Les municipalités et l'État étaient ensemble responsables de l'Initiative pour l'éducation des adultes. Le financement a pris la forme d'un don de l'État mais chaque municipalité était individuellement responsable pour l'organisation, la planification et la mise en place de l'éducation et de la formation.

Pendant le printemps 2001, le gouvernement suédois a présenté ses buts et stratégies pour le développement de la formation pour adultes basée sur les besoins des individus dans une loi sur la formation des adultes et le développement de l'éducation des adultes (proposition 2000/01:72). Cette loi décrit les contours d'une stratégie pour que l'État et les municipalités puissent aider la formation pour adultes en se basant sur les besoins des individus. L'attention est donc transférée de l'enseignement

magistral vers des méthodes plus souples pour soutenir l'effort de formation de chacun. L'individu doit être au centre de la formation et celle-ci doit être autant que possible orientée vers les demandes des utilisateurs. Les activités de promotion dans les milieux défavorisés, l'information et l'orientation, la validation, l'accessibilité et le financement peuvent être considérés comme constituant les fondations d'une infrastructure pour la formation tout au long de la vie. La responsabilité de s'assurer que tous ces éléments sont en place appartient aux conseils municipaux, à l'exception de l'aspect financier.

Cette flexibilité doit être développée sur la base de conditions locales dans chaque municipalité. Les municipalités jouent un rôle important comme organisatrices de formation mais elles doivent aussi développer leur rôle comme coordinatrices de l'information, de l'orientation et des opportunités de formation. Ceci implique la construction de réseaux, la création de canaux de coopération et de coordination entre les administrations municipales, les autorités et institutions gouvernementales, l'éducation populaire pour adultes, les entreprises d'éducation, les partenaires sur le marché du travail, les organisations représentant les personnes handicapées et tous les autres acteurs impliqués.

Réponse politique 2 : motiver les jeunes à apprendre

Les mécanismes pour motiver les jeunes à se former sont ceux qui créent des bénéfices clairs et permettent d'obtenir un emploi. Les jeunes seront aussi motivés à se former s'ils reçoivent des informations et des conseils quant au rendement des certifications dans différentes carrières. L'accès à plus de possibilités de choix est aussi une motivation pour les jeunes. Il y a par exemple : une plus grande offre de certifications, différents parcours de formation et une forme de flexibilité dans les programmes de formation ainsi qu'une innovation pédagogique. Plus de choix grâce à la flexibilité, par exemple en organisant le transfert de crédits, peut aussi mener à une plus forte motivation à entamer une formation certifiante. Un autre genre de mécanismes qui peut motiver les individus à se former est la façon dont la certification génère l'employabilité et accroît la qualité perçue de l'éducation et de la formation offerte ainsi que la certification qui résulte de la formation. Des coûts élevés de certification (à la fois en termes de coûts et de manque à gagner) vont démotiver les jeunes. Réduire les coûts peut donc avoir un effet positif.

La motivation peut aussi augmenter si les processus de recrutement utilisent plus les certifications de l'enseignement secondaire et s'ils rendent explicites que leurs choix sont fondés sur la clarté émanant de l'utilisation du cadre de certification et des méthodes d'évaluations basées sur les résultats. Si plus de certifications sont perçues comme portables au-delà des frontières locales du système, entre différents types d'emploi et différents programmes de formation, alors elles seront perçues par les individus comme plus attrayantes. La motivation à se former pour une certification peut aussi être plus élevée si les parties prenantes essentielles (apprenants, employeurs et fournisseurs de formation) sont impliquées dans la gestion du système d'éducation générale.

Au Royaume-Uni, le taux d'échec pour les jeunes en situation d'insertion professionnelle est resté élevé pendant de nombreuses années. Des rapports récents et des études comparatives signalent que c'est une question dont il faut se saisir. Le taux de participation des jeunes de 16 ans à l'éducation à temps plein est resté stable à environ 70-72 %, et à 58-59 % pour les jeunes de 17 ans. Le gouvernement a initié un

examen de l'éducation des 14-19 ans qui a l'objectif de réformer le processus de certifications pour les jeunes en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord. Il changerait l'équilibre des incitations et amènerait une plus grande proportion de jeunes à s'impliquer pour, à la fois, ne pas abandonner et à progresser dans le système d'éducation et de formation par rapport aux générations antérieures. L'examen a abouti à la rédaction d'un Livre blanc.

Les réformes débiteront par un examen des *curricula* expérimentés avant l'âge de 14 ans avec l'idée que fournir de solides fondations pour ce qui va suivre après l'âge de 14 ans doit être un point de départ pour ceux qui sont plus sujets à l'abandon que d'autres. La partie imposée dans le curriculum des jeunes de 14 ans sera réduite pour faire plus de place aux éléments fonctionnels comme les mathématiques et l'anglais. La pertinence des *curricula* et de la certification doit être atteinte en proposant des choix et en fournissant de la flexibilité, notamment en introduisant une offre de formation professionnelle cohérente et de meilleure qualité. Les jeunes qui, actuellement, quittent l'école à 16 ans seront encouragés à rester dans la formation si l'on peut adapter le curriculum professionnel à leurs besoins et aspirations. Toutefois il faudra le faire d'une manière qui leur fournisse des opportunités claires de progression dans le futur. Ceci inclura une option de combiner des éléments professionnels avec une formation plus générale. Un système de mise en connexion des diplômés à différents niveaux a été proposé pour motiver les jeunes à entrer dans ce système où ils peuvent voir où ils vont et où ils vont recevoir des crédits pour ce qu'ils sont en train de faire. Les diplômés doivent être développés par un processus d'implication de toutes les parties prenantes et sont conçus pour devenir bien établis en tant qu'alternative claire et valorisée aux certifications académiques traditionnelles pour les jeunes qui s'orientent vers la formation professionnelle. Pour la plupart des jeunes qui ont abandonné l'école entre 14 et 16 ans, un programme pilote basé sur un programme existant « Entrée dans l'emploi » (*Entry to Employment*) sera développé.

Réponse politique 3 : lier l'éducation et le travail

De nombreux mécanismes renforcent le lien entre l'éducation et le travail. L'inclusion de l'expérience du travail dans des programmes d'éducation générale, probablement comme filières professionnelles, pourra renforcer ce lien. Le contenu des programmes qui mènent à une plus forte employabilité est aussi une aide de même qu'une analyse systématique des besoins de compétences des entreprises. Cette analyse garantira que les certifications sont à jour et encouragera les employeurs à les utiliser lorsqu'ils sont en phase de recrutement. L'éducation et le travail peuvent aussi être fortement liés par l'organisation d'un système de reconnaissance de la formation non formelle et informelle, pour que la formation sur le lieu de travail soit utilisée dans l'acquisition de certifications ultérieures et que la formation acquise hors du lieu travail soit reconnue dans le travail. Établir des cadres de certification qui montrent clairement les liens entre les certifications qui sont généralement professionnelles ou académiques par nature aidera à rendre visible le lien entre l'éducation et le travail. De la même manière, la portabilité des certifications va créer des passerelles pour combler le fossé qui existe entre les situations d'éducation et celles de travail. Les procédures de transfert de crédits et la portabilité accrue des certifications peuvent aussi favoriser l'apparition de ces passerelles, ainsi que l'implication de toutes les parties prenantes comme les employeurs qui pourraient apprécier les opportunités de mieux utiliser les certifications dans les processus de recrutement et dans le développement professionnel.

Les mécanismes secondaires incluent l'investissement dans l'innovation pédagogique qui rend la formation sur le lieu de travail plus attractive pour les apprenants et les fournisseurs et la fourniture de nouvelles voies d'accès à la certification. Si le processus de certification utilise des méthodes basées sur les résultats de la formation, la clarté additionnelle qui en découle pourrait rendre l'utilisation des certifications plus naturelle pour les employeurs. Les certifications existantes peuvent parfois servir l'objectif de lier l'éducation et le travail mais l'information disponible pour les apprenants reste faible. Assurer que l'information disponible soit mise à jour régulièrement et soit pertinente est aussi un mécanisme secondaire. Superviser les réactions des apprenants par rapport à l'offre de certifications permettra la coordination des différents éléments pour une optimisation du lien entre l'éducation et le travail.

En Allemagne, depuis le début des années 90, quatre nouvelles certifications ayant trait aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ont été créées pour les formations au niveau de travailleurs qualifiés. En 1997, elles ont été reconnues nationalement. Les principales caractéristiques de ces certifications développées sont qu'elles sont basées sur des nouveaux modèles structurels pour les certifications initiales professionnelles. Elles sont composées d'un cœur relativement stable de savoirs, savoir-faire professionnels et plus larges compétences qui correspondent aux unités obligatoires. Celles-ci sont liées à des options qui, selon le champ professionnel, comptent pour entre un tiers et la moitié de la certification complète.

Construisant sur ces quatre certifications, un système « d'éducation et de formation continue » avec trois niveaux de carrière et un total de 35 certifications a été défini par le BIBB au nom du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche. Le BIBB a été aidé dans cette tâche par un Conseil consultatif d'experts nommé par les associations dominantes dans l'industrie. Au premier niveau, on trouve les « spécialistes ». Au second niveau on trouve les « professionnels opératoires » et, au troisième niveau, les « professionnels stratégiques ». Le premier niveau est constitué de 29 profils de spécialistes (conseiller clientèle, développeur de logiciels, techniciens, etc.). Ils sont accessibles aux détenteurs des quatre certifications de travailleurs qualifiés et aux apprenants qui viennent d'une autre profession que celle-ci. Les profils individuels, ou certifications, sont clairement définis par leurs domaines de travail (il n'y a pas de substitution possible). Ces profils peuvent être utilisés comme des certifications d'entrée pour le niveau supérieur (niveau de professionnels opératoires). L'obtention de ces certifications devrait prendre environ un an. Il n'y a pas d'examen et la certification est délivrée par une organisation privée accréditée. Toutefois, l'examen des professionnels opératoires est ouvert à ceux qui peuvent justifier qu'ils ont acquis les compétences d'admission. Ceci signifie que la formation formelle peut être remplacée par une expérience certifiée.

Dans une seconde étape, quatre certifications au deuxième niveau de carrière du système et deux certifications au troisième niveau sont définies. Pour les deux niveaux, un examen public qui relève de la loi sur la formation professionnelle (*Vocational Training Act*) est envisagé. Le deuxième niveau (professionnels opératoires) couvre les domaines de certification suivant : compétences en technologies de l'information, gestion du personnel, gestion du budget, ingénieur technique, ingénieur de processus, gestionnaire et promoteur de projet. La section sur la gestion du personnel est reconnue comme partie de l'examen de formateur. Au troisième niveau de carrière (professionnels stratégiques), les certifications traitent des politiques de développement des affaires et de la planification des ressources ainsi que des lignes de

produits et des investissements. Le niveau intermédiaire du système est considéré comme équivalent à un niveau de licence-ingénieur. Le plus haut niveau est équivalent au niveau de maîtrise-ingénieur. Les tâches à ce niveau sont actuellement, pour la plupart d'entre elles, menées à bien par des diplômés de l'université.

Pour faciliter la transition entre les systèmes pour la formation professionnelle et les études académiques, les ministères de l'Éducation et de l'Économie et les partenaires sociaux ont plaidé pour un système qui accepterait les certifications professionnelles pour l'obtention de certifications de l'éducation supérieure, de même que pour l'éducation et la formation continue en technologies de la formation. Les ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles ont été invités à se prononcer pour que de telles certifications soient acceptées pour les études supérieures dans le cas des certifications en nouvelles technologies de l'information en appliquant un système de points comme dans le cadre du Système européen de transfert de crédits (ECTS).

Réponse politique 4 : faciliter l'accès libre aux certifications

Les mécanismes forts incluent le développement de nouvelles voies d'accès à des certifications existantes qui peuvent être plus attractives pour certains apprenants. Il y a aussi le transfert de crédits obtenus dans des formations antérieures. Réduire le coût signifie aussi qu'un accès à des certifications plus chères sera rendu possible. Tous les mécanismes qui clarifient les prérequis pour les certifications par un meilleur système d'information et d'orientation facilitera cette réponse politique de même que le fera l'opportunité d'avoir ses acquis antérieurs reconnus pour l'obtention d'une certification.

La flexibilité dans les programmes de formation peut encourager les apprenants qui ne sont pas tentés par une formation certifiante. Un cadre de certification peut clarifier les opportunités pour les apprenants. Utiliser les résultats de la formation pour décrire les programmes de certification et de formation a le potentiel de clarifier la préparation nécessaire à une formation certifiante. Par conséquent, cela ouvre plus de voies d'accès à la certification. Une forme quelconque de supervision du système qui montre les obstacles à la formation certifiante sera utile pour les fournisseurs. Impliquer un large éventail de parties prenantes pourrait aussi développer une plus forte confiance dans les voies d'accès à la certification qui sont habituellement bouchées. En tout état de cause, un accès plus facile et une implication plus étroite de la part de tous les partenaires appellent une coordination plus importante de toutes les parties du système de certification.

En Suisse, la modularisation contribue à un meilleur accès aux certifications. Pendant les années 90, les débats de politique se sont concentrés sur l'augmentation de la flexibilité par l'introduction d'un système modulaire, notamment dans l'éducation et la formation professionnelle supérieure. Certaines associations professionnelles ont ainsi commencé à travailler sur un schéma d'examens professionnels et d'examens professionnels supérieurs sous les auspices de l'office fédéral pour l'Éducation professionnelle et la Technologie. Un des accomplissements a été le développement commun de modules avec des *curricula* similaires pour différentes professions (par exemple comptabilité, gestion des petites et moyennes entreprises) permettant donc un accès encore plus large.

Pendant la première phase de cette expérimentation, ce système a été bien reçu par les associations professionnelles car il y avait des effets positifs sur les résultats professionnels dans beaucoup de modules. Sur la base de ces expériences positives, le

Parlement suisse a décidé de renforcer la base légale pour l'introduction générale de la modularisation dans le système d'éducation et de formation professionnelle suisse. Ceci fut donc incorporé à la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (votée par le Parlement fédéral à la fin de l'année 2002). Un élément important de la réglementation est la dissociation des *curricula* des procédures de certification.

Le but le plus important de la modularisation est de permettre aux individus de choisir des *curricula* individuels, notamment en termes de date, de localisation du module ainsi que de composition et de structure du curriculum. En reconnaissant des certifications partielles, ce système satisfait les besoins de perméabilité et de flexibilité. Il renforce enfin la reconnaissance mutuelle des modules.

L'office fédéral est chargé du développement de l'éducation modulaire. Il assure la tâche d'information sur l'éducation et la formation professionnelle modulaire et coordonne la reconnaissance mutuelle des modules, les *curricula* et les parcours entre les différents *curricula*. Pour atteindre ces objectifs, l'office fédéral a produit les lignes directrices pour l'éducation et la formation professionnelle modulaire à la fin du mois de mai 20021.

Réponse politique 5 : diversifier les processus d'évaluation

Parmi les mécanismes forts pour cette réponse politique, il y a l'introduction du transfert de crédits où il sera nécessaire de comparer les différents modes d'évaluation avant que le transfert de crédits ne puisse avoir lieu. Il en va de même pour les systèmes de reconnaissance des acquis antérieurs. Les méthodes basées sur les résultats peuvent aussi nécessiter le développement de modes d'évaluation plus variées.

Les mécanismes secondaires impliquent des changements dans les programmes de formation, au travers d'une réponse au choix de l'apprenant, ou bien à cause d'innovation dans les méthodes d'enseignement. Cela contribuera à des méthodes plus variées de même que le fera la nécessité de s'assurer que les méthodes d'évaluation correspondent aux objectifs et satisfont les contraintes des méthodes d'assurance qualité. Superviser les développements dans la diversification des méthodes d'évaluation sera aussi nécessaire pour entretenir la confiance dans les résultats de la certification provenant de ces nouvelles approches.

Au Mexique, une attention toute particulière a été apportée à la diversification des procédures d'évaluation au moyen de trois initiatives :

a) Créer des systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle

Les travailleurs et les chômeurs qui peuvent souhaiter avoir accès, ou ont accès, à une certification correspondant à leur profession sans avoir à justifier de la manière dont elle a été acquise, sont encouragés à utiliser les services des nouveaux centres d'évaluation (*Centro de Evaluación – CE*). Un centre peut être : une entreprise, une chambre de commerce, une association d'entreprises, une institution d'éducation ou un syndicat. Les centres accrédités pour faire de l'évaluation sont au nombre de 1 413.

Les personnes détenant un certificat de compétence professionnelle peuvent obtenir la reconnaissance de leurs compétences dans un parcours académique ou professionnel. Il sera possible d'établir des critères d'évaluation des crédits qui lient des certificats de compétences professionnelles avec des contenus de programmes

1 Voir www.bbt.admin.ch/berufsbj/projekte/modula/f/index.htm, en français.

dans différents cycles éducatifs, niveaux et carrières du Système éducatif national. Cet accord inclut aussi la possibilité que les individus qui ont acquis de la formation en dehors des parcours mentionnés, et qui n'ont pas de certificat, puissent se présenter à des tests pour obtenir la reconnaissance de leurs acquis antérieurs. Une nouvelle réglementation stipule en outre que les bénéficiaires peuvent avoir leur formation reconnue par des certificats, des enregistrements, des diplômes ou des titres, selon l'accréditation de la formation par matière, note, cycle, niveau aux carrières. À ce jour, environ 32 637 individus ont reçu le certificat de fin de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3C); et 656 ont atteint le diplôme de licence dans l'un des 24 métiers.

b) Augmenter l'utilisation de méthodes d'évaluation basée sur les résultats

Ce mécanisme est une partie intrinsèque du développement basée sur les standards de l'éducation professionnelle. La méthode d'évaluation utilisée est basée sur les résultats, selon des critères établis par les agences nationales. En d'autres termes, la preuve de la formation est évaluée par rapport à des critères de performance et des domaines d'application établis pour déterminer si une personne est compétente.

c) Permettre le transfert de crédits

La reconnaissance et le transfert des crédits académiques est un enjeu de grande importance pour les 138 institutions publiques et privées de l'éducation supérieure, affiliées à l'Association nationale des universités et institutions de l'enseignement supérieur (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES*). Certains programmes interinstitutionnels ont commencé à être mis en application autour du thème du transfert de crédits. Par exemple, les diplômés de l'Université technologique d'Aguascalientes (*Universidad Tecnológica de Aguascalientes*) issus de programmes de deux ans peuvent continuer un programme de licence à l'Université autonome d'Aguascalientes (*Universidad Autónoma de Aguascalientes*) en utilisant un processus de reconnaissance et de transfert de crédits.

Réponse politique 6 : rendre les certifications progressives

Les mécanismes clefs pour cette réponse politique renvoient tous globalement à une amélioration de la cohérence des systèmes de certification. Il s'agit par exemple de développer un cadre de certification ou parcours concrets de formation incluant de nouvelles voies d'accès à la certification. Les méthodes basées sur les résultats et la mise en opération d'un système de transfert de crédits permettront à toutes les parties prenantes de se faire une idée plus claire de la manière dont une certification est construite et comment elle peut mener à une autre. L'infrastructure du système de certification a en outre besoin d'être bien coordonnée.

Cette réponse politique est renforcée par n'importe quelle action qui consiste à rendre flexibles les systèmes de certification. Elle est aussi renforcée par les méthodes pour reconnaître la réussite dans une certification que l'on peut utiliser dans une autre certification au moyen, par exemple, de la reconnaissance de la formation non formelle et par l'assurance que les certifications sont portables. L'implication de toutes les parties prenantes aidera à garantir que les barrières à une certification progressive soient identifiées et supprimées et que l'information et l'orientation soient organisées pour montrer la nature progressive des certifications. En plus des mesures d'assurance qualité, cette réponse politique sera d'autant meilleure qu'est mise en place une supervision systématique de la manière dont les individus progressent, ou non, au sein du système de

certification. L'assurance qualité a le potentiel d'exiger des fournisseurs de certifications qu'ils s'assurent que les certifications sont clairement progressives en pratique.

Le diplôme *Associate Degree* a été ajouté au cadre australien de certifications en 2004. C'est une nouvelle certification de l'enseignement supérieur qui se fait en deux ans, positionnée au même niveau que le diplôme avancé (*Advanced Diploma*), qui est essentiellement une certification de l'éducation et de la formation professionnelle.

Par le passé, quelques universités dotées de pouvoirs autonomes offraient un diplôme comme titre local accrédité selon des critères locaux. Maintenant que le diplôme *Associate Degree* est comme un titre national, avec des critères et des directives approuvés nationalement, il peut être offert de manière identique dans tout le pays par tout un ensemble de fournisseurs différents, à condition qu'ils soient capables de satisfaire les prérequis mis en place par le gouvernement pour toutes les certifications de l'enseignement supérieur. Ceci inclut l'éducation et la formation professionnelle publique (par exemple, les *Technical and Further Education institutions TAFEs*), l'éducation et la formation professionnelle privée ainsi que les institutions d'enseignement supérieur.

Le diplôme *Associate Degree* illustre la flexibilité inhérente à la structure sectorielle du cadre australien de certifications. Du fait que les certifications australiennes sont clairement spécifiques à un secteur, dans leurs résultats et dans leurs prérequis en termes d'assurance qualité, elles peuvent être offertes par les fournisseurs différents dans tous les secteurs sans perte de transparence ni de confiance par rapport à leur qualité et leurs standards spécifiques à un secteur. La capacité pour une simple institution d'offrir des certifications dans tous les secteurs est un aspect important de la capacité de réponse du système par rapport aux besoins locaux pour tout un ensemble de parcours divers de formation.

Le diplôme *Associate Degree* est aussi une addition progressive au cadre australien de certifications parce que :

- c'est un diplôme sanctionnant un cycle court qui est approprié aux plus récentes et changeantes professions multidisciplinaires et basé sur le savoir, typiquement le secteur para professionnel dans des domaines comme la biotechnologie et la nanotechnologie ;
 - en tant que tel, il répond à la diversité du marché international et à la globalisation du savoir ;
 - il offre un parcours alternatif à celui qui mène à un diplôme de licence (*Bachelor Degree*), et constitue un point d'entrée précoce en outre d'être une certification de plein droit ;
 - c'est un stimulant à un réexamen créatif des diplômes de licence pour lequel un parcours particulier avec l'ensemble des crédits est exigé ;
 - il offre une alternative de formation aux diplômés avancés, avec une plus grande attention portée à la base de connaissance de la discipline académique et aux compétences génériques, plutôt qu'aux compétences de spécialistes menant à une forte employabilité.
-

Réponse politique 7 : rendre transparent le système de certification

De nombreux mécanismes fonctionnent pour une transparence accrue. Les cadres de certification et les parcours de formation sont habituellement organisés pour cet objectif. Rendre clairs les objectifs de formation des parcours de certifications par l'utilisation des

résultats de la formation aidera à rendre la certification claire aux apprenants et plus utile aux employeurs. La cohérence dans la gestion de tous les aspects des systèmes de certification (y compris l'utilisation d'un processus d'assurance qualité) et au sein de l'ensemble des agences impliquées dans l'élaboration des certifications et l'organisation du système sera importante. Impliquer les parties prenantes dans le développement de la certification aidera à détecter les domaines où le système nécessite une clarification.

En plus de ces mesures fortes, la portabilité des certifications d'un contexte à un autre peut aussi travailler en faveur de cette réponse politique. Le même bénéfice pourrait survenir d'une supervision systématique de la perception qu'a l'apprenant des certifications et des liens entre elles. Les certifications qui sont disponibles et leurs prérequis ont parfois besoin d'être expliqué(e)s plus clairement à tous les utilisateurs potentiels comme par exemple les rendements potentiels de l'obtention d'une certification.

Le système d'éducation et de formation professionnelle espagnol a été réformé pour qu'il soit plus transparent pour tous les utilisateurs. L'objectif était la création d'un système global de formation professionnelle, de certifications et d'accréditation, en coordination avec des politiques actives pour l'emploi, la mobilité des travailleurs et la formation tout au long de la vie. La création d'un système national de certification professionnelle a constitué une partie du programme national de réforme de 1998 à 2002. Un de ces buts était l'intégration de sous-systèmes de formation professionnelle. Parmi les mesures proposées, se trouvait la création de l'Institut national des certifications. En 2002, une nouvelle loi sur les certifications et la formation professionnelle devint la base d'un cadre de certification. Elle a également introduit le concept de certifications occupationnelles compris comme l'ensemble des compétences qui ont une signification pour l'emploi et qui ont été acquises suite à un processus formel, non formel ou informel, qui est l'objet de procédures de qualité.

L'établissement d'un cadre de certification pour l'éducation et la formation professionnelle a permis l'identification d'outils favorisant la transparence : la procédure de reconnaissance, l'évaluation et l'enregistrement des certifications professionnelles, le rôle de l'information et de l'orientation dans les questions de formation professionnelle, la restructuration du réseau des centres de formation professionnelle et la mise à jour continue des offres de formation professionnelle liée aux cadres de certification de l'éducation et de la formation professionnelle. Avec ces outils, et grâce à l'étude des équivalences entre le système de formation professionnelle et les procédures d'attribution de crédits dans la formation formelle et non formelle ainsi que grâce à la supervision, l'évaluation et l'amélioration de la qualité et du fonctionnement du cadre national de certifications professionnelles ont fait une avancée importante vers la transparence.

Le cadre de certification comprend le catalogue national des certifications professionnelles, qui est modulaire par sa structure. Il est organisé en 26 familles professionnelles et cinq niveaux. Le catalogue est maintenant à un stade avancé d'élaboration.

Un document récent sur les enjeux de l'éducation et de la formation (« *una educación de calidad para todos y entre todos* », ministère de l'Éducation et de la Science, débat educativo.mec.es, 2004) réaffirme la volonté d'aller vers une intégration progressive des sous-systèmes, reconnaissant de ce fait quelques-uns des problèmes historiques les plus pressants. Le document est maintenant mis en débat aux niveaux social et politique.

Réponse politique 8 : revoir le financement et augmenter l'efficacité

L'efficacité et la réduction des coûts surviendront si les certifications prennent une place plus importante. Ceci surviendra grâce à la portabilité, au transfert de crédits, à la reconnaissance des formations vécues et à l'augmentation de la prise de conscience des employeurs. Ces mécanismes peuvent être complétés par d'autres qui garantissent que les certifications satisfont pleinement les besoins des parties prenantes. Ces mécanismes incluent l'idée de s'assurer que les méthodes d'analyse des besoins sont précises, celles-ci pouvant être améliorées en impliquant les parties prenantes clés. Les méthodes d'assurance qualité et la supervision des procédures peuvent être utilisées pour garantir au processus de certification lui-même son efficacité et s'assurer que le coût de chaque certification individuelle soit minimal. Finalement, les mesures pour augmenter la coordination affecteront directement l'efficacité du système de certification.

Certains mécanismes qui ont un rôle secondaire pour appuyer cette réponse politique sont, en particulier, la mise en place d'une communication effective quant au rendement pour les apprenants. Les cadres de certification, les nouvelles voies d'accès à la certification ainsi que des avancées pédagogiques pourraient aussi réduire les coûts et rendre les certifications plus efficaces. L'évaluation basée sur les résultats a la vertu de générer la transparence et de réduire les inefficacités. Le niveau de cohérence du système sera donc augmenté.

Au Danemark, la *Clarification de la compétence individuelle (Individual Kompetenceafklaring – IKA)* a été liée de manière légale à la formation professionnelle pour adultes, comme une option, depuis 1997. L'objectif de la clarification de la compétence individuelle est de clarifier les compétences personnelles et professionnelles des individus et les besoins éventuels de formation à venir, ainsi que de préparer les individus à participer à la formation professionnelle pour adultes. En 2002, environ 22 000 personnes ont participé à un programme relevant de la clarification de la compétence individuelle. Comparer aux chiffres de 1999, cela représente une augmentation de 13 776 personnes (168 %).

Si le candidat ne satisfait pas aux prérequis pour l'admission, le collègue doit en informer l'étudiant et lui expliquer quels sont ces prérequis. Le conseil est une partie intégrante de la procédure de candidature et d'évaluation.

Sur la base du processus d'évaluation imposé par la loi, un plan personnel d'éducation est élaboré pour le candidat. Il a une validité de 6 ans. La durée flexible permet aux adultes de travailler en même temps qu'ils obtiennent une certification professionnelle correspondant au niveau initial de l'éducation et de la formation professionnelle. Du point de vue du système, c'est une manière d'augmenter son efficacité. Du point de vue de l'individu, ceci peut augmenter sa motivation à participer à la formation tout au long de la vie parce que l'individu n'a alors besoin de compléter que les modules correspondant aux domaines où il ne possède pas la compétence requise pour une certification donnée. D'un point de vue économique, cela pourrait aussi rendre la formation tout au long de la vie plus abordable, dans la mesure où la clarification de la compétence individuelle ouvre vers une certification sur une base partielle pendant une période de temps étendue.

Réponse politique 9 : mieux gérer le système de certification

Améliorer la gestion des systèmes de certification peut être rendu possible par l'utilisation de mécanismes qui introduisent une structure claire (cadres de certification),

la supervision de la façon dont le système opère et l'établissement d'une communication transparente donnant des messages clairs sur la façon dont le système fonctionne. Impliquer les parties prenantes dans ce processus sera aussi bénéfique en matière de coordination. En tout état de cause, de meilleurs outils pour une coordination constituent une partie essentielle du processus de gestion de même que l'est le déploiement d'un processus efficace d'assurance qualité.

D'autres mécanismes qui lient les certifications entre elles et améliorent la coordination sont les systèmes de transfert de crédits et les procédures pour garantir que les certifications soient portables de manière optimale. Supporter le mouvement en faveur d'une meilleure gestion fera appel à des mécanismes tels que le développement de méthodes efficaces d'analyse des besoins et la garantie que les informations fournies aux utilisateurs à propos du système sont précises et utiles.

En Irlande, un processus de réforme et de re-développement du système de certification est en cours. Ce processus est basé sur la loi de 1999 (loi sur les certifications (de l'éducation et de la formation) – *Qualifications (Education and Training) Act*). Ce processus implique à la fois une réorganisation structurelle et l'introduction d'un cadre national de certifications.

Trois nouvelles organisations statutaires ont été établies en 2000 : une autorité nationale des certifications et deux conseils d'attribution des titres. Ces trois entités ont reçu pour tâche de développer et de mettre en place un cadre national de certifications basé sur des standards de savoirs, savoir-faire et de compétences. Une première version de ce cadre a été rendue publique en mars 2003 et le cadre est devenu opérationnel après une courte période de transition.

L'établissement de trois nouvelles organisations, ainsi que des autres programmes décrétés par la loi, ont déjà eu des effets significatifs quant aux structures et aux organisations qui constituent le système de certification irlandais. À la suite d'un processus de consultation conduit par la nouvelle autorité des certifications, il y a eu un large débat et de nombreuses discussions sur les enjeux concernant tous les aspects de la délivrance de titres et de certifications. Ces échanges ont largement contribué au tracé du nouveau système de certification. L'autorité est l'unique moteur de ce processus de réforme. Elle est indépendante en matière de décision et de choix de développement. La création de deux nouveaux conseils d'attribution des titres a permis de simplifier la situation par rapport au système qui prévalait antérieurement. Plusieurs systèmes d'attribution des titres auparavant situés dans diverses organisations d'éducation et de formation professionnelle ont été groupés sous la coupe du nouveau conseil d'attribution des titres de l'éducation et de la formation post secondaire (*Further Education and Training Award Council – FETAC*), qui est maintenant l'unique institution statutaire délivrant des certifications de l'éducation et de la formation professionnelle en Irlande. Le nouveau conseil d'attribution des titres de l'enseignement supérieur (*Higher Education and Training Award Council – HETAC*) attribue des certifications pour tout un ensemble d'institutions de l'enseignement supérieur.

Le cadre national de certifications est une structure en niveaux qui permet de comparer facilement les certifications entre elles. Le cadre est défini de la manière suivante :

« l'unique entité reconnue nationalement et internationalement par laquelle tous les résultats de la formation peuvent être mesurés et comparés de manière cohérente et qui définit l'ensemble des relations entre tous les titres de l'éducation et de la formation. »

À la suite du lancement du cadre de certification en octobre 2003, la mise en application a suivi rapidement. Il est utilisé dans l'éducation et la formation supérieure dès l'automne 2004. L'introduction d'un nouveau système d'attribution des titres pour l'éducation et la formation post secondaire (incluant l'éducation et la formation professionnelle) est attendu pour le milieu de l'année 2005. Dans l'intervalle, le travail avance pour référencer des centaines d'anciennes certifications qui vont maintenant être remplacées par de nouveaux titres correspondant à des niveaux dans le cadre de certification.

Le cadre est une structure de dix niveaux qui permettent de prendre en compte les titres obtenus dans les écoles, sur le lieu travail, dans la collectivité, dans les centres de formation, dans les institutions d'enseignement postsecondaire et dans celles de l'enseignement supérieur. Cela va des niveaux les plus basiques à ceux les plus avancés de la formation. Toutes les formations peuvent donc être reconnues, même celles qui tiennent à de l'accumulation d'expérience sur le lieu de travail ou dans d'autres contextes non formels. Les détails sur le cadre de certification et la manière dont il opère peuvent être trouvés sur : www.nfq.ie.

Pour chaque niveau du cadre, des standards de savoirs, de savoir-faire et de compétences ont été définis. Ils correspondent aux résultats que les apprenants doivent être capables d'obtenir lorsqu'ils veulent recevoir un titre. Cette conception introduit une nouvelle approche de la définition d'un titre qui reconnaît les résultats d'une formation – ce qu'une personne ayant ce titre sait, peut faire ou comprend – plutôt que le temps passé dans un programme de formation.

En plus du développement du cadre lui-même, l'autorité des certifications a été mandatée pour introduire des politiques et des procédures pour promouvoir la mobilité des apprenants et améliorer les opportunités qu'ils obtiennent des certifications. La stratégie qui en a résulté est élaborée pour amener des changements dans les domaines suivants :

- les systèmes de crédits et la reconnaissance des acquis antérieurs ;
- les parcours de transfert et les parcours de progression ;
- les procédures d'entrée ;
- l'information des apprenants.

La forme du cadre de certification prend aussi en compte le besoin de faciliter la stratégie de mobilité. Plus de détails quant à cette stratégie peuvent être trouvés dans le document « politiques, actions et procédures pour l'accès, le transfert et la progression des apprenants », disponible à : www.nqai.ie.

5.3. Puissance et flexibilité des mécanismes

Comme noté plus haut, les mécanismes sont classés en deux catégories selon qu'ils jouent un rôle important ou secondaire. Il est donc possible d'examiner les façons par lesquels les mécanismes soutiennent chaque réponse politique en utilisant le tableau 5.1 et de les classer selon le nombre de réponses politiques qu'ils sont capables de soutenir. Dans le tableau 5.2, les mécanismes sont classés selon le nombre de réponses politiques qui seront soutenues par chacun d'entre eux. Les mécanismes puissants vont vraisemblablement avoir un rôle important à jouer dans de nombreuses réponses politiques. De nouveau cependant, la frontière entre un rôle fort et un rôle secondaire est arbitraire et il est nécessaire de réfléchir avec soin aux renseignements contenus dans ce classement.

Tableau 5.2. **Ordonner l'influence des mécanismes**

Mécanisme	Nombre de réponses politiques où le mécanisme a un rôle fort	Nombre de réponses politiques où le mécanisme a un rôle secondaire	Rang
1. Communiquer sur les rendements de la formation certifiante	1	2	19
2. Reconnaissance des compétences qui renforcent l'employabilité	2	0	16 =
3. Établir des cadres de certification	4	4	4
4. Augmenter le choix des apprenants en matière de certifications	2	0	16 =
5. Clarifier les parcours de formation	4	1	8
6. Permettre le transfert de crédits	7	1	1
7. Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation	3	3	10 =
8. Créer de nouvelles voies d'accès à la certification	4	3	5
9. Réduire le coût de la certification	3	1	12 =
10. Reconnaître la formation non formelle et informelle	5	1	3
11. Superviser le système de certification	2	6	14
12. Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification	5	3	2
13. Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour	3	1	12 =
14. Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement	1	1	20
15. Garantir que les certifications soient portables	3	3	10 =
16. Investir dans l'innovation pédagogique	1	4	18
17. Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation	3	4	9
18. Améliorer la coordination au sein du système de certification	4	2	6 =
19. Optimiser l'assurance qualité	4	2	6 =
20. Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification	2	4	15

Que nous apprend le classement?

Premièrement, il est important de bien comprendre que les réponses politiques sont identifiées à partir de l'observation de faits attestés fournis par les pays dans les rapports de base. Ces réponses politiques existent dans les pays en tant que politiques en place ou en temps qu'intentions clairement exprimées. Les mécanismes ne sont pas identifiés directement des faits rapportés par les pays de la même manière. Les mécanismes sont basés sur une approche plus large qui consiste à essayer de comprendre, grâce à tous les travaux qui existent et non seulement aux rapports de base, les manières par lesquelles ils peuvent changer le comportement des principales parties prenantes. Il est d'ailleurs tout à fait possible que certains mécanismes ne soient pas utilisés dans certains pays.

Un exercice utile est de considérer la signification d'un rang élevé pour un mécanisme. Cela peut vouloir dire :

- c'est la manière la plus utile d'améliorer la formation tout au long de la vie en utilisant le système de certification parce que ce mécanisme soutient plus de réponses politiques que les autres mécanismes ;
- c'est la façon d'agir la plus économique parce que ce mécanisme soutient de nombreuses réponses politiques ;
- lorsque les réponses politiques sont mal définies, peut-être du fait de l'absence d'un diagnostic fiable des problèmes, ce mécanisme représente une option sans risque pour optimiser la formation tout au long de la vie ;
- ce mécanisme sert plus d'objectifs que ceux qui sont classés au bas de l'échelle des mécanismes parce que ces derniers ont des objectifs plus spécifiques.

Les mécanismes dans le haut du classement ont des propriétés qu'il est intéressant d'explorer plus avant. Il y a cinq mécanismes qui soutiennent de nombreuses réponses politiques : *permettre le transfert de crédits, optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification, reconnaître la formation non formelle et informelle, établir des cadres de certification et créer de nouvelles voies d'accès à la certification*. Chacun de ces mécanismes soutient la plupart des réponses politiques et la plupart d'entre eux en soutiennent certaines de manière forte. Les origines de ces mécanismes sont présentées dans le chapitre 4 et leur fonction en tant que soutien aux réponses politiques est décrite plus haut. Il peut être utile de considérer la source possible de leur puissance avec un peu plus de détails.

Proposer le transfert de crédits

Permettre à une personne d'avoir ses résultats de formation pour une certification reconnus pour une autre certification semble un processus relativement simple. Toutefois, il y a des conditions de transfert qui impliquent de nombreuses parties du système de certification. Premièrement, ces résultats à transférer doivent être définis et décrits, c'est-à-dire que le curriculum et les résultats de formation doivent être explicites pour chaque certification. Deuxièmement, la fiabilité et validité de l'évaluation de l'apprenant et la qualité du processus de certification doivent être irréprochables. Troisièmement, l'institution qui fournit la reconnaissance des résultats et l'institution qui reçoit les résultats transférés doivent être en relation systémique de manière ou d'une autre pour que les opérations soient compatibles.

Par conséquent, organiser le transfert de crédits concerne des caractéristiques importantes des systèmes de certification et, si un processus de transfert est défini et établi, il agit comme un outil de réforme performant et comme un générateur de cohérence dans le système. Organiser le transfert de crédits implique toutes les parties prenantes du système de certification pour examiner les processus et réformer ceux qui sont incompatibles avec l'objectif de permettre aux résultats de l'apprenant reconnus dans un endroit d'être transférés vers un autre. Le résultat est que le système de certification devient plus systémique dans la manière dont il fonctionne et de nombreuses réponses politiques sont donc renforcées. L'exemple le plus évident est donné par le fait qu'une approche plus systémique va rendre le système de certification plus transparent et les certifications progressives. Ceci pourrait aussi mener à une plus grande efficacité de l'offre de formation certifiante.

Optimiser l'implication des parties prenantes dans les systèmes de certification

Dans l'analyse finale, les parties prenantes sont propriétaires du système de certification. En tant que fournisseurs et consommateurs de formation, leurs vues quant aux meilleures manières d'améliorer le système sont, à l'évidence, importantes. Si les réponses politiques visant à améliorer le système de certification doivent être effectives, les parties prenantes doivent être engagées aussi pleinement que possible. Cet engagement peut prendre deux formes. Premièrement, ils peuvent être engagés en tant que gestionnaires et opérateurs du système de certification : ceci peut être amélioré en créant une infrastructure de conseil et de gestion qui touche aux différents aspects du système de certification. Deuxièmement, les parties prenantes peuvent être impliquées en fournissant des commentaires et des réactions lorsqu'elles supervisent le système ou lorsqu'elles ont des activités d'évaluation au niveau de la gestion centrale du système. Les parties prenantes représentent aussi un canal pour superviser le système de certification

et communiquer à propos du mode de fonctionnement de celui-ci. Ceci peut amener de la transparence et de la cohérence. Impliquer les parties prenantes dans le système de certification peut donc créer les conditions pour le développement du système.

Reconnaître la formation non formelle et informelle

Les systèmes de reconnaissance qui génèrent de l'information à propos des résultats de la formation qui ont été acquis dans tout un ensemble de contextes et qui contribuent à la certification formelle agissent comme un moyen d'ouvrir l'accès à ces certifications pour de nombreux individus. La formation reconnue peut encourager les individus à s'engager dans d'autres formations, une certification de plus. Le volume de la formation informelle et non formelle est énorme et, par conséquent, le potentiel de créer de nouveaux parcours en formation certifiante pour les individus est tout aussi important. Ces systèmes peuvent aussi être efficaces comme des outils « d'alerte précoce » quant aux besoins spécifiques des apprenants et des employeurs qui émanent de la vie et du travail. Ils peuvent aussi permettre la création d'un besoin d'innover en termes de méthodes d'évaluation. Si le système formel est capable de générer du développement, alors l'information provenant de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle peut être une source riche de nouvelles idées. Cette reconnaissance amène aussi tout un ensemble de nouvelles parties prenantes qui sont restées hors du système formel jusqu'alors : par exemple petites entreprises, groupes sociaux spécifiques. Ces parties prenantes peuvent créer les conditions pour impliquer plus d'individus dans la formation certifiante.

Établir des cadres de certification

Les cadres de certification rendent explicites les relations entre les certifications. Ils visent à augmenter la transparence et à désigner les parcours potentiels de progression. Ils peuvent être à la base des systèmes de transfert de crédits. Il y a des outils universels qui peuvent être utilisés pour engager toutes les parties prenantes à développer et coordonner le système de certification. Parfois, ils sont utiles comme outil de réglementation et d'assurance qualité. En même temps, un cadre de certification peut donner des opportunités aux apprenants potentiels parce qu'il montre des parcours de progression clairs et offre l'opportunité de rationaliser tout un ensemble de certifications en réduisant les redondances entre elles. Pour toutes ces raisons, le cadre de certification crée un environnement où l'ensemble du système de certification peut être examiné. Cela signifie que la gestion du cadre de certification peut être utilisée comme un outil pour améliorer de nombreuses réponses politiques.

Créer de nouvelles voies d'accès à la certification

La création de nouveaux parcours certifiants, incluant des parcours plus flexibles et à plusieurs entrées, nécessite une analyse pointue des besoins. Cela demande aussi que les parties prenantes soient impliquées dans les débats à propos de la forme la plus appropriée à donner à ces nouveaux parcours. Leur développement aiderait à clarifier les relations entre les certifications. Parce que cela n'implique pas la création d'une nouvelle certification, c'est une manière relativement simple de développer un environnement plus apte à générer de la formation tout au long de la vie. Les nouveaux parcours certifiants s'appuient souvent sur d'autres mécanismes tels que la reconnaissance de la formation non formelle et informelle en attirant l'attention sur les mécanismes qui vont être efficaces pour promouvoir la formation tout au long de la vie.

La valeur des mécanismes ayant un rôle secondaire

Certains mécanismes ayant un rôle fort apparaissent souvent comme ayant également un rôle secondaire. Ceci n'est pas surprenant, parce qu'un mécanisme fort est aussi attendu comme pouvant avoir un rôle secondaire dans certains cas. Certains de ces mécanismes qui sont significatifs en tant que mécanismes dotés d'un rôle secondaire n'apparaissent plus dans la catégorie des mécanismes forts (*superviser le système de certification, investir dans l'innovation pédagogique, améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification*). Pourquoi? Ces trois mécanismes méritent donc une certaine attention du point de vue de la décision politique.

La logique derrière le mécanisme *superviser le système de certification* est de fournir des informations provenant de la base aux décideurs. Dans des systèmes souvent critiqués comme étant trop influencé par l'offre, il n'est pas surprenant de constater que la demande correspond à un mécanisme qui peut très souvent avoir un rôle secondaire, sans pour autant être un moteur essentiel. Dans une large mesure, *l'amélioration desservices d'information et d'orientation des systèmes de certification* entre dans la même catégorie mais de manière opposée : il existe des résultats qui montrent qu'informer les apprenants potentiels et/ou les apprenants recherchant une certification peut avoir un rôle (OCDE, 2003, 2004 et 2005a). La logique ici est double. Premièrement, les individus qui ne sont pas au courant de la possibilité qu'ils ont d'entreprendre des actions de formation pour une certification, doivent être informés quant aux bénéfices potentiels de la formation et de la formation certifiante. Deuxièmement, pour les individus déjà convaincus de la valeur de la formation, et de la formation certifiante, une information et une orientation appropriées mèneraient à de meilleurs choix de certifications parce que ces individus ont besoin d'être guidés à travers des systèmes de certification qui sont presque toujours complexes. Enfin, *investir dans l'innovation pédagogique* est aussi typiquement un mécanisme qui doit avoir un rôle, fut-il secondaire. Dans le champ de la formation des adultes par exemple, il est clair que le manque d'innovation pédagogique a été une contre incitation forte à leur participation. On ne peut pas enseigner aux adultes de la même manière qu'on le fait aux jeunes. Ce mécanisme peut ne pas être classé comme étant un mécanisme puissant mais, de nouveau, c'est incontestablement un bon complément à des mécanismes forts en agissant sur les motivations individuelles à apprendre et à apprendre pour une certification.

En plus d'identifier les mécanismes les plus performants qui devraient probablement être considérés en priorité, le tableau 5.2 identifie aussi des mécanismes qui, s'ils sont mis en application en même temps que les plus puissants d'entre eux, huilent le système et font en sorte qu'il fonctionne de manière plus fluide. De manière intéressante, ces mécanismes qui ont un rôle non trivial, même s'il est secondaire, sont des mécanismes qui sont proches des besoins des individus : s'agissant de les écouter, d'adapter la pédagogie à leur capacité et à leurs attentes ou bien encore de les informer et de les guider au sein du système de certification. Ceci est très pertinent pour les décideurs parce que ces considérations ont un impact en termes de coût. Là où *proposer le transfert de crédits, reconnaître la formation non formelle et informelle ou établir un cadre de certification* peut être coûteux, il y a de bonnes raisons de penser que de *superviser le système de certification, investir dans l'innovation pédagogique* ou *améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification* pourraient être beaucoup moins cher et tout de même fournir un complément de valeur aux réponses politiques importantes.

Les implications de ces conclusions sont abordées plus avant dans le chapitre 6 et sont au centre d'une nouvelle étude de l'OCDE sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle et le transfert de crédits (OCDE, 2005b).

5.4. Les mécanismes de changement

Il y a des résultats qui montrent que certains pays attachent une signification particulière à certains mécanismes parce que leur utilisation peut avoir des effets profonds ou large sur les systèmes. Par exemple, un mécanisme peut en neutraliser un autre ou en multiplier les effets. Sur cette base, il est possible d'identifier trois mécanismes dits « mécanismes de changement » ;

- communiquer sur les rendements de la formation certifiante ;
- établir des cadres de certification ;
- investir dans l'innovation pédagogique.

Cette analyse a été menée sur des bases théoriques et sans se référer au tableau 5.1.

En étudiant comment ces trois mécanismes sont utilisés il devient clair que, par opposition aux mécanismes « lubrifiants » décrits ci-dessus, ceux-ci n'affectent généralement pas les apprenants directement. Ils leur fournissent très peu de bénéfices directs. Leur effet est plus perçu dans une dimension systémique. Leur principale caractéristique est que ce sont des agents de changement. On peut ainsi opposer les bénéfices puissants, pour les apprenants, provenant de l'introduction d'un système de crédits avec les résultats moins immédiats de l'introduction d'un cadre de certification. Toutefois, dans une perspective systémique, il est clair qu'un cadre de certification peut faciliter le développement de systèmes de crédits, par exemple en fournissant un environnement dans lequel les procédures de crédits peuvent s'appliquer à une plus grande échelle qu'auparavant (nationalement et internationalement).

Ces « mécanismes de changement » sont vus comme ayant un effet particulier dans leur interaction avec d'autres mécanismes. Ils peuvent opérer en temps que « catalyseur », « multiplicateur » ou « déclencheur ». L'investissement dans l'innovation pédagogique, par exemple, peut fournir un environnement qui permet des réformes pour accroître la flexibilité des programmes de formation. Communiquer sur les rendements de la formation certifiante peut directement attirer l'attention sur l'employabilité et fournir un catalyseur pour une plus grande utilisation des certifications dans les processus de recrutement. L'établissement d'un cadre de certification est identifié comme un multiplicateur, capable d'améliorer et de coordonner les effets de toutes les autres actions entreprises telles que le développement de parcours de formation, l'introduction de systèmes de crédits et la création de nouveaux parcours certifiés. Le tableau 5.3 ordonne l'ensemble des mécanismes pour illustrer la notion de mécanismes de changement et présenter les autres mécanismes avec lesquels ils interagissent en premier. À l'évidence, de multiples interactions sont possibles.

L'utilisation de mécanisme comme agent de changement est illustrée de manière tout à fait claire si l'on prend l'exemple de l'établissement d'un cadre de certification. Dans les pays où ce mécanisme a été utilisé en partie dans une des réponses politiques, il est souvent explicitement identifié comme un moyen d'initier un changement systémique important ou d'amplifier l'effet d'un tel changement (Coles, 2005). Le rapport de base irlandais milite pour l'introduction d'un cadre national de certifications comme vecteur de

Tableau 5.3. **Les mécanismes de changement et leur interaction avec les autres mécanismes**

Mécanisme de changement	Établir des cadres de certification	Communiquer sur les rendements de la formation certifiante	Investir dans l'innovation pédagogique
Mécanismes avec lequel le mécanisme de changement interagit principalement	Clarifier les parcours de formation Permettre le transfert de crédits Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Reconnaître la formation non formelle et informelle Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Garantir que les certifications soient portables Améliorer la coordination au sein du système de certification Optimiser l'assurance qualité	Reconnaissance des compétences qui renforcent l'employabilité Augmenter le choix des apprenants en matière de certifications Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification	Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Réduire le coût de la certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation

pointe d'une réforme complète du système de certification. Ce processus est souligné dans le rapport du groupe thématique 1 dont un résumé est présenté dans l'annexe A.

Au moment de la préparation de cette publication, il est déjà connu que plusieurs pays européens sont activement impliqués dans le développement d'un cadre de certification national ou systémique. Le développement du cadre international est aussi en phase de préparation. Les chefs de gouvernement ont réclamé la mise en place d'un cadre européen des certifications (*European Qualifications Framework – EQF*) avant la fin de l'année 2006.

Références

- Coles (2005), *International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks*, ETF (European Training Foundation), Turin.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours : Politiques et pratiques de la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *La reconnaissance des acquis, non formels et informels et le transfert de crédits : proposition d'activité*, document préparé pour la réunion d'experts des 16 au 17 juin, Paris.

Chapitre 6

Mettre à profit les mécanismes pour examiner les réponses politiques

Ce chapitre s'appuie sur tous les résultats et analyses présentés dans les chapitres précédents pour aborder trois outils que les décideurs peuvent utiliser pour développer leur système de certification pour qu'ils conduisent à plus de formation tout au long de la vie et que celle-ci soit de meilleure qualité. L'accent est mis sur des actions concrètes et des conseils pratiques. Le premier outil est l'utilisation des mécanismes pour examiner les politiques à l'œuvre et celles à venir en matière de systèmes de certification, pour tester leur pertinence et voir si les bénéfices qu'elles promettaient ont été obtenus. Certains mécanismes sont plus puissants que d'autres en ce sens qu'ils apparaissent comme ayant une plus grande influence potentielle que d'autres sur les réponses politiques visant à améliorer la formation tout au long de la vie. L'application pratique de ces mécanismes constitue le deuxième outil. Le troisième est basé sur une analyse de la complexité des interactions entre les différents mécanismes et comment ils pourraient être utilisés pour se renforcer les uns les autres (et donc étayer la réponse politique) et éviter les interactions contre-productives.

La section 6.1 examine le potentiel qu'ont les systèmes de certification d'influencer de manière positive la formation tout au long de la vie et les trois outils sont ébauchés. Dans la section 6.2, la manière dont les mécanismes interagissent entre eux est abordée. Dans la section 6.3, deux exemples de problèmes sont utilisés pour illustrer comment les mécanismes peuvent s'inscrire dans un contexte hypothétique national. La section 6.4 propose quelques remarques de conclusion quant aux résultats de l'étude et aux possibles étapes à venir.

6.1. Une influence positive sur la formation tout au long de la vie

Les décisions de politique en faveur de la formation tout au long de la vie dans le domaine des systèmes de certification sont difficiles, peu développées et probablement sous-évaluées. Ce chapitre suggère qu'il est utile d'examiner le rôle des systèmes de certification pour promouvoir la formation tout au long de la vie et aborde quelques-uns des enjeux pratiques pour les décideurs.

La formation tout au long de la vie est, parmi les éléments qui figurent à l'ordre du jour des décideurs politiques, un de ceux qui a le plus de conséquences positives dans la quasi-totalité des domaines de la vie d'un pays. Elle est primordiale pour le bien-être d'une population. Elle est utilisée pour obtenir des bénéfices globaux tels que des avantages économiques mais aussi des bénéfices encore plus généraux, en matière de santé par exemple. La formation tout au long de la vie a indiscutablement un rôle à jouer dans beaucoup des enjeux principaux qui préoccupent la plupart des pays membres de l'OCDE : vieillissement de la population, goulets d'étranglement en matière de compétences, développement du capital humain, productivité, compétitivité, immigration, démocratie et citoyenneté. Dans les années récentes, les politiques pour le développement de la formation tout au long de la vie ont couvert de nombreux domaines de l'activité économique et sociale qui influencent les systèmes d'éducation et de formation. Ceux-ci ont été changés de manière significative dans de nombreux pays avec des efforts renouvelés pour augmenter l'accès et la participation à la formation. Les politiques pour élever le niveau de compétences de base et la création d'incitations financières à se former ou à offrir de la formation sont des exemples. La participation à l'étude de l'OCDE qui sous-tend cette publication a conduit les pays à examiner des systèmes nationaux de certification comme leviers potentiels pour améliorer la formation tout au long de la vie. En conséquence de quoi, de nombreux pays ont donné à leur système de certification une place beaucoup plus centrale dans l'élaboration des politiques de formation tout au long de la vie et la question principale est passée de « est-ce que les systèmes de certification peuvent influencer la formation tout au long de la vie? » à « comment peut-on optimiser le système de certification pour qu'il fournisse les plus fortes incitations possibles à se former tout au long de la vie? ». Dans cette étude, des informations pour pouvoir répondre à cette dernière question ont été recueillies dans vingt-trois pays.

Si l'on en juge par l'étendue de la discussion des résultats générés par cette étude, il est clair qu'il existe donc des opportunités d'utiliser les systèmes de certification pour développer la formation tout au long de la vie. Ce chapitre traite de trois outils que les décideurs pourraient utiliser :

- utiliser les mécanismes comme base pour un examen systématique des réponses politiques ;
- garantir que les mécanismes puissants soient inclus dans les réponses politiques à chaque fois que cela est possible ;

- être attentifs aux interactions positives et négatives potentielles entre les différents mécanismes.

Le premier outil est appliqué aux réponses politiques existantes en matière de formation tout au long de la vie. L'ensemble des mécanismes peut être utilisé pour savoir si la logique originale soutenant la création des réponses politiques demeure pertinente. Par exemple si les bénéfices qu'elles promettaient ont été obtenus ou sont toujours attendus. Dans la plupart des pays, les réponses politiques n'ont pas été évaluées quant à leur impact et il y a de bonnes raisons de penser que certaines d'entre elles n'ont pas encore permis d'obtenir les résultats attendus plusieurs années après leur mise en place. Cette inquiétude provient d'un examen attentif des données qualitatives collectées et analysées dans cette étude. Il est clair que les principales sources statistiques décrivant l'impact des systèmes de certification sur la formation tout au long de la vie ne sont pas encore capables d'informer correctement les décideurs politiques; des résultats quantitatifs limités sont décrits dans le chapitre 3 et ils n'arrivent pas à une corrélation positive et claire entre la formation certifiante et l'amélioration de la formation tout au long de la vie, excepté peut être pour les individus de bas niveau de certification.

Un examen systématique des réponses politiques en cours est donc un bon point de départ. Il est possible d'utiliser les mécanismes pour construire de nouvelles réponses politiques en gardant à l'esprit que chaque mécanisme est défini comme un moyen d'influencer le comportement des principales parties prenantes et peut donc améliorer les réponses politiques. Pendant le printemps 2001, le gouvernement suédois a présenté ses objectifs et stratégies en matière de développement de la formation pour adultes basés sur les besoins des individus. Ceci a été inscrit dans une loi qui définit une stratégie pour que l'État soutienne les municipalités. Cette approche renvoie clairement aux quatre mécanismes qui mettent l'apprenant au centre du processus de formation : *communiquer sur les rendements de la formation certifiante, augmenter le choix des apprenants en matière de certifications, investir dans l'innovation pédagogique et améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification*. Un autre exemple vient du Mexique où l'attention a été portée à la diversification des processus d'évaluation au moyen de trois initiatives : *mettre en place des systèmes pour reconnaître la formation non formelle et informelle, augmenter l'utilisation des méthodes d'évaluation basée sur les résultats de la formation et permettre le transfert de crédits*. Ces mécanismes sont attestés dans de nombreux autres pays.

Le deuxième outil implique l'analyse des réponses politiques pour garantir qu'elles utilisent les mécanismes puissants identifiés dans cette publication comme étant décisifs pour rendre les systèmes de certification plus sensibles à l'ordre du jour de la formation tout au long de la vie. Cet outil implique l'utilisation d'un groupe spécifique de mécanismes ayant une plus grande influence que les autres sur les réponses politiques utilisées en matière de la formation tout au long de la vie, soit parce qu'ils ont un domaine d'application plus large, soit parce qu'ils ont le potentiel d'être des « instruments de changement ». Comme le rapport de base suisse l'indique, la structure politique et la diversité culturelle ont exigé qu'une attention spéciale soit portée à l'obtention d'un consensus grâce à *l'optimisation de l'implication des parties prenantes dans le système de certification*. L'importance de ce mécanisme pour soutenir des réformes spécifiques est récemment apparue clairement. L'application pratique de ces mécanismes particuliers dans les réponses politiques utilisées en matière de formation tout au long de la vie est aussi examinée dans ce chapitre.

Cette étude fournit un troisième outil aux décideurs. Il renvoie à l'opportunité que les mécanismes offrent de mieux connaître les interactions entre les différentes réformes au sein même d'un pays. En Irlande par exemple, le discours développé autour de la mise en place du tout nouveau cadre de certification affirme clairement qu'un cadre de certification est une manière de rendre tous les autres mécanismes plus efficaces. Le contexte national est très important lorsque l'on considère l'utilité des mécanismes. Il va rendre unique la mise en place des mécanismes dans chaque cas. Une question qui survient immédiatement alors est celle de la complexité des interactions entre les mécanismes et comment ils peuvent être utilisés pour se renforcer les uns les autres (et donc étayer la réponse politique). Une question liée peut-être de savoir comment des interactions contre productives peuvent être évitées. Ces questions sont examinées par des exemples plus tard dans le chapitre.

6.2. Mécanismes en combinaison stratégique

Une partie, si ce n'est la totalité, des mécanismes présentés dans cette publication sont liés entre eux, du moins dans une certaine mesure. Les décideurs doivent prendre en compte ces interactions possibles et évaluer les conséquences de leur utilisation. Il n'est pas possible ici de fournir un examen complet de l'utilisation stratégique des mécanismes en combinaison les uns avec les autres. Toutefois, ce chapitre attire l'attention sur les possibles effets d'une interaction à la fois stratégique et contreproductive. Ces interactions peuvent amplifier les effets positifs attendus des mécanismes ou créer une compétition injustifiée entre les parties prenantes dont le comportement est influencé par ces mécanismes.

Les cinq mécanismes forts classés en haut de la distribution donnée dans le chapitre 4 sont, par ordre d'importance décroissante : *permettre le transfert de crédits*, *optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification*, *reconnaître la formation non formelle et informelle*, *établir des cadres de certification* et *créer de nouvelles voies d'accès à la certification*. Ils doivent recevoir une attention spéciale en termes d'interactions car on peut en effet plaider que ce sont des mécanismes puissants du fait qu'ils appuient fortement de nombreuses réponses politiques. Il est aussi possible d'analyser l'ensemble des mécanismes en termes de leur potentiel en tant que « multiplicateur » ou « catalyseur ». Sur cette base, un deuxième ensemble de mécanismes, dits « de changement », ont été identifiés dans la section 5.3. Un troisième groupe de mécanismes a été identifié comme étant important parce qu'il est constitué de mécanismes jouant un rôle, même secondaire, dans de nombreuses réponses politiques, probablement parce qu'ils agissent directement au niveau de l'individu. Ces trois catégories de mécanismes puissants sont rassemblées dans le tableau 6.1.

Tableau 6.1. **Mécanismes puissants**

Cinq mécanismes forts dans le haut du classement	Trois mécanismes de changement	Cinq mécanismes secondaires avec un rôle clef
Permettre le transfert de crédits	Établir des cadres de certification	Superviser le système de certification
Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification	Communiquer sur les rendements de la formation certifiante	Établir des cadres de certification
Reconnaître la formation non formelle et informelle	Investir dans l'innovation pédagogique	Investir dans l'innovation pédagogique
Établir des cadres de certification		Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation
Créer de nouvelles voies d'accès à la certification		Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification

Un examen du tableau 6.1 suggère que d'établir des cadres de certification est particulièrement significatif puisque que ce mécanisme apparaît en haut du classement des mécanismes forts, qu'il a aussi le potentiel pour générer un changement de système et enfin qu'il apparaît aussi comme un mécanisme secondaire pour de nombreuses autres réponses politiques. Il est assez remarquable que d'établir un cadre de certification est un mécanisme de changement qui peut servir de catalyseur pour les quatre autres mécanismes forts du haut de la hiérarchie. Peu de pays ont un cadre de certification mais beaucoup sont en train de réfléchir à en mettre un en place, notamment en Europe. Les bénéfices d'introduire un cadre de certification ont été discutés dans les chapitres 4 et 5 et un résumé est inclus dans l'annexe A. Malgré tous ces points forts, il peut subsister de bonnes raisons pour ne pas introduire un cadre de certification. On peut, par exemple, penser aux risques associés à une gouvernance déconcentrée, aux perceptions d'un défi lancé au primat de la demande et enfin à des problèmes de coût.

6.3. Exemple d'examen des politiques – traiter deux problèmes particuliers

Du point de vue de la décision politique, il y a deux façons essentielles d'utiliser les systèmes de certification, et les mécanismes, pour développer la formation tout au long de la vie. La première consiste à travailler sur la motivation des apprenants et sur les intermédiaires qui travaillent avec les apprenants. La seconde revient à réduire les barrières à la formation certifiante. Il existe des travaux suggérant que la motivation des principales parties prenantes puisse ne pas être l'aspect le plus important lorsqu'il s'agit de proposer des programmes de formation tout au long de la vie (Coffield, 2001). La suppression des barrières structurelles et sociales (par exemple, le genre ou le statut professionnel) est considérée comme plus importante dans ces travaux. Même si la suppression de ces barrières est clairement une étape importante, dans le contexte de la formation tout au long de la vie indépendamment de la certification, il existe d'autres résultats qui montrent que la motivation des apprenants et des intermédiaires peut ne pas être acquise même lorsque toutes les barrières possibles à la formation ont été supprimées. Par conséquent, la motivation elle-même ne peut pas être une condition de deuxième ordre. De toutes manières, même si elle est retenue comme facteur principal, il y a peu de travaux de recherche qui s'intéressent au lien entre la motivation d'apprendre et la formation. Ce manque de résultats empiriques peut être une des raisons pour lesquelles on a pu constater un haut niveau d'intérêt, par les pays, pour l'étude de l'OCDE à la base de cette publication.

La motivation doit être comprise dans ce contexte plus large pour trois raisons. Premièrement, si les systèmes nationaux de certification ont un impact sur la formation tout au long de la vie, toutes les parties prenantes impliquées dans ceux-ci doivent être convaincues des possibles liens existant entre les deux concepts. Elles doivent aussi être motivées pour travailler à un objectif commun d'amélioration dans le sens d'une meilleure promotion de la formation tout au long de la vie. Deuxièmement, la motivation des individus – le groupe principal parmi les différentes parties prenantes – est l'une des conditions nécessaires pour que les individus entreprennent des activités de formation tout au long de la vie (OCDE, 2003 et 2005). Troisièmement, à l'observation des mécanismes énumérés dans le chapitre 4, il est évident que le concept de motivation est derrière de nombreux mécanismes, parce que c'est au moyen de l'analyse de la motivation faite dans le chapitre 3 qu'ils ont été identifiés.

Traiter la question de la motivation renvoie à toutes les autres questions que le lecteur a pu rencontrer dans les chapitres précédents : réduction des coûts, meilleure cohérence, plus grande transparence, réactivité maximale, un peu de stabilité, un haut degré de confiance, etc. Lorsqu'il y a motivation, tous ces facteurs créent les conditions pour une implication de toutes les principales parties prenantes : les individus, les employeurs, les fournisseurs de formation et les fournisseurs de certifications. Ceci requiert qu'une analyse locale, nationale et internationale soit réalisée lorsque des éléments de résultats apparaissent. Le but visé est d'identifier : 1) les parties prenantes à motiver (tous n'ont en effet pas systématiquement besoin de l'être, soit qu'ils soient déjà fortement motivés ou bien que ce travail de motivation ne soit pas pertinent dans un contexte particulier ou à un moment donné du temps); et 2) les meilleures manières de les motiver compte tenu des analyses menées jusqu'ici.

Les décideurs sont face à des problèmes et l'approche retenue dans cette section est d'utiliser le diagnostic fait face à deux problèmes spécifiques décrits ci-dessous pour arriver à plusieurs sortes de conclusions. Ils représentent des exemples qui permettent de mettre en rapport des mécanismes, des mécanismes fonctionnant en combinaison et les façons dont les parties prenantes peuvent être motivées. Les problèmes seront inévitablement des *scenarii* hypothétiques puisque aucun contexte national ne peut fournir de contexte suffisamment général pour représenter un cadre utile aux autres pays.

Même s'il existe des résultats qui montrent clairement qu'il existe un problème dans un domaine particulier, par exemple qu'il n'existe pas de culture de la formation certifiante dans un pays ou que la performance sur le marché du travail n'est pas très bonne, l'analyse des problèmes peut être difficile. Les difficultés peuvent provenir de l'une quelconque des parties prenantes. Dans le premier cas, par exemple, les individus semblent être la cause principale de ce manque de culture de la certification. Toutefois, une analyse un peu plus approfondie mène immédiatement à l'idée que les fournisseurs peuvent ne pas avoir créé une culture effective de la formation certifiante, peut-être en ne communiquant pas assez quant aux bénéfices potentiels de la certification. Il est aussi probablement vrai que les employeurs ne récompensent pas assez la certification, ou les certifications, et ils contribuent donc à créer le problème. Il est intéressant de remarquer que, dans certains pays, le problème peut aussi venir du fait que les individus valorisent la formation en tant que telle, même sans certification à la fin. Par conséquent, les avantages qui peuvent être retirés de la formation ne sont pas bien connus et certainement pas exploités complètement.

Précisément parce que la question est complexe et parce que la plupart des parties prenantes sont impliquées dans l'analyse qui peut être faite, les mécanismes proposés dans cette publication peuvent être utilisés en combinaison les uns avec les autres pour cibler les parties prenantes appropriées, selon le diagnostic qui a été fait quant à la source du manque de motivation. Tel doit être le cas parce que la motivation des parties prenantes dépend de nombreux facteurs et que les parties prenantes décrites dans cette publication sont très différentes les unes des autres. Pour être efficaces, les mécanismes doivent être utilisés selon le diagnostic qui a été fait. C'est en tout cas la thèse principale qui sous-tend cette section. L'utilisation de la motivation dans ce sens est basée sur les mécanismes parce que ceux-ci sont élaborés sur la base d'une analyse de la motivation. Toutefois, dans ce chapitre, l'effet constaté pour avoir motivé plusieurs parties prenantes est important même si chaque mécanisme peut n'agir que sur une seule d'entre elles.

Les systèmes de certification sont des institutions « lourdes », au sein desquels l'inertie est importante, et il est plutôt coûteux de les changer : ils sont habituellement extrêmement complexes et sont le produit de décennies d'évolution. Il est coûteux également de vouloir les changer en termes de temps parce qu'il y a de nombreuses parties prenantes impliquées et que cela prend du temps de construire un consensus. C'est coûteux aussi en termes de ressources financières parce qu'il est rarement possible de changer seulement une partie du système de manière isolée. En résumé, les systèmes nationaux de certification évoluent lentement, et ceci même lorsqu'il est clair que les principales parties prenantes du système ont un intérêt à les faire évoluer.

Deux problèmes généraux sont maintenant discutés : le manque de performance du marché du travail et le manque de perception de la valeur d'une certification, ou de plusieurs certifications.

Problème 1 – L'existence d'un lien faible entre l'éducation et le marché du travail

Si la performance du marché du travail est un problème et si la réponse politique fournie dans ce cas, par rapport à l'ordre du jour de la formation tout au long de la vie, est d'essayer de motiver les parties prenantes en *liant l'éducation et le travail* (réponse politique 3), alors seize mécanismes peuvent être utilisés, dix ont un rôle fort et six un rôle secondaire. Ils sont détaillés dans le tableau 5.1 et repris ici (tableau 6.2). Ces mécanismes affectent l'ensemble des trois parties prenantes et analyser toutes les interactions serait très compliqué. Le contexte national va en outre affecter cette analyse. Dans cette section, certaines de ces interactions sont donc identifiées en tant qu'exemple.

Tableau 6.2. **Lier l'éducation et le travail comme réponse politique (extrait du tableau 5.1)**

Réponse politique	Mécanisme avec un rôle fort	Mécanismes avec un rôle secondaire
Lier l'éducation le travail	Reconnaissance des compétences qui renforcent l'employabilité Établir des cadres de certification Clarifier les parcours de formation Permettre le transfert de crédits Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Reconnaître la formation non formelle et informelle Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Améliorer les méthodes d'analyse des besoins pour que les certifications soient à jour Améliorer l'utilisation de la certification dans le recrutement Garantir que les certifications soient portables	Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Superviser le système de certification Investir dans l'innovation pédagogique Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification

La réponse politique qui consiste à *lier l'éducation et le travail* peut affecter la plupart des parties prenantes de manière positive. Les individus en particulier vont percevoir qu'ils devraient rechercher une certification puisque, le lien entre l'éducation et le travail étant rendu explicite, il est vraisemblable que le rendement suite à un investissement en formation additionnelle ou suite à l'obtention d'une certification sera plus élevé. Par exemple, les individus vont être incités à entreprendre des activités de formation ou peuvent aussi candidater pour une certification grâce au système de reconnaissance des

acquis antérieurs. Toutefois, typiquement, une attention trop étroite portée à l'employabilité peut raviver les frictions habituelles provenant du manque de compréhension et de consensus entre le domaine de l'éducation et celui du marché du travail. Ce dernier privilégie usuellement un retour rapide vers l'emploi alors que le premier insiste plus sur l'acquisition de savoirs et de compétences et sur leur documentation au moyen d'une certification. Il y a des situations où les individus ont besoin d'un retour rapide vers l'emploi, par exemple lorsque leur subsistance est difficile ou lorsqu'ils ont une famille à nourrir. Prendre le temps d'étudier pour une certification peut ne pas être une priorité. Il y a toutefois aussi des situations où les individus auraient plus intérêt à compléter un cycle de certification avant de (re)venir sur le marché du travail. C'est le cas notamment lorsque les individus ont besoin d'une certification pour progresser par la suite au sein du système de certification. Il y a des résultats dans de nombreux pays où, lorsque la croissance économique est soutenue et que les employeurs ont besoin de recruter, les individus entreprenant des activités de formation, soit dans le système d'éducation et de formation initiales soit dans le système de formation pour adultes, sont recrutés avant même d'avoir décroché leur(s) certificat(s). Cette publication ne vise pas à décider laquelle de ces deux approches est la meilleure mais il est clair qu'il existe des objectifs concurrents et qu'une évaluation soignée des avantages et des inconvénients est nécessaire lorsque l'emploi est en compétition avec une démarche de formation certifiante.

Utiliser d'autres mécanismes tels que ceux qui consistent à investir dans l'innovation pédagogique ou à améliorer les systèmes d'information et d'orientation à propos des systèmes de certification aura certainement aussi un effet positif sur les individus (OCDE, 2004). Toutefois, ces mécanismes peuvent aussi avoir un impact sur le coût et avoir un effet contre incitatif sur l'une ou l'autre ou les deux parties prenantes : les employeurs et/ou les fournisseurs. Certains autres mécanismes vont créer des incitations positives pour certaines parties prenantes mais ils peuvent aussi ajouter de la complexité pour d'autres. C'est le cas des mécanismes tels que créer de nouvelles voies d'accès à la certification. Un autre exemple clair de la complexité des décisions dans ce domaine renvoie au mécanisme qui propose de reconnaître les compétences d'employabilité. Ceci va clairement encourager les individus à rechercher une certification mais cela peut aussi inquiéter les employeurs si ceux-ci perçoivent le risque de voir les employés nouvellement formés aller monnayer auprès d'autres employeurs leurs certifications récemment acquises. De tels effets sont aussi attendus avec des mécanismes tels que de garantir que les certifications soient portables.

En résumé, il n'existe pas d'ensemble de mécanismes opérant en combinaison stratégique qui fourniraient seulement des résultats positifs sur les principales parties prenantes ainsi que sur les systèmes de certification et de formation tout au long de la vie. Il y a beaucoup d'autres exemples d'influences potentielles, positives et négatives, entre mécanismes. L'intention est plutôt de permettre la prise de conscience quant à la complexité générée par l'utilisation conjointe de mécanismes. Ayant signalé ceci, il existe des exemples plus simples où l'ensemble des possibilités est réduit et donc où l'utilisation de mécanismes de manière appropriée est plus facile à déterminer. C'est le cas dans le second exemple.

Problème 2 – Absence de perception de la valeur des certifications

Si le manque de perception de la valeur des certifications est un problème, il y a beaucoup de réponses politiques possibles. Si le choix dans le pays a été de motiver les parties prenantes en augmentant les choix des apprenants en matière de certification (réponse politique 4), alors cinq mécanismes avec un rôle fort peuvent être utilisés. Ils sont

donnés dans le tableau 5.1 et repris ici (tableau 6.3). De même que dans l'exemple précédent, le problème peut être traité en motivant les individus ou les employeurs. Certains parmi les premiers peuvent ne pas réaliser tous les bénéfices qu'ils peuvent retirer du fait d'être certifié. Certains parmi les seconds peuvent ne pas voir d'intérêt qu'il y a d'apparier leur politique de recrutement avec un ensemble particulier de certifications.

Tableau 6.3. **Faciliter l'accès libre aux certifications comme réponse politique (extrait du tableau 5.1)**

Réponse politique	Mécanismes avec un rôle fort	Mécanisme avec un rôle secondaire
Faciliter l'accès libre aux certifications	Permettre le transfert de crédits Créer de nouvelles voies d'accès à la certification Réduire le coût de la certification Reconnaître la formation non formelle et informelle Améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification	Établir des cadres de certification Augmenter la flexibilité dans des programmes certifiants de formation Superviser le système de certification Optimiser l'implication des parties prenantes dans le système de certification Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation Améliorer la coordination au sein du système de certification

De nombreux mécanismes listés dans le tableau 6.3, et perçus comme ayant un rôle fort, vont vraisemblablement avoir un impact sur la motivation des individus. Ces mécanismes sont intéressants pour les décideurs parce que, très souvent, les individus ne sont pas intéressés par une certification. Ils pensent souvent qu'ils vont devoir recommencer à apprendre s'ils s'engagent dans un processus de certification. Cette croyance en une composante de formation obligatoire dans le processus de certification est une contre incitation forte pour de nombreux individus, notamment s'ils pensent qu'ils vont devoir apprendre dans un cadre formel, comme une salle de classe (perspective peu attractive), et notamment pour les individus de bas niveau de compétences qui sont ceux qui nient le plus volontiers leurs besoins de (re)qualification (OCDE, 2003 et 2005).

Toutefois, beaucoup de ces mécanismes sont déconnectés d'une composante de formation formelle supplémentaire. *Permettre le transfert de crédits* ou *reconnaître la formation non formelle et informelle* ne nécessitent pas forcément une formation additionnelle dans un cadre formel. *Exprimer les certifications en termes de résultats de la formation* cautionne la délivrance d'une certification sans formation additionnelle non plus. Par conséquent, si l'absence de motivation individuelle vient d'un manque d'intérêt dans la formation en tant que telle, utiliser de tels mécanismes et communiquer les résultats potentiels fournirait une incitation claire aux individus pour apprendre ce qui sera reconnu par une certification.

De manière intéressante, ces questions autour de la communication soulèvent de nouveau le problème du fossé qui, typiquement, sépare le monde de l'éducation de celui de l'emploi. On le voit notamment dans la réponse politique qui consiste à augmenter le choix des apprenants en matière de certifications. Il existe en effet quelques résultats qui montrent que *améliorer l'information et l'orientation à propos du système de certification* est un mécanisme qui a un rôle pour motiver les individus parce que, comme cela a été vu ci-dessus, les individus doivent savoir qu'il y a d'autres manières que la formation traditionnelle en salle de classe pour obtenir une certification. En outre, expliquer les bénéfices potentiels d'une certification peut inciter les individus : il y a des résultats qui

montrent que d'être peu ou pas au courant des effets directs et indirects de la certification est un facteur clair qui fait que les individus les négligent.

Si les individus viennent à être au courant des rendements d'un investissement dans une certification, ils vont être plus enclins à entreprendre un processus de certification. Toutefois, il y a une différence claire entre l'information à propos des programmes de certification et l'orientation en matière de promotion professionnelle. Dans le premier cas, les personnes en charge de l'information et de l'orientation se concentreraient clairement plus sur des questions de formation tout au long de la vie, telles que celles d'obtenir une certification ou de progresser au sein du système de certification. Dans le deuxième cas, les personnes en charge de l'orientation professionnelle insisteraient plutôt sur des questions d'insertion et de promotion professionnelle. Par exemple, cette question latente est devenue particulièrement importante avec l'utilisation grandissante de centres intégrés (*one-stop-centres*) pour fournir tout un ensemble de services aux individus en un seul et même lieu. L'idée initiale est assez séduisante : minimiser les coûts et le temps passé pour les apprenants potentiels, en leur fournissant toutes sortes de services dans une seule et unique institution. L'information et l'orientation sont pertinentes ici parce qu'il existe des résultats qui montrent certains conflits entre les conseillers d'éducation et ceux de l'emploi. De nouveau, cette publication ne vise pas à fournir une réponse claire quant à la question de savoir si les objectifs de formation tout au long de la vie ont la priorité sur l'insertion professionnelle ou si c'est le contraire; notamment considérant que ces deux objectifs ont beaucoup de choses en commun. Toutefois, la compétition potentielle devrait être soulignée.

6.4. Perspectives

De nombreuses études ont été menées dans le domaine des systèmes nationaux de certification et dans celui de la formation tout au long de la vie. Toutefois, très peu d'entre elles ne lient explicitement les deux concepts et l'intersection n'a reçu que très peu d'attention. La relation entre les deux reste donc relativement mal comprise. Cette publication et les publications complémentaires qui vont avec – notamment les rapports nationaux de base et les rapports des groupes thématiques¹ – sont donc importants pour améliorer la compréhension du rôle potentiel des systèmes nationaux de certification pour promouvoir la formation tout au long de la vie. La dissémination de cette publication pourrait par exemple améliorer la communication parmi les experts, les utilisateurs et les praticiens, en fournissant un langage commun et des concepts utiles basés sur des discussions et sur un consensus international significatif. Au-delà de la composante conceptuelle, les exemples fournis tout au long de cette publication, peuvent aider à élaborer la pensée future et les réponses politiques à venir.

La publication identifie le développement des cadres nationaux comme un sujet émergeant dans le domaine de la certification. Les cadres possèdent un fort potentiel de réforme des systèmes et peuvent devenir un facteur clef dans la mise en place d'autres mécanismes comme le *transfert de crédits* et la *reconnaissance de la formation non formelle et informelle*. Dans les pays où le mécanisme établir un cadre de certifications a été utilisé comme un élément de réponse politique, il est identifié explicitement comme un moyen d'initier des changements systémiques plus vastes. Même si peu de pays ont un cadre de certification en place, nombreux sont ceux qui prennent en compte le potentiel de ce mécanisme, surtout en Europe. Un développement complémentaire, très récent, est l'émergence d'un concept de cadres de certification transnationaux ou « méta-cadres ». Ils permettraient de lier les cadres nationaux entre eux : dans l'Union européenne, des

progrès rapides ont été faits grâce au développement du Cadre de certification européen et, en Europe plus largement, le Cadre de certification de l'enseignement supérieur est maintenant en place (Commission européenne, 2005).

Beaucoup de travail reste à faire pour comprendre véritablement les conséquences des résultats contenus dans cette publication en termes de réponses politiques. La manière la plus utile d'utiliser cette publication serait, pour les pays, de réfléchir à leurs priorités et de penser en termes de réponses politiques à l'ordre du jour de la formation tout au long de la vie dans leur pays. Tous les pays ne souhaitent pas voir traiter les mêmes problèmes (dans le champ de l'éducation et de la formation ou s'agissant du marché du travail), et ils n'ont pas tous non plus les mêmes groupes cibles pour leurs actions politiques. Il y a certes quelques groupes communs qui constituent une priorité importante dans tous les pays, tels que les individus de bas niveau de compétences, les petites et moyennes entreprises et les fournisseurs de certifications de qualité médiocre, mais il existe de nombreux autres groupes cibles et ils doivent être définis localement. Les résultats possibles, en termes de bénéfices socio-économiques pour les principales parties prenantes, dépendent beaucoup de la capacité à faire des choix adéquats lors de la définition de ce cadre politique. Malgré le manque évident de support théorique pour adosser les résultats empiriques fournis dans ce rapport, certains travaux récents ont été utiles pour fournir un arrière plan visant à aider les décideurs (Grubb, 2004; ETF, 2004).

Il pourrait être utile de consulter les pays qui n'ont pas participé à cette étude pour examiner si toutes ces réponses politiques en matière de formation tout au long de la vie ont été pleinement considérées. La valeur des activités internationales repose en grande partie sur la capacité d'échanger et de partager. Même si elles ne sont pas utilisées complètement partout, toutes ces réponses sont utilisées, dans une certaine mesure, quelque part. Si la généralisation peut ne pas toujours être appropriée, la connaissance des réponses politiques des autres pays à des questions spécifiques, dans des circonstances spécifiques, ajoute souvent de la valeur au travail. Dans cette mesure, un examen des réponses politiques utilisant les mécanismes suggérés ci-dessus dans ce chapitre est une étape vers l'amélioration de la formation politique d'un pays à l'autre. Ces examens fourniraient une excellente opportunité de mener à bien une évaluation des coûts. N'importe quel type d'exercice comparatif procurerait une valeur ajoutée dans la recherche des diagnostics aux problèmes communs liés à la formation tout au long de la vie.

Tous les participants à l'étude de l'OCDE connaissent bien toutes les autres façons de promouvoir la formation tout au long de la vie qui n'utilisent pas les systèmes nationaux de certification. Toutefois, cette publication souligne une croyance largement partagée par de nombreux pays selon laquelle une réforme appropriée des systèmes de certification peut influencer positivement la formation tout au long de la vie. Mais si des preuves tangibles de ce qui est avancé ici restent à fournir, ce qui est significatif c'est qu'il existe une panoplie d'outils très similaires d'un pays à l'autre pour solutionner les problèmes de la formation tout au long de la vie grâce aux systèmes de certification. Cette publication aide à identifier quelques-uns de ces outils potentiellement utiles pour les décideurs et propose vingt mécanismes qui fournissent un moyen par lequel les systèmes de certification peuvent promouvoir une meilleure formation tout au long de la vie. La façon dont ces mécanismes sont déployés dépend des problèmes, du contexte national et des conditions sociales et culturelles dominantes. Parce que ces conditions externes sont très prégnantes, et comme c'est souvent le cas, cette publication soulève sans doute plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. Néanmoins, un ordre du jour semble établi pour

mener plus avant le développement des systèmes de certification orientés vers la formation tout au long de la vie. Un des points les plus importants dans cet ordre du jour, pour l'action future, est le développement de données quantitatives de meilleure qualité.

La *reconnaissance de la formation non formelle et informelle* et le *transfert de crédits*, dans le contexte d'un cadre de certification, sont deux thèmes qui émergent de cette étude comme étant particulièrement importants. L'OCDE envisage d'ailleurs de mener des investigations complémentaires quant à ces thèmes dans le cadre d'une nouvelle étude. Même si quelques pays ont fait des progrès significatifs dans ces domaines, la *reconnaissance de la formation non formelle et informelle* et le *transfert de crédits* sont des domaines relativement nouveaux à l'ordre du jour politique dans de nombreux pays; et les procédures institutionnelles sont fragmentées au niveau international. Pour aider à développer des informations utiles pour les décideurs, il y a un énorme besoin de collecter des informations de manière extensive. Quelles sont ainsi les procédures réelles pour développer ces domaines? Comment est-ce que de telles procédures sont liées au système de certification? Qui les gouvernent? Qui les financent? Quels sont les moteurs derrière de tels développements? La nouvelle étude vise à examiner les questions clefs, pour lesquelles le manque de données est patent : les diverses procédures institutionnelles, l'organisation technique, le coût des différentes procédures et les moyens pour les secteurs public et privé de financer ces systèmes, les caractéristiques des utilisateurs et la pertinence pour les marchés du travail, ainsi que l'impact des tendances actuelles comme l'internationalisation et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'étude vise à répondre à des questions de recherche, qui sont importantes pour promouvoir la formation tout au long de la vie : sous quelles conditions le savoir et les connaissances issus de l'expérience peuvent être codifiés au mieux et le transfert de crédits organisé de manière optimale? Sous quelles conditions une telle codification et le transfert des crédits pourraient générer des effets négatifs? Les résultats de cette étude serviront à un ensemble important de parties prenantes : les décideurs du gouvernement, les décideurs institutionnels, les cadres de l'industrie et les apprenants.

Note

1. L'intégralité des rapports peuvent être téléchargés à partir du lien suivant : www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.

Références

- Coffield, F. (2001), *The Necessity of Informal Learning*, The Policy Press, Bristol.
- Commission européenne (2005), *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Bruxelles.
- ETF (European and Training Foundation/Fondation européenne pour la formation) (2004), *Policy Learning*, Annual Report, Turin.
- Grubb, N. (2004), *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) et Londres.
- OCDE (2003), *Au-delà du discours : Politiques et pratiques de la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique – Comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- OECD (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.

Pour en savoir plus

- Acemoglu, D. et J-S. Pischke (1999a), « Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets », *The Economic Journal*, 109 (1), S. F112-F142.
- Acemoglu, D. et J-S. Pischke (1999b), « The Structure of Wages and Investment in General Training », *Journal of Political Economy*, 107 (3), S. 539-572.
- Altonji, J.G. (1993), « The Demand for and Return to Education when Education Outcomes Are Uncertain », *Journal of Labor Economics*, 11 (1), pp. 48-83.
- Altonji, J.G. et J.R. Spletzer (1991), « Worker Characteristics, Job Characteristics, and the Receipt of On-the-Job-Training », *Industrial and Labor Relations Review*, 45 (1), pp. 58-79.
- Bainbridge, S. et J. Murray (2000), *Un âge de l'étude : Politique de la formation professionnelle au niveau européen*, Cedefop, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Becker, G.S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press (3rd edition), Chicago, Londres.
- Becker, G.S. (1996), *Accounting for Tastes*, Harvard University Press, Cambridge, Londres.
- Ben-Porath, Y. (1967), « The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings », *Journal of Political Economy*, 75, pp. 352-378.
- Bjørnåvold, J. (2000), *Assurer la transparence des compétences*, Cedefop, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Bjørnåvold, J. (2001), « Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe », KRIVET Conference Paper, 5 décembre.
- Brown, B.L. (2003), *International Models of Career-Technical Educations*, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, www.ericacve.org/pubs.asp.
- Budge, D. (2000), *Motiver les élèves : L'enjeu de l'apprentissage à vie*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris.
- Coles, M. (2004), *Evaluating The Impact of Reforms of Vocational Education and Training in Europe: Examples of Practice*, 3rd Research Review of VET (vol. 3), Cedefop, Thessaloniki.
- Commission européenne (2000), « Document de travail des services de la Commission : Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », Biarritz, France, 5 décembre 2000.
- Commission européenne (2001), « European Forum on Transparency of Vocational Qualifications: Preliminary Results of Survey », draft paper.
- Commission européenne (2001), *European Innovation Scoreboard 2001*, Bruxelles.
- Commission européenne (2001), *Initiatives nationales pour mettre en œuvre l'éducation et la formation tout au long de la vie en Europe*, Cedefop, Eurydice, Bruxelles.
- Commission européenne (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Directorate-General for Education and Culture, Bruxelles.
- Davey, J. et A. Jamieson (2003), « Against the Odds: Pathways of Early School Leavers into University Education: Evidence from England and New Zealand », *International Journal of Lifelong Learning*, 22, 3, pp. 266-280.
- De Rick, K., K. Valckenborgh et H. Baert (2003), « Towards a Conceptualisation of "Learning Climate" », Conference Paper for the 7th European Workshop, Implementing the Learning Society in an Enlarging and Integrating Europe, Stirling, Scotland.
- Descy, P. et M. Tessaring (2001), *Objectif compétence : former et se former*, Cedefop, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

- Edwards, R., P. Raggatt, R. Harrison, A. McCollum et J. Calder (1998), « Recent Thinking in Lifelong Learning – A Review of the Literature », Department for Education and Employment, Sheffield, England.
- Esser, H. (1991), Die Rationalität des Alltagshandeln: Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz, in *Zeitschrift für Soziologie* 20 (6), pp. 430-445.
- Field, J. (1998), *The Silent Explosion – Living in a Learning Society*, Adult Learning Australia Inc.
- Gealy, N. (2001), *On Linkages between Qualifications Frameworks*, Joint Forum, London.
- Hillage, J. et J. Aston (2001), *Attracting New Learners: A Literature Review*, Institute for Employment Research/Learning and Skills Development Agency, London.
- Hogarth, R.M. et M.W. Reder, éd. (1987), *Rational Choice: The Contrast between Economics and Psychology*, University of Chicago Press, Chicago, London.
- Kapteyn, A., T. Wansbeek et J. Buyze (1979), « Maximizing or Satisficing? », *The Review of Economics and Statistics*, n° 61, pp. 549-563.
- Keating, J. (2002), « Le rôle des systèmes nationaux de certification pour soutenir la formation tout au long de la vie », document préparé pour l'activité de l'OCDE, Paris.
- Kirchgässner, G. (1991), *Homo oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Mohr, Tübingen.
- Leeuwen, M. (1999), « The Costs and Benefits of Lifelong Learning », paper presented to the European Conference on Educational Research, 22 September, Lahti, Finland.
- Lindenberg, S. (1990), « Homo Socio-oeconomicus: The Emergence of a General Model of Man in the Social Sciences », *Journal of Institutional and Theoretical Economics* (*Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*) 146 (4), pp. 727-748.
- McDonnell, L. et N. Grubb (1991), *Education and Training for Work: The Policy Instruments and the Institutions*, R-4026-NCRVE/UCB, RAND, Santa Monica.
- Lindenberg, S. et B.S. Frey (1993), « Alternatives, Frames and Relative Prices: A Broader View of Rational Choice Theory », *Acta Sociologica*, 36 (3), pp. 191-205.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York.
- NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) (2001), *Towards a National Framework of Qualifications*, Dublin.
- NQAI (2002), *Frameworks of Qualifications: A Review of Developments Outside the State*, Dublin.
- OCDE (2000), *Regard sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Regard sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Viellissement et politiques de l'emploi*, OCDE, Paris, www.oecd.org/els/employment/olderworkers.
- OCDE (2004), *L'apprentissage tout au long de la vie*, Synthèses, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *The Development and Use of "Qualifications Frameworks" as a Means of Reforming and Managing Qualifications Systems*, E. Mernagh, A. Murphy et T. Simota (éd.), Rapport final du groupe thématique 1 de l'activité de l'OCDE « Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie », Paris, www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.
- OCDE (2004), *Normes et assurance-qualité en matière de qualifications, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels*, J. Doyle (éd.), Rapport final du groupe thématique 2 de l'activité de l'OCDE « Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie », Paris, www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.
- OCDE (2004), *La coopération entre les établissements et parties prenantes des systèmes de certifications*, G. Hanf et J. Reuling (éds.), Rapport final du groupe thématique 3 de l'activité de l'OCDE « Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie », Paris, www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *La certification pour apprendre à tout âge*, Synthèses, OCDE, Paris.
- OCDE et Statistiques Canada (2000), *La littératie à l'ère de l'information*, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, Paris, www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm.

- Orazem, P.F. et J.P. Mattila (1991), « Human Capital, Uncertain Wage Distributions and Occupational and Educational Choices », *International Economic Review*, 32 (1), pp. 103-122.
- Planas, J. (1998), *Agora 2 : Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie*, scenarios, Cedefop, Thessaloniki.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2001), *Evaluation of the Feasibility and Potential Impact of the Introduction of a Credit-based Qualifications Framework*, Londres.
- QCA (2002), *Evaluation of the National Qualifications Framework*, Londres.
- Schultz, T.W. (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.
- Sellin, B. (2002), « Scénarios et stratégies pour la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie en Europe », Résumé des résultats et conclusions du projet conjoint Cedefop/FEF (1998-2002), Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Simon, H.A. (1955), « A Behavioral Model of Rational Choice », *Quarterly Journal of Economics*, 69, pp. 99-118.
- Stigler, G.J. et G.S. Becker (1977), « De Gustibus Non Est Disputandum », *American Economic Review*, 67 (2), pp. 76-90.
- Tissot P. (2003), « 80 Terms to Better Understand European Vocational Education and Training Policy », Cedefop, Luxembourg.
- Verhar, K. et R. Duvekot (2001), « To Value Informal Training as a Contribution to European Lifelong Learning Policy », Universidad Computense Madrid conference, 30 juillet 2001.
- Westerhuis, A. (2001), *European Structures Of Qualification Levels*, Cedefop, OOEPEC, Luxembourg.
- Young, M. (2001), *Contrasting Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning*, commissioned paper for the OECD study on « The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning », Paris.

ANNEXE A

Rapports résumés des trois groupes thématiques

Ceci est un résumé des trois rapports* les plus longs qui représentent une contribution à l'étude de l'OCDE « Rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir la formation tout au long de la vie ». Cette étude vise à déterminer comment les différents systèmes nationaux de certification (*national qualification systems*) influent sur les caractéristiques et la qualité de la formation tout au long de la vie et à voir les actions que peuvent mener les pays par rapport à leur système de certification pour promouvoir la formation tout au long de la vie. Il examine l'expérience des pays en matière de conception et de gestion des systèmes et il cherche à identifier l'incidence des différentes approches.

Même si l'étude est basée essentiellement sur l'élaboration de rapports nationaux de base, elle inclut aussi des travaux centrés sur des thèmes précis abordant certains aspects clefs du programme. Il a été créé, à la suite de la réunion plénière des représentants des pays, trois groupes thématiques en vue d'explorer et de développer les thèmes clefs ressortant de l'étude :

- l'élaboration et l'utilisation des « cadres de certification » (*qualification frameworks*) pour réformer et gérer les systèmes de certification,
- la reconnaissance de la formation non formelle et informelle,
- l'implication des parties prenantes dans les systèmes de certification.

* L'intégralité des rapports peuvent être téléchargés à partir du lien suivant : www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.

GROUPE THÉMATIQUE 1

Élaboration et utilisation d'un « cadre de certification » pour réformer et gérer les systèmes de certification

Coordination

Mme Anna Murphy, Mme Tina Simota et M. Edwin Mernagh

Le rapport du groupe thématique 1 rassemble les produits et les résultats de son travail sur l'élaboration et l'utilisation de cadres de certification dans l'optique de réformer et gérer les systèmes de certification. Plutôt que d'exposer le travail détaillé du groupe, il fournit une compilation des principaux résultats, qui, séparément ou ensemble, peuvent contribuer à l'étude de l'OCDE dans son ensemble.

Le groupe s'est formé à la suite de la réunion plénière de novembre 2002 à Paris. L'Irlande et la Grèce ont joué un rôle moteur dans la création de ce groupe en amorçant un échange de documents par courrier électronique, qui s'est poursuivi pendant tout son travail. L'opération a été facilitée par la création d'un site web, *Smartgroups.com*. Le noyau initial de participants s'est progressivement étoffé (11 pays au total, voir l'annexe B) et s'est doté d'un ordre du jour. Dans ce groupe étaient représentés des pays disposant de cadres complets et bien établis, mais aussi de pays qui venaient seulement de les mettre en place ou qui les envisageaient. Y figuraient également des représentants du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle et du Bureau international du travail. Cet ordre du jour a été au cœur de la première réunion du groupe à Dublin en mai 2003. Une deuxième réunion a eu lieu à Athènes en septembre 2003.

Productions

Le groupe a élaboré tout un ensemble de produits susceptibles d'aider à appréhender la notion générale de cadres de certification, de donner une vue d'ensemble des pratiques dans les pays ainsi qu'une vue des avantages que comportent ces cadres pour la poursuite du travail de développement sur ces cadres. Voici ces productions :

1. Définition des cadres et des systèmes de certification

Ces définitions ont été élaborées pour bien préciser la distinction entre cadres de certification et systèmes de certification et pour contribuer à une compréhension commune de la signification de ces termes.

Systemes de certification

Les systèmes de certification incluent tous les aspects de l'activité d'un pays qui conduit à la reconnaissance d'un apprentissage. Ces systèmes incluent les moyens de développer et d'opérationnaliser des politiques nationales ou régionales de la certification, les procédures institutionnelles, les processus d'assurance qualité, les processus d'évaluation et d'attribution de titres, la reconnaissance des compétences et les autres mécanismes qui lient l'éducation et la formation au marché du travail et à la société civile. Les systèmes de certification peuvent être plus ou moins intégrés et cohérents. Par exemple, un système de certification peut, ou ne pas, être doté d'un cadre de certification.

Cadre de certification

Un cadre de certification est un instrument pour le développement et la classification des certifications selon un ensemble de critères définissant le niveau de certification atteint. Cet ensemble de critères peut être implicite dans les descripteurs des certifications elles-mêmes ou être rendu explicite sous la forme d'un ensemble des descripteurs définissant les niveaux. L'étendue des cadres de certification peut aller jusqu'à englober tous les apprentissages couronnés de succès et tous les parcours de formation ou se limiter à un secteur particulier comme l'éducation initiale, la formation des adultes ou même un secteur professionnel particulier. Certains cadres de certification peuvent avoir une architecture plus complexe et une structure plus serrée que d'autres. Certains peuvent avoir une base juridique alors que d'autres reposent sur un consensus entre les partenaires sociaux. Cependant, tous les cadres de certification posent des jalons pour améliorer la qualité, l'accessibilité, la liaison entre certifications et la reconnaissance des certifications par le public ou le marché du travail nationalement et internationalement.

2. Caractéristiques des modèles de cadre de certification

Tout un ensemble de caractéristiques habituelles des cadres de certification a été mis en évidence par des études de cas réalisées par des membres du groupe en vue d'examiner et de préciser les différences. Le cadre de certification qui se profile en Irlande est présenté comme exemple d'introduction.

Les caractéristiques habituelles d'un cadre de certification sont :

Objectif

Les travaux indiquent que les pays introduisent un cadre de certification de manière à :

- améliorer le lien entre les certifications d'un côté et les connaissances et les compétences de l'autre et de rapprocher les certifications des besoins des professions, et du marché du travail. Il est clair que dans certains pays il y a opposition entre la promotion de la formation tout au long de la vie et les besoins du marché de l'emploi, du moins à court terme ;
- donner de la cohérence aux sous-systèmes de certification : enseignement supérieur, formation des adultes, certifications scolaires, notamment au niveau de l'éducation et de la formation professionnelle, en créant un cadre global ;
- conforter la formation tout au long de la vie (en élargissant l'accès, en ciblant les investissements et en reconnaissant la formation non formelle et informelle) ;
- faciliter l'implication des acteurs politiques et des autres parties prenantes, notamment dans l'éducation et la formation professionnelle.

Moteurs de changement

De manière générale, ce sont les ministères en charge de l'éducation qui apparaissent comme les principaux moteurs du changement. Des réformes importantes de l'éducation et de la formation professionnelle sont en cours et l'on envisage d'adopter, ou l'on adopte, dans ce contexte un cadre de certification. En outre, en fonction des situations nationales, certains groupes jouent un rôle décisif. Dans certains cas, ce sont les communautés autonomes (Espagne) ou les partenaires du dialogue social (Allemagne, Espagne et Grèce) qui interviennent. La participation des partenaires sociaux à l'élaboration du cadre et des certifications est mise en relief dans l'étude de cas de la République tchèque où l'on souligne son importance pour l'adaptation des certifications. Dans le cas irlandais, les instances statutaires et les conseils responsables de la formation professionnelle et de l'éducation jouent un rôle significatif.

La plupart des études de cas soulignent le besoin du support législatif. Ceci conforte le cadre et peut servir à en attribuer clairement la responsabilité à telle(s) ou telle(s) institution(s).

Plusieurs études parlent de la nécessité de prendre en compte et de s'appuyer sur les accords de partenariat sociaux et sur la stratégie nationale de l'emploi (Allemagne, Espagne, Grèce). Il est possible que ce facteur joue dans d'autres pays, en particulier ceux de l'Union européenne.

Les membres du groupe ont le sentiment que les études de cas n'identifient pas toujours les moteurs essentiels du changement qui régissent les évolutions dans de nombreux pays, notamment l'internationalisation et la globalisation de la formation et l'apparition de grands marchés de l'emploi régionaux (européens ou transnationaux).

Tour d'horizon des avantages d'un cadre de certification

À partir des études de cas, on peut retenir les principaux avantages suivants qui sont attendus par les pays suite à l'introduction d'un cadre de certification :

- contribuer à la cohésion, à la transparence et à l'intégration des systèmes de certification ;
- améliorer et cibler l'accès aux certifications pour certains groupes défavorisés ;
- amorcer une progression (vers des certifications de niveau supérieur et plus larges) ;
- introduire une certaine flexibilité pour les apprenants, les prestataires et les utilisateurs ;
- faciliter la reconnaissance et la validation de toutes les certifications (y compris celles acquises en formation non formelle ou informelle) ;
- promouvoir l'éducation et la formation professionnelle et la formation pour adultes (directement ou comme propédeutique pour l'accès à l'enseignement supérieur),
- améliorer la congruence entre les certifications et les besoins de la collectivité et du marché de l'emploi ;
- promouvoir l'investissement et la participation au développement de compétences sur le lieu de travail.

Parmi ces avantages, deux d'entre eux, majeurs, ont été soulignés. Premièrement, ils peuvent permettre de communiquer à propos des systèmes de certification en servant de point de repère face à la diversité des certifications et promouvoir une culture de la

formation tout au long de la vie. Deuxièmement, ils peuvent servir de base à une réglementation précisant dans quel cas la certification garantit sans équivoque le niveau de certification correspondant ou précisant les exigences fondamentales en matière de certification (standards); et ils peuvent fournir un dispositif d'assurance qualité en matière de certifications.

La dimension internationale des cadres de certification est mise en relief dans plusieurs études de cas. Ils ont le potentiel d'appuyer la reconnaissance mutuelle et la transparence des certifications quels que soient les domaines de juridiction.

Conditions de mise en place des cadres

Le groupe a identifié un certain nombre de conditions générales jugées importantes pour l'élaboration et la mise en place des cadres de certification :

- L'importance d'un support législatif est soulignée dans bon nombre d'études de cas. Toutefois, il a aussi été remarqué que l'adhésion volontaire et l'engagement des parties prenantes jouent un rôle important pour une mise en œuvre réussie d'un cadre de certification.
- Les études de cas pointent de manière générale la nécessité d'une collaboration entre tous les acteurs de l'éducation et de la formation, ou de la politique de l'emploi.
- Pour que l'opération réussisse, il faut que le public ait connaissance du cadre national de certifications.
- À en croire les études de cas, l'élaboration, la maintenance et l'introduction réussie d'un cadre de certification sont des opérations qui prennent beaucoup de temps.

3. Les avantages détaillés des cadres de certification

Un document a été élaboré analysant les avantages des cadres de certification. Ils relèvent de deux dimensions : les avantages généraux et ceux plus spécifiquement pertinents pour le développement de la formation tout au long de la vie.

Avantages généraux des cadres de certification

Les cadres de certification peuvent amener des avantages généraux dans quatre domaines :

- **Avantages pour les systèmes de certification et pour les programmes :**
 - ❖ réduire la complexité et permettre la cohérence, la transparence et l'intégration en dépit de la régionalisation, de la décentralisation et de l'individualisation croissantes des programmes (notamment en ce qui concerne l'éducation et la formation continue et celle après la scolarité obligatoire) ;
 - ❖ élargir l'accès et permettre la progression vers un niveau supérieur de certification, qu'il s'agisse de certifications initiales, de l'enseignement supérieur, de l'éducation et de la formation professionnelle ou de la formation tout au long de la vie ;
 - ❖ permettre l'orientation des apprenants et des formateurs/enseignants et leur faciliter la tâche en identifiant des parcours de formation appropriés ;
 - ❖ fixer des objectifs en prenant en compte les besoins, les attitudes ou les préférences de la société, du marché du travail, des entreprises, des citoyens ou des apprenants ;

- ❖ appuyer l'assurance qualité et l'élaboration de standards, pour les systèmes d'accumulation et de transfert de crédits, améliorer la transférabilité, la comparabilité et la compatibilité des certifications.
- **Avantages pour le développement de carrière, l'orientation et l'insertion professionnelle, l'information et l'orientation, y compris en matière de mobilité professionnelle :**
 - ❖ permettre de faire face à l'évolution rapide des besoins et doter les apprenants, les fournisseurs et les entreprises d'un cadre durable ;
 - ❖ communiquer des points de repère en matière de certifications et faire progresser leur acceptation et leur reconnaissance collectives sur le marché de l'emploi, ainsi que dans l'enseignement et la formation ;
 - ❖ permettre d'établir une correspondance entre la formation et les certifications d'un côté et l'offre de compétences ou les exigences de la demande et des métiers de l'autre.
- **Avantages de la dimension internationale et transnationale :**
 - ❖ contribuer à l'amélioration de la mobilité, de la coopération et des échanges, ainsi qu'à la compréhension interculturelle et à la reconnaissance mutuelle ;
 - ❖ permettre une coopération approfondie et l'instauration de relations de confiance entre les fournisseurs, les enseignants et les formateurs venus de pays ou régions du monde différents ;
 - ❖ faciliter la reconnaissance, la transparence et le transfert (d'unités ou de modules) de formation émanant de pays différents ;
 - ❖ permettre l'élaboration d'un langage commun pour parler des certifications (avec, par exemple, le concept de « méta-cadre »).
- **Avantages pour la réglementation, la législation et les procédures institutionnels :**
 - ❖ un cadre réglementaire permettrait d'instaurer la confiance mutuelle, la fiabilité et la durabilité de la qualité des programmes au sein des systèmes nationaux de certifications ;
 - ❖ les cadres de certification fournissent des points de référence permettant de créer des normes sectorielles et intersectorielles ;
 - ❖ les cadres de certification peuvent comporter des dispositions réglementaires intéressantes et favorisant l'assurance qualité ;
 - ❖ les cadres de certification sont susceptibles de conférer une stabilité aux certifications tout en tolérant la flexibilité ;
 - ❖ les cadres de certification peuvent autoriser la décentralisation et accroître l'autonomie des fournisseurs d'éducation et de formation ;
 - ❖ les cadres de certification peuvent appuyer l'instauration d'exigences minimales en matière de normes de certification et de compétence et en matière d'accréditation.
- **Avantages des cadres de certification pour la formation tout au long de la vie**

Les cadres de certification peuvent aussi amener des avantages spécifiques pour la formation tout au long de la vie :

 - ❖ promouvoir une culture de la formation tout au long de la vie et en élargir le public compte tenu des évolutions et des tendances démographiques dans la plupart des

pays de l'OCDE : vieillissement de la population, problèmes liés à l'offre et à l'adéquation des certifications ;

- ❖ faciliter la transférabilité et la portabilité des savoir-faire et compétences d'un domaine à l'autre ;
- ❖ autoriser les formes atypiques d'accès, y compris par la validation des acquis antérieurs et la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ;
- ❖ permettre une nouvelle amélioration des compétences de base – langues, rapports interpersonnels, communication et technologies de l'information et de la communication par exemple – pour un certain nombre de groupes cibles d'apprenants adultes n'ayant pas la même origine, le même niveau d'instruction ni la même expérience professionnelle ;
- ❖ encourager le développement et l'amélioration des documents d'orientation qui pourraient être plus facilement élaborés, produits et diffusés s'ils faisaient référence à un cadre de certification largement reconnu ;
- ❖ dans le contexte des cadres de certification, établir des équivalences entre certifications émanant de différents secteurs d'éducation et de formation permettrait à la formation d'être plus facilement dédiée aux besoins à la fois des individus et des entreprises ;
- ❖ les cadres de certification sont susceptibles de réduire le temps que doivent consacrer les apprenants à des révisions en vue d'atteindre un niveau déjà atteint dans d'autres contextes ;
- ❖ les cadres de certification sont à même d'offrir en matière de certifications et de compétences attendus la clarté et la simplicité dont ont besoin les décideurs, les parties prenantes et les entreprises pour élaborer de nouvelles mesures et des réformes.

4. Scénarios pour l'élaboration de cadres de certification

Il s'agit d'un exercice de prospective par lequel les membres du groupe ont défini des *scenarii* pour le développement futur des cadres de certification dans leur pays.

5. La dimension internationale du débat sur les cadres de certification

Au cours du travail du groupe thématique 1, plusieurs points importants ont été identifiés en ce qui concerne la dimension internationale du cadre de certification. Cette dernière section présente une vue synthétique des apports émanant des documents et des réunions. Parmi les sources utilisées dans le débat, figurent les études réalisées et publiées par le Cedefop et l'Autorité nationale irlandaise de la formation professionnelle sur l'évolution comparée des cadres de certification européens, ainsi qu'une étude de Keating (2001).

En conclusion donc, le développement et l'utilisation progressive de cadres internationaux (mondiaux ou régionaux) de certifications contribuerait à :

- faciliter la mobilité internationale des actifs, des étudiants et des personnes en formation ;
- aider les fournisseurs de formation à la recherche de partenariats de coopération, à l'échelon bilatéral, multilatéral ou international ;
- identifier de manière précise les problèmes que posent une coopération et des échanges durables ;

- faciliter la compréhension du contexte dans lequel s'inscrivent les programmes d'éducation et de formation; et permettre une comparaison et une discussion malgré l'éloignement géographique ou les difficultés linguistiques ;
- la reconnaissance réciproque ou à la transparence des certifications et des compétences.

GROUPE THÉMATIQUE 2

Standards et assurance qualité en matière de certifications, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle

Coordination
Mme Jo Doyle

En explorant ce sujet, le groupe thématique 2 a rapidement identifié que l'attention devait être portée de manière principale à :

- la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ; et
- les aspects liés aux standards et aux systèmes d'assurance qualité seraient abordés seulement dans le contexte de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle.

1. Élaboration du rapport

Le travail du groupe 2 a été effectué entre avril 2003 et octobre 2004. Deux réunions se sont tenues en juillet et novembre 2003, et le reste du temps le travail a été réalisé par échanges électroniques d'informations.

2. Définitions

Le groupe a immédiatement identifié le problème des définitions qui doivent être communément acceptées. Le premier point d'accord à trouver a concerné les définitions utilisées par les pays participants¹ pour appréhender l'idée de reconnaître la formation qui survient hors de cadres formels d'éducation et qui n'est pas habituellement reconnue. Il y avait quelques points communs quant aux définitions utilisées, notamment parmi les pays de l'Union européenne. Il faut d'ailleurs reconnaître la valeur des travaux menés par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Les définitions auxquelles sont arrivés les membres du groupe thématique 2 prennent en compte des éléments de définitions existantes mais sont aussi suffisamment larges pour permettre aux pays qui ne seraient pas familiers avec les travaux du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle de repérer les propres pratiques au sein de ces définitions².

3. Possibilités et enjeux pour les pouvoirs publics

Possibilités

La reconnaissance et la certification des compétences acquises en dehors de l'éducation formelle offre de nombreuses possibilités d'action aux pouvoirs publics. Ces possibilités peuvent être liées aux objectifs d'un pays dans des domaines comme l'emploi qualifié, l'éducation, l'équité et l'immigration. Les pays qui participent au groupe thématique 2 ont étudié ces possibilités dans le contexte de la formation tout au long de la vie et de la formation formelle, non formelle et informelle.

Les possibilités essentielles permises par le fait d'avoir un système de reconnaissance de la formation non formelle et informelle sont soulignées ci-dessous :

La capacité de contribuer à la qualité, au volume et à la répartition de la formation tout au long de la vie en :

- facilitant l'adoption d'une méthode plus personnalisée de la formation où l'individu, pas le système, est au centre de l'attention ;
- optimisant les parcours de formation existants et avoir des dépenses de formation plus efficaces comme résultats positifs de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ;
- promouvant la connaissance de soi, l'estime de soi la perception de soi des individus et donc en augmentant les chances qu'ils s'engagent en formation ;
- réduisant la durée de formation requise pour obtenir une certification formelle reconnue ; et
- augmentant la participation à l'éducation et à la certification formelle, notamment pour les membres de groupes désavantagés de la société.

Exploiter le potentiel en ressources humaines de la population : améliorer l'accès au, et la mobilité sur, le marché du travail en :

- améliorant l'appréciation des compétences acquises sur le lieu de travail ;
- fournissant des opportunités aux individus pour qu'ils aient leur capital personnel formellement reconnu et donc en améliorant les perspectives d'emploi et de carrière et qu'ils aient accès à des opportunités de formation ; et
- assistant les employeurs pour qu'ils surmontent les goulets d'étranglement en termes de compétences, qu'ils satisfassent aux standards de l'industrie et acquièrent des avantages comparatifs.

Éradiquer l'iniquité sociale, culturelle et économique en :

- améliorant l'accès des membres de groupes désavantagés à la formation au-delà de la scolarité obligatoire et à l'emploi.

Les défis

La reconnaissance de la formation non formelle et informelle ouvre aux pouvoirs publics différentes possibilités d'action liées à de hautes ambitions, comme constituer la base de compétences d'un pays et instaurer l'équité, mais ces possibilités sont

accompagnées de défis tenant aux systèmes employés. Le groupe thématique 2 a identifié certaines de ces difficultés. Elles sont résumées ci-dessous :

Atteindre la reconnaissance dans le marché du travail

Lorsque les certifications acquises partiellement, ou totalement, par la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ne sont pas acceptées sur le marché du travail, la valeur du système de reconnaissance diminue pour les individus et la société.

Entretenir la cohérence au sein du système de certification

Il existe un risque, notamment dans les systèmes décentralisés où il y a de nombreuses variations locales ou spécifiques à certains secteurs professionnels, quant à la façon de mettre en œuvre un système de reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Il est donc important que les systèmes de reconnaissance reposent sur des principes définis d'un commun accord et que les mesures et méthodes soient structurées et intégrées le plus possible aux systèmes d'assurance qualité et d'évaluation pour éviter que l'ensemble ne perde en légitimité.

Gérer les attentes

Les systèmes de reconnaissance pourraient bien échouer si les attentes des individus et de la société en termes d'amélioration des perspectives d'emploi et d'accès, ou de crédits, aux fins d'une formation formelle n'étaient pas satisfaites.

S'assurer que la reconnaissance de la formation non formelle et informelle n'est pas perçue comme réservée à certains groupes de la population

Si la validation des acquis antérieurs n'est réservée qu'à certains groupes particuliers, comme les immigrants, les populations indigènes ou celles qui n'ont pas été à l'école, on risque d'aboutir à une ségrégation, plutôt qu'à une intégration, si ces groupes sont obligés d'utiliser ce dispositif pour faire reconnaître leur(s) apprentissage(s) informel(s).

Garder des liens avec la formation formelle

Les systèmes de reconnaissance, s'ils sont largement utilisés, peuvent influencer la structure des salaires et mettre en péril la valeur généralement placée dans l'éducation formelle. Dans ce cas, un taux de participation plus bas dans l'éducation formelle serait une conséquence involontaire de l'existence d'un système de reconnaissance de la formation non formelle et informelle.

4. Pratiques actuelles

De nombreux pays du monde entier étudient ou développent des moyens de sensibiliser au fait qu'un individu apprend à tout moment et en tout lieu et que l'éducation formelle n'est qu'une forme d'apprentissage parmi tant d'autres à sa disposition. Si l'éducation formelle est devenue la colonne vertébrale de ce que l'on appelle maintenant les sociétés du savoir, il est de plus en plus reconnu qu'il est important d'exploiter tout l'éventail des compétences et connaissances disponibles. D'après les éléments dont on dispose, les pays considèrent que la reconnaissance de ces apprentissages informels et non formels présentent des avantages pour les individus, les collectivités, les entreprises et l'économie.

Chaque pays met en œuvre ses pratiques en fonction de son contexte, de son système et de ses propres barrières. Par conséquent, chaque pays a ses propres défis à relever. Certains pays encouragent excessivement ou imposent les processus de reconnaissance de la formation. D'autres ont de tels systèmes mais ils ne les règlementent pas. Dans certains cas, il existe un cadre juridique et, dans d'autres, le changement s'est effectué sous l'influence de stratégies de haut niveau liées à l'emploi qualifié ou à l'équité ou grâce à des initiatives parties des collectivités locales.

Les pratiques nationales qui ont contribué aux travaux du groupe thématique 2 sont résumées ci-dessous. Ce résumé ne fait pas assez honneur à l'innovation, au pragmatisme ou au courage de ces diverses initiatives. Il vise à donner au lecteur un avant goût des activités en cours dans les pays.

Législation et politique

Les pays participants utilisent divers leviers législatifs ou politiques pour influencer l'offre des systèmes de reconnaissance. Dans certains pays, les individus ont un droit légal à avoir leur dossier examiné sans pour autant avoir complété un cycle formel de cours. Dans d'autres, les cadres de certification, par principe, reconnaissent toutes les formes de formation qui sont prévues dans le cadre de certification sans que pour autant cela ne soit pratique quotidienne commune, mais plutôt l'exception.

Lien avec le système formel

Pour la plupart des pays qui ont participé au groupe thématique 2, les liens qui unissent la reconnaissance de la formation non formelle/informelle et les systèmes formels de certifications sont : l'accès, l'entrée et les crédits pour une certification formelle. Il existe de nombreux exemples d'initiatives spécifiques pour reconnaître la formation non formelle et informelle dans le but de satisfaire aux critères d'entrée dans un programme formel d'éducation.

Initiatives locales

Certains pays ont des systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle qui se sont développés à parti des collectivités locales, des organisations ou des secteurs d'activités plutôt que grâce à une approche menée nationalement ou par le gouvernement. Ces initiatives surviennent lorsque des groupes avec des intérêts spécifiques identifient un besoin et développent un processus pour satisfaire ce besoin : solutions locales à des problèmes locaux. Parmi les pays participants, il existe des exemples des secteurs d'activités spécifiques établissant des processus pour reconnaître la formation qui prend place sur le lieu de travail de manière à augmenter le niveau général de compétences de leur force de travail. D'autres exemples concernent des organisations qui, au sein de la collectivité, mettent en place des centres de formation pour groupes désavantagés où tout un ensemble de modules flexibles sont développés pour répondre aux besoins de individus. Ces modules peuvent comprendre de la formation formelle, non formelle ou informelle et l'opportunité d'obtenir des certifications.

Partenariats sociaux

De nombreux pays ont admis l'importance d'avoir des modèles de partenariat social forts qui facilitent la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Des exemples provenant de pays participants concernent : se mettre en contact avec les conseils consultatifs professionnels qui fixent les standards, décentraliser les systèmes pour que les partenaires sociaux tels que les organisations d'employeurs et les syndicats soient associés à la prise de décision et à la mise en œuvre des politiques, et dessiner les systèmes pour qu'ils soient basés sur des réseaux de centres de reconnaissance intégrés à la collectivité locale et devant rendre des comptes à l'échelle locale également.

Groupes cibles

Alors que les participants au groupe thématique 2 reconnaissent que l'accès à des systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle est important pour tous les secteurs de la société, ils notent aussi que certains groupes, du fait de leurs besoins, intérêt et niveau relatif de désavantage, peuvent retirer plus que d'autres moins désavantagés d'avoir leurs apprentissages non formels et informels reconnus. Les pays participants ont fourni plusieurs exemples quant à la manière de cibler les groupes désavantagés en matière de reconnaissance de la formation non formelle et informelle.

Demande pour les systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle

Le groupe thématique 2 a trouvé qu'il n'existe que peu de données quant à l'entrée dans les systèmes de reconnaissance. Dans certains cas, cela provient du fait que le système n'exige pas que la méthode de formation soit enregistrée. Dans d'autres, les systèmes de reconnaissance sont relativement nouveaux et n'ont pas été opérationnels pendant assez longtemps pour produire de telles données. Il est considéré comme probable que, en même temps que se développent ces systèmes, des sources de données riches vont être rendues disponibles.

5. Barrières à la reconnaissance de la formation non formelle et informelle

Tous les pays participants ont réussi à identifier les facteurs faisant obstacle à la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Compte tenu de la diversité des systèmes étudiés, on ne s'attendait guère à trouver des points communs aux obstacles. Les difficultés rencontrées peuvent être classées en deux catégories : celles liées à l'offre de possibilités de formation et d'évaluation (le système) et celles liées à la demande de telles possibilités (les individus).

Quelques-unes des barrières liées au système sont :

- l'incohérence quant à l'élaboration et la mise en application des standards ;
- le coût temporel et financier par rapport aux bénéfices ;
- activités de promotion adéquates ou mal ciblées ;
- absence de parité d'estime entre le système formel d'éducation et le système de reconnaissance des acquis antérieurs ; et
- les systèmes de financement ne sont pas souvent très incitatifs, notamment pour que les institutions d'éducation mettent en place des systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle.

Les barrières liées à l'individu sont :

- incapacité individuelle à reconnaître la valeur potentielle des connaissances et compétences acquises par la formation non formelle et informelle ;
- peur de l'échec due à une histoire personnelle négative dans le système d'éducation ;
- méconnaissance des avantages potentiels ; et
- difficulté d'accéder aux systèmes de reconnaissance à cause du coût financier ou de la perte de temps engendrée.

6. Surmonter les barrières – élaborer les principes de base des systèmes de reconnaissance

Plusieurs recommandations peuvent être formulées pour améliorer l'action publique ou les pratiques contribuant, dans une certaine mesure, à surmonter les obstacles étudiés dans ce résumé. Les principes généraux suivants ont été acceptés par le groupe thématique 2 pour orienter le développement des systèmes de reconnaissance de la formation non formelle et informelle :

- les systèmes de reconnaissance sont un mécanisme pour les individus de voir toutes leurs savoirs, savoir-faire et compétences identifiées et valorisées (pour certains pays, c'est un « droit » de l'individu) ;
- la participation aux systèmes de reconnaissance doit être volontaire ;
- les systèmes de reconnaissance doivent être suffisamment flexibles pour répondre à la diversité des besoins personnels et des situations ;
- les standards et procédures doivent être transparents, fiables, objectifs, pertinents et impartiaux ;
- le système devrait prévoir des services d'orientation et de conseils de haute qualité ;
- le système devrait garantir l'équité d'accès aux procédures de reconnaissance ;
- la parité d'estime avec le système formel est souhaitable ;
- le système devrait comprendre des mécanismes visant à procurer une meilleure information et à faciliter l'accès ;
- les systèmes de reconnaissance devraient être un élément d'une approche globale de la formation tout au long de la vie et donc être liés à d'autres services tels que l'assurance qualité et l'orientation ; et
- des mécanismes pour mesurer l'efficacité du système quant à sa capacité à atteindre les objectifs fixés devraient être inclus dans l'élaboration des systèmes de reconnaissance.

7. Recommandations

En partageant les informations sur les pratiques en matière de reconnaissance de la formation non formelle et informelle, les participants au groupe thématique 2 ont identifié des thèmes et enjeux communs qu'un pays souhaitant instaurer ou améliorer ses systèmes devrait garder à l'esprit. Il est recommandé aux pays de prendre en compte les facteurs suivants lors du développement ou de l'étude de ces systèmes :

Objectif du système

Il est important que les objectifs du système soient clairement identifiés. Il est difficile de concevoir un système lorsque l'on ne sait pas quel résultat on en attend.

Contexte

Le contexte éducatif, politique et social dans lequel le système fonctionnera doit être pris en compte. Ce contexte est susceptible d'influer sur le domaine des possibles et déterminera vers quels domaines orienter les ressources. C'est pourquoi ce résumé ne recommande pas d'appliquer un modèle en particulier. Chaque pays doit élaborer son propre modèle, peut-être en tirant des enseignements des pratiques des autres pays et en pesant les avantages et contraintes découlant de sa propre situation.

Instaurer des standards nationaux

Lors de la mise en place d'un système de reconnaissance, les pays sont souvent confrontés au dilemme de trouver un compromis entre la nécessaire cohérence et le souhait des collectivités locales de développer leurs propres solutions. L'élaboration d'objectifs, de principes et de normes nationaux dans le cadre desquels les collectivités locales et/ou chaque prestataire de services de reconnaissance peuvent évoluer peut contribuer à surmonter cette difficulté.

Garantir la qualité

Il est essentiel d'intégrer un dispositif d'assurance qualité à tout système de reconnaissance de la formation non formelle et informelle. On peut y parvenir par de nombreux moyens, notamment par l'établissement de directives et de standards nationaux, l'autoévaluation des prestataires de services de reconnaissance et le suivi à des fins de cohérence et de transparence. Les objectifs des démarches d'assurance qualité peuvent varier du maintien de critère de référence minimal à la promotion d'une amélioration continue.

Cibler les groupes d'utilisateurs

Les pays doivent étudier attentivement la question du ciblage des services au bénéfice de certains groupes défavorisés. Le ciblage peut être le moyen le plus efficace d'utiliser les ressources mais fait courir le risque d'inciter les individus à considérer la reconnaissance de la formation non formelle et informelle comme ne concernant que les groupes défavorisés. Ce sentiment peut en lui-même provoquer une dévalorisation de la formation non formelle et informelle.

Créer la prise de conscience et faciliter l'accès

Les systèmes de reconnaissance ne réussiront que si les individus prennent conscience de leur existence, les jugent utiles et peuvent y accéder sans restriction non nécessaires. Cela signifie qu'il convient d'examiner les dispositifs qui permettraient de sensibiliser davantage les individus et la société aux systèmes de reconnaissance et à leurs avantages potentiels. Il faudrait également s'attacher à minimiser les obstacles à la participation tels que le coût et la durée.

Supprimer les contre-incitations émanant du système

Le groupe recommande d'étudier les systèmes en vigueur afin d'identifier les aspects éventuellement contre incitatifs. Les dispositifs de financement de l'éducation formelle ont souvent des effets dissuasifs, en particulier lorsque les ressources financières sont allouées en fonction du nombre d'inscriptions et non des certifications ou crédits obtenus.

D'où parfois le peu d'empressement des établissements d'enseignement formel à reconnaître la formation non formelle et informelle.

Notes

1. Le groupe thématique 2 avait dans ses rangs deux pays non membres de l'Union européenne : la participation du Mexique et de la Nouvelle-Zélande a permis d'ajouter de la diversité de cette recherche d'une compréhension commune.
2. Pour un résumé des définitions établies par le groupe thématique 2, voir les rapports complets sur www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs.

GROUPE THÉMATIQUE 3

La coopération entre les différentes institutions et parties prenantes des systèmes de certification

Coordination

MM. Jochen Reuling et Georg Hanf

L'acceptation et la crédibilité des certifications et des cadres de certification dépendent grandement de l'implication des institutions sociales et des parties prenantes. Par conséquent, le groupe thématique 3 – Allemagne (coordination), Angleterre, Belgique (Communauté flamande), Pays-Bas, République tchèque et Suisse – s'intéresse aux différents rôles des partenaires dans le développement de standards professionnels et de certifications professionnelles ainsi qu'à de nouvelles formes de coopération entre eux (voir Dunon et Cabus, 2003 ; Hôvels, 2003 ; Kopicová, 2003 ; Oates, 2003 ; Reuling et Hanf, 2003 ; et Zulauf avec Gentinetta, 2003).

1. Décrire le contenu du travail : aspect essentiel, mais problématique, des certifications professionnelles

Le groupe thématique 3 a élaboré un cadre d'analyse du rôle des partenaires dans les processus utilisés pour passer de l'analyse du contenu du travail à la spécification finale des certifications. Il est évident que le champ couvert par celle-ci varie en fonction du contexte national. L'élaboration de certifications ne peut pas être assimilée à un simple processus réducteur, qui passerait – et qui pourrait s'expliquer – par une simple analyse empirique de la compétence professionnelle. Si cette analyse reste au cœur des certifications professionnelles, la forme finale que revêtent les certifications ne peut être expliquée que si l'on y voit le produit final d'une médiation, par les partenaires participants, de processus sociaux complexes.

Le groupe de travail suggère qu'un fondement théorique approprié de l'analyse doit comprendre 1) la reconnaissance de la charge de valeurs et de la charge théorique des processus auxquels on a généralement recours pour analyser la compétence professionnelle, et donc du même coup de l'existence d'une distorsion explicite ou implicite; 2) la reconnaissance du processus social de médiation qui intervient dans la production des certifications, ce qui introduit ensuite un certain nombre d'orientations/distorsions spécifiques dans le contenu final.

L'importance de la distorsion liée au choix de la méthode d'observation/analyse est mise en évidence par le fait que l'on peut aboutir à des descriptions différentes pour la

même activité professionnelle selon la méthode choisie : analyse des flux d'activités, Delphi, analyse de l'incident critique, travail analytique, analyse fonctionnelle.

L'observation du travail en vue de définir la certification n'est donc pas une affaire simple. L'observation du processus d'élaboration de la version finale de la certification ne l'est pas non plus ; version finale qui sera opératoire dans les environnements de formation et dans les processus de sélection. Il y a quatre processus de médiation associés au contenu des certifications :

- observation directe du travail, ou analyse de la description du travail des praticiens (observation indirecte) ;
- élaboration de descriptions acceptées/consensuelles qui figureront dans la formulation finale ;
- interprétation par des fournisseurs de formation, des évaluateurs... qui mettent en œuvre la certification ; et
- interprétation par les personnes qui utilisent la certification à des fins de sélection, etc.

2. Élaboration des certifications : un processus sociopolitique complexe

Même lorsque l'on arrive sans trop de difficultés à établir un consensus sur la fonction et le contenu de telle ou telle certification professionnelle, le fait que des groupes différents ayant des points de vue et des objectifs différents participent au processus implique une médiation. La compréhension de ce processus complexe de médiation est donc essentielle si l'on veut comprendre pourquoi une certification prend telle ou telle forme dans un contexte (national) particulier. Les questions qui suivent mettent ce point en évidence :

- Qui choisit les participants impliqués ?
- Quel est le pouvoir relatif des différents participants ?
- Quels sont les objectifs/aspirations/intentions des participants à l'élaboration de la certification ?
- Sont-ils suffisamment bien armés pour pouvoir participer au processus d'élaboration ?
- Ont-ils véritablement accès au contenu du travail au moment où ils s'appêtent à formuler des jugements/déclarations ?
- Sur quel type d'aide les groupes spécifiques peuvent-ils compter pour leur participation (financement...)?
- À quel point les procédures structurelles sont-elles rigides : quelles sont les règles qui président à la discussion ?

On peut voir à partir des questions qui précèdent que l'élaboration des certifications n'est pas simplement un processus de type pratique, mais bien qu'il s'agit d'un processus politique (le pouvoir des différents groupes) avec une forte charge de valeurs. Il implique un cheminement à travers des dispositifs plus ou moins fortement structurés (formalisés) suivant les contextes nationaux et il peut très facilement mettre en évidence des oppositions difficiles à gérer.

La description des processus précédemment évoqués (observation ou information empirique et description consensuelle) exige un effort d'analyse beaucoup plus élaboré, qui doit couvrir au moins les aspects suivants :

- compréhension des modèles implicites/explicites de la compétence ;
- compréhension des rapports de pouvoir ; et
- perception de l'existence de fonctions multiples.

3. La notion de « représentation » dans les systèmes de certification

Des questions, des questions. Des questions de rapports de force; de partenariats (inégaux); de voix (qui parlent haut et fort ou qui ont de la peine à se faire entendre); de modèles de compétences; de langage à forte charge de valeurs; de données empiriques médiatisées tirées des processus de travail; de tentatives implicites ou explicites visant à stimuler les processus économiques et sociaux. Tous ces éléments sont indispensables si l'on veut comprendre le rôle (réel et potentiel) des certifications et des mécanismes connexes.

En dépit de leur diversité, ces aspects peuvent se regrouper sous la notion de « représentation ». Il s'agit là d'un outil conceptuel très utile pour apprécier de manière synthétique le mode opératoire et la visée des certifications. On peut y faire figurer la médiation de l'observation par la théorie; la description de la réalité par le langage; et la représentation formelle ou informelle qui s'élabore par le biais de la consultation. La notion de « représentation » permet en outre de voir si le processus d'élaboration prend ou non en compte les intérêts des différentes catégories, les effets de sens et les perceptions. Elle permet en outre de faire intervenir la théorie et la pratique dans le mécanisme de représentation (procédures de représentation démocratique), donc de soumettre comme il se doit à une analyse critique les dispositifs administratifs mis en place pour soutenir la représentation.

Plus qu'un fondement à l'examen et la critique ceci pourrait être un moyen de développer des dispositifs pratiques beaucoup plus légitimes, transparents et non exclusifs pour élaborer et affiner les certifications.

4. L'évolution du régime des systèmes de certification

Ces dernières années, plusieurs pays coopérant au Groupe thématique 3 ont pris des initiatives visant à modifier les systèmes de certification. Un élément essentiel de ces travaux est que, par régime des systèmes de certification, il faut entendre les partenaires spécifiques qui élaborent et mettent à jour les certifications professionnelles, les formes de coopération dans lesquelles s'inscrivent ces travaux, les niveaux auxquels ils se situent et les instruments auxquels ils ont recours. Certaines des initiatives examinées l'analyse du groupe thématique ont déjà été mises en œuvre et l'on dispose désormais d'éléments d'information quant à leurs effets. D'autres sont encore en cours de préparation, si bien qu'il n'est pas encore possible de dire si elles atteignent véritablement leurs objectifs.

Pour les besoins de l'étude, les participants au groupe thématique 3 ont choisi certaines initiatives prises dans leurs pays respectifs et les ont décrites dans un document de travail. Dans les sections suivantes, ces documents sont utilisés comme base pour analyser les structures de participation et les formes de coopération utilisées par les partenaires intervenant dans la réglementation des certifications. Mais avant cela, sont brièvement présentés la logique, les objectifs et l'angle d'attaque de ces différentes initiatives.

5. Moteurs, objectifs et centres d'intérêt des initiatives de changement

Les initiatives retenues en matière de modification des systèmes de certification ont essentiellement pour origine des problèmes quantitatifs ou qualitatifs sur les marchés de l'emploi nationaux respectifs. Dans certains cas, le problème était déjà ancien. Dans d'autres cas, on en prévoyait l'apparition dans un avenir proche étant donné la progression des exigences formulées quant à la population active. La Belgique (Communauté flamande) est le seul exemple de changement ayant un rapport direct avec l'objectif de faciliter la formation tout au long de la vie et le développement de compétences. Dans le même temps, les changements auxquels on procédait dans d'autres pays étaient de nature

à assumer cette fonction. C'est ce que révèle un examen attentif des objectifs et des centres d'intérêt des différentes initiatives.

Ces initiatives visent à modifier certaines composantes du système de certification¹. Dans les cas, sauf celui de la Suisse, les mesures visent à modifier le contrôle du système de certification. En Suisse, une nouvelle loi sur l'enseignement professionnel a été élaborée et adoptée. Elle vise à modifier l'accès aux certifications et les possibilités de progression individuelle et à modifier les processus d'accréditation et de délivrance des titres de manière à assurer la flexibilité des développements ultérieurs et, par là même, à satisfaire à la demande de compétences actuelles.

En Belgique (Communauté flamande), la structure administrative des ministères responsables de la formation professionnelle – et le mode de coopération entre eux – a été réorganisée par le biais d'un dispositif d'interaction entre les pouvoirs publics, les partenaires sociaux et les principaux organismes. Il en est résulté un dispositif formel, le « Projet de l'éducation et de la formation », pour permettre l'élaboration d'un cadre de certification global et cohérent. On a aussi modifié les descripteurs, aussi bien pour les certifications que pour les processus d'accréditation et de délivrance des titres.

L'initiative tchèque a essentiellement pour but d'associer les partenaires sociaux à l'élaboration des certifications. Il s'agit d'étendre le champ d'application du système de formation professionnelle et d'ouvrir la voie à un renforcement de la réglementation relative à la formation continue.

Les initiatives décrites par les représentants hollandais et allemands se situent à l'échelon sectoriel. Aux Pays-Bas, on cherche à faciliter une élaboration intersectorielle des certifications, afin notamment d'étendre le champ d'application de programmes de formation innovants.

En Allemagne, les actions portant sur le régime des systèmes de certification visent la formation continue dans le secteur des technologies de l'information. Il a été mis en place une formule de contrôle mixte, public et privé, sur les processus d'élaboration des certifications ainsi que des processus d'accréditation et de délivrance des titres. Ceux-ci ont été changés avec l'objectif étant de rapprocher la formation informelle, l'expérience professionnelle et les formules habituelles de mise à jour des compétences.

Dans tous les systèmes de certification examinés ici, le contrôle se trouve au niveau du gouvernement. Dans certains cas, les responsabilités sont réparties parmi plusieurs ministères ou institutions d'État, à différents niveaux (comme le gouvernement fédéral et les cantons en Suisse ou le gouvernement fédéral et les *Länder* en Allemagne). En outre, des acteurs importants comme les partenaires sociaux et les représentants des secteurs de l'enseignement sont impliqués dans les processus de consultation et de prise de décision.

6. Quel est le pouvoir relatif des partenaires des systèmes de certification ?

Les gouvernements en question font appel à divers partenaires afin de parvenir à des décisions qui satisfassent l'ensemble des parties prenantes : on peut parler en l'occurrence de « consensus par médiation ». En principe, les rapports de pouvoir existants peuvent être modifiés par l'intervention de nouveaux partenaires. Mais la nature des initiatives prises par les différents pays suggère toutefois que les pouvoirs des nouveaux partenaires vont vraisemblablement rester réduits. Cela tient à diverses raisons dont :

- les nouveaux partenaires n'interviennent que pour la durée de la phase de changement (Suisse) ;

- la participation des partenaires sociaux se fait sur la base du volontariat et n'est pas prévue par les textes (République tchèque) ;
- la participation intervient pendant le processus de consultation et non au moment de la prise de décision (Suisse, Belgique [Communauté flamande]); et
- les nouveaux partenaires ne sont compétents que pour des fonctions limitées, comme l'accréditation et la délivrance de certifications (Allemagne).

Les initiatives intersectorielles des Pays-Bas, visant à créer des réseaux entre divers organismes sectoriels, tendent à renforcer la position des partenaires, qui acquièrent la propriété des certifications récemment élaborées et qui les exploitent.

En lien direct avec ceci, les travaux du groupe thématique 3 ont produit des résultats sur la manière dont les certifications deviennent le centre d'intérêt de divers partenaires dont l'objectif est la prise en compte de leurs propres intérêts. Ils essaient d'y parvenir en influençant le dessin et la réglementation des certifications.

7. Conclusions

Comme le montrent les études de cas sur différents pays, le régime des systèmes de certification a enregistré ces dernières années un certain nombre de modifications. De nouveaux partenaires ont été associés à la gouvernance des certifications et l'on a mis en place ou mis à l'épreuve plusieurs formules de coopération. Au moment de conclure, nous allons brièvement évoquer la signification éventuelle de ces changements – qui résultent essentiellement des problèmes que rencontre le marché du travail dans ces pays – pour la promotion de la formation tout au long de la vie.

L'étude fait apparaître les formes structurelles diverses qui ont émergé lors de la transformation des dispositifs et elle conforte l'idée que si l'on veut faciliter la formation tout au long de la vie il convient de renforcer les liens entre les certifications et les domaines de formation. Ce processus passe à son tour par un renforcement des liens entre l'enseignement général, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur et par une intensification de la coopération entre la formation et l'emploi, avec pour objectif une intégration des formations formelles, non formelles et informelles. Globalement, ce processus implique une participation large des partenaires et une coopération entre eux. L'analyse des études de cas révèle que parfois de nouveaux partenaires sont venus rejoindre le régime des systèmes de certification et qu'il en résulte une modification des structures de participation et des formes de coopération. Parallèlement, et face à ces changements, l'État et les autres parties prenantes responsables cherchent à maintenir leur influence en se laissant le choix des partenaires à faire intervenir et donc des intérêts « admissibles ». De surcroît, la discussion et la prise de décision sont souvent confinées à des sujets limités et soigneusement choisis, au détriment d'autres points qui pourraient aussi être abordés : il arrive par exemple que l'on instaure un nouveau dispositif sans remettre en cause les démarcations sectorielles sur lesquelles sur laquelle cette innovation limitée et sectorielle. Il est essentiel de reconnaître la persistance des rapports de pouvoir existants, même dans les dispositifs ayant fait l'objet d'une réforme. Dans ces conditions, il ne s'instaure pas de coopération systématique entre les anciens et les nouveaux partenaires et les structures de pouvoir traditionnelles restent largement en place. Ceci tend à préserver l'influence des intérêts établis, et cela bloque l'accès à des options qui seraient disponibles pour tous les participants s'il existait des dispositifs de coopération globale et une meilleure intégration.

Il convient tout de même de se souvenir qu'une coopération plus systématique poserait, elle aussi, des problèmes. On ne voit pas très bien dans quelle mesure la prise de décision des nouveaux partenaires pourrait s'intégrer dans le système de consultation et de prise de décision en place. En outre, l'instauration d'un système plus intégré serait susceptible d'entraîner une polarisation des intérêts, ce qui se traduirait par un blocage des décisions ou par un accord reposant sur « le plus petit dénominateur commun ». Un tel risque s'accroît à mesure que l'éventail des partenaires, des intérêts et des problèmes abordés s'élargit. La réponse à la question de savoir si la « stratégie de coopération limitée » observée dans les études de cas permet un renforcement des liens entre les secteurs de formation suffisant pour faciliter la formation tout au long de la vie implique un suivi empirique systématique.

Les membres du groupe thématique 3 souhaiteraient avancer l'idée que, si les certifications sont censées faciliter la formation tout au long de la vie, il conviendrait de ne pas arrêter leur élaboration aux frontières entre secteurs ou professions. Ces démarcations doivent devenir plus perméables – ou du moins, doivent évoluer – pour tenir compte des demandes formulées par les organismes axés sur le marché du travail et des exigences liées au développement de profils complets de certification. Elles devraient en d'autres termes suivre la mutation des processus de travail eux-mêmes. Comme le montrent les études de cas, il est fréquent que les partenaires sociaux et les représentants du secteur de la formation, ou des organismes sollicités par les partenaires, élaborent des certifications ou soient associés à certaines étapes de cette élaboration. Dans ce type de dispositif, l'État se libère d'un certain nombre de problèmes de gestion épineux et de certaines responsabilités en matière de prise de décision. Il n'a plus à prendre en compte les divers intérêts; il peut confier cette tâche aux partenaires participant. Et pourtant, comme l'indique l'exemple des Pays-Bas, les organisations sectorielles ont du mal à instaurer une coopération intersectorielle. Les relations industrielles au sein des secteurs pris individuellement – qui se manifestent par exemple dans divers règlements intéressant le marché du travail – peuvent finir par figer les lignes de démarcation existantes. D'un autre côté, l'exemple des Pays-Bas montre aussi qu'une coopération en réseau, transcendant les frontières sectorielles, est susceptible de rendre ces démarcations plus perméables et par là même de permettre l'élaboration de profils de compétence novateurs intéressant davantage le marché du travail.

Enfin, la formation tout au long de la vie peut également être facilitée par la reconnaissance de multiples formes de formation pour l'acquisition de certifications. L'éventail couvre les différentes formes de formation organisée, la formation virtuelle et la formation sur le lieu de travail, y compris la formation informelle et non formelle (Colardyn et Bjørnåvold, 2005). L'essentiel dans une telle approche est le fait que les certifications comparables acquises selon différentes modalités doivent être considérées comme équivalentes. Les études de cas montrent que les pays sont en quête de solutions dans ce domaine, et à différents niveaux. En Suisse, il a été mis en place un cadre juridique qui regroupe l'ensemble des groupes politiques et de la société. En Belgique (Communauté flamande), il a été créé un organisme interministériel, par le biais d'une réorganisation administrative, afin de renforcer la cohérence des certifications acquises par une formation formelle, non formelle ou informelle. En Allemagne, il a été créé une instance de prise de décision, regroupant des spécialistes « praticiens », pour contrôler l'élaboration de certifications axées sur l'emploi, notamment au niveau de la certification et de la délivrance des titres. Cette instance reste toutefois – comme les certifications qu'elle

élabore – dans le cadre du système traditionnel de certifications. Ces approches ont en commun de chercher à instaurer une confiance mutuelle dans la valeur des différentes voies d'accès aux certifications en promouvant la coopération entre des partenaires forts et en coordonnant les divers intérêts de manière précise et fixée d'avance. C'est une observation qui ressort de manière frappante de l'étude : les décideurs admettent désormais la nécessité d'adapter les systèmes de certification aux nouvelles formes d'organisation industrielle, sans pour autant en venir à des dispositifs totalement souples ou individualisés. La coopération tripartite et les formes élargies de coopération ne sont pas abandonnées, mais elles subissent un affinement et une transformation : la coopération, le consensus et la collaboration conservent un rôle éminent dans la gestion et l'exploitation des systèmes et un rôle décisif dans la médiation des intérêts sectoriels concurrents.

Note

1. Behringer et Coles (2003) distinguent, au sein des systèmes de certification, les composantes suivantes : domaine d'application, contrôle, processus d'accréditation, cadre de certification, descripteurs, accès aux certifications, possibilités de progression individuelle, stabilité du système, processus d'attribution des titres, systèmes de crédits et points de référence internationaux.

Références

- Behringer F. et M. Coles (2003), *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning*, OCDE Education Working Papers, n° 3, Paris.
- Colardyn, D. et J. Bjørnåvold (2005), « The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-Formal and Informal Learning », *National Policies and Practices in Validating Non-Formal and Informal Learning*, Cedefop Panorama series 117, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Dunon, R. et R. Cabus (2003), *Towards Future Oriented Forms of Co-Operation between Training Institutions and the Labour Market*, Department of Educational Development, Ministry of Education, Flemish Community, Bruxelles.
- Hövels, B. (2003), *Sector Institutions for Defining National Qualifications and the Challenge of Cross-Sector Competence-Areas*, Knowledge Centre for Vocational Training & Labour Market (KBA), Nijmegen.
- Keating, J. (2001), « Qualifications Frameworks: Why have they been established and what are their purposes? », document préparé dans le cadre de l'activité de l'OCDE sur « Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie », non publié.
- Kopicová, M. (2003), *Involvement and Co-operation of Relevant Stakeholders in the Development of the Qualifications System – Example of the Czech Republic*, National Training Fund, Prague.
- Oates, T. (2003), *The Roles of Partners in the Development of Occupational Standards and Vocational Qualifications*, Qualifications and Curriculum Authority, Londres.
- Reuling, J. and G. Hanf (2003), *New Forms of Co-operation between Institutions and Stakeholders in Continuing IT Training to Promote Lifelong Learning*, Federal Institute for Vocational Training (BIBB), Bonn.
- Zulauf, M. (en coopération avec P. Gentinetta) (2003), *The Process of Preparation for the New Federal Law on Professional Education: How the Stakeholders Co-operated in the Modernisation of the Federal Certificate of Competence*, Federal Office for Professional Education and Technology (OPET), Bern.

ANNEXE B

Systèmes d'éducation et de formation : liens avec les certifications

Allemagne

Pour encourager la formation tout au long de la vie, les initiatives récentes prises pour réformer le système allemand de certifications se sont concentrées particulièrement sur l'étroite relation entre l'éducation et la formation professionnelle initiales et continues et/ou l'éducation académique.

Les certifications acquises à la fin de l'enseignement secondaire supérieur préparent l'individu à entrer dans l'enseignement supérieur et/ou à une insertion professionnelle. La majorité des programmes de formation couvre cette période de plusieurs années et sont ciblées vers les apprenants adolescents et l'accomplissement d'une certification complète.

Toutefois, des opportunités sont aussi disponibles pour des groupes différents d'apprenants pour qu'ils puissent se déterminer eux-mêmes et avoir une part de responsabilité dans leur choix. Les lycéens disposent d'un peu de choix quant aux thèmes de leur cours et de leurs examens, en fonction de leur âge et de leur niveau d'éducation. Les élèves à temps pleins dans les écoles professionnelles peuvent choisir entre différents parcours de formation allant de la formation pré professionnelle, la formation professionnelle de base et la certification professionnelle jusqu'à la réussite de deux certifications différentes. Dans les années récentes, la structuration de la formation dans le cadre du système dual dans les unités obligatoires et optionnelles a aussi augmenté l'influence des individus dans le choix de ce qu'ils voulaient apprendre. La question de savoir quelles options sont effectivement offertes dépend aussi de l'entreprise dans laquelle les individus sont en formation. Néanmoins, l'objectif reste l'obtention d'une certification complète comme preuve de la capacité de l'individu à étudier et/ou à prendre un emploi qualifié. La règle est que les individus doivent passer un examen final; le système ne permet pas d'accumuler des compétences professionnelles qui mèneraient à une certification complète. Il en est ainsi pour préserver la valeur des certifications et pour renforcer leur portabilité.

Ces règlements stricts sur la manière dont les certifications sont obtenues pendant la phase de formation générale et professionnelle sont dus au fait que le marché du travail allemand est principalement un marché du travail basé sur les certifications professionnelles. Les individus sont rémunérés selon leur niveau de certification, sur la base de conventions collectives négociées entre les deux parties du secteur professionnel. Ce caractère strict de la procédure renvoie donc à la responsabilité publique dans cette phase d'éducation générale et professionnelle.

Le taux de participation, et de réussite, dans l'enseignement secondaire supérieur est élevé du point de vue des standards internationaux, confirmant donc le succès relatif de cette stratégie. La proportion des lycéens qui obtiennent la certification pour entrer dans l'enseignement supérieur (*Abitur*) a augmenté de manière stable pendant les vingt dernières années. Une fois dans l'enseignement supérieur, les étudiants peuvent choisir entre la formation professionnelle ou l'enseignement supérieur, les deux voies ouvrant vers des carrières attractives. La forte portabilité des certifications dans le système dual d'éducation et de formation est une incitation particulière pour les individus quittant l'école avec des certifications générales de bas niveau d'obtenir des certifications professionnelles.

Il existe des programmes pour aider les jeunes adultes sans certification professionnelle à finalement en obtenir une, avec retard. La combinaison de la formation et du travail, la modularisation des *curricula*, et la documentation des crédits offre à ce groupe une opportunité de choisir et d'organiser leurs parcours de formation de manière flexible, selon leurs contraintes sans toutefois abandonner l'objectif d'obtenir une certification.

Il y a un potentiel pour le système d'augmenter le nombre d'individus avec une certification de l'enseignement supérieur ou de la formation professionnelle avancée. L'accès à l'enseignement supérieur va être habituellement lié à un ensemble de conditions. La version révisée de la loi sur l'Assistance à la Formation complémentaire contient des incitations accrues que les individus puissent mettre à jour leur formation dans les années à venir.

En matière de promotion de la formation tout au long de la vie, un potentiel considérable est perçu dans l'introduction de certifications additionnelles qui a débuté il y a quelques années. Elles peuvent prendre la forme de certifications indépendantes supplémentaires ou d'unités qui comptent pour l'obtention de certifications professionnelles avancées. Il existe aussi de grandes attentes placées dans les nouveaux cadres de certification, la certification des compétences acquises de manière informelle et l'introduction d'un système de transfert de crédits. Ces initiatives devraient ouvrir de nouvelles perspectives pour resserrer les liens entre l'éducation et la formation professionnelle initiale d'une part et celles continues d'autre part. Les apprenants auront plusieurs possibilités.

Il y aura des possibilités pour un transfert relativement facile entre la formation professionnelle et la formation continue pour les apprentis qui ont des compétences et qui sont intéressés par l'obtention de certifications professionnelles plus avancées, notamment ceux qui ont l'*Abitur*. En plus de nombreux cours relevant du système dual avec des certifications initiales professionnelles intégrées, l'introduction de cadres de certification, qui a déjà lieu dans le secteur des technologies de l'information et qui sont planifiés dans d'autres, devrait aider les individus à obtenir des certifications jusqu'à l'enseignement supérieur.

La question de l'accès à l'éducation et la formation professionnelle continue est particulièrement pertinente pour les apprenants qui n'ont pas de certifications professionnelles formelles. Pour ce groupe, la flexibilité de l'offre et la possibilité d'obtenir des unités de certification sont aussi importantes que la reconnaissance de ce qu'ils ont appris de manière informelle. Ceci ne s'applique pas uniquement aux adolescents peu dotés et aux jeunes adultes disposant de certifications de bas niveau, mais aussi aux entrants par des voies latérales qui sont donc capables d'obtenir une certification dans le domaine de la formation professionnelle continue.

Ces initiatives, qui sont maintenant également inscrites dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle (23 mars 2005), vise à rendre le système de certification plus cohérent en restructurant la formation et la formation continue, en introduisant des formes différentes de formation (formelle ou non) et en permettant des parcours flexibles de formation depuis la formation professionnelle initiale jusqu'à la formation continue et/ou l'enseignement supérieur. Ceci signifie que les apprenants bénéficient des conditions d'un cadre qui permet plus de responsabilité personnelle et une autodétermination dans la décision d'acquérir des certifications et de développer ses propres compétences.

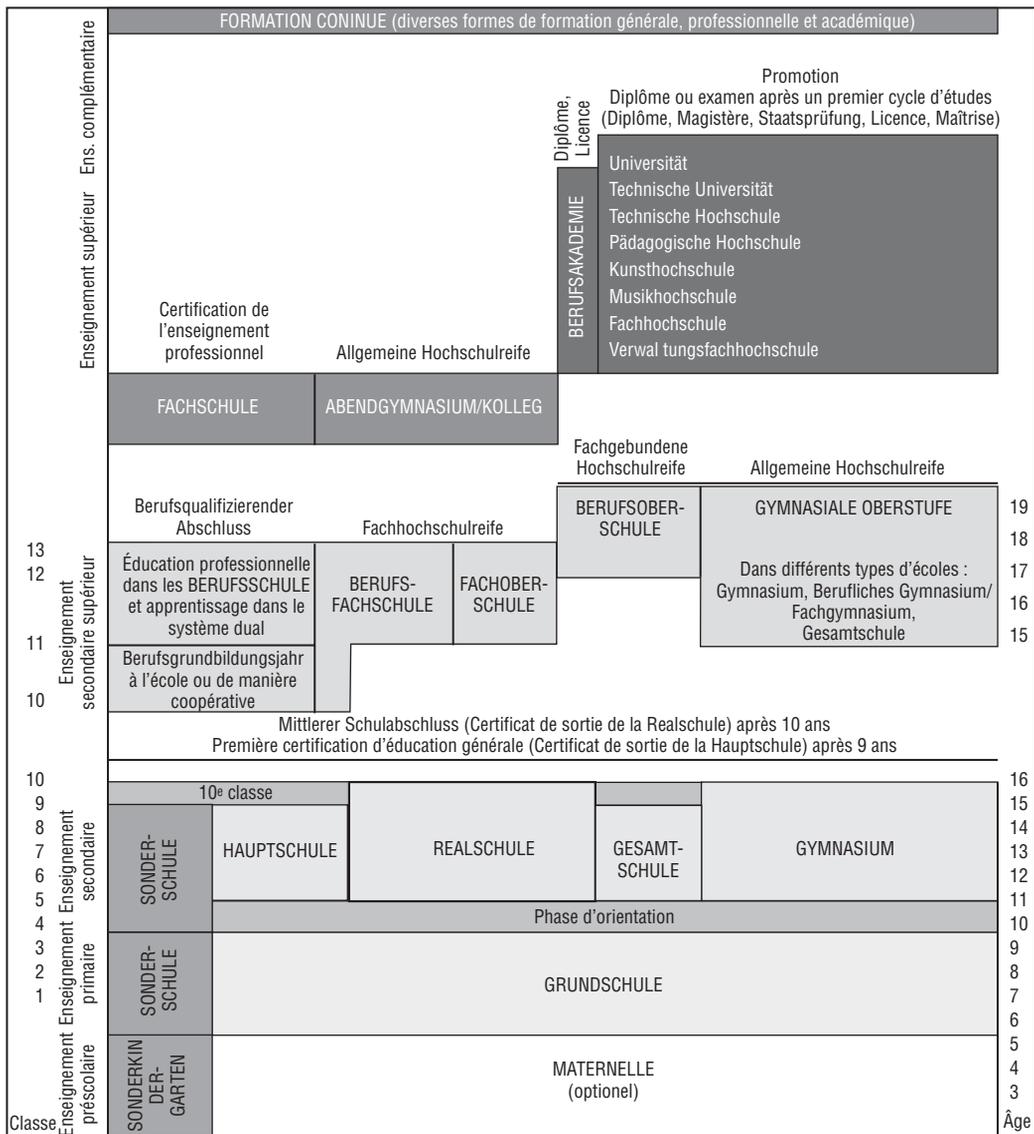
Plusieurs initiatives ont été lancées hors du système formel de certification; elles créent les infrastructures et les outils pour la promotion de la formation tout au long de la vie. Le programme fédéral « Les régions apprenantes – Du soutien pour les réseaux » implique les parties prenantes et les institutions les plus significatives aux niveaux local, régional et national (comme les institutions de formation professionnelle continue, les écoles, les universités, les entreprises, les associations, les partenaires sociaux, les communautés locales et l'administration du travail) et crée de nouvelles infrastructures pour la formation tout au long de la vie. Cent dix huit millions d'euros ont été réunis pour la période 2001-07 (51 provenant du Fond social européen). Cette approche décentralisée par les régions apprenantes encourage fortement un développement encore plus poussé des systèmes de certification en accord avec les besoins pratiques. Le programme sur les Régions apprenantes fournit un cadre pour le développement conjoint de propositions pour de nouveaux programmes de cours par des institutions comme les chambres des métiers, les universités et les universités de sciences appliquées. En outre, les Régions apprenantes permettent de tester des concepts pour la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Elles contribuent à améliorer la réactivité aux besoins des entreprises, en particuliers des PME.

Avec le projet « Certification de qualité dans l'éducation continue » de la « Commission Bund-Laender pour la planification en matière d'éducation et la promotion de la recherche » (BLK), le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF) a lancé le programme national LQW2 de développement de la qualité et de certification dans le champ de l'éducation continue. En plus d'un processus de développement interne de la qualité, LQW2 garantit que les institutions certifiées sont aussi en accord avec les exigences de qualités établis par de critères fixés extérieurement.

Avec le projet du BLK « Le passeport pour la formation tout au long de la vie avec certification de la formation informelle », le BMBF a introduit la phase de test d'un « Passeport pour l'éducation continue » à vocation très large et qui fournit des conseils aux utilisateurs. Le *ProfilPASS*, comme il est appelé, attache une importance toute particulière au fait de bien documenter ses compétences et à la reconnaissance des compétences acquises de manière non formelle ou informelle. Il sera compatible avec d'autres instruments pertinents pour valider les compétences et qualifications des individus, à la fois en Allemagne et en Europe plus généralement.

Le graphique B.1 décrit le système allemand d'éducation et de formation.

Graphique B.1. **Système d'éducation et de formation, République fédérale d'Allemagne**



Source : Secrétariat de la conférence des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder de la République fédérale d'Allemagne.

Australie

L'Australie a introduit le cadre australien de certifications (*Australian Qualifications Framework – AQF*) en 1995. Il inclut toutes les certifications nationales (quinze en 2005) dans les trois secteurs de l'éducation et de la formation : les écoles (les deux dernières années), l'éducation et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Le cadre australien de certifications est construit sur l'ancien très ancien système australien organisé en niveaux nationaux de titres des cours de l'enseignement supérieur. Il a été introduit avec le principal objectif d'aider à la mise en place des réformes principales visant à instaurer une

éducation et une formation professionnelles basées sur les secteurs d'activité durant les dix dernières années. Le cadre australien de certifications est vu comme un outil utile pour :

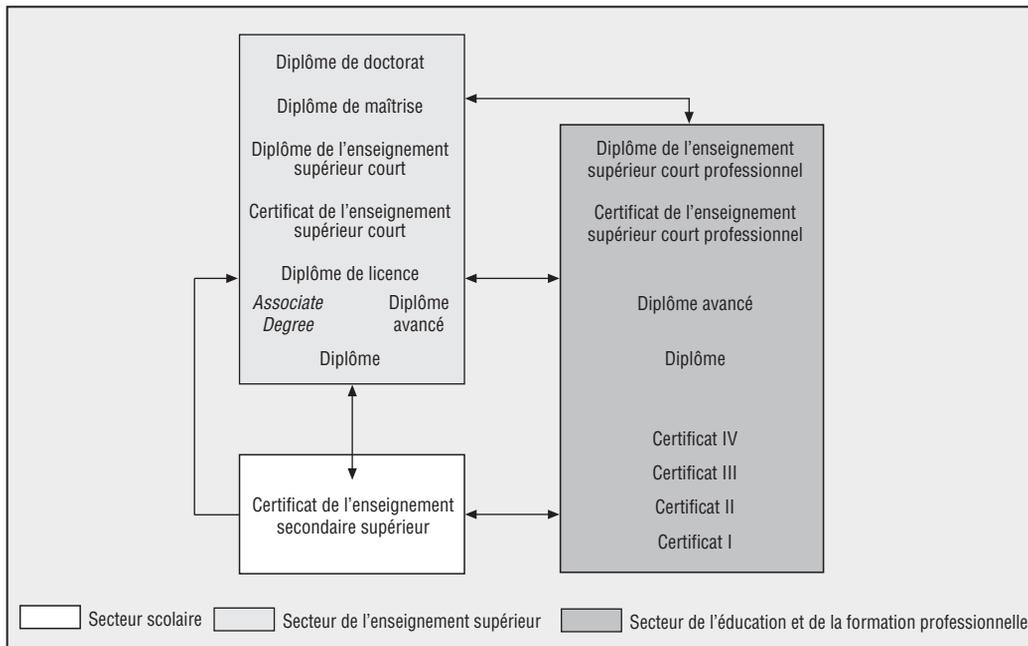
- De meilleurs parcours d'insertion professionnelle pour tous les jeunes grâce à l'ajout de deux certifications au plus bas niveau de l'éducation et de la formation professionnelle au système de certification. Ces deux niveaux peuvent être obtenus dans tout un ensemble de contextes de formation, y compris dans une école de l'enseignement secondaire, dont les attributions ont maintenant été encore élargies avec l'introduction d'un apprentissage scolaire pour lequel une certification figure dans le cadre australien de certifications.
- Des liens renforcés (y compris le transfert de crédits) entre les certifications dans les trois secteurs. Ceci inclut : des programmes articulés entre les écoles d'éducation, l'éducation et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur; la possibilité de délivrer des certifications dans des secteurs autres que le secteur qui définit les standards de manière à optimiser le choix des étudiants dans le cadre des contraintes de l'infrastructure locale; et les partenariats institutionnels au niveau de l'interface des secteurs, notamment des plus bas aux plus hauts niveaux de diplômes.
- Des lots de formations innovant basées sur les standards de compétences des secteurs nationaux. Les certifications spécifiées dans les lots de formations sont tous accrédités selon les prérequis du cadre australien de certifications pour les certificats et les diplômes de l'éducation et de la formation professionnelle. Ils sont donc totalement intégrés dans le système national de certifications de l'éducation et la formation post obligatoire.
- Des opportunités étendues d'éducation, de formation et d'emploi par la reconnaissance des acquis antérieurs (*Recognition of Prior Learning – RPL*) où les prérequis explicites et détaillés des certifications du cadre australien de certifications sous-tendent des évaluations fiables des apprentissages informels individuels comme un parcours alternatif vers l'obtention d'une certification inscrite au cadre australien de certification.
- Une capacité plus grande de répondre aux avancées technologiques du vingt-et-unième siècle grâce à un nouveau cycle de certification de courte durée dans l'enseignement

Tableau B.1. **Cadre australien de certification – Tableau des certifications en 2005 (par secteur d'accréditation)**

Accréditation du secteur scolaire	Accréditation du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle	Accréditation du secteur de l'enseignement supérieur
		Diplôme de doctorat
		Diplôme de maîtrise
	Certificat de l'enseignement supérieur court professionnel	Diplôme de l'enseignement supérieur court
	Certificat de l'enseignement supérieur court professionnel	Certificat de l'enseignement supérieur court
		Diplôme de licence
	Diplôme avancé	<i>Associate Degree</i> , Diplôme avancé, Diplôme
	Diplôme	Diplôme
Certificat de l'enseignement secondaire supérieur	Certificat IV	
	Certificat III	
	Certificat II	
	Certificat I	

Source : Australian Qualifications Framework Advisory Board.

Graphique B.2. **Cadre australien de certification – Liens entre certifications d’un secteur à l’autre**



supérieur en combinant des connaissances académiques dans plusieurs disciplines et des compétences professionnelles génériques.

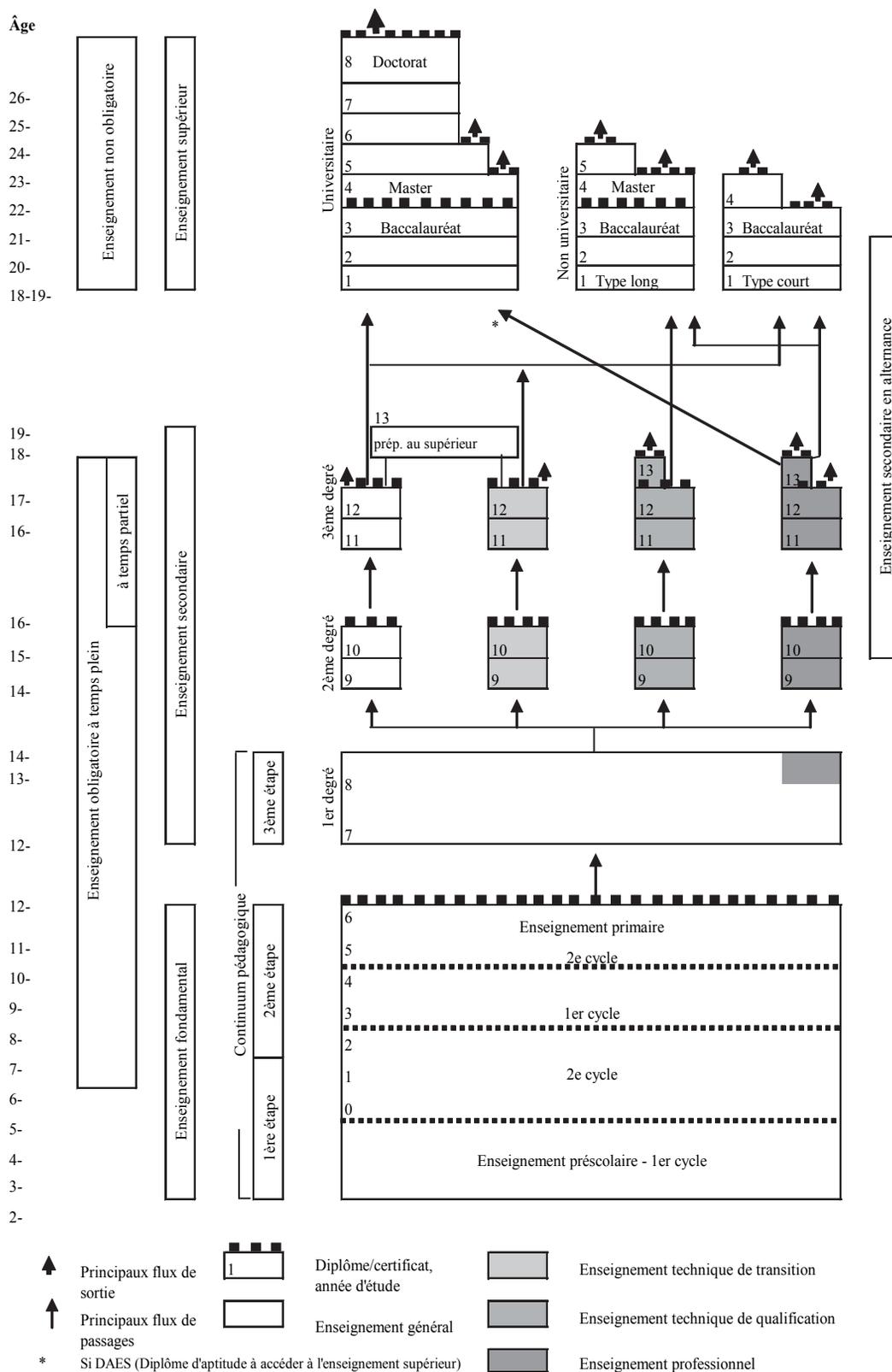
- De nouveaux parcours de formation basés sur les secteurs professionnels par l'addition de certifications au niveau de l'enseignement supérieur long qui sont centrées sur les compétences dans l'environnement de travail et sont plus directement accessible par un plus grand nombre de personnes de la population adulte.
- Une comparaison améliorée entre les certifications australiennes et celles d'autres pays, basée sur des points communs significatifs dans la rigueur des standards et de l'accréditation, les programmes et les contraintes d'évaluation sous le cadre australien de certifications, permettant la reconnaissance d'un pays à l'autre et la mobilité générale.

Le tableau B.1 et le graphique B.2 décrivent le cadre australien de certification.

Belgique (francophone)

Les réformes récentes du système de certification en Belgique francophone incluent :

- La création, à la suite d'un accord de coopération entre les entités fédérées francophones, d'un dispositif transversal portant sur la validation des compétences professionnelles. L'objectif majeur du dispositif de validation des compétences est de permettre aux citoyens de plus de 18 ans de faire reconnaître des compétences acquises par l'expérience de travail, par la formation professionnelle et par l'expérience de vie. Les compétences seront formellement reconnues au travers de *Titres de compétences* délivrés au nom de la Communauté française (CFB), de la Région wallonne (RW) et de la Commission communautaire française (Cocof).

Graphique B.3. **Systeme d'éducation et de formation, Belgique francophone**

Source : Ministère de la Communauté française, Direction des relations internationales, Bruxelles, 2004.

- Des collaborations renforcées entre l'éducation, la formation professionnelle et les différents secteurs professionnels qui ont permis de créer une meilleure adéquation entre les objectifs éducatifs pris dans leur globalité et les besoins plus spécifiques de l'entreprise.
- L'évolution progressive vers un enseignement basé sur l'acquisition de compétences.

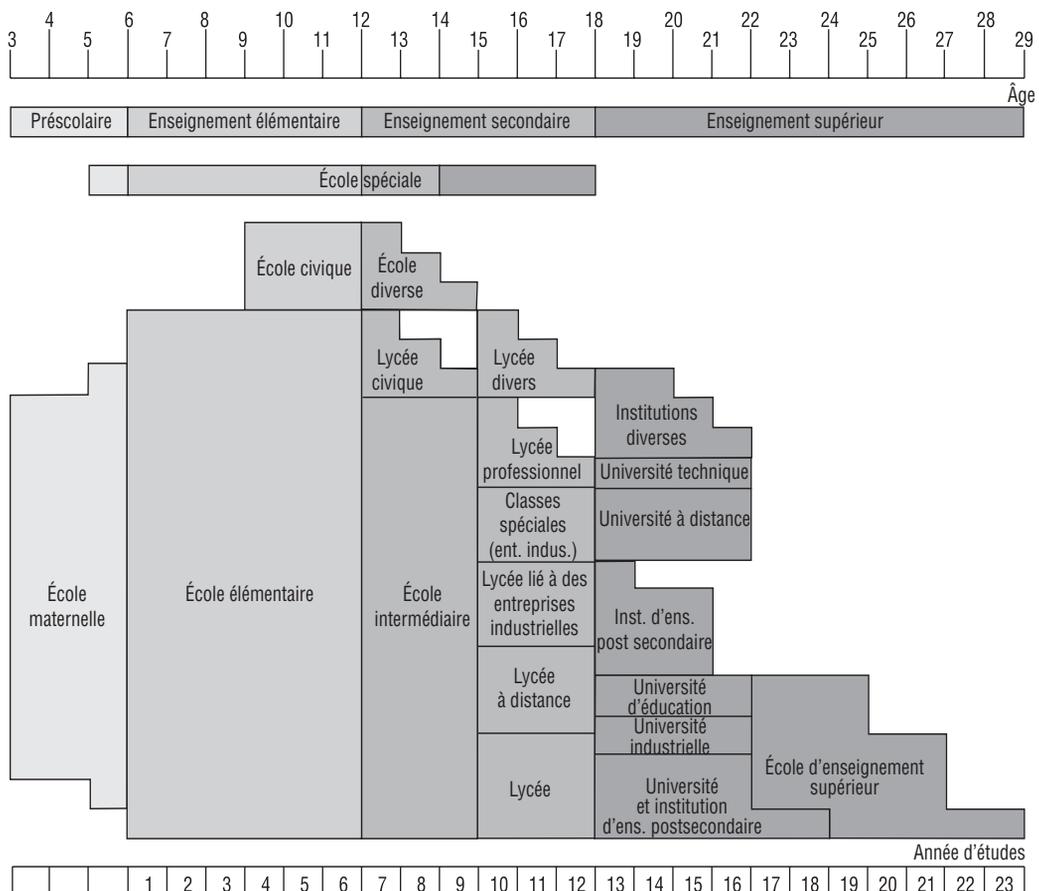
Le graphique B.3 décrit le système d'éducation et de formation de la Belgique francophone.

Corée

Les récentes réformes du système national de certifications en Corée incluent :

- Un programme basé sur la Loi de promotion de la formation professionnelle des travailleurs dont l'objectif est de stimuler le développement et l'amélioration des capacités professionnelles des travailleurs tout au long de leur vie active, et d'encourager la participation du secteur privé au développement des capacités de carrière et de fournir une meilleure formation professionnelle publique ou nationale.
- La Loi sur la formation et l'éducation tout au long de la vie satisfait à une demande pour que les accomplissements individuels par la formation tout au long de la vie soient reconnus comme égaux à ceux de l'éducation régulière, et que ceux-ci puissent permettre d'obtenir des crédits utilisables pour obtenir des diplômes.

Graphique B.4. **Système d'éducation et de formation, Corée**



Source : Ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines, Corée.

- Deux des réformes majeures du système sont : la proposition de la réforme de l'éducation de 1996 et les propositions de réforme des réglementations du système de certification de 1999.

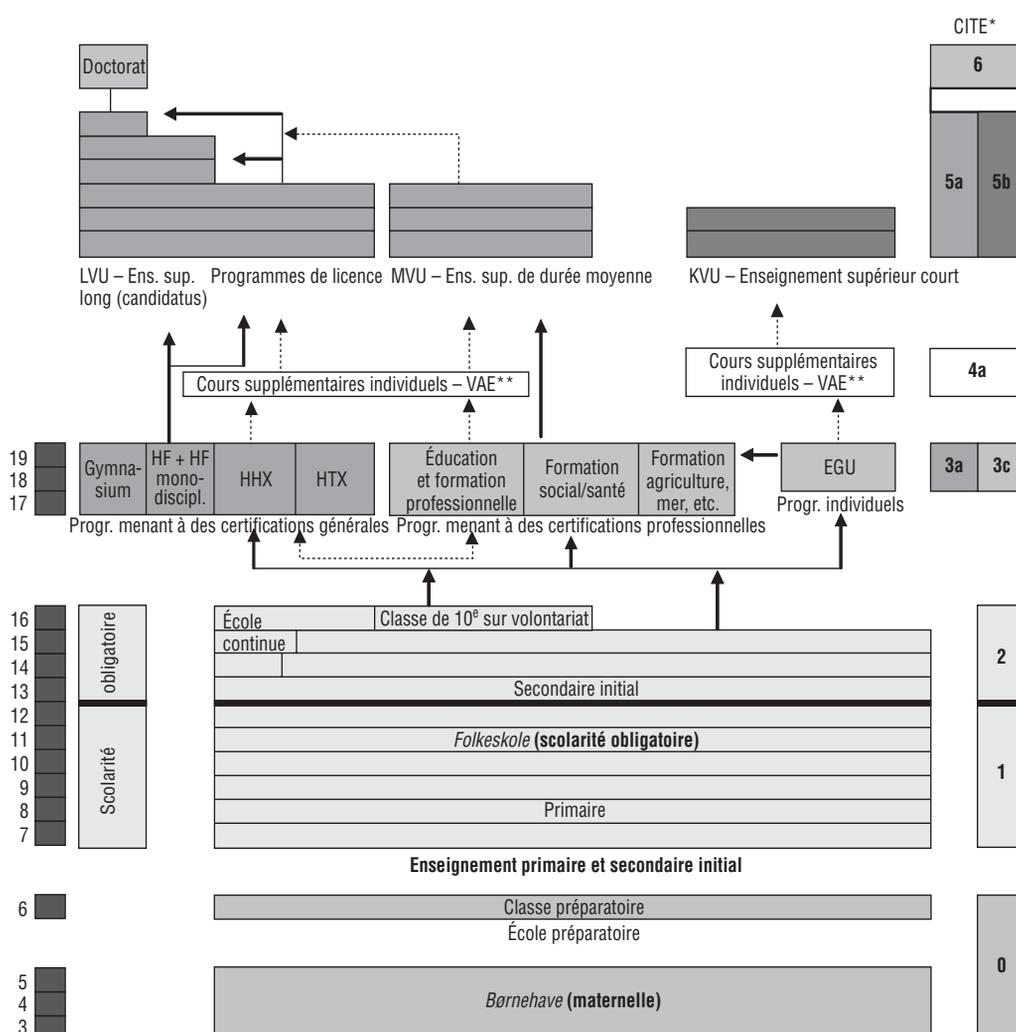
Le graphique B.4 décrit le système coréen d'éducation et de formation.

Danemark

Les récentes réformes du système national de certifications au Danemark incluent :

- Un nouveau service d'information et d'orientation utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour tous les apprenants quant aux systèmes de certification et aux programmes offerts par les partenaires sociaux.

Graphique B.5. **Système d'éducation et de formation, Danemark**



* CITE : niveaux conservés après les réformes de 2003.

** Validation des acquis de l'expérience - Au sein de l'enseignement supérieur général, les étudiants peuvent être acceptés dans le cadre du programme « Quota II pour le travail, la vie et les expériences libres d'éducation ».

Source : Faits et statistiques, ministère danois de l'Éducation, 2002. Adapté par l'auteur.

- De nouvelles initiatives lancées pour renouveler les principes de l'éducation professionnelle duale en accord avec le plan du gouvernement pour une « meilleure éducation ».
- Une réforme, en 2003, de la classe de gymnasium à la fois pour la filière académique et celle professionnelle; l'objectif principal était d'améliorer l'acquisition de compétences par les jeunes et donc de renforcer les bases pour que plus de jeunes finissent un programme d'enseignement supérieur; un des éléments des réformes du *Gymnasium* consiste à mettre en valeur les certifications par opposition aux matières.
- Un nouveau cadre pour les programmes de formation professionnelle pour adultes; ceci vise à optimiser les matières uniques dans les programmes d'éducation et de formation ainsi que dans les programmes de formation professionnelle pour adultes, à faciliter le transfert de crédits dans la formation professionnelle, à mettre en place une mesure et une évaluation systématique des résultats ainsi que de coordonner le travail de développement entre les programmes d'éducation et de formation professionnelle existant dans divers endroits.

Le graphique B.5 décrit le système danois d'éducation et de formation.

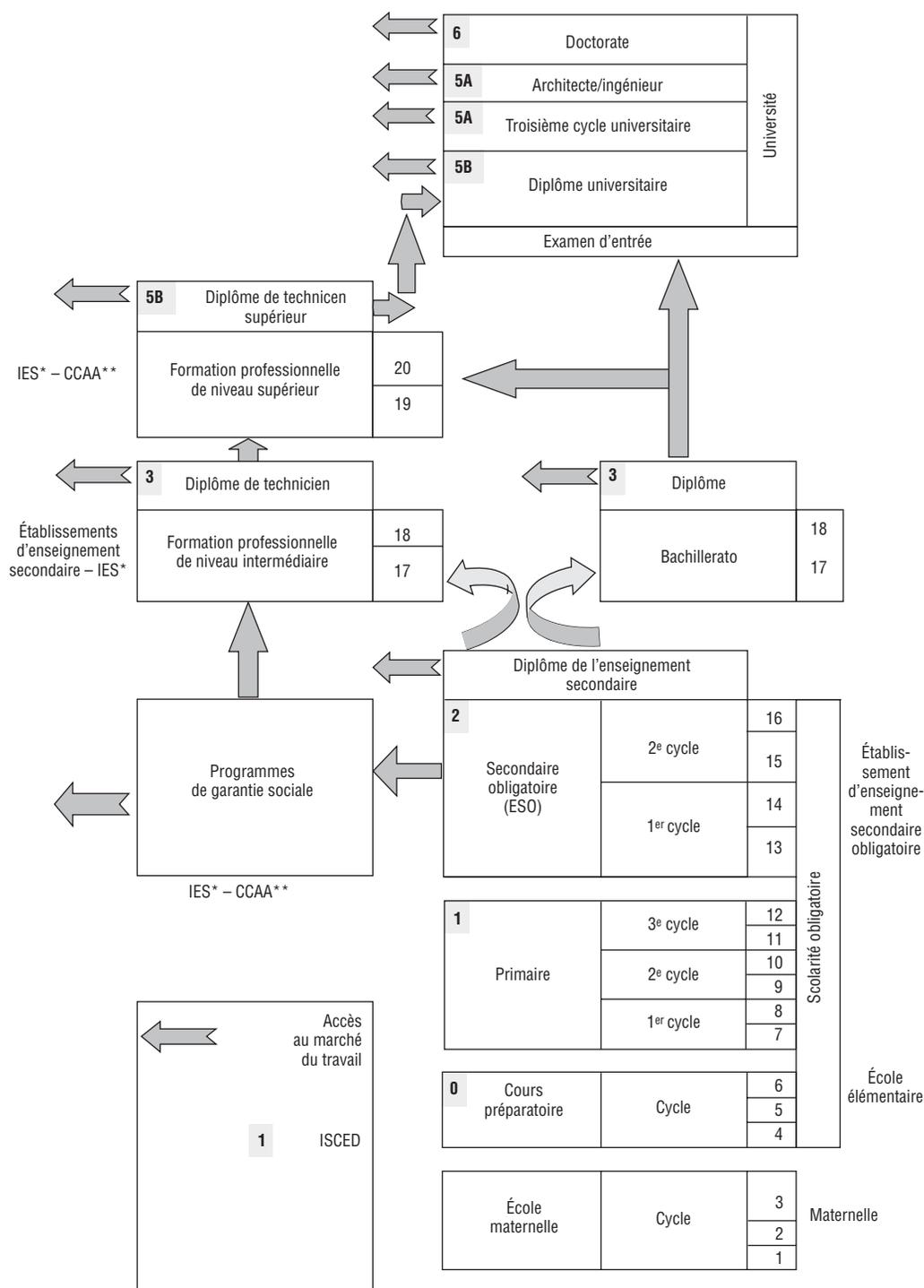
Espagne

La structure de base du système d'éducation générale a été modelée par la Loi organique 1/1990 du 3 octobre sur l'organisation générale du système d'éducation (LOGSE). Une autre loi est en cours de développement; un texte a été préparé pour le débat public (« une éducation de qualité pour tous », ministère de l'Éducation et de la Science, 2004). La nouvelle loi proposée offrira une réponse à quelques-uns des problèmes les plus pressants auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation et de formation, notamment aux niveaux de l'école obligatoire et post-obligatoire. Le débat sur cette nouvelle loi a principalement porté sur, premièrement, la simplification du cadre législatif actuel pour qu'il soit plus structuré : ceci entraîne l'abolition, entre autres, de la Loi organique 1/1990 (LOGSE) et de la Loi organique 10/2002 sur la Qualité de l'éducation (LOCE). Deuxièmement, il a porté sur la tentative de montrer que la formation tout au long de la vie est une base solide pour le développement des politiques d'éducation et de formation. Troisièmement, il s'est aussi agi du besoin d'une plus grande flexibilité qui est clair, par exemple, dans les tentatives de faciliter et d'encourager la mobilité verticale au sein des systèmes d'éducation et de formation générales et entre eux. Quelques-uns des enjeux les plus importants en matière de flexibilité sont :

- les besoins des individus et des groupes spécifiques du fait des questions de diversité et d'origine culturelle diverse auxquelles font face les systèmes d'éducation et de formation ;
- la prise en compte des travaux antérieurs sur les compétences linguistiques (langues étrangères) et sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- la mise en place d'une nouvelle matière essentielle : « éducation et citoyenneté » ;
- la substitution des actuels « programmes de garantie sociale » par des « programmes de certification » qui sont mieux intégrés aux systèmes d'éducation et de formation professionnelle et qui sont aussi liés aux programmes de formation pour adultes ;
- la mise en place d'une évaluation, basée sur les compétences de base, à la fin du premier cycle de l'enseignement obligatoire.

En matière d'enseignement post-obligatoire, les enjeux sont :

- les besoins qu'ont les étudiants de pouvoir choisir ;

Graphique B.6. **Système d'éducation et de formation, Espagne**

1. Accès direct aux études universitaires liées au programme d'éducation et formation professionnelles.

2. Examen d'entrée obligatoire.

* IES : Instituto de Education Secundaria (Établissement d'enseignement secondaire).

** CCAA : Comunidades Autónomas (Communautés autonomes).

Source : Ministère de l'Éducation et des Sciences, Espagne.

- le renforcement de la formation dans mes matières scientifiques, grâce à une matière commune à tous les *Bachillerato* ;
- la réduction du nombre de *Bachillerato* de quatre à trois ;
- des propositions concernant les liens entre les différents programmes d'éducation générale et de formation professionnelle, aux niveaux intermédiaire et avancé de la formation professionnelle et au niveau avancé de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur.

L'adoption d'une nouvelle loi était attendue pour 2006.

La nouvelle loi englobe et renforce les propositions faites dans la Loi organique 5/2002 sur les Certifications et la formation professionnelle qui a débouché sur la création du Système des certifications nationales et de la formation professionnelle. Celui-ci doit encourager la formation tout au long de la vie en intégrant les différentes offres de formation et mettant en place la reconnaissance et l'accréditation des qualifications professionnelles au niveau national. Cela englobe les trois sous-systèmes de certification (formation professionnelle initiale, formation professionnelle et formation continue), et cela s'appuie sur l'ossature institutionnelle que représente le cadre de certification qui est composé du Catalogue national des certifications et du Catalogue des modules en cours de développement.

Quelques unes des caractéristiques qui méritent d'être soulignées sont :

- le développement du Catalogue national des certifications et du Catalogue des modules qui lui est associé comme référent de base pour les offres de formation publiques comme privées ;
- l'approche expérimentale de l'évaluation, de l'accréditation et de la reconnaissance des compétences, qu'elles soient acquises par l'expérience professionnelle et/ou la formation informelle, et liées au Catalogue national des certifications ;
- la création d'une nouvelle structure construite sur la base du réseau existant des Centres de formation professionnelle intégrée, avec une offre de formation liée au Catalogue national des certifications et ouvert aux jeunes comme aux adultes.

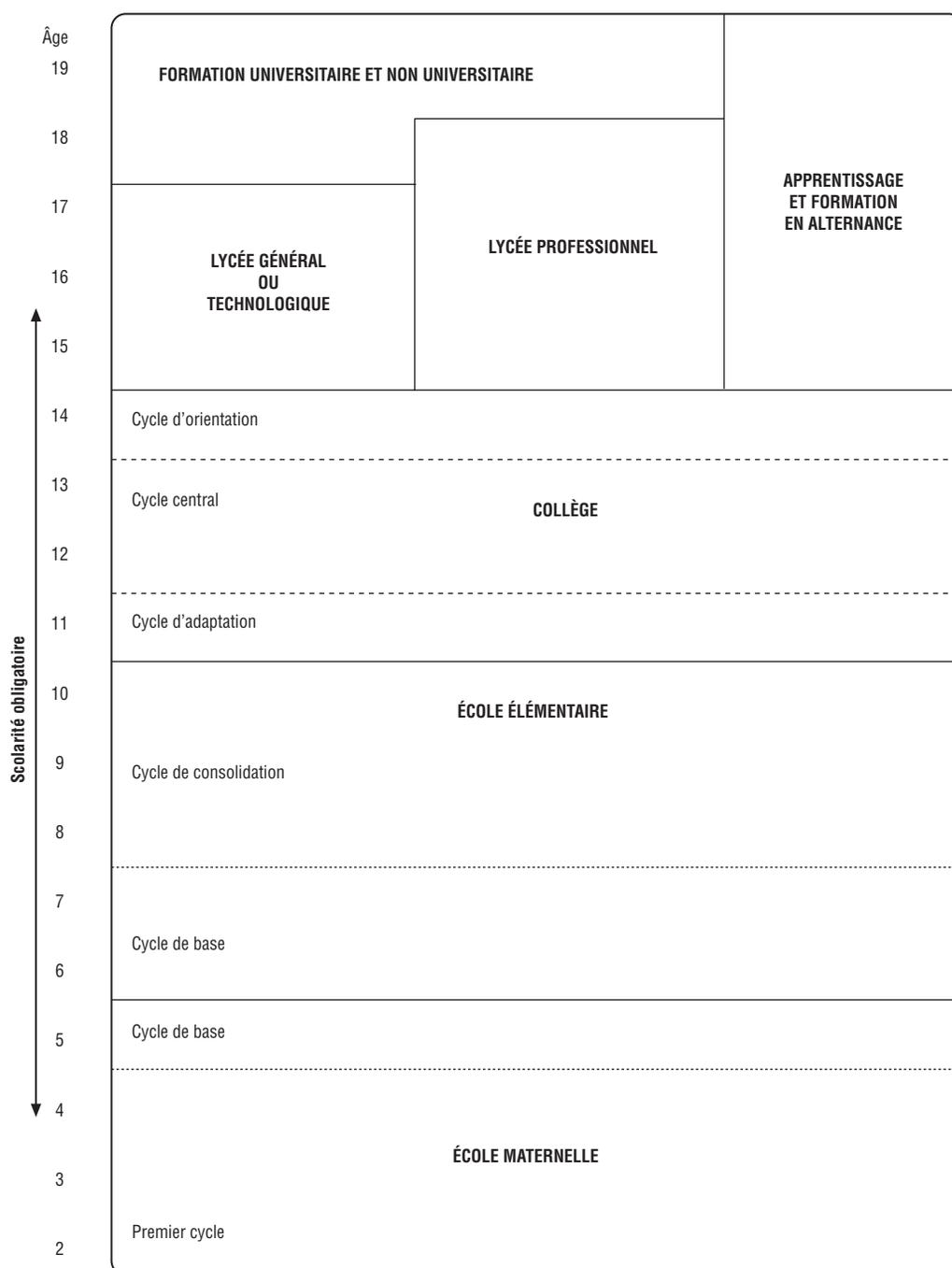
Un aspect central est la manière dont la décentralisation et la coopération territoriale entre l'administration centrale et les communautés autonomes est abordée à la fois dans le cas de l'éducation générale et des politiques de formation professionnelle, par exemple s'agissant de la participation des partenaires sociaux.

Le graphique B.6 décrit le système espagnol d'éducation et de formation.

France

Les réformes récentes du système national de certifications en France incluent :

- Un droit à la formation tout au long de la vie pour les individus qui existe désormais ; les certifications visent à être des éléments tangibles ou des points de repère pour que les individus puissent utiliser ce droit.
- Un registre de toutes les certifications professionnelles (Registre national des certifications professionnelles – RNCP) a été développé ; il montre les liens entre les certifications ; le processus d'enregistrement d'une certification est une étape obligatoire de la création d'une certification ; c'est donc un outil de réglementation.
- Des actions sont initiées pour créer un diplôme professionnel dans l'enseignement supérieur (licence professionnelle) ; ce qui a pour but de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et la formation/préparation professionnelle.
- Le graphique B.7 décrit le système français d'éducation et de formation.

Graphique B.7. **Système d'éducation et de formation, France**

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France.

Grèce

Les réformes récentes les plus importantes du système national de certifications en Grèce sont :

- Le cycle de l'enseignement secondaire supérieur a été réformé par l'établissement des Écoles professionnelles techniques (TEE) pour fournir des connaissances et des compétences techniques et professionnelles, et pour permettre une prise de conscience

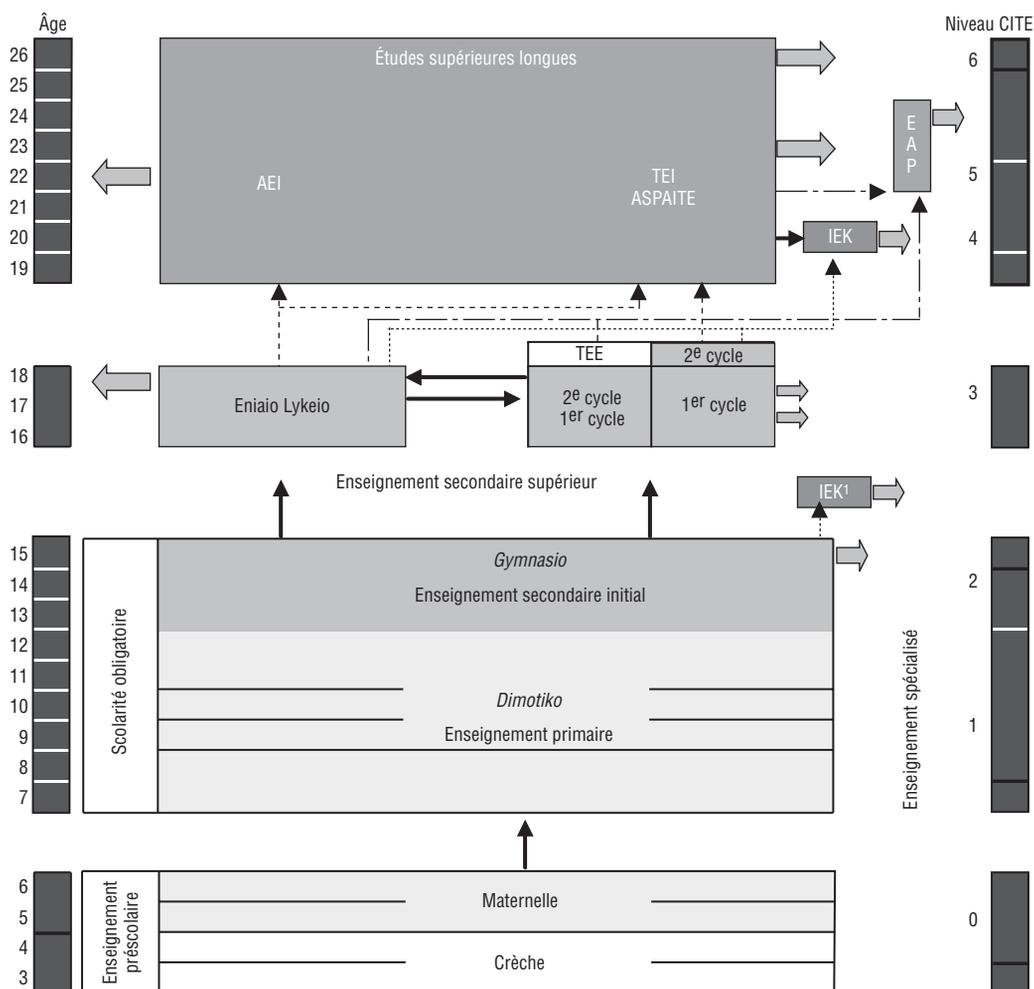
professionnelle dans le but de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Les cours de jour dans les Écoles professionnelles techniques sont réservées aux jeunes de 15 ans et plus qui ne travaillent pas. Les cours du soir sont réservées pour les actifs occupés jusqu'à l'âge de 50 ans.

- L'établissement de l'Université ouverte fournissant un accès général à l'enseignement supérieur pour tous les citoyens.
- L'introduction du Système national de rapprochement entre l'éducation et la formation professionnelle et l'emploi (ESSEKA), qui met en place les bases du cadre réglementaire pour l'application d'une politique intégrée et coordonnée de développement des ressources humaines et de multiplication des emplois. Ceci implique qu'un lien soit établi entre les systèmes initial et continu d'éducation et de formation professionnelle.
- Le Mémorandum de coopération entre les ministères de l'éducation et de l'emploi pour la planification et la mise en place d'une stratégie intégrée en faveur de la formation tout au long de la vie en Grèce (2005). Cette stratégie est basée sur les actions suivantes :
 - ❖ observer les tendances sur le marché du travail pour identifier ses besoins ;
 - ❖ développer les profils d'emploi et leur accréditation ;
 - ❖ développer les programmes de formation basés sur les profils d'emploi accrédités ;
 - ❖ accréditer les centres, les formateurs et les programmes de formation ;
 - ❖ accréditation des savoirs, savoir faire et compétences.
- La Loi pour la généralisation de la formation tout au long de la vie (2005) régit le cadre pour :
 - ❖ l'accréditation des profils d'emploi à mettre en place par l'EKEPIS, le Centre national pour l'accréditation de la formation professionnelle continue ;
 - ❖ l'accréditation des programmes d'éducation et de formation professionnelle et la délivrance des titres correspondants par :
 - OEEK, l'organisation pour l'éducation et la formation professionnelle initiales, en charge de l'éducation et formation professionnelle initiales ;
 - EKEPIS, le Centre national pour l'accréditation de la formation professionnelle continue, en charge de la formation professionnelle continue ;
 - ❖ l'accréditation des savoirs, savoir faire et compétences et la délivrance des titres correspondants par OEEK et EKEPIS respectivement ;
 - ❖ l'ouverture des Instituts pour la formation tout au long de la vie (IDBE) et des Instituts d'enseignement supérieur.

Il est à remarquer que la participation et l'implication des partenaires sociaux est acquises à toutes les étapes de la planification et de la mise en application de la stratégie intégrée pour la formation tout au long de la vie en Grèce.

Les fournisseurs d'éducation pour adultes dans ce contexte de la formation tout au long de la vie sont principalement :

- Des Écoles de la deuxième chance, donnant aux adultes qui n'ont pas été au bout des neuf années d'école obligatoire l'opportunité de revenir dans le système d'éducation formelle ou dans le système d'éducation et de formation professionnelle initiales et continues.

Graphique B.8. **Système d'éducation et de formation, Grèce**

AIE : Instituts d'enseignement supérieur
 TEI : Instituts d'enseignement technologique
 ASPAITE : Institut supérieur d'enseignement pédagogique et technologique
 EAP : Université à distance
 TEE : Écoles professionnelles techniques
 IEK : Instituts de formation professionnelle

Niveau d'éducation

	Enseignement supérieur
	Enseignement secondaire
	Enseignement primaire

Mode d'admission

	Sans examen
	Avec examens
	Avec critères d'admission
	Numerus closus

Marché du travail

1. Formation initiale spécialisée après le lycée dans l'enseignement post-secondaire IEK.

Source : Cedefop, Panorama Série 59, 2003.

- Des Centres d'éducation pour adultes dispensant de l'éducation et formation professionnelle pour l'acquisition des compétences clefs.
- Des Centres gérés par des autorités locales fournissant des programme d'éducation et formation professionnelle sur mesure pour satisfaire les besoins locaux.

- Des Instituts pour l'éducation tout au long de la vie fonctionnant au sein des instituts d'enseignement supérieur en charge des diplômés de l'enseignement supérieur.
- Le Centre national pour l'administration publique et le gouvernement local pour les employés du secteur public.

Les fournisseurs de formation pour adultes dans ce contexte de la formation tout au long de la vie sont principalement :

- Les Instituts de formation professionnelle (IEK), accrédités par l'OEEK, qui fournissent des savoirs, savoir faire et compétences de base professionnelles au niveau post secondaire pour rendre les apprenants employables.
- Les Centres de formation professionnelle (KEK), accrédités par l'EKEPIS, qui fournissent des savoirs, savoir faire et compétences complémentaires, mises à jour et/ou plus avancées pour l'insertion ou la réinsertion professionnelle des apprenants, la sécurité de l'emploi, la promotion professionnelle et le développement personnel.

Le graphique B.8 décrit le système grec d'éducation et de formation.

Irlande

Les récentes réformes du système national de certifications en Irlande incluent :

- Le développement d'un cadre national de certifications inclusif, qui contient toutes les certifications et qui va amener à des systèmes de transfert de crédits.
- Le développement d'un Certificat de sortie (*Applied Leaving Certificate*) qui reconnaît la réussite dans un programme global plutôt que de ne reconnaître que la réussite dans une matière; il est centré sur la préparation professionnelle et tout un ensemble de méthodes d'évaluation est utilisé.
- Le développement du schéma d'Accumulation de crédits et de certification des matières (*Accumulation of Credits and Certification of Subjects – ACCS*) a été débuté en 1989; il permet aux apprenants de suivre des programmes dans des matières individualisées et d'accumuler des crédits en vue de l'obtention d'un titre; l'objectif de ce schéma est de faciliter une plus grande participation à temps partiel par les apprenants et de promouvoir la formation des adultes.
- Le développement d'un nouveau modèle d'apprentissage professionnel basé sur des standards.
- Le développement et la mise en application du Schéma des liens de l'enseignement supérieur (*Higher Education Links Scheme*), un processus élaboré pour faciliter les transitions vers des programmes menant à des titres de l'enseignement supérieur lorsque l'on dispose déjà de titres de l'enseignement postsecondaire.
- Le Schéma des liens de l'enseignement supérieur est une réponse à la participation croissante à des programmes conduisant à des titres de niveau NCVA 2 dans l'enseignement postsecondaire. En résumé, des places dans l'enseignement supérieur sont rendues disponibles par les liens entre des programmes particuliers de l'enseignement supérieur et un ou plusieurs certificat(s) du niveau des titres NCVA 2 dans des domaines d'études similaires.

Une autre réforme importante du système de certification en Irlande a été entreprise depuis 2001. L'élément central de cette réforme est le développement d'un cadre national de certifications, une structure en niveaux permettant aux certifications d'être facilement comparées entre elles. À la suite du lancement du cadre de certification en octobre 2003, la mise en application a suivi rapidement. Le nouveau cadre de certification a été utilisé dans

tout l'enseignement supérieur depuis l'automne 2004 et l'introduction d'un nouveau système titres pour l'éducation et la formation post secondaire (incluant l'éducation et la formation professionnelle) est attendu pour le milieu de l'année 2005.

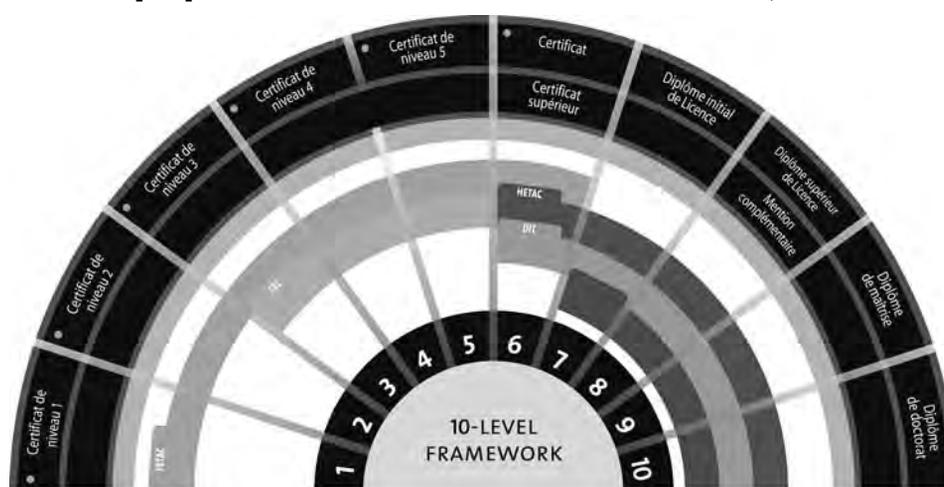
Le cadre de certification est une structure à dix niveaux. Pour chaque niveau, des standards de savoirs, savoir-faire et compétences ont été décrits, définissant les résultats à obtenir par les apprenants cherchant à obtenir les titres correspondants. Ceci introduit une nouvelle approche de la signification d'un titre. Désormais, un titre reconnaît les résultats d'une formation – ce qu'une personne avec un titre sait, sait faire et comprend – plutôt que la durée passée dans un programme.

Les dix niveaux permettent de prendre en compte les titres obtenus dans les écoles, le lieu de travail, la collectivité, les centres de formation, les institutions d'éducation et de formation post secondaire et les universités; et ceci depuis les niveaux de formation les plus basiques jusqu'au plus avancés. Tous les apprentissages peuvent donc être reconnus, y compris ceux faits grâce à l'expérience sur le lieu de travail ou dans d'autres contextes non formels.

Une caractéristique clef de la réforme irlandaise est que la responsabilité quant à la délivrance de certifications est maintenant attribuée à un petit nombre d'institutions. L'innovation particulière est que toutes les certifications de l'éducation et de la formation professionnelle en Irlande sont maintenant délivrées par une seule et unique entité : le Conseil des titres de l'éducation et de la formation post secondaire (*Further Education and Training Awards Council – FETAC*).

Le graphique B.9 décrit le cadre irlandais de certification.

Graphique B.9. Le cadre de certification à 10 niveaux, Irlande



Légende

- FETAC – Conseil pour l'attribution des titres de l'éducation et de la formation post secondaire
- SEC – Commission d'Etat des examens de l'enseignement secondaire (ministère de l'Éducation et de la Science)
- HETAC – Conseil pour l'attribution des titres de l'enseignement supérieur
- DIT – Institut de Technologie de Dublin Orléans
- Université

Titres relevant du cadre irlandais de certification

Il y a quatre types de titres dans le cadre national de certification

- Titres majeurs : ce sont les principales classes de titres attribués à un niveau donné
- Titres mineurs : ce sont les séries de valeurs obtenues pouvant compter pour l'obtention d'un titre majeur
- Titres complémentaires : ce sont des mentions spéciales qui indiquent des qualifications complémentaires à un titre majeur
- Titres spécifiques : ce sont des titres spécifiques à portée limitée

Note : Le diagramme illustre la structure à 10 niveaux du cadre national de certifications. Il contient un ensemble de 16 certifications génériques pour lesquelles des descripteurs ont été rendus publics. Ils sont donnés dans le diagramme.

Le diagramme illustre aussi les diverses institutions d'attribution des titres dont les certifications sont incluses dans le cadre de certifications. Elles apparaissent sous forme de bandes de couleur couvrant les niveaux correspondants dans le cadre.

(Voir le graphique en couleur à www.nfq.ir/nfq/en/frame_action/documents/NQAIFANGLISH.pdf)

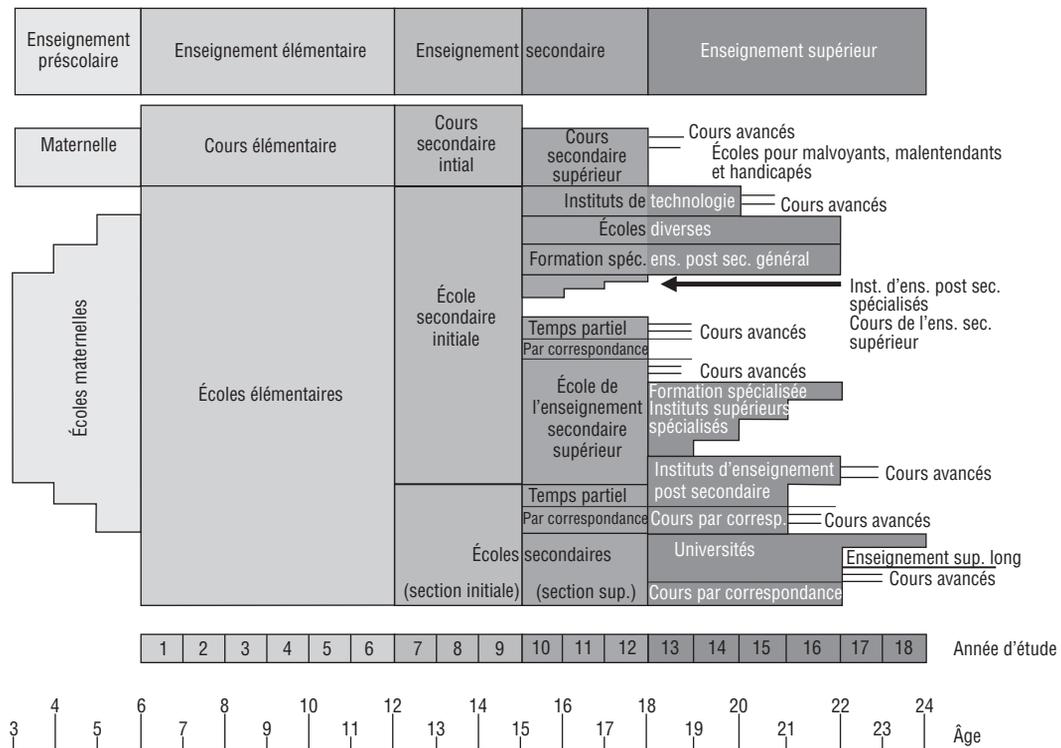
Source : Autorité nationale irlandaise de la certification.

Japon

Les récentes réformes du système national de certifications au Japon incluent la création d'un nouveau système d'évaluation des compétences professionnelles par la combinaison d'institutions privées et publiques. Le test de validation des acquis professionnels (*trade skill tests*) mène au titre de « travailleur certifié ».

Le graphique B.10 décrit le système japonais d'éducation et de formation.

Graphique B.10. **Système d'éducation et de formation, Japon**



Source : MEXT (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, Japon).

Mexique : Le système national d'éducation : parcours et certifications

Le système national d'éducation offre à la population trois grands parcours de formation : a) académique, b) professionnelle et c) professionnelle en alternance. En général, les deux premiers opèrent dans le contexte formel du système éducatif mexicain, qui comprend trois grandes étapes consécutives de formation scolaire : a) éducation basique (préscolaire; deux ans; primaire; six ans; et secondaire, trois ans); b) enseignement secondaire supérieur (*bachilleratos*; généralement, trois ans); et c) l'enseignement supérieur (licence; normalement, de quatre à cinq ans; et supérieur long, entre deux et cinq ans). Le niveau de base, qui est obligatoire, est destiné aux individus de 4 à 16 ans; l'enseignement secondaire supérieur, est destiné aux jeunes de 16 à 19 ans; et l'enseignement supérieur, à ceux de 18 et au-delà. Le parcours académique se déroule depuis l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Le parcours professionnel commence aux niveaux de l'enseignement secondaire initial ou supérieur et continue avec les études dans l'enseignement supérieur. Enfin, le parcours professionnel en alternance concerne essentiellement la préparation au travail, dans un contexte soit formel (centres de formation

et de préparation professionnelle), soit non formel ou informel (lieu de travail). Dans les parcours académique et professionnel, les certifications correspondent à l'accréditation des matières correspondant à chaque classe ou année d'études, alors que dans la parcours professionnel en alternance les certifications correspondent, depuis la fin de 1995, à la reconnaissance des acquis antérieurs – formels, non formels ou informels – des individus de plus de 15 ans, sur la base des Standards techniques de compétences professionnelles (*Normas Técnicas de Competencia Laboral – NTCL*), et du Projet pour la modernisation de l'éducation technique et de la formation professionnelle (*Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación – PMETyC*).

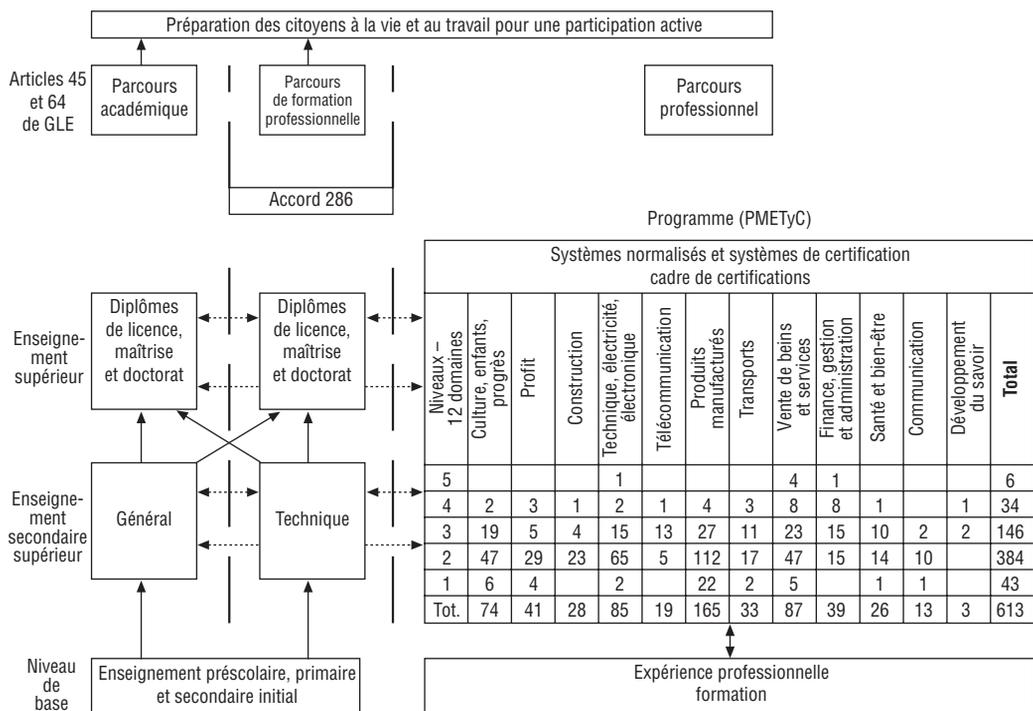
Quelques-unes des principales réformes des schémas de certifications

Par rapport aux problèmes et défis de la qualité dans l'éducation, le Programme national d'éducation 2001-06 (*Programa Nacional de Educación*) souligne l'importance des savoir-faire et compétences requises par le monde du travail, notamment pour ce qui concerne la formation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. De la même manière, il traite des problèmes issus du manque de liens au sein du curriculum compte tenu des demandes et besoins exprimés par les jeunes, le secteur productifs et une société en constante transformation. Il met aussi l'accent sur la nécessité d'encourager la prise en compte de standards de compétences professionnelles par une réforme du curriculum. Ces grandes lignes de la politique éducative ont eu des répercussions sur l'organisation et l'opération du Programme de modernisation de l'éducation technique et de la formation professionnelle (PMETyC), et en particulier sur les Systèmes de standards et de certifications auquel ils sont liés. Ces systèmes comprennent actuellement plus de 600 Normes techniques de compétences professionnelles, distribuées dans douze secteurs productifs et cinq niveaux de complexité, au sein d'une matrice de certification.

Les articles 45 et 64 de la Loi générale sur l'éducation (LGE), et l'accord 286 du ministère de l'Éducation publique, instaurent les bases pour la reconnaissance des apprentissages antérieurs avec validité nationale, ce qui rend possible l'accréditation de savoirs, savoir-faire et compétences acquises de différentes manières et par différentes modalités de formation. Cela permet ainsi de lier les connaissances acquises par l'expérience professionnelle au système éducatif national. Dans ce cadre, peuvent être établis les principes pour la construction et l'intégration (verticale et horizontale) d'un système national de certification qui puisse promouvoir la formation tout au long de la vie auprès de la population mexicaine.

La centration sur l'éducation pour les compétences a été adoptée par d'importantes institutions d'enseignement secondaire supérieur – comme la direction générale du *bachillerato* (DGB), la direction générale de l'éducation technologique industrielle (DGETI), la direction de l'éducation technologique agronomique (DGETA) et la direction générale de l'éducation en science et technologie de la mer (DGEcYTM), toutes appartenant au secrétariat d'État à l'enseignement secondaire; ainsi que la collège national de l'enseignement professionnel technique (CONALEP) – ce qui a facilité l'instauration d'importantes réformes dans leurs modèles respectifs, pour augmenter la flexibilité, la pertinence, l'équité et la qualité des programmes proposés.

Le graphique B.11 décrit le système d'éducation et de formation du Mexique.

Graphique B.11. **Système d'éducation et de formation, Mexique**

Source : PMETyC (Projet pour la modernisation de l'éducation technique et de la formation professionnelle), Mexique.

Nouvelle-Zélande

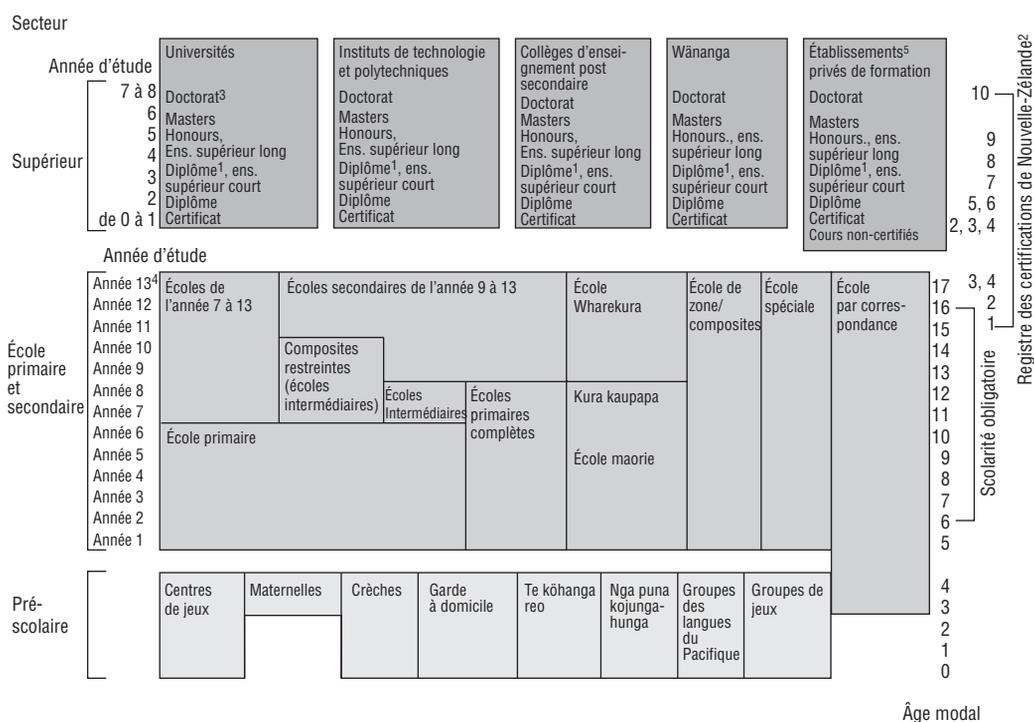
Le système national de certifications en Nouvelle-Zélande inclut :

- le développement d'un cadre national de certification ;
- le développement de standards unitaires ;
- l'élaboration d'un Certificat national de réussite en éducation (*National Certificate of Educational Achievement – NCEA*); la première étape a été mise en place en 2002, avec un deuxième niveau de mise en place planifié pour 2003 suivi par un troisième niveau en 2004; ce certificat national de réussite en éducation sera complètement intégré dans les standards du cadre national de certifications, utilisant les standards de réussite élaborés pour le curriculum scolaire et les standards unitaires du cadre national de certifications; les standards de réussite sont différents des standards unitaires en ce sens que les premiers ont quatre différents niveaux de réussite (échec, passable, mérite et excellence), et que dans certains cas ils sont évalués de manière externe ;
- la création de points de repères internationaux et la mise en place d'accords mutuels de reconnaissance ;
- une stratégie pour la littératie des adultes avec les objectifs d'augmenter les opportunités pour les adultes de recevoir des formations de base en littératie, de développer la capacité dans le secteur de l'enseignement des compétences de base pour adultes et d'améliorer la qualité des programmes de formation de base pour adultes; la création d'une stratégie pour l'éducation des adultes et l'éducation au sein de la collectivité ;
- l'élaboration et l'amélioration de politiques, du financement et de programmes d'éducation fondamentale ;

- un apprentissage professionnel moderne, la reconnaissance des crédits et des procédures de transfert de crédits ;
- un système qui identifie et définit des compétences fondamentales critiques pour la participation à la société et au marché du travail, et qui reconnaît les progrès faits par l'apprenant dans ces compétences fondamentales dans le contexte du cadre national de certifications; il est reconnu toutefois que les apprenants peuvent acquérir ces compétences fondamentales sans pour autant que ces apprentissages ne soient reconnus par des certifications; l'éducation secondaire a été réformée pour développer les attitudes positives vis-à-vis de la formation tout au long de la vie ;
- une valeur commune des crédits, un système en niveaux, des résultats de formation et un système de classification des matières pour toutes les certifications qui soient garanties en termes de qualité en Nouvelle-Zélande; ce registre fournit la base pour la reconnaissance et le transfert de crédits.

Le graphique B.12 décrit le système d'éducation et de formation de Nouvelle-Zélande.

Graphique B.12. **Système d'éducation et de formation, Nouvelle-Zélande**



1. Un petit nombre de diplômes dépassent 3 ans.
2. Les certificats peuvent être enregistrés à n'importe quel niveau et les diplômes à n'importe quel niveau entre les niveaux 5 et 10.
3. En plus des universités, seul un institut de technologie offre aussi un doctorat actuellement.
4. La majorité des étudiants complètent leur scolarité en 13 ans mais un petit nombre continue à étudier dans le système scolaire pour 1 ou 2 années additionnelles.
5. Les établissements privés de formation incluent une panoplie étendue de types et tailles d'institutions, beaucoup d'entre elles sont concentrées sur des certificats courts ou sur des cours à des niveaux non certifiés.

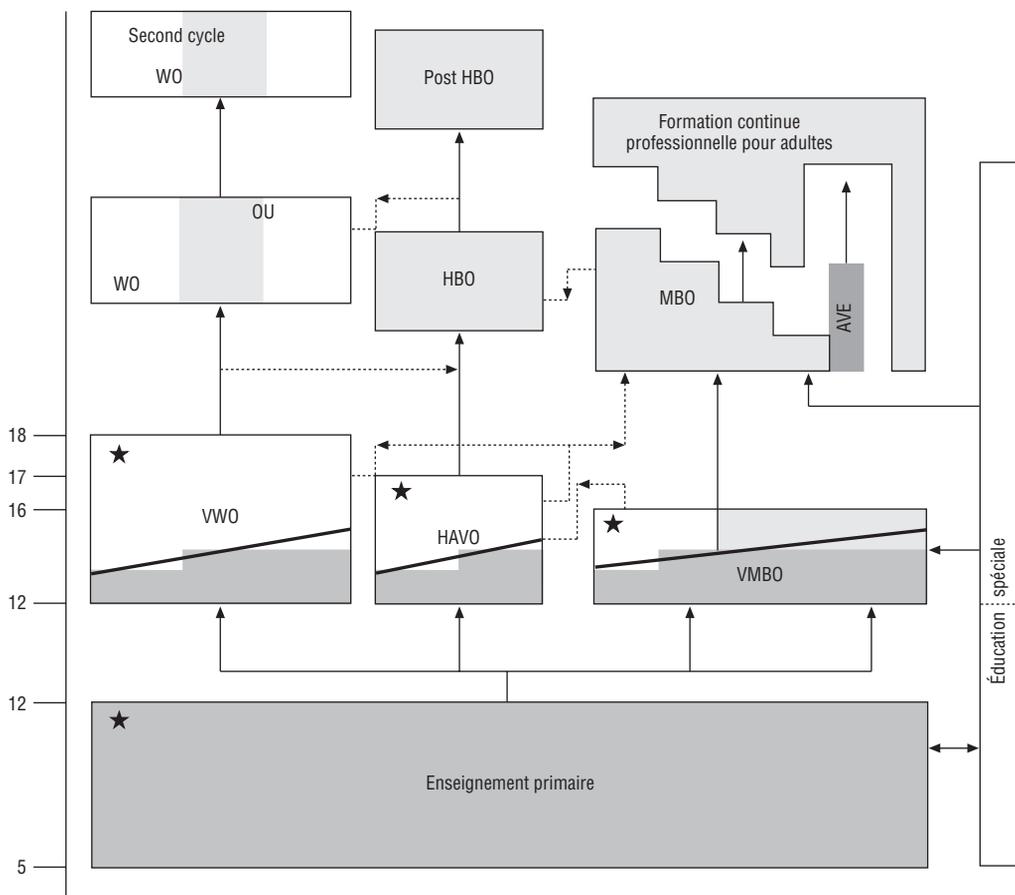
Source : Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande.

Pays-Bas

Les récentes réformes du système national de certifications aux Pays-Bas incluent :

- un plan national d'action vis-à-vis de la formation tout au long de la vie qui se concentre à la fois sur la promotion de l'employabilité des actifs occupés, des chômeurs et des enseignants ainsi que la lutte contre les désavantages en termes d'éducation; ce qui mène à une réorientation de l'éducation et de la formation vers la formation tout au long de la vie ;

Graphique B.13. **Système d'éducation et de formation, Pays-Bas**



- Programme commun dans l'enseignement primaire et secondaire
- Enseignement secondaire général
- Enseignement professionnel
- AVE Formation générale pour adultes à différents niveaux (★)
- Accès direct > Accès sous certaines conditions
- OU Université à distance
- VMBO Enseignement préparatoire professionnel du secondaire supérieur
- HAVO Enseignement secondaire supérieur général
- VWO Enseignement préuniversitaire
- MBO Enseignement professionnel du secondaire supérieur
- HBO Enseignement supérieur professionnel
- WO Enseignement universitaire

Source : CINOP (l'Institut néerlandais pour l'innovation de l'éducation et de la formation), 2004.

- une agence de coordination pour la réglementation et le contrôle des certifications ;
- le développement de certifications basées sur des compétences étendues, incluant des certifications multisectorielles ;
- des parcours flexibles dans le système dual combinant la formation le travail; et
- la reconnaissance des acquis antérieurs.

Le graphique B.13 décrit le système d'éducation et de formation des Pays-Bas.

Portugal

Au Portugal, le système d'éducation et de formation est basé sur une série de principes visant à faciliter et garantir le droit à l'éducation et à la formation, ainsi que pour maintenir l'égalité des chances d'accès et de succès dans un contexte de formation tout au long de la vie. Ces principes sont élaborés en étroite collaboration par trois ministères : les ministères de l'Éducation, des Sciences et de l'Enseignement supérieur ainsi que du Travail et de la Solidarité sociale.

1 – Enseignement préscolaire (optionnel)

- a) Destinée aux enfants entre 3 et 5 ans. Le ministère de l'Éducation et celui du Travail et de la Solidarité sociale collaborent pour promouvoir le développement des programmes d'éducation préscolaire, puisqu'ils sont les premiers responsables de la qualité pédagogique et les seconds responsables du soutien aux familles.

2 – Enseignement de base (scolarité obligatoire)

- Destinée au jeunes entre 6 et 15 ans, l'enseignement de base comprend trois cycles séquentiels et progressifs organisés comme suit :
 - ❖ 1^{er} cycle, 4 ans, éducation générale, un seul instituteur.
 - ❖ 2^e cycle, 2 ans, organisé par discipline.
 - ❖ 3^e cycle, 3 ans, organisé par matière dans le cadre de curricula.

L'enseignement de base comprend :

- Des *cours généraux*, destinés principalement à amener les étudiants vers des études au-delà.
- Des *cours d'éducation et de formation professionnelle initiales*, dessinés pour préparer les jeunes (de plus de 15 ans) à l'emploi :
 - ❖ Cours d'éducation et de formation professionnelle.
 - ❖ Apprentissage professionnel (en alternance, ciblant les sortants précoces primo demandeurs d'emploi).
- *Éducation de base de la seconde chance* (une deuxième opportunité pour les jeunes de plus de 15 ans sortis précocement de l'école).

La conclusion de l'éducation de base avec succès mais l'obtention d'un diplôme technique (enseignement secondaire initial) ou une double certification (certifications académiques et professionnelles au niveau 1 ou 2).

3 – Enseignement secondaire

- Destiné aux jeunes entre 15 et 18 qui ont terminé l'éducation de base avec succès, les préparant à des études complémentaires et/ou les qualifiant pour le monde du travail.

Il inclut :

- *Cours généraux*, principalement destinés aux meilleurs étudiants qui se destinent à l'enseignement supérieur (universités ou institutions polytechniques).
- Les cours d'éducation et de formation professionnelle initiales, dessinés pour préparer les jeunes au monde du travail :
 - ❖ cours technologique ;
 - ❖ cours professionnels ;
 - ❖ cours spécialisés d'art ;
 - ❖ apprentissage professionnel (en alternance, ciblant les sortants précoces primo demandeurs d'emploi) ;
 - ❖ cours d'éducation et de formation professionnelle.
- *Enseignement secondaire de la seconde chance* (une deuxième opportunité pour les jeunes de plus de 18 ans sortis avant la fin de l'enseignement secondaire supérieur). Les cours d'éducation secondaire de la seconde chance sont flexibles et organisés dans un système de blocs capitalistes. Ils prennent en compte l'expérience antérieure des apprenants et leurs compétences dans le dessin des plans de formations personnalisés.

La conclusion de l'enseignement secondaire avec succès permet l'obtention d'un diplôme académique (enseignement secondaire supérieur) permettant l'accès à l'enseignement supérieur ou à une double certification (certification académique et professionnelle de niveau 3, qualifiant les individus pour le marché du travail et/ou leur donnant accès à l'enseignement supérieur).

4 – Enseignement postsecondaire – Cours spécialisés de technologie

Ces cours visent ceux qui ont une certification du niveau de l'enseignement secondaire supérieur ou un équivalent légal, et ceux qui ont le niveau 3 de certification professionnelle. Ils permettent l'obtention d'un Diplôme de spécialisation technologique ainsi que le Certificat professionnel de niveau 4. Ces cours permettent l'accès à l'enseignement supérieur.

5 – Enseignement supérieur

Il a une durée variable. Il inclut l'enseignement universitaire celui dans les institutions polytechniques. Il permet l'obtention d'un diplôme universitaire (entre 4 et 6 ans) et un diplôme de licence (3 à 4 ans) ainsi que des certifications professionnelles de niveau comparable (niveaux 4 et 5). Au moment de la rédaction, dans le cadre de la Déclaration de Bologne, certaines recommandations sont mises en place, notamment celles concernant le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), le changement dans les diplômes académiques de manière à garantir une plus haute comparabilité, facilitant par conséquent la reconnaissance mutuelle et la promotion de la libre mobilité.

6 – L'éducation et la formation des adultes

L'éducation et la formation des adultes incluent :

- *L'éducation de la seconde chance (pour les sortants précoces)* : Elle vise à fournir une formation de type scolaire à des individus qui n'ont plus l'âge normal de participer à l'enseignement secondaire (18 ans et au-delà). Il y a une formation de la seconde chance à chaque niveau de l'enseignement, à l'exception de l'enseignement supérieur. La formation de la seconde chance est organisée selon un plan d'études. Il est ajusté pour cibler un groupe

d'âge. Elle permet l'attribution de certificats et de diplômes équivalents à ceux qui sont accordés dans l'éducation secondaire régulière de base : certificat d'initiation professionnelle (niveau 1) et certificats de formation professionnelle (niveaux 2 et 3).

- *Les cours d'éducation et de formation pour adultes (EFA)* : Ils visent les adultes qui n'ont pas d'éducation de base ni aucune certification professionnelle. Ces cours sont basés sur un modèle de formation selon des unités de compétences par lesquelles les expériences antérieures formelles ou non sont reconnues et où l'éducation académique de base est articulée avec une formation qualifiante. Ils permettent l'obtention d'une certification (académique ou professionnelle) grâce à un certificat d'éducation et de formation pour adultes qui est équivalent, en termes légaux, à l'un des trois niveaux d'éducation de base et au niveau 1 ou 2 de la certification professionnelle.
- *Le système national de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (système RVCC)* : Il est organisé sur la base du Cadre national des compétences clefs de l'éducation et de la formation des adultes. Ce processus est développé par les Centres du réseau national de reconnaissance, de validation et de certification des compétences et il attribue des certificats équivalents, en termes légaux, à l'un des trois niveaux de l'éducation de base.
- *La formation professionnelle continue* : Pour supporter le développement de la formation continue, qui inclut un ensemble d'actions types pour la certification professionnelle et la formation complémentaire des populations actives non qualifiées ou semi qualifiées et pour la spécialisation des populations actives qualifiées, en promouvant les parcours de formation centrés sur la mise à jour des compétences, la réorientation et l'amélioration professionnelle.

Les récentes réformes du système national de certifications au Portugal incluent :

Le développement de la formation professionnelle utilisant un modèle en alternance. Il y a deux domaines principaux de réforme :

- **L'offre d'éducation et de formation professionnelle initiales (en cours de mise en œuvre)**

Examen du cadre légal du système d'apprentissage professionnel :

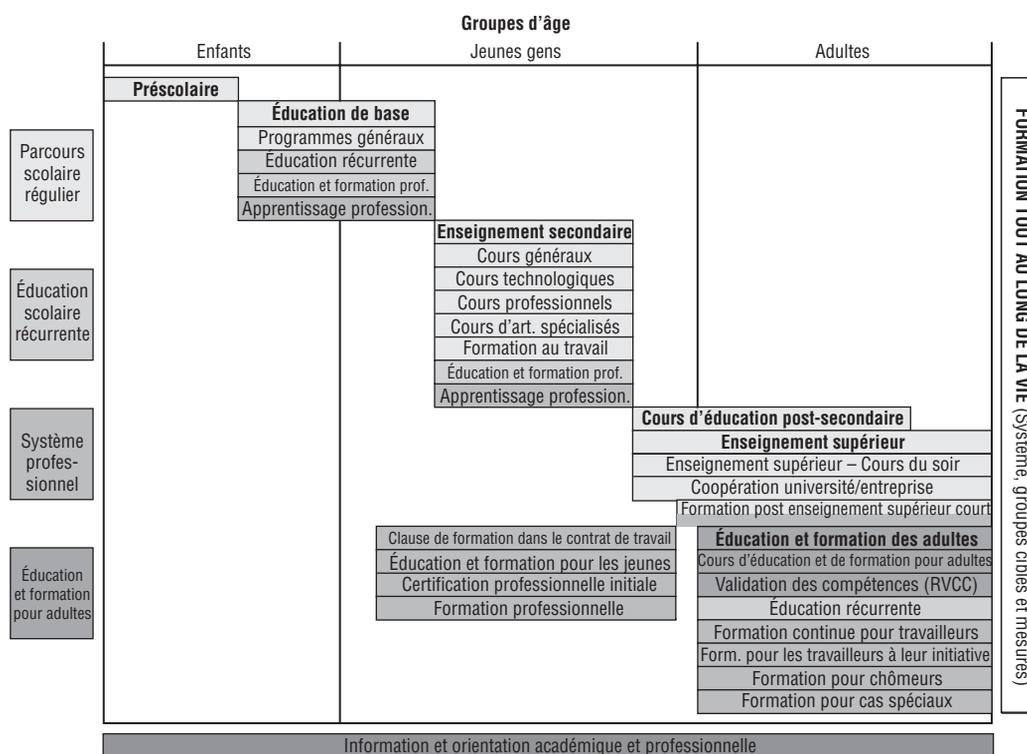
- ❖ Le développement et la mise en place de cours d'éducation et de formation professionnelle pour les jeunes de plus de 15 ans courant le risque d'abandonner les études en cours de route ou ayant quitté l'école précocement, avant d'avoir complété douze années d'enseignement, ainsi que ceux qui ont complété douze années d'enseignement et qui veulent entrer sur le marché du travail avec un niveau de formation professionnelle formellement reconnue. Ces cours délivrent une double certification : formation professionnelle des scolaires (niveaux 1, 2 ou 3).
- ❖ La réforme de l'éducation et de la formation professionnelle comme une alternative à l'enseignement secondaire supérieur général, ajustant les profils professionnels en cours et à venir et définissant une matrice de *curricula* modulaires permettant le passage entre les différents parcours de formation, et donc introduisant plus de choix dans les programmes de l'enseignement secondaire supérieur. En fait, l'éducation et la formation professionnelle initiales attribuent une double certification : scolaire et professionnelle (niveau 3). L'objectif, d'ici 2010, est de parvenir à un doublement du nombre de places libres pour l'éducation professionnelle et technologique au niveau de l'enseignement secondaire supérieur et d'y parvenir avec un taux annuel d'accroissement de 10 % de ces places libres pour l'éducation professionnelle.

- ❖ Renforcer les liens entre les systèmes d'éducation et de formation et le marché du travail.
- ❖ Promouvoir une plus grande implication des partenaires sociaux dans le processus d'éducation et de formation professionnelle.
- ❖ Développer des services d'orientation professionnelle rendant accessible des processus d'orientation quant aux opportunités offertes pour l'acquisition de certifications qui facilitent l'insertion professionnelle des jeunes et des adultes.
- **L'offre d'éducation et de formation pour adultes**
 - ❖ Le développement et la mise en place du Plan d'éducation et de formation des adultes, depuis 2000-01, ciblant notamment les adultes actifs de bas niveau de compétences, qu'ils soient occupés ou chômeurs.
 - ❖ La mise en place du Système national pour la reconnaissance et la validation des savoirs, des savoir-faire et des compétences acquises de manière non formelle et informelle. Le processus de reconnaissance et de validation des compétences est ancré dans le « Cadre national des compétences clefs pour l'éducation et la formation » qui fournit un cadre de référence pour les titres élaborés sur la base de résultats de la formation clairement décrits et définis en termes de standards de savoirs, de savoir-faire et de compétences.
 - ❖ La mise en place des Cours d'éducation et de formation pour adultes, supervisés conjointement par les ministères du travail et de la solidarité sociale ainsi que du Travail et de la Solidarité sociale. Ce type de formation délivre des certifications doubles : certificats scolaires et de la formation professionnelle. Ces cours offrent des parcours modulaires, flexibles et ajustés. Ils articulent l'éducation et la formation professionnelle grâce à des programmes organisés basés sur un processus initial de reconnaissance et de validation des acquis non formels et informels (savoirs, savoir-faire et compétences) selon le Cadre national des compétences clefs pour l'éducation et la formation des adultes. Le programme de formation est organisé selon les quatre domaines de compétences clefs proposés dans ce cadre : langage et communication, mathématiques pour la vie de tous les jours, technologies de l'information et de la communication ainsi que citoyenneté et employabilité.
 - ❖ Établissement d'un nombre minimum annuel d'heures de formation certifiée sous la responsabilité de l'employeur (20 heures jusqu'en 2006 et 35 heures par la suite). Ces derniers peuvent utiliser ces heures de formation en interne ou recourir à des institutions de formation externes.
 - ❖ Avec la réglementation du Code du travail, il y a maintenant des règlements quant à la formation des mineurs admis dans un emploi sans avoir terminé leur scolarité obligatoire ou n'ayant pas de certifications professionnelles (nouveau référentiel de formation pour la Clause de formation dans les contrats de travail des mineurs n'ayant pas atteint la fin de la scolarité obligatoire ou, s'ils l'ont fait, n'ayant pas de certifications professionnelles antérieures à leur embauche, se concentrant plus sur la composante professionnelle de la formation continue des entreprises, comme formation pratique dans un contexte de travail supervisé).
 - ❖ Une réforme de l'enseignement supérieur. Il est reconnu que la libre mobilité des individus en Europe et que la dimension européenne du marché du travail sont des éléments importants pour la restructuration de l'enseignement supérieur.

- ❖ La création de cours de spécialisation technologique dans l'optique d'un alignement des nouvelles entités offrant de la formation d'enseignement supérieur.

Le graphique B.14 décrit le système portugais d'éducation et de formation.

Graphique B.14. **Système d'éducation et de formation, Portugal**



Source : Ministère de la Sécurité Sociale et du Travail, Département d'Études, Prospective et Planning et Ministère de l'Éducation, Direction Générale d'Éducation et Formation Vocationnelle, Lisbonne, 2004.

Royaume-Uni

Le système des Certifications professionnelles nationales (*National Vocational Qualifications* – NVQ) a été introduit à la fin des années 1980. Il contient des éléments de modularisation, de standards de résultats dérivés des pratiques de travail, des dispositifs centraux et optionnels de crédits, la reconnaissance de la formation informelle de même qu'un cadre défini au niveau central. Le nombre de participants a atteint environ 400 000 personnes par an à la fin des années 1990. Toutefois, les Certifications professionnelles nationales ne remplacent pas les autres formes de certifications professionnelles, comme ce fut envisagé à l'origine.

Les Certifications professionnelles nationales générales (*General National Vocational Qualifications* – GNVQ), ont été introduites en 1992 dans une tentative d'appliquer les préceptes des Certifications professionnelles nationales à la formation à temps plein des jeunes entre 16 et 19 ans. Bien que similaires aux titres existants, les certifications professionnelles nationales générales portent une plus grande reconnaissance officielle et ont été utilisé dans les classes de sixième dans les écoles qui souhaitait s'écarter du *curriculum*

académique. Elles ont été modifiées pour ressembler à des certifications de type niveau A (A level) en 2000 pour montrer la parité et pour permettre un mélange de certifications académiques.

L'évolution des cours « d'accès » pour fournir, aux adultes qui n'ont pas le niveau A normal, un canal d'entrée vers les certifications pour entrer dans l'enseignement supérieur. Ils opèrent souvent selon des principes de crédits permettant un grand ensemble de choix, et sont reconnus par les universités et les groupements d'universités.

Depuis 1992, la plupart des cours financées par le gouvernement central sont limitées à ceux qui débouchent sur des certifications. Ceci amène un nombre considérable de titres certifiés. Le réseau ouvert des institutions d'enseignement postsecondaire émerge comme le fournisseur principal de certifications décomposées en unités, validées sur une base coopérative et ayant un cadre interne de crédits. Suite à un allègement partiel des contraintes de financement en 2001, on crée des cours qui ne mènent pas à des certifications.

Le regroupement des autorités responsables des accréditations académique et professionnelle, accompagné du développement d'un cadre de certification dans chacune des parties du Royaume-Uni, dans lesquels chaque type de certifications peut correspondre aux autres dans une relation appréhendable. Efforts pour rationaliser les certifications dans les cadres de certification.

Incorporation des compétences clefs dans des cours et des certifications. L'intention a été de faire en sorte que ces compétences fournissent une plate-forme à la fois pour l'employabilité et pour de la formation à venir. Les certifications spécifiques dans les compétences clefs ont été reçues de manière mitigée dans les institutions accueillant des jeunes de 16 et 19 ans mais ont conduit à l'attribution de 260 000 titres en 2002/03.

Dans le cas des jeunes à l'école ou dans l'enseignement postsecondaire, le gouvernement du Royaume-Uni a récemment annoncé un plan pour que l'Angleterre développe un système rationalisé avec un nombre limité de diplômes professionnels spécialisés jusque niveau pré-universitaire. Ceci pourrait aussi des liens avec le système d'apprentissage professionnel.

Depuis 1994, l'apprentissage professionnel s'est mis à revivre avec le support du gouvernement. Il est centré autour des certifications professionnelles nationales, des compétences clefs et des certificats techniques hors emploi. Il existe aux niveau 2 et 3. Un jeune sur quatre passe par l'apprentissage professionnel avant l'âge de 22 ans.

Les graphiques B.15, B.16 et B.17 décrivent le système d'éducation et de formation de l'Angleterre et du Pays de Galles, de l'Irlande du nord ainsi que de l'Écosse.

Graphique B.15. **Système d'éducation et de formation, Angleterre et Pays de Galles**

Phase d'enseignement	Type d'institution			Année/classe	Âge typique
Enseignement supérieur et postsecondaire	Institutions d'enseignement postsecondaire (Collèges d'enseignement secondaire, supérieur ou spécialisé ainsi que centres de formation pour adultes)	Institutions d'enseignement supérieur (Universités et autres)			18+
Enseignement secondaire supérieur	Les Certificats généraux de l'éducation de niveau A (GCE «A» Levels et GCE «AS» Level) et les Certificats professionnels avancés de l'éducation (AVCEs), passés à 17/18 ans, permettent l'entrée dans l'enseignement supérieur et postsecondaire ainsi que l'accès au monde du travail.				
	Institutions d'enseignement postsecondaire	Classe de 6 ^e à l'école ou au collège			17-18 16-17
	Les Certificats généraux de l'enseignement secondaire (GCSEs), les Certifications professionnelles générales nationales (GNVQs) et GCSEs dans le domaine professionnel (Vocational GCSEs), habituellement passés à 16 ans, permettent l'entrée à l'enseignement postobligatoire général/académique et à des études professionnelles.				
Enseignement secondaire initial	Écoles secondaires		4 ^e étape	Y 11 Y 10	15-16 14-15
			3 ^e étape	Y 9 Y 8 Y 7	13-14 12-13 ² 11-12 ²
Enseignement primaire	Écoles primaires ¹		2 ^e étape	Y 6	10-11 ²
				Y 5	9-10 ²
				Y 4	8-9 ²
			1 ^{re} étape	Y 3	7-8
				Y 2 Y 1	6-7 5-6
		Classe d'accueil (R) dans les écoles primaires	Phase d'enseignement fondamentaux ³	R	4-5
Préscolaire et maternelle	Préscolaire, y compris groupes, groupes de jeu, garderie d'enfants, crèches et maternelles				3-4
					0-3

Gras = Scolarité obligatoire.

- Dans certaines zones, il existe des écoles séparées pour les étapes 1 et 2, connues sous le nom de « infant schools » et « junior schools » respectivement.
- Dans certaines zones d'Angleterre, il existe des écoles moyennes, qui durent normalement 4 ans pour les enfants entre 8 et 12 ans, ou 9 et 13 ans. Dans ce cas, les systèmes des trois-tiers que sont les écoles primaires et secondaires cohabitent avec le système des trois-tiers des premières écoles (de 5 à 8/9 ans), écoles moyennes et écoles secondaires (12/13 à 16/17/18 ans).
- Suite à une consultation organisée en 2003, l'Assemblée nationale du Pays de Galles (NAFW) prévoit d'introduire une « phase d'enseignements fondamentaux » pour les enfants entre 3 et 7 ans. Un projet pilote pour cette phase d'enseignements fondamentaux a commencé en septembre 2004 et celle-ci sera mise en œuvre graduellement jusqu'en 2008.

Source : NFER-Eurydice, avril 2005.

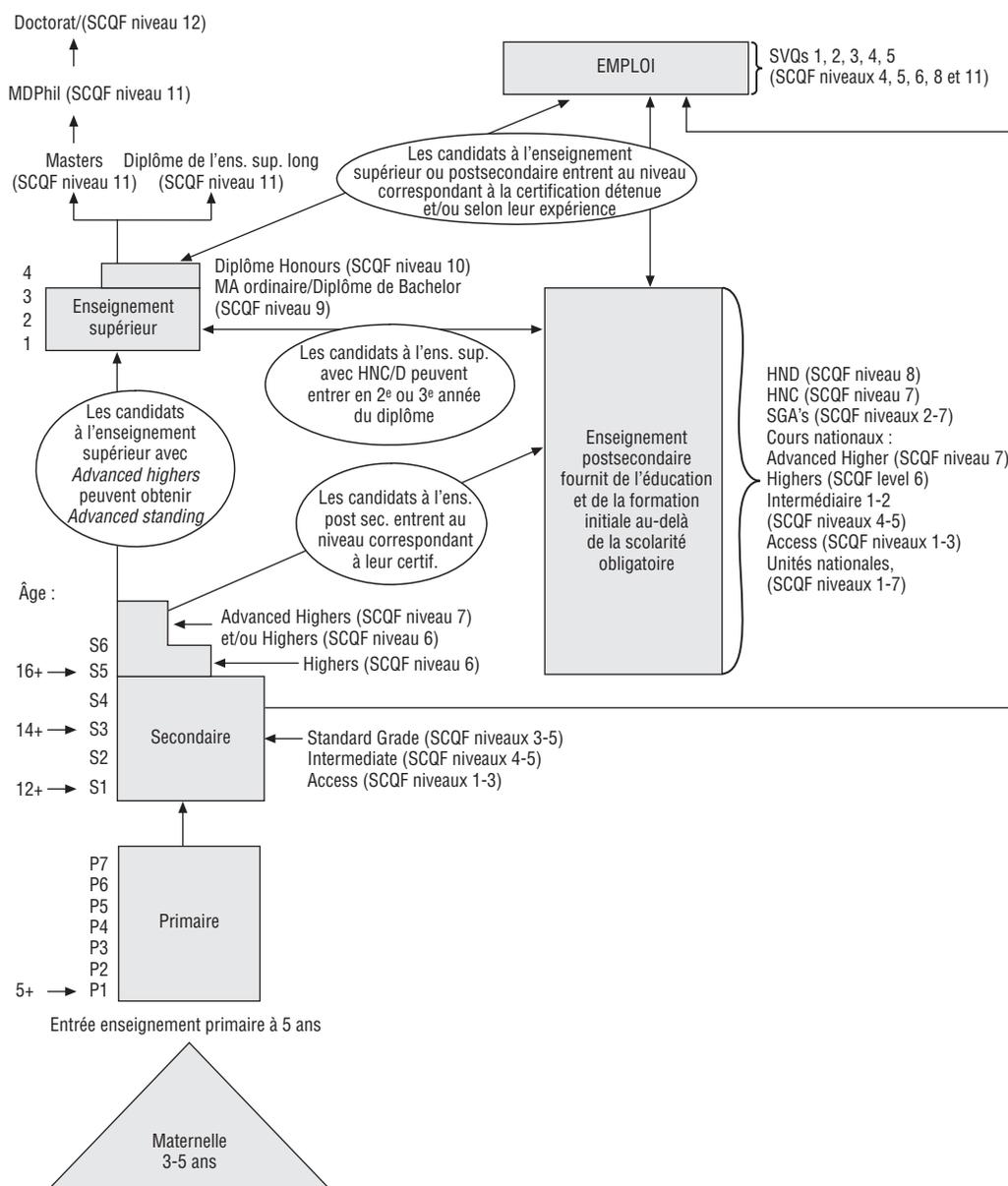
Graphique B.16. **Système d'éducation et de formation, Irlande du Nord**

Phase d'enseignement	Type d'institution		Année/classe	Âge typique
Enseignement supérieur et postsupérieur	Collèges d'enseigneemt postsecondaire	Institutions d'enseignement supérieur (universités et autres)		18+
Enseignement secondaire supérieur	Les Certificats généraux de l'éducation de niveau A (GCE «A» Levels et GCE «AS» Level) et les Certificats professionnels avancés de l'éducation (AVCEs), passés à 17/18 ans, permettent l'entrée dans l'enseignement supérieur et postsecondaire ainsi que l'accès au monde du travail.			
	Institutions d'enseignement postsecondaire	Classe de 6 ^e à l'école ou au collège		17-18 16-17
	Les Certificats généraux de l'enseignement secondaire (GCSEs), les Certifications professionnelles générales nationales (GNVQs) et GCSEs dans le domaine professionnel (Vocational GCSEs), habituellement passés à 16 ans, permettent l'entrée à l'enseignement postobligatoire général/académique et à des études professionnelles et au monde du travail.			
Enseignement secondaire initial	Écoles secondaires	4 ^e étape	Y 12 Y 11	15-16 14-15
		3 ^e étape	Y 9 Y 8	12-13 11-12
Enseignement primaire	Écoles primaires	2 ^e étape	Y 7	10-11
			Y 6	9-10
			Y 5	8-9
		1 ^{re} étape	Y 4	7-8
			Y 3 Y 2	6-7 5-6
Préscolaire et maternelle	Préscolaire, y compris groupes, groupes de jeu, garderie d'enfants, crèches et maternelles.	Phase d'enseignements fondamentaux ¹		3-4 0-3

Gras = Scolarité obligatoire.

- Après un examen extensif du curriculum et des procédures d'évaluation, un cycle d'enseignements fondamentaux couvrant le préscolaire et les deux premières années de l'enseignement primaire (de 3 à 6 ans d'âge) a été proposé. L'étape 1 comprendrait alors les années 3 et 4 ainsi que l'étape 2 avec les âges 4, 5 et 6. Ces changements statutaires sont attendus pour septembre 2006.

Source : NFER-Eurydice, avril 2005.

Graphique B.17. **Système d'éducation et de formation, Écosse**

Note : Ce diagramme montre les principales certifications offertes dans les écoles, collèges, universités et sur le lieu de travail en Écosse. Les certifications écossaises ne sont généralement pas liées au mode, à la place ou à la durée d'étude.

Source : www.refernet.org.uk.

Slovénie

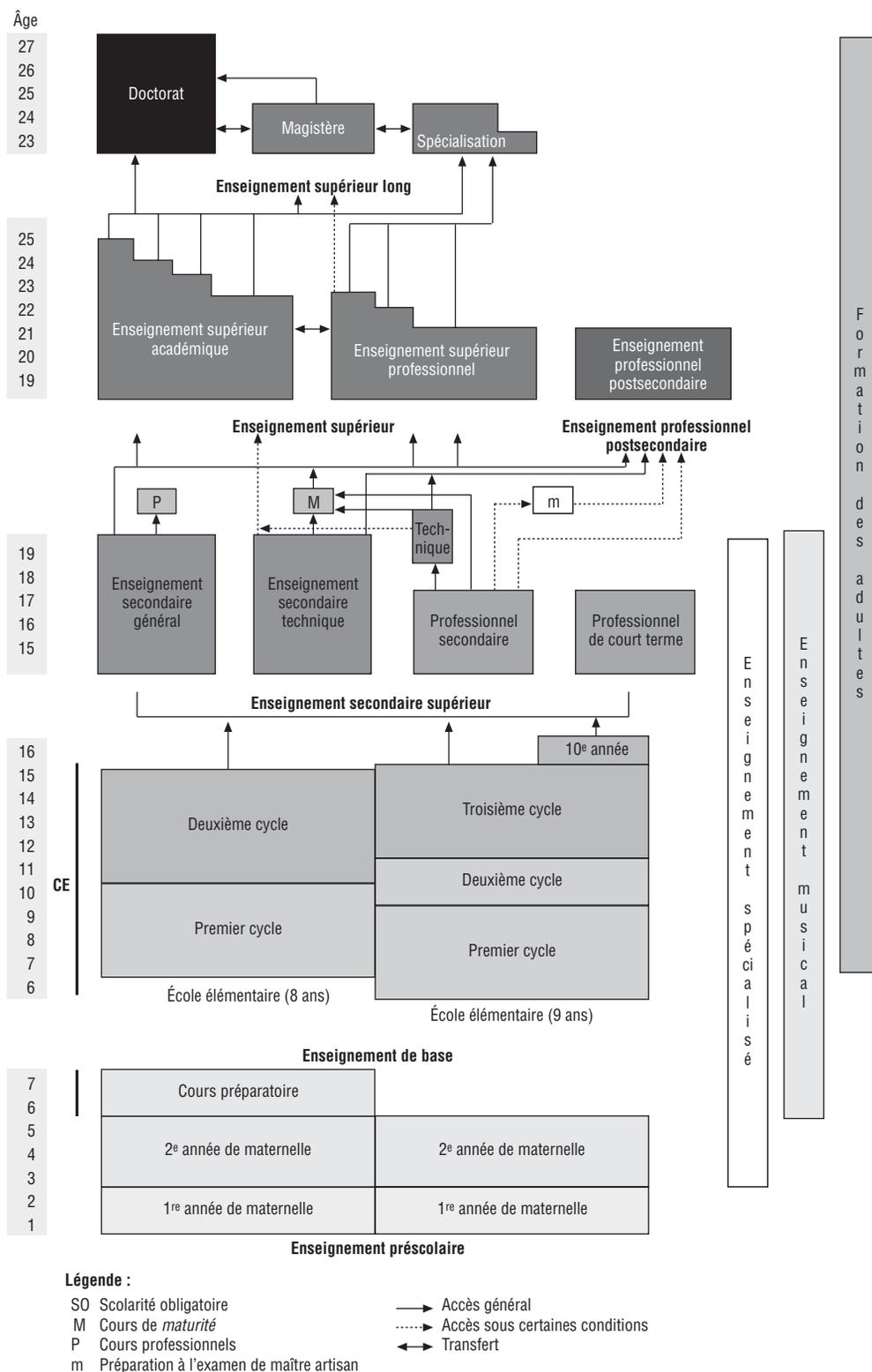
Les récentes réformes du système national de certifications en Slovénie incluent :

- un meilleur choix de programmes professionnels basés sur des standards impliquant l'ouverture des curricula (permettant des variations locales), la modularisation des programmes, et un plus haut niveau d'intégration des connaissances; la modularisation des programmes renvoient aux besoins d'augmenter l'accès des adultes à des opportunités d'éducation, notamment pour améliorer leurs certifications formelles ;
- la transition de la nomenklatura, document qui a longtemps été la base légale des programmes d'éducation et de formation professionnelle jusqu'en 2002, vers des standards professionnels comme la base des programmes d'éducation ou des modules des programmes d'éducation et/ou des systèmes d'évaluation et d'accréditation des acquis antérieurs ;
- l'introduction d'un système de certification ;
- l'évaluation et la certification des formations non formelles et informelles et des expériences passées comme une mesure pour encourager la formation tout au long de la vie a été introduite à la fin des années 1990; l'évaluation prend place par rapport à des standards de connaissances approuvés nationalement et des prérequis en termes de compétences pour réussir certaines tâches existant sur le marché du travail ;
- l'adoption des lois en rapport avec l'élaboration d'un système national de certifications ;
- l'introduction de nouvelles formes d'éducation et de formation dans le système éducatif au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire et la facilitation des passages vertical et horizontal d'un niveau d'éducation à un autre ;
- la réintroduction du système dual d'éducation et de formation dans le système éducatif ;
- la promotion d'une plus grande implication de tous les partenaires sociaux dans le processus d'éducation professionnelle.

La Loi sur l'organisation et le financement de l'éducation (1987) régleme les mécanismes de financement, y compris s'agissant des certifications, des salaires et des carrières des enseignants et personnels non enseignants. Cette loi couvre l'ensemble de la structure verticale de l'éducation et de la formation professionnelle. Dans sa version finale, elle régleme maintenant de manière plus générale les procédures, les institutions et les organisations compétentes pour approuver les standards pour les certifications sélectionnées comme formant la base de l'évaluation et de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle.

Récemment, il y a eu des initiatives pour constituer un groupe d'experts en vue de l'établissement d'un cadre national de certifications.

Le graphique B.18 décrit le système slovène d'éducation et de formation.

Graphique B.18. **Système d'éducation et de formation, Slovaquie**

Source : Ministère de l'Éducation et du Sport, Slovaquie.

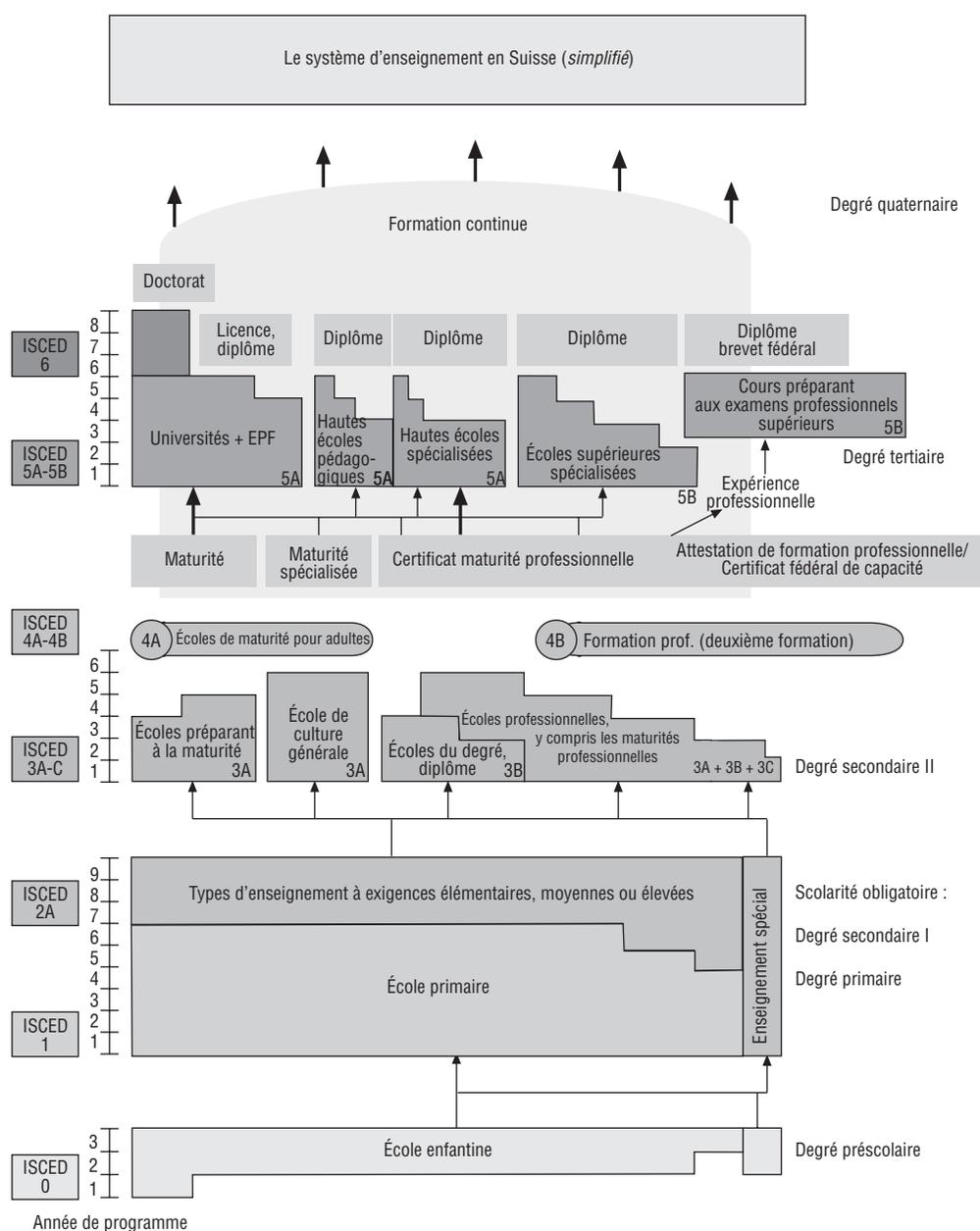
Suisse

Durant la dernière décennie, des réformes fondamentales ont été entreprises dans le système suisse de l'enseignement post-obligatoire. Bien d'autres sont en train d'être débattues pour la décennie à venir. Au niveau institutionnel, les réformes qui ont abouti améliore la perméabilité verticale :

- L'introduction de la *maturité professionnelle* en 1993 (une certification supplémentaire à celle délivrée à la fin de l'apprentissage professionnel), ainsi que l'ouverture des universités de sciences appliquées en 1996, avaient deux objectifs principaux : augmenter l'attractivité de l'éducation professionnelle en augmentant la transparence verticale, et créer une nouvelle certification orientée vers l'application au niveau de l'université.
- En matière d'éducation générale, en 1995, le profil de la *maturité* basée au collège a été adapté aux besoins réels.
- Au début des années 1990, des mesures spécifiques ont visé à améliorer les programmes pour les diplômés d'une maîtrise dans les universités, les universités de sciences appliquées et l'éducation professionnelle supérieure.
- En 2002, la Loi sur l'éducation professionnelle a été amendée. L'un des principaux objectifs était de dissocier chaque certification d'un programme de formation particulier de manière à accroître la souplesse du système. Cette réforme est basée sur une longue expérience dans le secteur de l'enseignement professionnel supérieur (« examens professionnels » et « examens professionnels supérieurs ») ainsi que dans d'autres secteurs comme les examens fédéraux pour la *maturité* générale ou la *maturité* professionnelle, les certifications professionnelles sans apprentissage professionnel. Ce type de certification en est venu à être considéré comme une réponse aux besoins croissant en matière de modularisation dans les programmes d'éducation.
- Le secteur universitaire (universités et universités de sciences appliquées) est en train d'adopter les principes de la Déclaration de Bologne en restructurant ses programmes d'études (modularisation, ECTS) et en introduisant de nouveaux diplômes dans l'enseignement supérieur (licence, maîtrise) en légiférant.

Les discussions sur la perméabilité horizontale (passerelles entre l'éducation générale et l'éducation professionnelle et inversement) ont aussi eu des résultats concrets.

Le graphique B.19 décrit le système suisse d'éducation et de formation.

Graphique B.19. **Système d'éducation et de formation, Suisse**

Source : CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux d'instruction publique).

ANNEXE C

*Liste des quinze pays qui ont fourni un rapport national de base et coordinateurs nationaux**

Allemagne :	M. Georg Hanf et M. Jochen Reuling
Australie :	M. Matthew James
Belgique (francophone) :	M. Dominique Barthélémy (rapport de synthèse disponible en français seulement)
Corée :	Mme Dong-Im Lee
Danemark :	M. Jan Reitz Jörgensen
France :	Mme Nadine Prost (rapport de synthèse disponible en français seulement)
Grèce :	Mme Christine Papadimitriou
Irlande :	Mme Anna Murphy et M. Edwin Mernagh
Japon :	Mme Keiko Fujimori
Nouvelle-Zélande :	Mme Jo Doyle
Pays-Bas :	M. Ben Hövels
Portugal :	Mlle Cândida Soares
Royaume-Uni :	M. Sandy Rodger
Slovénie :	M. Miroljub Ignjatovic
Suisse :	M. Andri Gieré (rapport de synthèse disponible en français seulement)

* Le nom des auteurs apparaît dans la plupart des rapports nationaux de base.

ANNEXE D

*Pays ayant participé aux groupes thématiques
et coordination***Participants au groupe thématique 1 (8 pays)****Coordination**

Mme Anna Murphy, Mme Tina Simota et M. Edwin Mernagh

Délégués des pays

Allemagne :

M. Georg Hanf, BIBB

Australie :

Mme Judy Forsyth, comité de conseil du Cadre australien de certification
auprès du MCEETYA

Espagne :

Mlle Francisca Ma Arbizu Echavarri, INCUAL (Institut national de la certification)

M. José Luis Garcia Molina, INCUAL

Grèce :

Mme Vasso Papadiamanti, EKEPIS (Centre national d'accréditation)

Mme Tina Simota, EKEPIS

Irlande :

Mme Anna Murphy, NQAI (Autorité nationale irlandaise de la certification)

M. Edwin Mernagh, NQAI

Italie :

Mme Gabriella Di Francesco, ISFOL

République tchèque :

M. Miroslav Kadlec, Institut national de l'éducation technique et professionnelle

Royaume-Uni :

Mme Mandy Hobart, QCA (Autorité de la certification et du curriculum)

Organisations internationales

BIT :

Mme Akiko Sakamoto, Département des compétences de l'employabilité

Cedefop :

M. Burkart Sellin

OCDE :

M. Mike Coles, QCA, Royaume-Uni, chercheur consultant auprès de l'OCDE

M. Patrick Werquin, chef de projet

Participants au groupe thématique 2 (12 pays)

Coordination

Mme Jo Doyle

Délégués des pays

Belgique (Communauté flamande) :

Mme Patrice Schoeters, VIZO (Institut flamand pour l'Entreprise indépendante)

Mme Ria Van Herck, VIZO

Danemark :

Mme Annelise Hauch, ministère de l'Éducation

Mme Vibe Aarkrog, Université danoise de l'éducation

M. Steen Høyrup, Université danoise de l'éducation

Finlande :

M. Petri Haltia, Université de Turku, Département de l'éducation

M. Kari Nyysola, Comité national de l'éducation

France :

M. Michel Aribaud, ministère de l'Éducation (au moment des travaux, maintenant à la Commission européenne)

Irlande :

Mme Angela Lambkin, FETAC

Mexique :

M. Miguel Ángel Tamayo Taype, ministère de l'Éducation

Mlle Maria Luisa de Anda y Ramos, ministère de l'Éducation

Nouvelle-Zélande :

Mme Jo Doyle, Autorité néo-zélandaise de la certification

Pays-Bas :

M. Rigo Van Raai, Empowerment Centre EVC

Mme Betty Feenstra, Empowerment Centre EVC

Portugal :

Mme Cândida Soares, ministère du Travail, Département des études, de la prévision et de la planification

Royaume-Uni :

M. John Dick, SQA, Écosse

M. Sandy Rodger, ministère de l'Éducation et des Compétences

Slovénie :

M. Miroljub Ignjatovic, faculté des sciences sociales, Ljubljana

Suède :

Mme Carina Lindén, ministère de l'Éducation et de la Science

Organisations internationales

BIT :

Mme Akiko Sakamoto, Département des compétences de l'employabilité

COMMISSION EUROPÉENNE :

M. Jens Bjørnåvold

OCDE :

M. Mike Coles, QCA, Royaume-Uni, chercheur consultant auprès de l'OCDE

M. Patrick Werquin, chef de projet

Participants au groupe thématique 3 (6 pays)

Coordination

M. Georg Hanf et M. Jochen Reuling

Délégués des pays

Allemagne :

M. Georg Hanf, BIBB

M. Jochen Reuling, BIBB

Belgique (Communauté flamande) :

Mme Rita Cabus, service pour le développement de l'éducation,
ministère de l'Éducation de la Communauté flamande

Mme Rita Dunon, service pour le développement de l'éducation,
ministère de l'Éducation de la Communauté flamande

Pays-Bas :

M. Ben Hövels, Centre de connaissance pour la formation professionnelle
et le travail – KBA

République tchèque :

Mme Miroslava Kopicova, Fonds national de formation

Royaume-Uni :

M. Tim Oates, QCA, Royaume-Uni

Suisse :

M. Peter Gentinetta, Formation Musique Recherche Zulauf

Mme Madeleine Zulauf, Formation Musique Recherche Zulauf

Organisations Internationales

Fondation européenne pour la formation (ETF) :

Mme Evelyn Viertel

OCDE :

M. Patrick Werquin, chef de projet

Deux pays supplémentaires ont participé à ce groupe en tant qu'observateurs seulement : l'Italie et la Pologne.

ANNEXE E

Liste des acronymes et abréviations

ACCS	Accumulation of Credits and Certification of Subjects (Irlande)
AFPA	Agence pour la formation professionnelle des adultes (France)
ANPE	Agence nationale pour l'emploi (France).
ANTA	Australian National Training Authority (Australie)
AQF	Australian Qualifications framework (Australie)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Association nationale des universités et des institutions d'enseignement supérieur, Mexique)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut fédéral pour l'éducation et la formation professionnelle, Allemagne)
BIT	Bureau international du travail
BTS	Brevet de technicien supérieur (France)
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Cedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CFC	Certificat fédéral de capacité (Suisse)
Céreq	Centre d'études et de recherche sur les qualifications (France)
CESS	Certificat d'enseignement secondaire supérieur (Belgique)
CINOP	Centrum voor Innovatie van Opleidingen (Centre pour l'innovation en éducation, Pays-Bas)
CQP	Certificat de qualification professionnelle (France)
CVTS	L'enquête sur la Formation Continue (Union européenne)
DfES	Department for Employment and Skills (Royaume-Uni)
DGEFP	Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle (France)
EC	European Commission
ECTS	Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (Union européenne)
Eduqua	Éducation de qualité (Suisse)
EFA	Adult Education and Training Courses (Portugal)
EKEPIS	<i>Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης</i> (Centre national pour l'accréditation de la formation professionnelle continue, Grèce)
ETF	Fondation européenne pour la formation (European Training Foundation)
EULFS	European Union Labour Force Survey (Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne)
Eurydice	Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
FD	Foundation degrees (Royaume-Uni)
FDA	Foundation degrees for Arts (Royaume-Uni)
FDS	Foundation degrees for Science (Royaume-Uni)

FETAC	Further Education and Training Award Council (Irlande)
Forem	Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi (Belgique)
GCE	General Certificate of Education (Royaume-Uni)
GCSE	General Certificate of Secondary Education (Royaume-Uni)
GNVQ	General National Vocational Qualifications (Royaume-Uni)
HEFCE	Higher Education Funding Council for England (Angleterre)
HERO	Higher Education Research Opportunities
HES	Hautes écoles spécialisées (Suisse)
IDBE	Lifelong Learning Institutes (Grèce)
IKA	Kompetenceafklaring (Danemark)
INCUAL	Instituto nacional de las cualificaciones (Espagne)
ISFOL	Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Italie)
ITO	Industry Training Organisations (Nouvelle-Zélande)
MCEETYA	Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Australie)
NAfW	National Assembly for Wales (pays de Galles)
NCEA	National Certificate of Educational Achievement (Nouvelle-Zélande)
NCVA	National Council for Vocational Awards (Irlande)
NCVER	National Centre for Vocational Education Research (Australie)
NFER	National Foundation for Educational Research (Royaume-Uni)
NQAI	National Qualification Authority Ireland (Irlande)
NUD-IST	Numerical Unstructured Data – Indexing, Searching and Theorising
NVQ	National Vocational Qualification (Royaume-Uni)
NZQA	New Zealand Qualifications Authority (Nouvelle-Zélande)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEVA	Observatory of Entries into the Working Life (Portugal)
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (Suisse)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE
PTE	Private Training Establishment (Nouvelle-Zélande)
QCA	Qualification and Curriculum Authority (Royaume-Uni)
RNCP	Registre national des certifications professionnelles (France)
Rome	Répertoire opérationnel des métiers (Belgique et France)
RPL	Recognition of Prior Learning
RTO	Registered Training Organisations (Australie)
RVCC	Recognition, Validation and Certification of Competencies (Portugal)
SCQF	Scottish Qualifications Framework
SNC	Système national de certifications
SQA	Scottish Qualification Authority
SSC	Sector Skills Council (Royaume-Uni)
TEE	Technical Vocational Schools (Grèce)
TIMSS	Étude des tendances internationales en mathématiques et en sciences
UCAS	Universities and Colleges Admissions Service (Royaume-Uni)
VAE	Validation des acquis de l'expérience (France)
VAP	Validation des acquis professionnels (France)
VIZO	Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (Institut flamand pour l'Entreprise indépendante, Belgique, Flandre)

ANNEXE F

Codes à trois lettres des pays utilisés dans les tableaux et graphiques

AUS	Australie
BEL	Belgique
BFL	Belgique (Communauté flamande)
BFR	Belgique (francophone)
CAN	Canada
CHE	Suisse
CHI	Chili
CZE	République tchèque
DEU	Allemagne
DNK	Danemark
ESP	Espagne
FIN	Finlande
FRA	France
GRC	Grèce
KOR	Corée
HUN	Hongrie
IRL	Irlande
ITA	Italie
JPN	Japon
KOR	Corée
MEX	Mexique
NLD	Pays-Bas
NOR	Norvège
NZL	Nouvelle-Zélande
POL	Pologne
PRT	Portugal
SLV	Slovénie
SWE	Suède
GBR	Royaume-Uni
USA	États-Unis d'Amérique
MOY	Moyenne

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 2007 03 2 P) ISBN 978-92-64-01369-8 – n° 55298 2007

Politiques d'éducation et de formation

Systèmes de certification

DES PASSERELLES POUR APPRENDRE À TOUT ÂGE

On s'accorde de plus en plus à reconnaître que les systèmes de certification ont un rôle crucial à jouer pour améliorer la qualité de la formation tout au long de la vie et en augmenter la fréquence. Certains pays commencent ainsi à prendre conscience du fait que l'adoption de mesures isolées dans le domaine des standards de certification aboutit à des systèmes fragmentés et mal coordonnés. Ils souhaitent donc désormais mettre en place des approches globales à l'échelle du système pour traiter la question de la certification des acquis. Cet ouvrage examine ces stratégies nationales et leurs retombées positives.

Après avoir passé en revue les politiques et pratiques en vigueur dans quinze pays, les auteurs présentent neuf stratégies destinées à promouvoir la formation tout au long de la vie. Toutes ces stratégies nationales sont liées d'une manière ou d'une autre aux systèmes de certification. Les auteurs identifient ensuite vingt mécanismes, ou liens concrets, entre les objectifs des systèmes nationaux de certification et ceux de la formation tout au long de la vie. Au travers de ces mécanismes, cet ouvrage cherche à fournir aux gouvernements et aux décideurs des outils qui puissent les aider à reconsidérer leurs politiques et programmes en matière de formation tout au long de la vie.

Les résultats suggèrent que certains mécanismes jouent un rôle particulièrement important dans la promotion de la formation tout au long de la vie. On citera notamment ceux liés au transfert de crédits, à la reconnaissance des acquis antérieurs, aux cadres de certification et à l'implication des acteurs concernés.

Enfin, cet ouvrage apporte un éclairage nouveau sur l'influence que les systèmes nationaux de certification peuvent exercer sur la formation tout au long de la vie.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

www.sourceocde.org/enseignement/9789264013698

www.sourceocde.org/emploi/9789264013698

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

www.sourceocde.org/9789264013698

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.



ISBN 978-92-64-01369-8
91 2007 03 2 P

www.oecd.org



ÉDITIONS OCDE