

**FREREF**

FONDATION DES RÉGIONS EUROPÉENNES  
POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ET EN FORMATION

# Gérer les parcours de vie dans les sociétés de la connaissance



**FREREF**

**Fondation des Régions Européennes  
pour la Recherche en Education et en Formation**

**Gérer les parcours de vie  
dans les sociétés de la connaissance**

Synthèse des travaux de la deuxième session de « l'Université d'été de la Recherche et des Innovations pour *Apprendre tout au long de la vie* » mise en forme par Jean Marie Albertini

Le thème central de la deuxième session de l'Université européenne d'été « *Gérer les parcours de vie dans les sociétés de la connaissance* » - est l'aboutissement des réflexions qui ont accompagné les travaux qui se sont déroulés depuis la première session de l'Université. A la fin de cette Université, il était apparu que les thèmes de « l'orientation tout au long de la vie » et « la valorisation des acquis de l'expérience » devaient être au centre de la seconde session. A mi-parcours, dans sa rencontre organisée à Thessalonique au siège du CEDEFOP, le Conseil des Régions de l'Université a jugé qu'il était important de donner un cadre intégrateur aux deux thèmes choisis. Il a d'abord opté pour « *gérer son parcours de vie dans la société de la connaissance* », l'accent était mis ainsi sur l'individu. Mais en mettant l'accent sur les choix personnels on risquait d'oublier que la plupart des individus pour gérer leur parcours de vie ont besoin d'appuis et que la société ne peut garantir à chacun le parcours qu'il désire. A l'inverse de « *gérer son parcours de vie* », « *gérer des parcours de vie* » aurait donné la priorité aux acteurs de l'orientation. En choisissant finalement « *gérer les parcours de vie dans la société de la connaissance* », on signifie clairement que cette gestion doit être le résultat d'une dialectique entre la société et l'individu.

## PRÉFACE

**Alain Mercier**

Directeur de la formation générale des adultes  
Ministère de l'Éducation du Québec

Les États parlent aujourd'hui d'éducation tout au long de la vie. Il faut en effet donner à la formation une perspective qui transcende l'âge, le temps et les lieux. Il faut surtout briser la conception qui définit la formation par rapport à un contenu déterminé et défini une fois pour toutes.

Nouveau paradigme pour certains, concept renouvelé pour d'autres, le débat demeure ouvert. Ce qui est certain, c'est qu'en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les États ont pris acte du besoin de clarifier leurs orientations sur cette importante question et sur la nécessité d'ancrer, au sein de leur population, une culture de formation continue.

Il est heureux de constater l'engagement de la Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF) à poursuivre, avec de nombreuses régions européennes et le Québec, la réflexion engagée à l'été 2003 sur ce concept. Il s'agit de mettre à la disposition des régions participantes, un outil de référence contenant de nombreux points de repère pour offrir aux citoyennes et aux citoyens de nos régions respectives, des possibilités d'apprendre tout au long de la vie.

Cet ouvrage prolonge les discussions entamées entre les régions participantes sur la gestion des parcours de vie. Il nous fait prendre conscience de l'incertitude grandissante des personnes face aux changements de la société et à la nécessité de transformer nos pratiques pour mieux aider des personnes à gérer ces changements.

Les présentations théoriques et pratiques, présentées pendant cette seconde université, sont rapportées avec clarté sous la plume alerte de Jean-Marie Albertini.

Les spécialistes des diverses régions, préoccupées par la thématique développée, ne devraient avoir aucun mal à transposer, dans leur réalité politique, les données simples et concises rapportées dans cet ouvrage. Sans aucun doute, des profanes liront ce livre et y trouveront les renseignements nécessaires pouvant les guider dans leur réflexion sur la gestion des parcours de vie.

Jean-Marie Albertini, grâce à sa grande capacité de synthèse, nous fait prendre conscience, à travers maintes expériences, de l'importance pour les régions de mettre en place des services d'orientation, de guidance et de validation des acquis à l'intention de personnes qui désirent réorienter leur vie, mais surtout, il souligne l'importance de guider la personne dans la connaissance et la prise de conscience de ce qu'elle sait, afin qu'elle constate le foisonnement de ses savoirs.

La lecture de ces pages le confirme, il n'y a plus de tendances isolées, mais bien une multiplicité de tendances et de modèles qui se développent dans nos régions autour de l'orientation professionnelle et de la validation des acquis.

Rien n'est définitif, rien n'est fixe, tout est possible.

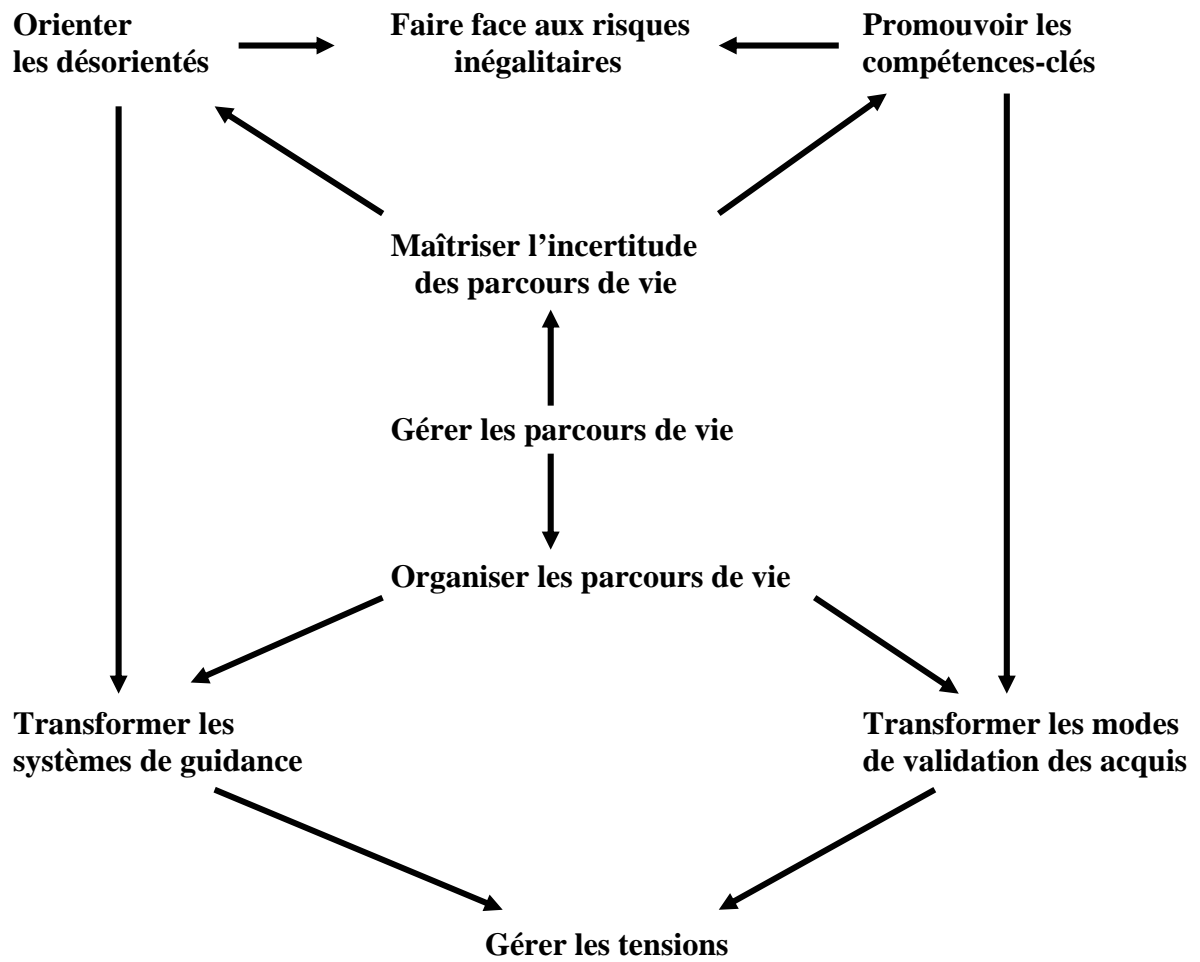
Le cinéaste Passolini disait : « La vérité n'est pas dans un rêve mais dans plusieurs ». Je crois que cette université nous convoque à rêver. Rêver à des tendances applicables dans nos régions, rêver à des modèles pour répondre adéquatement aux besoins de nos concitoyennes et concitoyens et trouver les façons de traduire ces rêves en réalité. Je suis preneur de cette idée parce qu'elle est gorgée de potentialités.

Le scénario de l'apprentissage tout au long de la vie se joue dans nos régions et cet ouvrage exprime la diversité de son langage. Cela est enthousiasmant.

C'est le bonheur d'apprendre !

## Sommaire

<b>Préface</b>	3
<b>Introduction</b>	7
Les parcours de vie ne sont plus ce qu'ils furent	
 <b>Première partie : Maîtriser l'incertitude des parcours de vie</b>	11
<b>Chapitre 1 : Orienter les désorientés</b>	13
- Le nouveau paradigme de l'orientation	15
- Faire émerger la demande	17
- Attention au dérapage des dépenses	19
<b>Chapitre 2 : Promouvoir les compétences clés</b>	21
- De la qualification à la compétence	23
- Les compétences clés : des compétences comportementales et transversales	23
- Compétences clés et employabilité	25
- Reconnaître et évaluer les compétences clés	27
<b>Faire face aux risques inégalitaires</b>	28
 <b>Seconde partie : Organiser la gestion des parcours de vie</b>	31
<b>Chapitre 3 : Transformer les systèmes de guidance</b>	33
- Décloisonner les concepts, les pratiques et les acteurs	35
- Coopérer pour rapprocher l'orientation des lieux de vie	37
- Professionnaliser pour assurer la qualité	39
<b>Chapitre 4 : transformer les modes de validation des acquis</b>	41
- La reconnaissance des acquis est multiple	43
- Un nouveau mode d'accès aux structures de formation	45
- De la valeur de l'expérience à celle de l'expérimentation	45
- De la valorisation des acquis à celle de la personne	47
<b>Gérer les tensions</b>	49
 <b>Des recherches pour aller de l'avant</b>	52
<b>Glossaire</b>	55
<b>Indications bibliographiques</b>	60
<b>Adresses utiles</b>	62
<b>Qu'est-ce que la FREREF</b>	63
<b>Présentation de la session de 2005</b>	



## Introduction

La plupart des pays d'Europe et d'Amérique du Nord sortent de l'ère industrielle. Sa production de masse, ses structures pyramidales, son organisation taylorienne du travail, ses bureaucraties rigides étaient ses principales caractéristiques. Aujourd'hui une nouvelle société apparaît. Les sociologues l'ont d'abord tout simplement appelée société post-industrielle. Puis dans les années 1990, sont apparus les termes de « société du savoir », de « société de la connaissance » ou encore « d'économie de la connaissance ».

En effet, le formidable développement de la recherche scientifique et de sa valorisation technique et économique est au centre de leur organisation et impose la modernité actuelle à l'ensemble du monde. Nous sommes installés, sans doute durablement, dans un monde où le savoir s'accroît mais est toujours insuffisant, toujours menacé d'obsolescence, toujours provisoire et toujours relatif. Dans ces conditions, la gestion des parcours de vie est bien différente de ce qu'elle fut.

Durant des millénaires et jusqu'à une date très récente dans la longue histoire de l'humanité, l'individu était entièrement défini par la société. Sa place dans le tissu social, ses rôles, sa trajectoire de vie, ses appartenances, ses exclusions, ce qu'il lui était permis ou refusé, étaient entièrement déterminés et contrôlés par le groupe social dans lequel il naissait et auquel il appartenait au sens propre du terme. Ses attributions ne se faisaient pas au hasard mais en fonction de longues traditions. Le groupe donnait sens à l'individu et l'individu, sans même le savoir, épousait ce sens comme son destin.

Une telle conception est bien éloignée de nos représentations et des sensibilités de la classe moyenne occidentale contemporaine. Un long processus historique a abouti à considérer l'individu comme indépendant, ou pour le moins autonome, notamment par rapport à sa lignée, sa famille d'origine, ses antécédents, comme un sujet producteur de soi.

En Occident, dès la réforme protestante du 16<sup>e</sup> siècle qui ordonne à chacun de lire la bible et le juge capable d'en tirer lui-même les enseignements,

*L'Europe et l'Amérique du Nord*

*sortent de l'ère industrielle pour entrer dans la société de la connaissance.*

*La gestion des parcours de vie est transformée.*

*Durant des millénaires, les trajectoires d'un individu étaient déterminées par la société.*

*Un long processus historique a mis en cause cette détermination.*



*Avec la réforme,  
l'individu a fait  
irruption.*

l'individu fait irruption dans l'histoire de l'humanité. Le mouvement humaniste débouche sur le « je pense donc je suis » de Descartes, puis le Siècle des Lumières ouvre la voie à la déclaration des droits de l'homme de 1789 qui proclame que tous les hommes naissent libres et égaux et peuvent penser librement.

*La déclaration des  
droits de l'homme de  
1789*

*puis le  
développement du  
capitalisme*

*ont facilité  
l'expansion de  
l'individualisme.*

Le capitalisme a facilité l'expansion de l'individualisme en lui donnant un sens et une valeur économique essentielle. L'ambition de faire son chemin, de s'arracher à la tradition, de ne plus imiter la nature forment la compréhension de soi et du monde de la bourgeoisie. Cependant, même dans l'Occident industrialisé et durant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, notamment pour les populations rurales et ouvrières, les parcours demeurent imposés par la société et définis d'en haut. Les individus incorporent au cours de leur enfance et de leur jeunesse, un ensemble de dispositions cognitives et émotionnelles, des croyances et des principes d'action qui demeureront relativement stables tout au long de leur vie. La socialisation les dote en quelque sorte d'un gyroscope éthique et moral, fondateur de l'identité et du sens de la vie, qui oriente leurs décisions et leurs actions et leur permet de jouer un rôle social et économique.

Durant les années 1960, l'accélération des changements scientifiques, techniques et économiques qui accompagnent l'apparition d'une société de la connaissance, a entraîné une importante rupture.

*Avec les changements  
qui accompagnent  
l'apparition d'une  
société de la  
connaissance,*

Les anciens modèles de parcours de vie s'érodent et le rythme des changements dépasse d'autant plus vite celui des générations que la durée de la vie s'accroît. A vue humaine, la majorité des nouveaux-nés de 2004 peuvent désormais espérer vivre 100 ans et peut-être plus. Dans ces conditions, dans les existences individuelles, les expériences de ruptures de parcours et de re-départs, de changements d'emploi ne peuvent que se multiplier. Seule l'incertitude est dorénavant certaine. Apprendre tout au long de la vie et reconstituer en permanence son capital culturel deviennent des exigences vitales pour les individus, les groupes, les régions et les sociétés nationales.

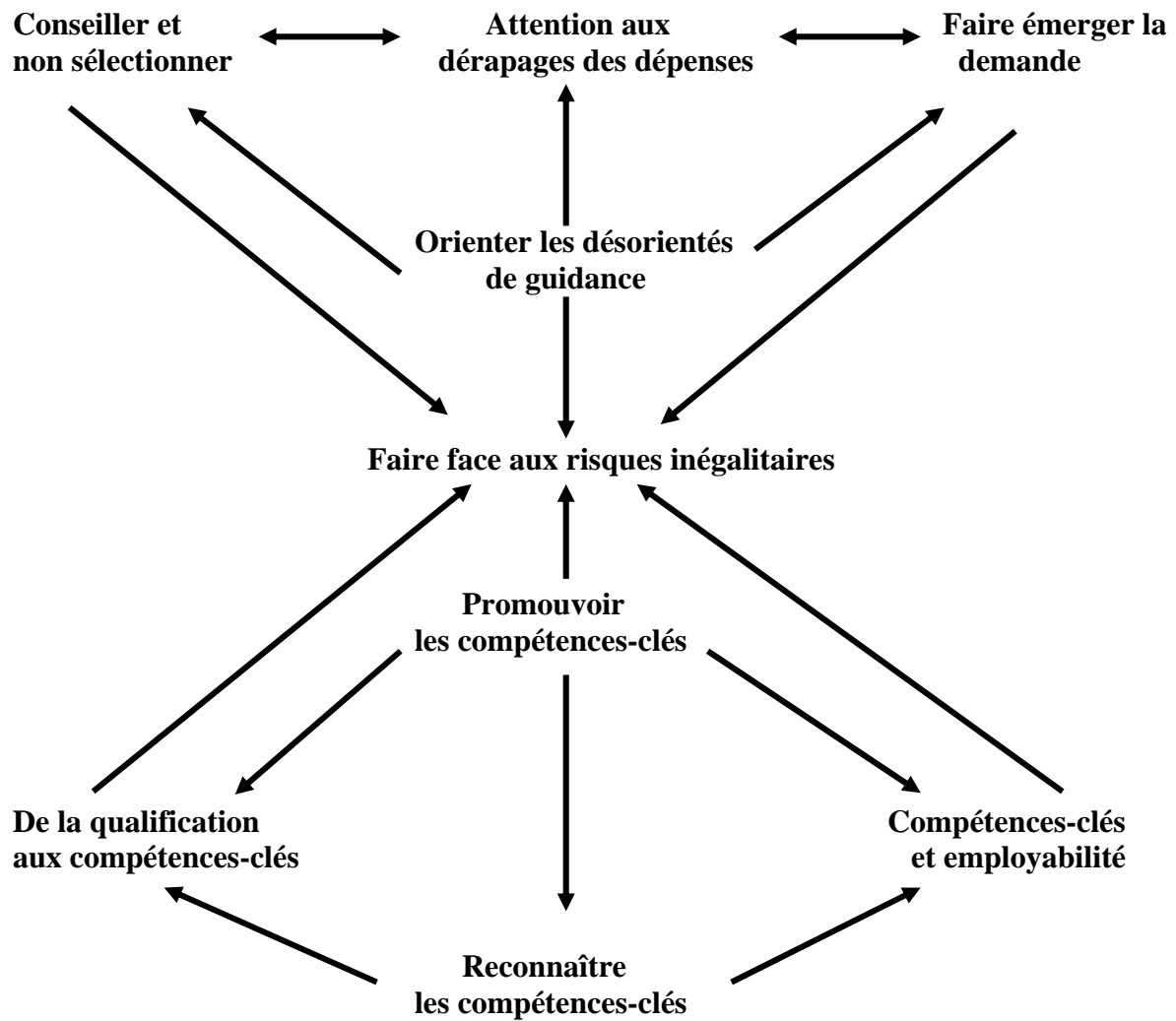
Un nouveau modèle d'individu autonome émerge, son autonomie est à la fois un désir et une exigence. Dès l'école maternelle, tout enfant doit apprendre qu'être autonome, c'est d'abord savoir faire spontanément, au moment voulu, sans y être invité ni commandé, avec conviction, voire enthousiasme, ce que les autres attendent de lui : demeurer un acteur économique et social dans le tohu-bohu du changement perpétuel. Aujourd'hui l'autonomie suppose une attention constante aux signes et aux messages de l'environnement dans lequel nous vivons. La boussole qui permet de s'orienter n'est plus autant qu'autrefois intériorisée une fois pour toute, elle se construit, se redéfinit, se reconstruit dans le flux des rapports avec le monde. L'individu a moins besoin d'un gyroscope que d'un radar capable de capter ses intérêts dans la configuration et les réseaux dans lesquels on est inscrit.

Bien des personnes ne peuvent parvenir à se doter spontanément d'une telle capacité d'orientation dans l'incertitude. Les plus faibles ont besoin d'être en permanence accompagnés et orientés. Un jour ou l'autre chacun d'entre nous devient un désorienté. Au-delà des qualifications nécessaires pour exercer, à un moment donné, un emploi toujours menacé de disparition, nous devons tous acquérir et développer les compétences qui nous permettront de gérer nos parcours de vie tant personnels que professionnels. Cela suppose une profonde transformation des systèmes de guidance, autrement dit des organismes d'orientation et de leurs méthodes. Il ne s'agit plus pour eux d'ajuster des personnes et des formations à un emploi, ce qui est de plus en plus aléatoire sinon impossible. Les organismes de guidance doivent permettre à chacun de comprendre ce qui, dans les changements en cours ou à venir, lui est possible et impossible. L'orientation est un guide qui permet à chacun, dans un monde en changement, de se donner des repères, de faire un bilan de ses compétences, de mieux compléter éventuellement sa formation. Toutefois ceux qui s'engagent dans l'apprendre tout au long de la vie désirent tous en tirer un profit. Pour avoir un sens, l'orientation tout au long de la vie doit s'accompagner de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

*un nouveau modèle  
d'individu autonome  
émerge.*

*L'individu se dote  
d'un radar capable  
de capter les  
changements  
d'environnement.*

*Mais les plus faibles  
ont besoin d'être  
orientés en  
permanence.*



## Première Partie

### **Maîtriser l'incertitude des parcours de vie**

**Dans les économies de la connaissance, la destruction créatrice qui accompagne la croissance s'accélère et devient le fondement de la compétitivité des entreprises et des économies. Des innovations technologiques transforment de plus en plus rapidement les conditions de production. Ces transformations sont d'autant plus profondes que les technologies de la communication facilitent les délocalisations et le transfert des productions en fonction des marchés et des coûts salariaux. La mondialisation des échanges augmente le risque de chômage et de ruptures dans les trajectoires professionnelles.**

*La destruction créatrice devient le fondement de la compétitivité.*

**Paradoxalement les innovations techniques qui permettent une maîtrise toujours plus grande de la nature et de l'information, nous font vivre dans une société où le nombre des possibles accroît l'incertitude.**

**Dans ce contexte, les institutions d'orientation ont un rôle économique et social central. L'orientation ne peut plus se limiter au passage de la formation initiale à l'emploi ou du chômage à l'emploi, elle doit se prolonger tout au long de la vie. Elle ne peut plus limiter son action aux jeunes en difficultés ou aux demandeurs d'emplois. Son rôle devient plus préventif que curatif. Comme nous l'avons dit dans l'introduction générale, les institutions d'orientations doivent être au service de tous ceux qui tentent de tirer un meilleur parti de leurs potentialités et d'en acquérir de nouvelles.**

*Dans ce contexte, les institutions d'orientation ont un rôle capital*

**L'incertitude de l'avenir modifie aussi le type des compétences qui permettent à un individu de tirer profit de sa formation et de ses potentialités. On a toujours besoin de qualification mais il est encore plus important d'acquérir les compétences qui permettent de s'insérer et de vivre dans un monde mouvant. On parle à ce propos de compétences-clés garantissant l'employabilité. Pour certains, il s'agit encore trop souvent de concepts flous, parfois difficiles de rendre opérationnels. Nous verrons cependant que dans certaines Régions la promotion des compétences-clés est au cœur des stratégies de l'apprendre tout au long de la vie.**

*et l'incertitude de l'avenir modifie la nature des compétences qu'un individu doit acquérir.*

## **L'augmentation de l'incertitude et les paradoxes de l'orientation**

- Plus il y a d'incertitude et de complexité, plus les personnes ou les groupes cherchent des certitudes.

S'orienter aujourd'hui, ce n'est plus choisir un métier, c'est construire, au fil des expériences, un itinéraire en se projetant dans des hypothèses de métiers, en faisant des choix de formations, en utilisant ses compétences pour envisager différentes activités professionnelles.

Et pourtant on continue à pousser jeunes, étudiants et adultes à faire un projet professionnel, comme si on pouvait trouver à chacun une solution unique. Il est nécessaire de développer une conception de l'orientation qui soit en accord avec l'orientation tout au long de la vie.

- Plus il y a incertitude et complexité, plus il y a besoin de se concerter pour réfléchir et inventer les concepts et les méthodes qui peuvent accompagner le changement.

Et pourtant, face aux questions posées, aux reproches faits, s'accroissent les tendances au repli sur soi et à l'autojustification. Par exemple le dialogue entre institutions, professionnels et usagers est toujours difficile. Et moins il y a de dialogue et plus les accusations réciproques augmentent. Il y a à inventer une indispensable « qualification mutuelle » entre les organismes, les professionnels et les usagers. Il nous faut pour cela lutter contre les peurs réciproques.

- Plus il y a incertitude et complexité, plus il y a besoin d'éducation, de formation et de capacité à s'orienter.

Et pourtant, les approches éducatives et paradoxales de l'orientation introduites dans les années 80, indispensables si on parle d'orientation tout au long de la vie, sont loin d'être installées. Devant la difficulté à les développer, on risque de renoncer. Dans de nombreux endroits, la vision de ce que pourrait être l'orientation aujourd'hui est encore bien pauvre. Des professionnels ont l'impression de revenir en arrière plutôt que d'avancer.

- Plus il y a incertitude et complexité, plus on cherche des réponses simples

On a tendance en particulier à mélanger orientation et sélection ou affectation. Cela pèse sur les personnes qui s'orientent et sur les professionnels qui se demandent quel rôle ils jouent vraiment. C'est une question difficile mais il est fondamental de la traiter.

**Plus il y a incertitude et complexité plus les professionnels se sentent écartelés entre des attentes contradictoires et parfois perdent espoir.**

*A partir de la communication de R. Solazzi et R. Defrenne à l'Atelier 2*

## Chapitre 1

### Orienter les désorientés

Un jour ou l'autre chacun de nous est un désorienté. Avec l'accélération des changements et l'augmentation des incertitudes qui les accompagnent, qui ne se retrouve pas, un jour ou l'autre, devant une fonction restructurée, des tâches remodelées? Qui ne vit pas des circonstances où il faut se réhabituer à de nouveaux collègues, saisir la réalité d'une toute autre culture scolaire ou de travail et d'une approche des connaissances toujours plus à l'avant-garde ? Qui ne tremble pas un peu vis-à-vis des démarches à entreprendre pour changer d'orientation ou pour trouver un nouvel emploi ? Et surtout qui ne se sent pas tenu, par obligation ou par choix, de repenser complètement ou partiellement, la gestion de sa carrière et de sa formation ? Bien entendu les plus socialement démunis sont aussi les plus désemparés pour répondre à ces questions.

Permettre au plus grand nombre de mieux connaître les opportunités qui s'offrent à eux et les conseiller pour leur permettre de s'en saisir, répond à l'exigence de l'équité sociale d'aujourd'hui. Mieux orienter, c'est éviter la désespérance des personnes en échec scolaire ou professionnel.

Mais l'orientation est aussi un impératif économique. Elle contribue à un meilleur retour sur investissement des dépenses dans l'éducation et la formation. Elle évite au système éducatif les pertes sèches que constituent les erreurs et les abandons de parcours. Parallèlement l'orientation réduit le coût du chômage en améliorant le fonctionnement et l'efficacité du marché du travail. Elle permet une meilleure gestion des ressources humaines et empêche des mises à la retraite anticipées, gaspillage économique et social d'autant plus grave que le vieillissement de la population s'accélère. En d'autres termes, l'orientation facilite directement et indirectement le développement économique.

Encore faut-il que l'orientation prenne en compte les implications de la société de la connaissance.

*Un jour ou l'autre, nous sommes tous des désorientés.*

*Mieux orienter, c'est lutter contre les échecs des personnes.*

*C'est aussi permettre un meilleur retour sur investissement des dépenses d'éducation.*

### **L'orientation est d'abord une formation de la personne**

L'orientation ne doit pas se borner à aider les personnes à prendre des décisions immédiates. Elle doit leur apprendre à gérer leur cheminement scolaire ou professionnel. Pour être efficace, elle doit simultanément renforcer les capacités :

1. De mieux se connaître, de découvrir le milieu dans lequel il vit et de comprendre comment s'y adapter.
2. De saisir les interactions entre leur moi et leur milieu.
3. De se positionner en tenant compte des réorientations futures de sa vie professionnelle, de l'organisation des entreprises et du marché du travail.
4. D'apprendre à jongler avec l'inconnu où les principaux éléments (le soi, le milieu, le contexte particulier, le moment présent) se conjuguent pour former et recréer sans cesse des situations singulières et imprévisibles.

Ces quatre capacités doivent, chacune à leur manière, servir de base à une politique des services de conseil et d'accompagnement. Si la première peut partiellement apprendre à prendre des décisions immédiates, les trois autres sont vitales pour leur apprendre à mieux gérer leur cheminement scolaire ou professionnel en fonction des possibles.

On pourra ainsi éviter les deux écueils. Soit travailler dans une logique purement adéquationniste où l'on place le jeune dans une formation et l'adulte dans un poste de travail, avec pour objectif d'orienter des personnes sur les emplois disponibles et parfois, ce qui est pire, les formations disponibles, sans se préoccuper de leurs aspirations. Soit au contraire travailler en se centrant uniquement sur l'individu, ses aspirations, sans faire de liens dans cette confrontation, entre la personne et la réalité du marché de l'emploi.

*A partir de la communication de Elizabeth Maïnka à l'Atelier 1*

### ***L'orientation et le sens de soi***

*La réflexion sur le sens de soi et sur l'efficacité personnelle est une condition sine qua non dans le processus de formation. Il est nécessaire de bien réfléchir sur la conception de soi dans une société complexe et en transformation rapide, c'est-à-dire sur le processus du soi par rapport à deux grandes évidences :*

- L'effet des organisations sur les sujets, l'influence de la technologie, la condition de la pluralité et de la différence.
- Le conditionnement d'une *mythologie* des savoirs qui donne plus d'importance à la connaissance qu'au sujet connaissant.

L'orientation a la fonction de conduire les sujets et les organisations à la reconnaissance du conditionnement et à diriger le regard vers la dimension de l'implicite, du « potentiel » des subjectivités en situation et de leur efficacité.

*A partir de la communication d'Ivana Padoan à l'Atelier 1*

## **Le nouveau paradigme de l'orientation**

L'orientation est encore beaucoup trop souvent une sélection pour une formation ou un emploi. Pire elle est encore simplement une mesure correctrice et temporaire prise dans une période de transition (le passage de la formation initiale à l'emploi) ou de crise (l'échec scolaire ou la perte d'un emploi). Elle intègre peu la nécessité d'un développement continu des compétences ouvert à l'expérience extra scolaire et professionnelle.

*L'orientation doit sortir de la logique sélection-affectation*

Il importe de considérer que l'orientation, au sein de la formation initiale ou continue, doit aller au-delà d'une simple information sur les filières professionnelles, technologiques et les métiers. Ce dépassement permettrait d'aller d'une « logique de sélection-affectation » à une « logique de choix construits ». L'orientation serait alors un guide permettant à chacun de connaître les formations qu'il peut entreprendre pour réussir son insertion dans la société de la connaissance. Les personnes concernées auraient à cette occasion une évaluation plus équitable de leurs forces et de leurs faiblesses.

*pour être intégrée à la logique des choix construits*

Dans une perspective de formation tout au long de la vie, l'orientation devrait donc prendre davantage en compte l'expérience acquise et la diversité des profils. La demande des jeunes, par exemple, est fortement influencée par leur situation personnelle (âge, sexe, famille). Celle des adultes est davantage liée à leur situation professionnelle ou à leur désir de promotion. Face à cette diversité, il faut proposer des parcours et des méthodes différenciées.

*et au développement personnel.*

Pour répondre aux défis de la société de la connaissance, il faut non seulement que l'orientation accompagne la formation mais qu'elle en fasse partie. Elle doit devenir au sein des processus d'éducation un élément du développement personnel. C'est ce développement qui permettra à ses bénéficiaires de construire un projet personnel, de choisir un métier et un objectif de formation dans un contexte de changement et d'incertitude.

**Conseiller et non sélectionner, intégrer l'orientation dans les processus de la formation et du développement personnel, constituent le nouveau paradigme de l'orientation**



### **Orientation, temps de vie et activité professionnelle**

Le Congé Parental d'Education (CPE) et l'Allocation Parentale d'Education (APE) accordés en France à un parent, sont dans l'esprit de beaucoup liés à la représentation de la femme. Ce sont essentiellement des femmes qui en profitent. Or ces avantages sociaux (notamment pour le CPE) comportent des inconvénients :

- Le retour des femmes au foyer, par le biais du CPE à temps plein, entraîne une dépendance économique et un isolement social.
- Les femmes bénéficiant d'un CPE se trouvent en majorité éloignées de l'entreprise et ne peuvent suivre l'évolution des méthodes et techniques et perdent leur qualification.
- Le CPE renforce les craintes des employeurs sur l'investissement professionnel des mères.
- Les bénéficiaires du CPE ont des possibilités restreintes pour anticiper leur retour vers l'emploi ou dans l'entreprise y compris pour les charges familiales.
- Les femmes qui ne sont pas salariées et peuvent bénéficier de l'APE si elles ont deux enfants, risquent de retourner dans l'assistanat à l'issue de ce congé.

Après l'enquête des Centres d'information sur les droits des femmes (CEDIF) sur ces inconscients, l'URACIFF, qui regroupe les huit centres CIF-CIDF de la Région Rhône-Alpes, a lancé une expérience en Rhône-Alpes et en Isère dans le Voironnais.

Grâce à des réunions d'informations, il s'agit :

- D'aider les personnes à entrer dans une dynamique sociale en rompant leur isolement.
- D'aider les personnes à reprendre confiance en elles, en amont de leur reprise d'activité.
- De leur apporter un soutien dans la construction d'un projet professionnel et la mise en œuvre d'un parcours d'insertion.
- De constituer un relais d'information pour l'articulation des temps de vie et faciliter la promotion d'un CPE pour tous : hommes et femmes.

Cette expérience s'appuie sur une mobilisation de tous les acteurs (ANPE, branches professionnelles, organismes consulaires, unions syndicales...) autour de l'articulation des temps de vie et le parcours professionnel. Il s'agit aussi de sensibiliser les employeurs et les salariés aux implications de la loi sur l'égalité professionnelle.

*A partir de la communication de Marie-Blandine Niveau à l'Atelier 1*

### **Une collaboration des services de l'emploi et de l'Université pour mieux répondre aux demandes des chômeurs de longue durée**

Au Luxembourg, en dépit d'un faible taux de chômage et d'une importante création d'emplois qui exige un appel important aux travailleurs frontaliers (40 %) le chômage de longue durée (> 12 mois) augmente. Il touche un quart des chômeurs et approche d'un taux de 40 % pour les plus de 50 ans. Pour dépasser le simple constat du manque d'employabilité des demandeurs d'emploi, le Service Public de l'Emploi s'est doté d'une cellule qui en collaboration avec l'Université du Luxembourg a lancé un certain nombre de recherches, notamment une étude exhaustive sur les chômeurs de longue durée. Une étude de l'impact réel des mesures pour l'emploi sur l'employabilité et la réinsertion professionnelle, une étude longitudinale prenant en compte les sphères sociales, économiques et psychologiques, la détermination des caractéristiques des chômeurs pouvant être considérées comme des prédicteurs de la durée d'inscription, une recherche des implications du chômage sur les différents types de compétences des personnes et voir en quoi ces modifications accentuent la problématique du chômage.

*A partir de la communication de Claude Houssemand à l'Atelier2*

### **Encore faut-il qu'une demande existe !**

L'orientation représente donc une série d'activités qui permettent à tout citoyen, de tout âge et à tout moment de sa vie, d'identifier ses capacités, ses compétences et les possibilités qui s'offrent à lui. Il pourra ainsi déterminer ce dont il a besoin pour apprendre tout au long de la vie et rendre moins aléatoire son parcours de vie. Tel est l'idéal encore faut-il que les intéressés acceptent d'entrer dans ce processus, qu'il y ait une expression de la demande «d'orientations - formations» et que cette demande puisse être satisfaite.

**A la sortie de la phase initiale de la formation tout au long de la vie**, la capacité d'expression de la demande est très inégalement répartie. Plus les niveaux de formation initiale et de compétences sont élevés, plus il est facile de la faire exprimer. Pour une caissière dans un supermarché, pour un livreur, un opérateur industriel ou une femme de ménage, cela ne va pas de soi. Cette situation a parfois un effet pervers sur l'embauche. Pour être sûr que leur personnel pourra suivre les changements, des entreprises mettent dans des postes n'exigeant qu'une faible qualification des personnes possédant des diplômes en apparence sans rapport à la nature de leur emploi. Pour les personnes sans qualification, c'est tout autant la faiblesse du capital social et culturel de ces personnes que les obstacles financiers qui font problème. Plus encore c'est la qualité même de l'environnement de travail qui bloque l'expression de la demande. Là où il y a une restriction de l'initiative, absence des structures collectives de négociation et de médiation, la demande sera faible et la possibilité d'une maîtrise des parcours de vie grâce à l'apprendre tout au long de la vie réduite. Faire émerger une demande est une des tâches essentielles de l'orientation. Les expériences menées en Rhône-Alpes pour accompagner le retour à l'emploi des femmes en congé. Mais évidemment, il est tout aussi essentiel d'agir bien en amont sur la formation initiale et sur les environnements de travail et de vie.

*La demande d'orientations – formations exige une capacité d'expression inégalement répartie.*

*Les personnes sans qualification sont handicapées par la faiblesse de leur capital social et de leur capital culturel.*

*Pour faire émerger leur demande, il faut agir en amont.*

*Dans la formation initiale, l'orientation est le plus souvent liée à la maîtrise des flux d'entrée.*

**Dans la phase de la formation initiale de l'apprendre tout au long de la vie**, la demande est aujourd'hui implicite et automatique. C'est en fonction des flux de jeunes en formation que l'offre s'organise. L'orientation dans les filières de formation se fait en théorie en fonction des désirs, des compétences reconnues par le système éducatif et des places offertes dans les filières. Mais cette offre peut n'avoir que peu de rapport avec les désirs et les espérances des jeunes car elle est actuellement très dépendante de la maîtrise des flux d'entrée mise en œuvre.

*Elle conditionne la réussite scolaire et sociale.*

Cette maîtrise est pour tout pouvoir, qu'il soit ou non décentralisé, un pouvoir considérable qui conditionne la réussite scolaire, sociale et professionnelle. Plus les critères de sélection sont optimisés par le jeu des places offertes, plus les flux sont minimisés. Dans ces conditions, les critères d'éligibilité ne reposent pas sur les qualités intrinsèques d'un individu pour réaliser ses désirs. Ils sont définis à priori en fonction des représentations sociales de l'intelligence, de la réussite et des relations entre l'emploi et la formation. Or les changements dans le système productif prennent de plus en plus de vitesse les temps de la formation d'un jeune. Les jeunes dont les parents sont les plus capables de les orienter et de leur transmettre un capital social et culturel ont un avantage décisif sur les autres. L'accession d'un nombre croissant de jeunes à l'enseignement secondaire et à l'Université ne produit qu'une démocratisation de façade. Pour aller à contre-courant des tendances actuelles, l'orientation et la formation des jeunes ne doivent plus essentiellement se plier aux impératifs de la gestion globale des flux. Elles doivent viser à un ajustement plus fin aux spécificités de chaque jeune et le préparer à maîtriser son parcours de vie.

*On doit au contraire viser à un ajustement aux spécificités de chaque jeune.*

**Pour ajuster l'offre « d'orientations – formations » à une expression renouvelée de la demande, il faut donc les sortir de leur dogmatisme et accepter que les prestations éducatives deviennent des réponses à la demande des jeunes. Le formé doit être mis au centre des processus de formation.**

## Ne va-t-on pas alors augmenter de manière démesurée les dépenses consacrées à l'orientation et la formation ?

Ces dépenses, en favorisant la croissance et la diminution du chômage, peuvent indirectement dégager des moyens accrus pour la formation. Toutefois, nos sociétés font en même temps face à l'augmentation des dépenses de santé et de solidarité qu'entraîne le vieillissement de la population. Par suite de leur complexité et de leur fragilité, elles consacrent aussi de plus en plus d'argent à satisfaire les besoins de sécurité. Le caractère exponentiel de l'augmentation de toutes ces dépenses peut finir par compromettre la croissance. On peut certes espérer que dans les sociétés de la connaissance de la communication, les hommes et les femmes augmentent spontanément le temps consacré à la formation grâce à des ressources en ligne. Certains pensent que c'est peut-être une voie praticable pour mettre en œuvre l'objectif « d'une heure par jour et par personne » pour la formation. Comme le montre le tableau ci dessous, on est loin du compte. Pour réaliser cet objectif il faut d'abord changer les modalités de la formation et transformer la manière d'apprendre. Les institutions éducatives et les entreprises doivent devenir des structures apprenantes. C'est aussi leur fonctionnement qui doit faciliter l'acquisition des compétences nécessaires pour vivre et agir dans les sociétés de la connaissance.

*Mais attention aux dérapages des dépenses.*

*Pour l'éviter, les organisations doivent devenir des structures apprenantes.*

### Les minutes consacrées par jour, hors des temps de travail, à la formation et aux activités culturelles et à la lecture par les personnes âgées de 20 à 74 ans dans quelques pays Européens

	Belgique	Allemagne	France	Hongrie	Finlande	Suède	Royaume Uni
<b>Formation dans un cadre scolaire et universitaire</b>							
Femmes	10	9	13	13	14	17	7
Hommes	11	11	14	12	11	11	6
<b>Formation durant le temps libre</b>							
Femmes	3	4	1	2	2	2	2
Hommes	3	4	1	2	3	2	2
<b>Total formation par âge</b>							
De 25 à 44	6	5	7	9	15	21	8
De 45 à 64	4	2	1	1	4	4	3
<b>Activités et loisirs culturels</b>							
Femmes	9	14	5	3	5	6	6
Hommes	11	14	5	4	6	7	7
<b>Lecture</b>							
De 20 à 74	29	37	23	24	46	26	36

Source : rapport de Commission Européenne Comment les Européens dépensent leur temps EuroStat 2004

### **A la recherche des divers types de compétences**

La compétence représente la capacité de mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire, c'est un concept flou que l'on cerne de manière plus précise en établissant une typologie et une hiérarchie des compétences :

- Au premier niveau, on aurait les compétences de base : comme savoir parler, lire, calculer, écrire, avoir la coordination sensori-motrice, etc.
- Au deuxième niveau se situeraient les compétences clés : traiter l'information, savoir s'organiser, résoudre des problèmes, capacité d'apprendre, encadrer, travailler en équipe, communiquer.
- Le troisième niveau serait celui des compétences techniques plus classiques, du type de celles qui sont données par le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME, 1999).

La loi québécoise de 2002 sur la formation professionnelle a établi un référentiel de 17 compétences de base (1) que doit posséder un adulte en distinguant :

- Les compétences sociales qui permettent d'interagir avec son entourage et d'organiser sa vie professionnelle.
- Les compétences disciplinaires qui regroupent les compétences de base précédentes et les compétences techniques.
- Les compétences polyvalentes qui correspondent aux compétences clés de la classification précédente et qui seraient les plus déterminantes.

1) voir « Apprendre tout au long de la vie : les défis », page 26

### **Du débat sur l'intelligence à celui sur les compétences-clés**

La question des compétences-clés peut être éclairée par les recherches menées sur l'intelligence. Aujourd'hui il y a presque un consensus sur l'existence de trois types d'intelligence. Une intelligence générale (le facteur g), une intelligence liée à des domaines et correspondant cependant à de très larges aptitudes, enfin une intelligence correspondant à des aptitudes de plus faible étendue. Il y a une grande similitude entre les compétences-clés et l'intelligence générale. Les aptitudes plus générales sont transversales aux aptitudes plus particulières. Etant donné le caractère incontournable du facteur g dans le fonctionnement cognitif, on peut postuler que celui-ci peut être un bon prédicteur de la capacité d'acquisition des compétences-clés. Les recherches sur l'intelligence peuvent ainsi aider à mieux comprendre le rôle des compétences-clés, leur acquisition et leur mesure. Elles peuvent aussi faciliter l'établissement d'un pont entre d'une part le monde des praticiens et de l'entreprise qui utilise de manière pragmatique le concept flou de compétence et celui de la recherche qui craint de s'engager dans un domaine trop marqué par les enjeux sociaux.

*A partir de la communication de R. Meyers à l'Atelier 3*

## Chapitre 2

### Promouvoir des compétences-clés

**L'accélération des changements provoque une obsolescence rapide des savoirs et des qualifications. Pour faire face à cette situation le système éducatif a réagi de deux façons. D'une part, il a accru la part accordée à la culture générale et aux compétences de base (au minimum savoir lire et écrire, compter, parler une langue étrangère). D'autre part, il tente de former à des familles de métiers.**

*Pour faire face à l'obsolescence rapide des savoirs et des qualifications*

**Ces réponses aux changements sont insuffisantes. Certes, on a toujours besoin de compétences de base, de savoirs et de savoir-faire ou encore d'habileté, mais l'accélération des changements se situe dans un contexte nouveau.**

**La société de la connaissance modifie profondément l'organisation économique et sociale. Pour répondre à des demandes à la fois de plus en plus personnalisées et changeantes, l'information et sa circulation deviennent l'élément clé de la réussite des entreprises. Cette primauté est évidente dans toutes les activités de services, elles emploient aujourd'hui la plus grande partie de la population active. Elle l'est aussi dans les autres secteurs. Avec le juste à temps et les flux tendus, l'entreprise industrielle ne cherche plus seulement à maximiser les performances partielles. Ces dernières ne sont pas négligées, mais elles doivent être cohérentes avec les éléments qui permettent d'élever la performance globale de l'entreprise grâce à une meilleure circulation des informations. L'inter-opération a la priorité sur l'opération et il faut à tous les niveaux faire face à l'imprévu, à l'évènement.**

*les entreprises mettent l'accent*

**Au-delà de la qualification, les entreprises mettent ainsi de plus en plus l'accent sur la recherche de compétences comportementales, transversales et transférables. Des praticiens et des politiques les prennent aussi en compte. Ces compétences détermineraient tout autant la réussite dans la formation que l'employabilité. Cette hypothèse ouvre une voie nouvelle de réflexions sur l'insertion professionnelle et sociale.**

*sur les compétences comportementales, transversales et transférables.*

### **Les bilans de compétences, instrument du développement des compétences clés**

La première condition du développement des compétences-clés est leur reconnaissance par la personne qui les possède, c'est par cette reconnaissance que la personne va se les réapproprier et pouvoir les développer. Comme l'a fait remarquer Grégoire Evéquoz, cette reconnaissance est d'autant plus importante qu'elle les a acquises à son insu, au travers de l'ensemble de sa formation et de son expérience.

Dans ces conditions le bilan de compétences a une importance décisive. En France depuis la loi de 1991 tout salarié a droit à un bilan de compétences. Dans le Canton de Genève, le Centre Régional de Compétences établit un bilan de compétences pour toute personne qui s'interroge sur ses perspectives professionnelles et qui désire les améliorer. Il doit lui permettre d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles et ainsi de mieux définir son projet professionnel ou de formation. Il va bien au-delà du simple curriculum vitae car il est de l'ordre du savoir-faire et du savoir être. C'est dans ce dernier domaine et dans celui des compétences-clés que l'établissement d'un bilan de compétences est le plus délicat à réaliser. Des méthodes spécifiques ont été mises au point pour réaliser à ce propos un bilan comportemental (terme qui traduit le mieux l'expression anglo-saxonne *assessment center*). Réalisé grâce à un entretien et sur la base d'une grille d'analyse reprenant l'ensemble des expériences, le bilan de compétences est donc avant tout un instrument d'auto évaluation.

*A partir de la communication d'Emmanuel Rossi à l'Atelier 3*

### **Une expérience roumaine pour rendre des jeunes plus conscients de leurs possibilités**

Actuellement, en Roumanie, le passage à l'économie de marché entraîne de nombreuses restructurations. L'économie n'a qu'une faible capacité de créations d'emplois et la formation initiale est mal adaptée aux nouveaux emplois. Peu de jeunes finissent leurs études secondaires ou supérieures. Pour bénéficier des allocations chômage, dès la fin de leurs études, bien des jeunes se déclarent sans emploi. Le chômage ne fait qu'aggraver la situation. Il démotive les jeunes, les marginalise et augmente le risque d'inadaptation.

Pour pallier cette situation, une action regroupant toutes les institutions de formation secondaire a été entreprise. Des équipes formées de conseillers d'orientation (embauchés par l'Agence de l'Emploi) et de professionnels de l'éducation (sélectionnés de l'Inspection d'Académie) se déplacent périodiquement dans les établissements.

Elles ont dans un premier temps une mission d'information sur le marché du travail dans la région de Constantza et sur la manière de franchir les obstacles à un premier emploi (inadéquation formation théorique / formation pratique, réticence des employeurs, etc.). Dans un second temps, il s'agit d'aider les jeunes lycéens à devenir conscients de leurs aptitudes intellectuelles et professionnelles. Les conseillers proposent aux jeunes des questionnaires d'auto-évaluation qui leur permettent de prendre conscience de leur manière de prendre des décisions, de leur type de réaction devant le changement inhérent au monde de l'emploi. Des contenus portant sur la manière de planifier sa carrière, sur la manière de postuler pour un nouvel emploi complètent enfin le schéma de formation proposé dans le cadre de ce programme. Il s'agit d'optimiser la formation en rendant chaque jeune plus conscient de ses possibilités.

*A partir de la communication de Carmen Raducu et Mirela Matei à l'Atelier 2*

### **De la qualification à la compétence.**

La qualification à une tâche, un métier ou encore à une fonction a été progressivement construite à travers l'expérience, la négociation collective et parfois grâce à la loi. La qualification définit une capacité professionnelle et structure une hiérarchie professionnelle. Peu à peu, l'échelle des qualifications a permis d'établir une échelle des salaires socialement reconnue et a été mise en relation avec des formations et des diplômes. En France, les décrets Parodi de 1945 et de 1946 définissaient ainsi dans chaque branche des postes repères doublés d'une hiérarchie des qualifications, fondée sur la durée et la nature de la formation. Cette classification des qualifications s'est trouvée assez vite inadaptée. L'OS (l'ouvrier spécialisé) n'était pas prévu alors qu'il sera l'élément essentiel de l'emploi durant les « Trente glorieuses ». Les notions d'adaptation et de métier sont ensuite apparues inadéquates pour classer les nouveaux emplois impliquant autonomie, responsabilité et complexité des tâches.

Ces dernières décennies, devant les évolutions rapides de l'organisation des entreprises, les directions des Ressources Humaines ont tenté d'individualiser les parcours professionnels et d'échapper aux contraintes imposées par les accords sur les qualifications. A côté des qualifications, elles ont introduit la notion de compétences transversales, nommées aussi compétences-clés. L'une des questions sociales majeures est comment établir un compromis satisfaisant entre compétences et qualification, entre une meilleure gestion des compétences résolument tournée vers la progression de chacun en fonction des spécificités de chaque entreprise, et une gestion des qualifications établissant un ensemble de repères élaborés en concertation et jalonnant des parcours individuels et collectifs ?

### **Les compétences-clés, des compétences comportementales et transversales**

Quel que soit le contexte social de la prise en compte des compétences-clés, il faut bien constater qu'elles correspondent bien aux mutations en cours des entreprises. On ne peut laisser les individus démunis devant ce qui est devenu une demande sociale des entreprises.

*La qualification s'est construite à travers l'expérience et la négociation.*

*En voulant pallier à des inadaptations, les DRH ont introduit la notion de compétences.*

*Mais il n'y a pas, à leur propos, de gestion collective.*



### **L'acquisition des compétences-clés est toujours spécifique à un individu**

L'évolution la plus récente du débat sur les « compétences de succès » souligne l'importance de leur dimension individuelle par rapport aux dimensions professionnelles.

Il faut cependant distinguer les compétences dans un domaine particulier qu'on peut mesurer et qui sont prédictives d'une performance supérieure, indépendante de domaines spécifiques, celle des compétences-clés. On peut reprendre ici la distinction de Chomsky entre la compétence et la performance dans le domaine linguistique ; la compétence linguistique est la capacité de produire et de comprendre des phrases suivant un modèle grammatical, la performance correspond à la mise en œuvre de ce modèle grammatical dans des situations et suivant des modalités variées. Pour devenir performant, il faut avoir un domaine particulier de compétence, mais toute personne ayant une compétence particulière n'a pas pour autant la maîtrise des compétences transversales.

La performance, la compétence supérieure des compétences-clés, est toujours au départ spécifique d'une expérience personnelle et tout individu a son propre modèle d'acquisition des compétences-clés. Il se forme au travers de ses succès et de ses échecs et des stratégies qu'il développe à leur propos. Même si l'on suppose, comme Chomsky dans le domaine linguistique, que cette forme de compétence supérieure, la performance, correspond à un ensemble de règles sous-jacentes à toute production de savoir et de savoir-faire, c'est au travers de son expérience qu'un individu la développe et l'acquiert. Une telle potentialité est fonction de la meta-capacité du sujet à intégrer et coordonner dans l'action les différents types de connaissances. Cette meta-capacité est d'un côté trempée de subjectivité, jusqu'à créer un « style d'action » individuel, absolument idiosyncrasique, même à partir d'éléments de connaissance et des techniques opérationnelles communes, et de l'autre côté trempée d'expérience, « déformée par les expériences de l'action ».

La compétence est donc un patrimoine absolument individuel qui pose d'énormes problèmes « d'enseignement » et « d'acquisition. Si les compétences spécifiques peuvent « s'enseigner », ce n'est qu'au travers de la pratique que l'on devient performant. L'acquisition des compétences-clés impose des méthodes actives et une transformation importante des pratiques pédagogiques traditionnelles, on n'acquiert pas par exemple la capacité de travailler en équipe et de communiquer en écoutant et en apprenant un cours magistral.

*A partir de la communication de Umberto Margiotta à l'atelier 3*

### **Reconnaissance et évaluation des compétences-clés au Pays Basco**

Au Pays Basque, un système de reconnaissance des compétences-clés permet à toute personne de faire valider sa qualification professionnelle. Une liste des « profils professionnels » définit, pour chaque niveau de qualification, les compétences générales et les compétences spécialisées. Le candidat, aidé par un conseiller-orientateur, doit établir un dossier en suivant un « guide des preuves » d'une compétence-clé. Le candidat doit y préciser son expérience des tâches ou activités dont il peut faire preuve pour justifier chacune des « unités de compétence » dans lesquelles sont décomposées chaque niveau de qualification professionnelle. Une commission examine le dossier et propose une séance de tests adaptés. La procédure est conçue pour aboutir dans un délai court (4 mois).

*A partir de la communication d'Imanol Lopez Lacalle, directeur de l'Agence basque de validation des compétences et de la qualité de la formation professionnelle, à l'atelier 3*

Comme nous l'avons dit, ces compétences correspondent aux comportements exigés par les nouvelles conditions du travail et de l'insertion dans une société de la connaissance. Leur énumération est relativement aisée, leur saisie objective l'est beaucoup moins car elles correspondent à des comportements dans des contextes tout aussi précis que variés. Bien des compétences sont certes liées à des comportements, mais une compétence-clé a une caractéristique essentielle : être transférable d'une activité à une autre. Une fois acquise dans un contexte donné, elle peut être mobilisée dans un nouveau contexte.

### Compétences-clés et employabilité

Aujourd'hui les paramètres de l'employabilité liés directement à l'adéquation entre les savoirs et savoir-faire spécifiques au métier et ceux de la personne, tout comme les capacités acquises et reconnues par les systèmes de formation sont relativisés. L'employabilité n'est plus simplement *la capacité des personnes à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se maintenir ou trouver un emploi à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise*. On s'attache davantage à une dimension particulière de l'employabilité liée aux compétences-clés. L'employabilité est de plus en plus déterminée par la capacité d'agir avec initiative et responsabilité, dans une situation donnée, en fonction d'une performance attendue et en mobilisant ses ressources.

Les entreprises, dans leur particularisme, définissent souvent les compétences-clés comme les capacités phares nécessaires à la bonne marche des affaires. Au-delà de l'employabilité, elles recherchent les individus les plus performants. Si nous voulons éviter que les compétences-clés deviennent des éléments souvent arbitraires de sélection et de mise à l'écart, il vaut mieux les définir comme **l'ensemble des capacités que la personne met en œuvre pour faire face aux nouvelles dimensions du travail**.

Définir les compétences-clés est nécessaire mais non suffisant. Si on veut les lier à l'orientation et à la valorisation des compétences, il faut également se donner les moyens de les mesurer et de les reconnaître.

*Des compétences-clés transférables sont exigées par les nouvelles conditions de travail*

*et déterminent largement l'employabilité.*

*Mais elles peuvent aussi renforcer l'arbitraire patronal.*

### Reconnaître et évaluer les compétences-clés

*Pour reconnaître les compétences-clés,*

Dans la reconnaissance et l'évaluation des compétences-clés, notamment pour l'établissement des bilans de compétences, deux grands types de méthodes sont utilisés.

*on peut utiliser des tests d'intelligence*

La première part des similitudes entre les approches de l'intelligence et celle des compétences-clés. Comme nous l'avons vu le *facteur g* (voir p. 20) serait un bon prédicteur de l'acquisition des compétences clés. Les tests d'intelligence générale, outre leur facilité de mise en oeuvre, peuvent donc être utilisés pour prédire la performance au travail. En effet ces tests évaluent notamment la capacité de comprendre un problème, d'ébaucher un raisonnement en tenant compte de plusieurs dimensions, de trouver une solution à un problème neuf, d'arriver vite à la solution (le temps de passation est limité). Or, ce sont justement des aptitudes qui de façon croissante sont nécessaires dans les situations de travail. Dans certains cas, leur repérage par des tests d'intelligence est combiné avec d'autres outils. Les tenants de la méthode pensent à ce propos que la combinaison d'un test d'intelligence générale et d'un test d'intégrité permettent d'éviter les personnes aux comportements contre-productifs (comme voler, se droguer, se battre..).

*combinés à d'autres outils.*

### Evaluer les compétences-clés : le dispositif du Canton de Genève

Le Centre de Compétences du Canton de Genève a mis en place un dispositif d'identification et d'évaluation des compétences-clés qui comprend quatre éléments :

- Un référentiel de compétences-clés qui constitue en soi un système de référence et un répertoire des compétences mobilisées par une personne dans des situations répondant aux paramètres cités plus haut
- Des mises en situation comportementales, *assessment center*, dans lesquelles les individus sont observés par des personnes extérieures, lors d'exercices où ils doivent agir, notamment réagir à des événements.
- Un rapport de synthèse rédigé par les observateurs, sur la base d'indicateurs de comportement (grille d'analyse) et précisant les compétences mobilisées.
- Une reconnaissance officielle grâce à une procédure légale de reconnaissance et de validation des acquis. En ce sens la compétence est considérée comme un acquis expérimentiel. La personne reçoit une *Attestation cantonale de qualifications dans le domaine des compétences-clés*.

Pour une analyse plus complète de ce dispositif et sa mise en perspective théorique, on se référera à l'ouvrage de Grégoire Evéqoz : *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun* Éditions Liaisons Rueil Malmaison, 156 pages, 2004.

Les méthodes d'évaluation par les tests ou les questionnaires, même centrés sur les compétences, ont un important défaut. Elles font appel à la représentation que la personne a d'elle-même et à son appréciation de la mobilisation de ses compétences. Il y a dans ces méthodes d'auto-évaluation ni mobilisation réelle de la compétence, ni observation extérieure.

Pour les partisans de la méthode des *assessment centers* (*des bilans comportementaux*), seule la mise en situation permet de dire avec certitude qu'une personne a mobilisé ou non une compétence donnée.

Afin de parvenir à un résultat significatif, les compétences y sont évaluées à partir d'une constellation de capacités dont chacune dispose d'indicateurs de comportement soigneusement déterminés. Cette méthode permet ainsi une observation impartiale et objective de l'agir du participant. De plus les mises en situation correspondent à des activités contextualisées, proches de situations réelles, et dont les éléments constitutifs sont les suivants : une consigne simple et claire, une possibilité d'identification pour le participant (un rôle attribué), un objectif concret et mesurable à atteindre, des ressources humaines et matérielles à disposition, un temps limité, des zones d'incertitude stimulant la recherche d'informations et la prise de décision, et enfin la possibilité d'intégrer des événements perturbateurs dans le contexte.

Cette mise en situation, si rigoureuse fût-elle dans sa construction, ne peut cependant être assimilée à un test, ni prétendre répondre aux exigences psychométriques de celui-ci. Elle rend néanmoins compte de ce qu'on veut mesurer, à savoir la mobilisation de ses compétences par une personne.

La recherche sur les compétences-clés progresse mais nous sommes encore loin des processus sociaux et institutionnels qui ont permis de définir les qualifications. Les chercheurs peuvent bien entendu mettre au point des méthodes pour évaluer les dimensions individuelles des compétences-clés. Mais on ne pourra parvenir à une notion aussi socialisée que celle de qualification qu'en situant la notion de compétence-clé dans le cadre de l'organisation collective du travail.

*Mais cela a des inconvénients. Pour les éviter, on tente de mieux reconnaître ou mesurer les compétences*

*grâce à des bilans comportementaux.*

*Mais nous sommes encore loin des processus sociaux et institutionnels qui ont permis de définir les qualifications.*

## Faire face aux risques inégalitaires

*Apprendre tout au long de la vie peut entraîner des dérives inégalitaires.*

« L'Apprendre Tout au Long de la Vie » est un pari fabuleux. Croire qu'il permettra à chacun de donner un sens à son activité professionnelle et à son insertion sociale demeure cependant une utopie. Même si la pire des utopies est de ne plus croire à l'utopie, on doit prendre garde à ses dérives inégalitaires et ses effets pervers.

### **Répondre aux besoins des plus démunis n'est jamais aisé.**

*Les plus qualifiés sont plus aptes à en profiter.*

Les catégories les plus qualifiées sont à la fois les plus avides de formation et les plus aptes à en profiter. La demande spontanée et la dépense de formation sont exponentiellement corrélées au niveau hiérarchique. En mettant l'accent sur la responsabilité de chacun et la recherche de la performance, on avantage ceux dont le capital social et culturel est important. On risque bien d'aggraver les handicaps des plus démunis. La société de la connaissance ouvre des possibilités nouvelles, tout y devient possible mais aussi plus difficile. Pire elle est de plus en plus duale. Le dynamisme d'une économie s'enracine dans les secteurs les plus compétitifs où l'innovation, la qualité et la technologie règnent en maître. Cependant, ces dix dernières années, y compris aux États-Unis, l'emploi a été soutenu par la croissance des emplois de gardiennage, de nettoyage, de restauration et des services non-qualifiés. En France, ces emplois sont le plus souvent précaires et à temps partiel et se traduisent par des passages fréquents par le chômage.

### **Le fonctionnement des mécanismes de rattrapage ne facilite pas les choses.**

*Les mécanismes de rattrapage tant pédagogiques*

Trop souvent encore, enseignants et formateurs partent de l'idée que le formé est une tête vide qu'il faut remplir et, quand sa tête n'est pas vide, qu'elle est en grande partie remplie d'idées fausses. En réalité les jeunes et les moins jeunes savent des choses mais ils le savent autrement. Ils ne sont pas incompetents mais autrement compétents. A travers leur expérience, ils ont constitué leur propre système de représentations, un système qui leur permet de vivre et d'agir ; il ne faut pas le détruire mais le complexifier afin de leur permettre d'intégrer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs.

Les défavorisés sont aussi victimes du fonctionnement des institutions qui devraient leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences. Au sein des entreprises, la formation bénéficie en priorité aux personnes ayant un emploi à durée indéterminée, les emplois précaires durent moins que la mise en œuvre des plans de formation. La validation des acquis de l'expérience peut aussi être décevante pour les plus démunis. Elle aboutit à une sélection comparable à celle que l'on trouve dans les Universités les plus exigeantes et intéresse surtout ceux qui visent un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat. Il est vrai que la compétence pour remplir un dossier de candidature de niveau CAP exige souvent une compétence de niveau BTS.

*qu'institutionnels,*

*ou encore ceux du  
marché du travail  
actuel*

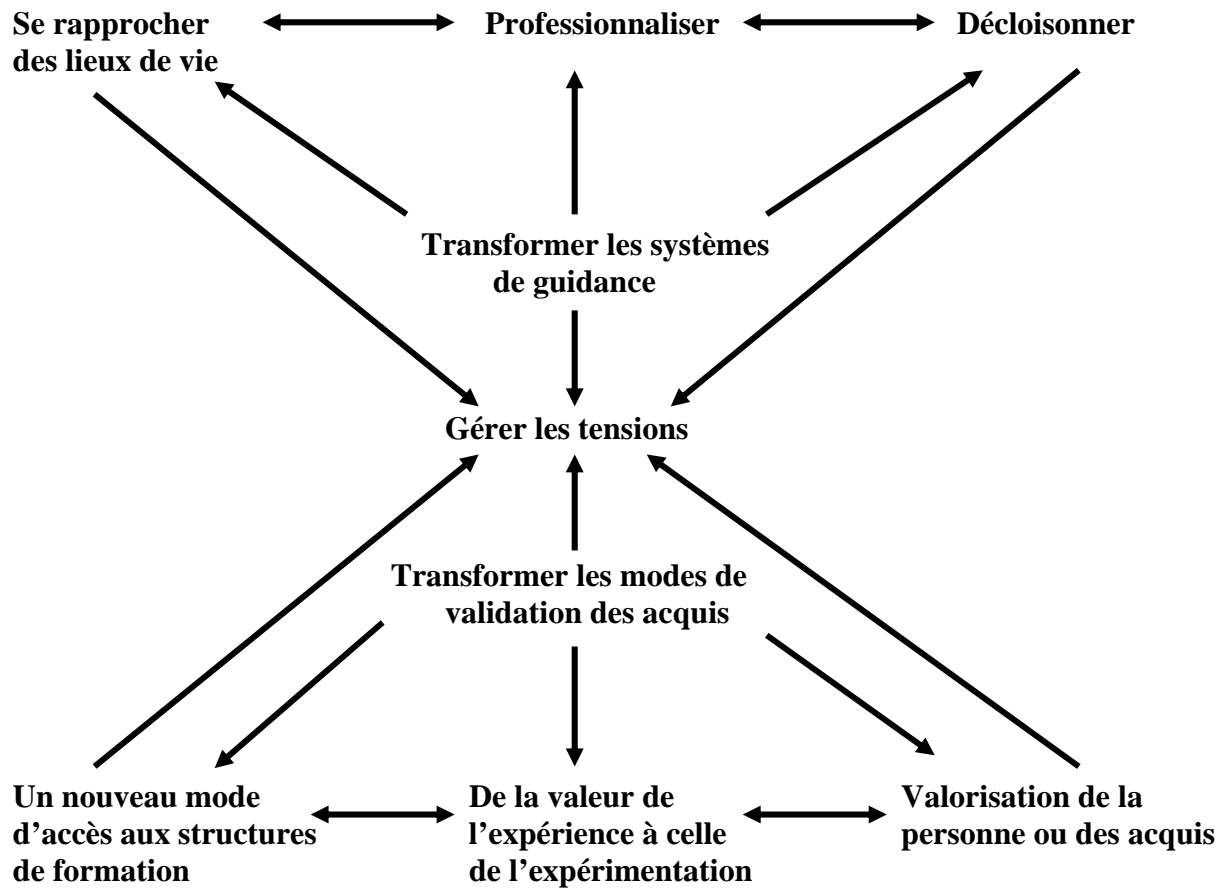
### **Et encore moins le fonctionnement du marché du travail**

Sans contre pouvoir, le fonctionnement du marché du travail exclue les plus démunis des emplois et de l'insertion sociale auxquels ils peuvent légitimement prétendre. Nous sommes dans une société de classes moyennes et de services. Dans une telle économie, les plus qualifiés ne recherchent plus un progrès social par l'action collective, comme le faisait autrefois les ouvriers qualifiés de l'ère industrielle. Les salariés des services les plus aptes à mener un combat social sont plus tentés par un "chacun pour soi" encouragé par leurs entreprises. Si la validation des acquis de l'expérience devient strictement un enjeu de gestion des ressources humaines, on peut craindre que la recherche de la performance et la responsabilité individuelle dans la gestion des parcours de vie n'aggravent cette tendance.

*ne sont guère  
favorables aux plus  
démunis.*

Pointer les risques inégalitaires de l'orientation tout au long de la vie et la valorisation des acquis de l'expérience ne doit pas faire abandonner ce grand projet. Pour les éviter, il faut le dégager des contraintes strictement économiques et l'insérer dans un projet social. L'orientation tout au long de la vie et la valorisation de l'expérience doivent être intégrées dans une gestion collective des relations de travail et dans un nouveau pacte social. Les pouvoirs publics doivent y avoir un rôle de régulation sur le moyen et le long terme, eux seuls ont cette force de le faire.

*Pour éviter ces  
dérives, il faut  
promouvoir un  
nouveau pacte  
social.*



## Seconde Partie

### **Organiser la gestion des parcours de vie**

**La nouvelle approche de l'orientation et l'importance du rôle des compétences-clés dans la maîtrise de l'incertitude exigent une transformation profonde de leur gestion des parcours de vie.**

*Pour assurer la nouvelle gestion des parcours de vie,*

**Pour assurer leurs nouvelles missions, les organismes de guidance doivent être réorganisés.**

*transformer les organismes de guidance*

**On ne peut plus se contenter des anciennes modalités de reconnaissance des compétences. Au-delà de la reconnaissance des acquis professionnels c'est l'ensemble des acquis de l'expérience qui doivent être valorisés.**

*et reconnaître les acquis de l'expérience.*

**Dans les deux cas, la coopération entre l'entreprise et les pouvoirs publics est à la fois la plus indispensable et suscite des tensions. Dans les deux cas, on doit avoir une démarche prospective et promouvoir les échanges d'informations et d'expériences.**

#### **Des études prospectives des métiers à compétences transversales : l'exemple rhônalpin**

Les contrats d'études prospectives (CEP) menés par les différentes branches professionnelles tant au niveau national que régional se centrent principalement sur le cœur des métiers de ces différents secteurs. Aussi est-il apparu nécessaire d'étudier de façon plus attentive des métiers à caractère transversal, caractérisés par une forte diffusion dans l'ensemble des activités. C'est l'objet du contrat d'études prospectives qui couvre les fonctions commerciales, administratives et logistiques. Ces fonctions représentent environ 600 000 emplois en Rhône-Alpes, soit plus du quart des emplois régionaux et près d'un tiers des sortants de l'appareil de formation initiale aux niveaux 5, 4 et 3 (du CAP au BTS).

Ces métiers transversaux recouvrent notamment :

- Pour la fonction commerciale : caissier, vendeur, cadre commercial,
- Pour la fonction administrative : secrétaire, employé administratif, employé de comptabilité,
- Pour la fonction logistique : ouvrier de l'emballage et de la manutention, technicien et ingénieur méthode organisation.

Ce CEP a pour objectif de donner des outils et des repères aux responsables de l'orientation, aux entreprises, aux jeunes, à leurs familles ainsi qu'aux différents décideurs en matière d'emploi et de formation.

*A partir de la communication d'Alain Huet à l'atelier 3*



### **Bref survol de l'histoire française de l'orientation**

Jusqu'à la révolution industrielle, les pères de famille sont les principaux acteurs de l'orientation. Ils prennent en compte les règles et les valeurs de leur milieu, le rang dans l'ordre des naissances ou encore leur classe sociale d'appartenance. L'espérance de vie étant courte et les changements lents, ils n'imaginent pas que le monde de leurs enfants serait différent du leur.

Les premiers offices d'orientation apparaissent au cours du XIXe Siècle. Ils naissent d'initiatives privées. Leur personnel est dépourvu d'une formation spécifique et a des statuts très divers. Ils ont essentiellement un objectif social. Leurs responsables croient au progrès et à l'instauration d'une société fondée sur le mérite. Peu à peu leurs pratiques se rationalisent et font appel, dès avant le premier conflit mondial, à la médecine et la psychologie scientifique.

Ce modèle médical-psychologique se généralise entre les deux guerres avec la méthode des tests. Jusqu'à la guerre de 1939-1945, les pratiques demeurent cependant variées, il n'est imposé par la loi que dans l'orientation des élèves qui à la fin de scolarité obligatoire recherchent un métier manuel. Avec le Bureau Universitaire de Statistique se développe une orientation informative axée sur les métiers intellectuels. Deux conceptions de l'orientation se développent, l'une met en œuvre une gestion des flux de la formation et de l'emploi, l'autre tend à faciliter l'élaboration d'un projet individuel.

Les changements accélérés qui suivent le second conflit mondial amènent une professionnalisation des Conseillers d'Orientation Professionnelle. Les experts du début de l'orientation se sentaient investis d'une mission sociale, cette croyance fondatrice ne résiste pas aux changements rapides du monde et à leurs incertitudes. De nouvelles pratiques se développent. Des professionnels de l'orientation ont recouru à la non-directivité et à la dynamique de groupe. D'autres considèrent que leur tâche essentielle est d'aider les orientés à se prendre en main. Durant les Trente Glorieuses, même si on s'attache à convaincre les orientés que la solution proposée est celle qui leur convient le mieux, la gestion des flux devient la préoccupation dominante. Dans la situation de plein emploi, tout en tenant compte des formations disponibles et des emplois à remplir, chacun devait pouvoir trouver l'emploi qui lui convenait le mieux.

A partir de 1974, la crise économique et l'augmentation du chômage vont produire un mouvement brownien dans les institutions d'orientation, une multiplication et un entrecroisement des structures, un émiettement des méthodes, un recrutement chaotique de praticiens. L'orientation est à la dérive. Devant cette situation, à partir de 1979, les partenaires sociaux considèrent que l'orientation est l'affaire de tous et pas simplement des spécialistes. Depuis lors on est à la recherche de nouvelles formes de guidance.

*A partir de la communication de Robert Solazzi à l'Atelier 2.*

## Chapitre 3

### Transformer les systèmes de guidance

**Les systèmes de guidance représentent l'ensemble des organismes nationaux, régionaux et locaux en charge d'aider les personnes à identifier et renforcer leur capacité et à mieux s'orienter.**

**Dans le premier chapitre, nous avons examiné les objectifs que devait poursuivre l'orientation pour faciliter la maîtrise des parcours de vie dans les incertitudes des sociétés de la connaissance. Pour atteindre ces objectifs il faut très profondément modifier les organismes de guidance.**

**Les travaux tant de l'OCDE que du CEDEFOP et les interventions au cours de l'Université d'été montrent que leur transformation est loin d'être suffisante. Ils demeurent trop cloisonnés, leur implantation territoriale est souvent insuffisante, leur personnel n'a pas toujours une formation garantissant la qualité de leurs services. On est encore très loin d'une orientation tout au long de la vie accessible à tous. Les insuffisances des organismes de guidance créent de graves écarts au détriment des plus démunis.**

**Ces insuffisances ne doivent cependant pas faire oublier que dès à présent des transformations sont en cours. Les nombreuses expériences décrites durant l'Université d'été montrent que ces insuffisances ne sont pas des fatalités. Toutes ces expériences recherchent :**

- **un décloisonnement des concepts, des pratiques et des acteurs,**
- **un rapprochement des lieux de vie,**
- **une amélioration de la formation de leur personnel.**

**Les échanges et la coopération entre tous ceux qui mettent en place une transformation des organismes de guidance permettent d'accélérer ces trois modifications fondamentales.**

*La transformation des systèmes de guidance*

*est loin d'être encore suffisante.*

*Il faut aller plus loin dans le décloisonnement, dans la territorialisation et la formation de leur personnel.*

#### Un site web des Universités catalanes pour choisir ses études en fonction des perspectives professionnelles

Comment aider les étudiants à faire le lien entre 122 diplômes officiels délivrés par 12 universités et leurs perspectives de carrière professionnelle ? Le site Web mis en place par la Direction Générale des Universités de la Generalitat en 2002 avec la participation de près de 100 experts fournit une information régulièrement mise à jour pour les étudiants dès le secondaire et à leur famille. Le but est d'aider l'étudiant dans le choix de cours et d'options universitaires en fonction de ses perspectives de carrière professionnelle.

*D'après Anna Hortal, DURSI, Generalitat de Catalunya*

### La transformation des organismes de guidance au Québec

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* adoptée au Québec en 2002 met en place un plan d'action transformant l'orientation tant scolaire que professionnelle. Un document de réflexion et d'orientation a été élaboré par le Ministère de l'Éducation et soumis pour discussion au réseau des commissions scolaires. Des recherches-actions lancées par le Ministère dans ce réseau visent à prolonger cette réflexion par l'expérimentation de nouveaux services ou de nouvelles pratiques d'intervention.

La transformation des «services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement» visent à mettre à la disposition des adultes un ensemble de services et de ressources ainsi qu'une démarche éducative leur permettant de clarifier leurs demandes, de planifier les actions à mettre et d'être soutenus pendant leur réalisation, tout en effectuant des apprentissages qu'ils pourront utiliser et appliquer dans différentes situations de vie.

Parallèlement la pratique du « bilan des acquis » est généralisée. Cette pratique doit permettre aux adultes l'exploration et l'identification de leurs acquis de formation et d'expérience. Il met en relief la richesse de leurs parcours et leurs expériences et leur procure plus d'autonomie dans leurs choix professionnels et de formation.

**Au niveau national**, des comités de coordination vérifient le fonctionnement des mécanismes de concertation et suivent la mise en place territoriale de la nouvelle politique. Les partenaires sociaux y sont associés.

**Au niveau régional**, les directions régionales des centres locaux d'emploi et des commissions scolaires établissent des ententes régionales sur le remboursement des frais de formation, sur les heures de formation, sur les modalités de suivi des élèves et les critères de référence.

**Au niveau local**, les apports des divers partenaires sont très variés. Ainsi la ville de Laval a créé un comité pour favoriser de meilleurs arrimages entre les trois réseaux existants et améliorer l'efficacité de leurs interventions. Il est chargé :

- d'identifier les difficultés rencontrées par les adultes liées à la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences ;
- d'amorcer une démarche visant à identifier les projets qui semblent prometteurs ;
- de formuler une proposition de plan d'action ;
- de constituer des groupes de travail afin de réaliser des projets communs à tous les réseaux.

*A partir de la communication de Manon Dupont à l'Atelier 4.*

## Décloisonner les concepts, les pratiques et les acteurs

L'enchevêtrement des compétences entre différents acteurs et l'abondance des réseaux intermédiaires sont particulièrement dommageables pour les personnes qui ne peuvent s'orienter elles-mêmes. Elles se trouvent souvent devant des parcours du combattant qui les désespèrent.

Or les organismes de guidance ont une fâcheuse tendance à aller vers le cloisonnement. Le patriotisme institutionnel, les réglementations, les financements pèsent très fort sur les pratiques. Il est plus commode (en apparence) pour effectuer les contrôles de segmenter les publics, les âges, les problèmes... On va ainsi séparer l'orientation scolaire, professionnelle et personnelle et multiplier les institutions de guidance.

Le cloisonnement découpe aussi en rondelles les candidats à l'orientation ; ils ont par la suite du mal à les recoller. Ils viennent pour construire une identité meilleure et ils sont obligés de se morceler pour se conformer « aux mesures » et aux règlements. Le travail à faire est énorme.

Pour pallier cette situation, il paraît très important d'impliquer l'ensemble des acteurs dans les démarches d'orientation. Cela est difficile, mais c'est la condition d'une avancée durable. Par exemple, dans l'école, l'orientation progressera si on parvient à impliquer élèves, enseignants, conseillers d'orientation, psychologues, et parents. La nouvelle « éducation des choix » à inventer est à concevoir autour de cet axe. Que ce soit à l'école, dans les universités, dans les entreprises, il nous faut développer des dispositifs, des démarches, des actions de coopération qui favorisent vraiment l'orientation tout au long de la vie (organisation du travail qui permet le développement des compétences, information éducative qui facilite le devenir, aides extérieures facilitant la réflexion des personnes, réflexion à l'intérieur pour que l'ensemble de la structure avec tous ses acteurs favorise l'orientation). Il s'agit de mettre l'orientation, c'est-à-dire le devenir des personnes et des groupes, « au centre ».

*L'enchevêtrement des compétences transforme l'orientation en parcours du combattant.*

*Pour décloisonner et organiser autrement,*

*mettre le devenir des personnes au centre.*

### **Un projet européen de mutualisation des expériences de coopération locale**

Ce projet entre dans le cadre d'un programme européen Leonardo da Vinci. Il est réalisé par les Quatre Moteurs pour l'Europe (La Catalogne, la Lombardie, le Bade Wurtemberg et la Région Rhône-Alpes) et se déroule sur 3 ans (d'octobre 2003 à septembre 2006).

Le projet consiste à :

- analyser de façon comparative entre les acteurs impliqués et leurs pratiques ;
- analyser de façon comparative les pratiques locales d'orientation et de conseil pour différents types de publics en s'appuyant sur la diversité des situations rencontrées ;
- déterminer des pratiques de réussite et les diffuser dans le réseau et au-delà ;
- organiser la pérennisation de ce double réseau et son élargissement.

L'analyse des pratiques d'orientation active permettra de faire acquérir un langage commun en matière d'orientation. Elle passera par l'identification des compétences de base chez les acteurs de l'orientation et l'élaboration de monographies régionales sur les différentes professionnalités des acteurs. Elle développera l'échange des pratiques entre les acteurs de l'orientation des différents territoires et mettra en évidence les pratiques réussies.

L'élaboration de « normes ou standards » de qualité en matière d'orientation active vise à établir une série de standards sur l'accueil, l'information, l'orientation active. Elle sera complétée par une enquête auprès des publics afin de mieux cerner leurs attentes en matière de services d'orientation. Elle aboutira à l'élaboration d'un « bouquet de services » (ensemble de services partant des besoins et de la demande de la personne).

*A partir de la communication de A. Grimand, X. Farriols, P. Holtmeyer, I. Thomalla et M-A. Maggis à l'Atelier 4*

### **Un réseau local pour l'orientation à Vérone**

Créé en 1990, le COSP (Comité pour l'orientation scolaire et professionnelle) de Vérone regroupe 76 organisations de natures diverses (des organisations d'employeurs et de salariés, des centres privés ou publics de formation et d'orientation professionnelle, des clubs de services d'orientation, les districts scolaires, les collectivités locales et les administrations publiques, les chambres de commerce, les universités, des banques locales et des administrations). Ce regroupement peut ainsi réunir quelque 25 experts de l'orientation et du marché du travail s'appuyant sur un réseau de bénévoles.

Ses activités vont de l'entretien individuel à des bilans de compétence en passant notamment par des centres d'orientation pour les étudiants, l'accompagnement dans la recherche d'un emploi, l'aide à la création d'entreprise et bien entendu des actions de formation.

Chaque partenaire apporte sa compétence particulière. La coopération permet une synergie des ressources disponibles et la création d'un langage commun. Il n'est cependant pas toujours facile de régler les problèmes de concurrence entre les réseaux et le fonctionnement du réseau exige des ressources humaines importantes.

*A partir de la communication de Valentina Meurisse à l'Atelier 4*

## Coopérer pour rapprocher l'orientation des lieux de vie

Plus on se rapproche du local, plus on peut aller vers la demande potentielle et plus on peut prendre en compte les spécificités du terrain. C'est pour l'instant plus un objectif qu'une réalité. Rapprocher l'orientation des lieux de vie exige un véritable partage des tâches. Cette répartition des fonctions de l'orientation professionnelle entre les structures qui y interviennent implique un fonctionnement en réseau. Il permet de concilier au mieux la proximité pour les usagers, la coordination avec l'activité économique et avec l'organisation territoriale du système de formation. Il est souvent difficile à mettre en place, tant l'empilement des compétences et des échelons administratifs a été au fil du temps embrouillé. Aucun réseau ne peut pourtant mailler en totalité un territoire, la coopération doit être la règle et les méthodes harmonisées, cela ne se fait pas sans tensions et sans une volonté politique forte.

Il reste qu'au fur et à mesure que l'on se rapproche des lieux de vie, les réponses de proximité se diversifient, voire deviennent disparates. On risque alors de développer de nouvelles formes d'inégalité. Une coopération au niveau local exige une coopération régionale sinon nationale entre les réseaux.

*Se rapprocher des lieux de vie*

*implique un partage des tâches*

*tout en évitant de créer de nouvelles inégalités.*

### Le rôle du Pôle Rhône-Alpes d'Orientation

L'accord signé en 2001 entre l'Etat (Préfecture de Région et Rectorats), la Région Rhône-Alpes et les partenaires sociaux, a abouti à la création du GIP-PRAO. Il a pour but d'améliorer les pratiques d'orientation au sein des organismes, de concevoir de nouveaux outils de formation, en un mot de renforcer la professionnalisation de l'ensemble des acteurs de l'orientation. A cette fin, il apporte aux professionnels des réseaux de l'orientation ou du monde de la formation et de l'emploi, un ensemble de services destinés à favoriser le développement du travail en réseau et à simplifier l'accès aux principales sources d'information régionales. Une équipe permanente et légère est chargée de son animation et de la gestion de certains outils comme d'un portail Internet de l'orientation et de la formation professionnelle.

Le PRAO est l'organe de la coordination régionale. Ses missions prioritaires sont :

- d'organiser le travail de concertation entre tous les réseaux ;
- de favoriser un travail en commun sur l'ingénierie, les pratiques d'orientation et les dispositifs de formation des personnels ;
- d'aider les expérimentations visant à mieux coordonner les actions sur une base territoriale ;
- de promouvoir la culture et la pratique de l'orientation pour tous.

### **Le projet galicien de formation des acteurs de l'orientation**

En complément des mesures prises par l'Etat espagnol, le Projet Galicien de Formation Professionnelle (2001-2006) comporte un programme spécifique d'information et d'orientation professionnelle. Il exige, pour son développement, la participation coordonnée tant des administrations régionales et locales, que des partenaires sociaux et des organismes d'information et d'orientation professionnelles.

Ce programme d'information et d'orientation professionnelle renferme trois projets spécifiques :

1. Un projet de création d'un réseau intégré d'information et de données sur la formation professionnelle.
2. Un projet de formation des conseillers d'orientation de formation professionnelle.
3. Un projet spécifique d'information et d'orientation professionnelle et de qualification professionnelle pour la population en quête d'emploi.

La professionnalisation des intervenants dans l'orientation professionnelle passe notamment par :

1. L'établissement de critères et de stratégies pour la planification coordonnée d'actions d'orientation professionnelle.
2. L'élaboration de ressources pour l'orientation professionnelle et leur diffusion aux conseillers d'orientation scolaire et professionnelle.
3. La réalisation d'activités de formation auxquelles les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle participent de manière conjointe.

*A partir de la communication de Maria Luisa Castro Casas à l'Atelier 1*

### **Professionnalisation des praticiens de l'orientation dans la région de Malopolska (Pologne)**

En Pologne, dans une économie de transition, le marché du travail s'est considérablement modifié. Auparavant, l'orientation consistait à tester les prédispositions des candidats et à leur recommander un type d'emploi qu'ils gardaient à vie. Désormais, la concurrence plus grande et les exigences en terme de qualifications et de compétences modifient le rôle attendu des services d'orientation.

Un programme de coopération entre la Pologne et l'Espagne a permis de mettre au point un nouveau modèle de l'orientation des demandeurs d'emploi. Il a concerné en priorité le cas des personnes en situation de chômage de longue durée (en particulier aux femmes) et aux moyens de les aider à changer leur attitude. Grâce à l'étude pratique des méthodes et outils, de discussions sur le fondement théorique de cette pratique, un modèle et un guide ont été adaptés aux conditions locales. Ils ont été jugés par les praticiens comme un support très adapté à un renforcement de leur connaissance et aux développement de leurs compétences.

*D'après Andrzej Martynuska, administration régionale de l'emploi*

### **Professionnaliser pour assurer la qualité**

La qualité des services d'orientation traduit la valeur que les sociétés démocratiques attachent aux droits des citoyens de choisir en toute liberté leur vie professionnelle, avec un équilibre entre buts personnels et besoins socio-économiques de la société dans laquelle ils vivent.

Cette qualité exige un décloisonnement et une coopération entre les acteurs de l'orientation. Toutefois, ces transformations ne peuvent se faire sans une amélioration permanente de la compétence du personnel des organismes de guidance. Toutes les expériences présentées au cours de l'Université d'été donnent une place importante à leur formation. La plupart des structures publiques recrutent désormais de véritables professionnels de l'orientation. Peu à peu au travers de la coopération, c'est l'ensemble des intervenants dans l'orientation qui doivent acquérir un langage commun et une meilleure appréhension des exigences de l'orientation.

Il faut cependant noter que dans les entreprises cette qualité de l'orientation n'est pas toujours garantie. Trop souvent l'orientation y est réalisée par des spécialistes de la gestion des ressources humaines et non de l'orientation proprement dite. En outre les responsables de la gestion des ressources humaines sont liés à la réalisation de la politique de leur entreprise, ils n'ont pas l'indépendance nécessaire au conseil et à l'écoute.

Il ne faut pas perdre de vue que la qualité d'un service ne dépend pas seulement de la compétence de celui qui le rend mais aussi de la participation active de son bénéficiaire. Pour être efficace, l'orienté doit pouvoir s'exprimer en toute liberté et participer activement au processus de son orientation. Nous l'avons vu dans le premier chapitre ; les meilleurs spécialistes de l'orientation ne pourront pas fournir un service de qualité si la nature de l'environnement social et éducatif bloque l'expression du bénéficiaire de l'orientation. Or il est en est le principal acteur.

*Recruter du personnel de qualité*

*et assurer son indépendance*

*pour faciliter les rapports avec les bénéficiaires de l'orientation.*



### **Un cadrage européen pour la valorisation des acquis**

Dans le domaine de la valorisation des acquis, la Commission Européenne ne propose pas une législation européenne mais un cadre de référence. Il n'y aura aucune régulation des diplômes dans les Etats membres de l'Union, ni imposition de règles pour mettre en œuvre l'apprendre tout au long de la vie. La commission se contente d'énoncer des principes permettant de guider leur mise en œuvre par les Etats membres et les autres parties prenantes.

Dans l'identification et la validation des modes formels et informels d'apprentissage :

- Le système doit être centré sur les individus, ils doivent être en mesure de voir leurs compétences identifiées et validées si tel est leur désir.
- Les personnes qui ont la responsabilité de mettre en place le système de validation doivent s'assurer qu'il est de qualité, définir les rôles de chacun et établir les règles qui permettront de valider, d'identifier les compétences.
- Les processus, mais également les critères qu'ils ont utilisés pour identifier et valider les modes d'apprentissage informels doivent être stables et transparents.
- Les systèmes d'identification et la validation des acquis doivent réellement prendre en compte les intérêts légitimes de toutes les parties prenantes. Ils doivent réellement donner plus de pouvoirs aux individus dans leur parcours de vie et en même temps prendre en compte que leur développement dépend des organisations qui y seront impliquées. Cet équilibre permettra de renforcer leur légitimité et leur crédibilité.

Dans la formation professionnelle le transfert de crédit à l'échelon européen :

- Le système de transfert de crédits en matière de formation professionnelle se fonde sur le désir des personnes de réaliser une partie de leur apprentissage ou de leur formation à l'étranger, généralement dans un pays membre de l'union.
- Toutes les parties prenantes doivent librement rechercher un accord pour définir le cadre de l'apprentissage, garantir ce cadre et en accepter les obligations. C'est une question de confiance.
- Un contrat liera les diverses parties prenantes. Il établira clairement ce que l'individu devra faire et les compétences que l'individu acquerra durant son séjour à l'étranger.
- On établira la part d'UV (Unité de Valeur) qui pourra être acquise à l'étranger dans le système national de diplôme ou d'acquis de l'expérience.

*(suite page 41)*

## Chapitre 4

### Transformer les modes de validation des acquis

**La validation des acquis était jusqu'ici réalisée par des diplômes délivrés par des institutions académiques à la sortie de la formation ou encore par la certification des qualifications organisée en liaison avec les partenaires sociaux.**

**Les individus engagés dans les processus de l'apprendre tout au long de la vie ne peuvent aujourd'hui se contenter de ces modes de validation. Ils désirent faire reconnaître non seulement leurs acquis professionnels mais ceux de l'ensemble de leur expérience. Tant les modalités de la certification que celles des validations diplômantes doivent être profondément transformées.**

**Pour réaliser cette transformation, il ne faut jamais perdre de vue les exigences de qualité et le coût : nous avons besoin de méthodes permettant de valider de manière sûre et socialement reconnue dans un minimum de temps. Seule la confrontation des expériences et la recherche peuvent nous permettre de réaliser cet objectif.**

*Les personnes engagées dans l'apprendre tout au long de la vie*

*ont besoin d'une reconnaissance de leurs acquis.*

*(suite de la page 40)*

Dans la détermination d'un cadre commun de reconnaissance des différents niveaux de formation et de qualification :

- Elaborer un cadre de référence permettant d'attribuer, dans tous les Etats membres, le même niveau de reconnaissance ou le même degré de spécialité à chacun des différents diplômes et à chaque type d'expérience. A cette fin un cadre de référence en 8 niveaux de formation est actuellement en discussion.
- Créer à ce propos des zones de confiance mutuelles par des accords entre les individus, les entreprises et les autres organisations qui sont impliquées dans la réalisation et l'évaluation, par exemple de l'apprentissage.

*A partir de l'intervention de Steve Bainbridge, directeur de la communication du CEDEFOP en séance plénière*

### **Former et valider les acquis dans l'artisanat d'art**

Les métiers d'art sont les dépositaires de compétences de haute technicité et de qualité, ils posent depuis une dizaine d'années, la question de la préservation de leurs savoirs et savoir-faire. La perte des ateliers s'avérant souvent irrémédiable, il fallait imaginer les modalités destinées à perpétuer ces métiers. Le Ministère de la Culture a donc décidé de sauvegarder et de promouvoir les savoir-faire traditionnels, d'excellence, parfois uniques, mais très précarisés, détenus par certains artisans.

En Région Rhône-Alpes, « *Le Dispositif de Sauvegarde des métiers d'art, des savoirs et savoir-faire exceptionnels* » a pour support l'Institut Régional pour le Développement du Design. La démarche est financièrement soutenue par le Conseil Régional, le Fonds Social Européen et la DRTEFP. La DRAC (Direction régionale des affaires culturelles) et le Centre National des Arts plastiques, ont en charge l'appréciation artistique et culturelle.

Le dispositif mis en place consiste à bâtir un programme de formation visant la transmission d'un savoir-faire par enseignement direct. Chaque artisan/formateur accueille, dans son atelier, un professionnel en formation, afin de lui enseigner son métier. Le plan de formation dure au minimum une année et peut être reconduit. Pour atteindre l'excellence, les métiers d'art requièrent en effet plusieurs années de pratique. La validation s'effectue sous forme de rencontre entre le Comité de Pilotage régional et le stagiaire qui présente, dans le cadre d'une exposition publique, un objet créé durant le temps de formation, ainsi qu'un mémoire.

Cette validation suppose qu'un certain nombre de difficultés soient surmontées. Les métiers d'art sont à l'intersection de plusieurs domaines : culture, formation professionnelle, formation initiale, etc... Il est nécessaire de composer un jury pouvant observer la qualité du geste, mais également le niveau culturel et l'aptitude à créer une entreprise. Il s'agit, en outre, de ne pas négliger les capacités à communiquer sur le métier de professionnels qui devront forcément médiatiser leurs créations. Cela suppose d'évaluer les compétences capitalisées au cours de la vie professionnelle, sociale, personnelle. Pour éviter l'arbitraire, l'établissement d'un référentiel est crucial. Dans des métiers qui ont quasiment disparu l'écart entre les enseignements existants et la réalité du métier d'art est gigantesque. L'appréciation d'un objet dépend aussi des goûts personnels de celui qui regarde. Encore faut-il savoir à quel niveau de diplôme doit être située la validation, étant entendu qu'il existe par ailleurs des reconnaissances professionnelles telles que « Un des meilleurs ouvriers de France », « Maître artisan », ....

*A partir de la communication de Pascale Fedinger à l'Atelier 1*

## La reconnaissance des acquis est multiple

Une entreprise peut reconnaître les acquis d'un salarié pour lui assurer une promotion ou le maintenir dans l'emploi. Cette reconnaissance intéresse essentiellement le marché interne de l'entreprise et s'inscrit dans la gestion individualisée des ressources humaines. Elle a de tout temps existé mais la prise en compte des compétences transversales qui ne sont pas liées à des connaissances, des savoir-faire professionnels et des qualifications socialement reconnues peuvent ouvrir la voie à l'arbitraire. La reconnaissance des acquis de l'expérience, y compris au sein des entreprises, exige, comme nous l'avons déjà dit, qu'elle soit encadrée par une organisation collective du travail.

Pour faire reconnaître officiellement ses acquis au-delà de son entreprise, une personne peut désirer soit leur certification soit obtenir une valorisation diplômante.

La certification est liée au marché externe de l'entreprise et facilite la mobilité professionnelle y compris ascendante. Si l'on sait assez bien évaluer et certifier les acquis professionnels, il n'en va pas de même pour les acquis de l'expérience. Les bilans, les référentiels et les méthodes d'évaluation des compétences en sont les instruments privilégiés ; les partenaires sociaux et les organismes de certification les acteurs principaux.

La validation diplômante permet d'accéder à une formation ou encore d'acquérir un diplôme en dehors des processus habituels de la formation initiale. Elle est très fortement liée à la promotion sociale et dépend très largement d'une démarche individuelle. C'est elle qui aujourd'hui pose le plus de problèmes. Elle pose, comme la certification, des problèmes d'évaluation et de prise en compte des acquis de l'expérience. Elle met en cause le fonctionnement habituel de l'institution académique et la conception de la formation. L'extérieur de l'institution académique était là où l'on appliquait les savoirs acquis dans la formation or il devient l'endroit où il est possible de se constituer des savoirs. Il y a même des domaines, comme les métiers d'art où l'extérieur de l'institution est devenu la principale sinon l'unique source du savoir.

*L'entreprise peut reconnaître les acquis de ses salariés*

*mais ces derniers désirent aussi les faire reconnaître à l'extérieur de leur entreprise*

*y compris les acquis de leur expérience.*

*Cela met en cause le fonctionnement des institutions académiques.*

### **Un diplôme d'ingénieur grâce à la VAE**

L'Institut Supérieur des Techniques Productiques (formation alternée sous statut salarié de l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Saint- Etienne<sup>1</sup>), s'est investi dès la parution de la loi de modernisation sociale en 2002, dans l'offre du titre d'ingénieur spécialité génie industriel, accessible par la validation des acquis de l'expérience.

Le processus VAE tel qu'il a été conçu par l'ISTP se déroule en deux grandes étapes.

Après une phase préalable de recrutement où l'on vérifie par différents moyens (dossier de candidature, entretiens de repérage dans les domaines scientifiques, techniques, formation générale, tests psychotechniques,...) l'aptitude des candidats à entrer dans le dispositif VAE. L'Institut engage les candidats dans le processus de validation de leurs acquis issus de l'expérience y compris extra-professionnelle. Ils peuvent obtenir la validation de certaines unités et entrer dans un processus personnalisé de formation.

Cependant devant les difficultés à évaluer les acquis de l'expérience à partir de la simple déclaration du postulant, l'Institut a décidé de mettre en place un dispositif de validation sur preuves observées en situation professionnelle. Il lui permet d'évaluer directement sur le terrain, les acquis des candidats en situation réelle, indépendamment de la durée de construction des acquis nécessaires au métier de l'ingénieur. Les candidats à la validation doivent obligatoirement passer par cette période probatoire d'une durée minimum de 12 mois. Ils y sont accompagnés individuellement par un consultant issu de l'Institut. Ils y conduisent un projet en entreprise, sur lequel s'appuie l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Saint- Etienne, en convention avec l'ISTP, pour leur délivrer le titre d'ingénieur.

*A partir de la communication de Claude Boyer et Géraldine Daroux à l'Atelier 5*

### **Les tâches de l'expert dans la reconnaissance et la validation des acquis en Suisse**

Dans le cadre du système modulaire de la formation professionnelle helvétique, la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) organise une formation de formateurs d'adultes permettant l'obtention d'un Certificat FSEA et d'un Brevet fédéral.

Les candidats peuvent déposer un dossier de reconnaissance et de validation des acquis qui est examiné par des experts. Mais la loi ne définit pas les tâches de l'expert et une analyse du comportement des experts a montré que, devant la décision de savoir si le dossier peut ou non valider les compétences, ils faisaient preuve d'une grande subjectivité. L'Institut suisse de pédagogie de la formation professionnelle (ISPPF) de Lausanne a engagé une réflexion sur les types de formation à parcourir, de qualification à obtenir et de compétence à développer pour les experts des jurys en VAE.

*D'après Patrick Rywalski, ISPPF, Lausanne*

### **Un nouveau mode d'accès aux structures de formation**

La validation des acquis de l'expérience devient un nouveau mode d'accès aux institutions de formation, y compris à l'Université. Il ne s'agit plus pour les candidats de « remplir les conditions » d'accès à un niveau de formation ou de certification fixé par l'institution de formation. Ils sont jugés de manière individualisée, capables d'avoir un niveau équivalent à celui de candidats suivant une voie traditionnelle de formation. On doit offrir à des adultes un parcours en fonction de leurs spécificités, avec soit l'accès direct à un niveau de formation ou à un diplôme, soit en lui proposant un parcours de formation en le libérant de certains cours. Cette possibilité remet en question les réglementations d'accès et de suivi des études. Elle nécessite des réaménagements, des plans d'études et la conception d'épreuves nouvelles. Outre les questions pédagogiques et le passage obligé ou non d'acquisition des connaissances, les enjeux financiers sont importants.

*En mettant en place un nouveau mode d'accès aux institutions de formation,*

### **De la valeur de l'expérience à la valeur de l'expérimentation**

Pour les chercheurs en Sciences de l'Éducation, les apprentissages « expérientiels » constituent une évidence. En faisant sortir les élèves de la salle pour qu'ils puissent apprendre en observant et en discutant, les penseurs de l'école nouvelle en étaient déjà les pionniers au XIX<sup>ème</sup> siècle. Les mouvements de jeunesse ont toujours pratiqué la formation par l'action. Par ailleurs, l'éducation des adultes a prouvé à maintes reprises que les adultes apprenaient autant, voire plus, par les apprentissages issus de leurs expériences, que par l'écoute de l'enseignant. Les apprentissages « expérientiels » sont générateurs de compétences mesurables en termes d'efficacité opérationnelle et de performance. Mais l'expérience est aussi source de savoirs vérifiés par l'expérimentation et la mise en situation. De son côté, la mesure des savoirs acquis dans le monde académique se fait surtout en fonction des capacités d'abstraction des apprenants. Dans le cadre de la validation des acquis, il s'agit donc de démystifier plus que jamais cette opposition stéréotypée entre action et réflexion.

*et de reconnaissance des savoirs,*

*on dépasse l'opposition action/réflexion.*

### **Une expérience suisse de reconnaissance de la qualification des non qualifiés**

Il existe une relation étroite entre « sous-qualification » et chômage. On peut devenir non qualifié de bien des manières. La définition officielle de la qualification se réfère à la formation professionnelle certifiée dans la branche exercée. Elle ne tient pas compte du savoir-faire et des compétences acquis par l'expérience ni de la qualification obtenue dans une autre branche, dans certaines écoles privées ou dans un autre pays. On subit alors un double processus d'exclusion. Du marché de travail qui privilégie par un processus de sélectivité engendré par une politique et de la formation une offre de formation inadaptée notamment par les pré-requis pour y accéder. En fait, les non qualifiés sont victimes « du bas niveau de reconnaissance de leur qualification » de la qualification au détriment de l'expérience, des savoir-faire et des compétences développées par la pratique.

C'est pour contrer cette double exclusion qu'est né en 2001, dans le canton de Genève, le dispositif "Qualification 41", confié à l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF) du Département de l'Instruction publique. Ce dispositif, entièrement gratuit pour les participants, est fondé sur la reconnaissance et la validation des acquis pour l'obtention d'un Certificat fédéral de capacité.

Cette conception est innovante ; la plupart du temps, les bilans de compétences et la validation des acquis sont des procédures autonomes, indépendantes de la qualification professionnelle. En appuyant le dispositif sur un processus de reconnaissance, Qualification 41 a opté pour une articulation étroite de la reconnaissance individuelle, de la reconnaissance professionnelle, de la reconnaissance institutionnelle et de la reconnaissance sociale : ce faisant, elle œuvre sur plusieurs tableaux et offre un dispositif dont la pierre angulaire se veut particulièrement bien adaptée aux "non qualifiés".

C'est dans une logique de complémentarité que sont mis en œuvre les dispositifs de validation et de certification, et non plus dans une logique de cloisonnement, génératrice d'une complexité croissante et d'augmentation des coûts. Au niveau institutionnel, le bilan ne validant pas, il n'est que la première étape vers la reconnaissance institutionnelle ; celle-ci passe par la validation (attestation cantonale) puis par les mécanismes liés à la certification officielle CFC (cours → examens). C'est en cela que l'articulation de ces étapes successives est indispensable : recherchant la qualification, les individus suivent un continuum de la reconnaissance individuelle à la reconnaissance sociale. Le bilan offre souvent, par le travail d'explicitation et partant d'appropriation de ses savoirs, l'occasion d'un retour sur soi-même, non seulement sur ses expériences professionnelles, mais également sur ses propres forces et faiblesses, sur son parcours de vie. Il devient alors un moment d'oxygénant retour sur soi. Chacun s'ose alors à exiger la validation des compétences acquises de l'expérience. La porte est ainsi ouverte à formation et à la qualification.

*D'après Bernadette Morand-Aymon, Genève, à l'atelier 5*

## De la valorisation des acquis à la valorisation des personnes

La valorisation des acquis de l'expérience n'est pas seulement la prise en compte de savoirs constitués en dehors des institutions de formation. Elle est fondamentalement un processus de reconnaissance. Dans les préoccupations des personnes qui recherchent une valorisation de leurs acquis, le besoin de reconnaissance a une place centrale mais il peut avoir des significations différentes. Les entreprises parlent volontiers de valorisation des personnes. Mais valoriser des personnes en leur permettant d'entrer dans un processus de certification ou de valorisation diplômante ne répond pas forcément à leur espoir de reconnaissance. Le salarié désire aussi que cette reconnaissance lui permette de progresser socialement et économiquement. La valorisation d'une personne est de l'ordre de la motivation au travail avec un autre regard porté à la fois par sa hiérarchie et par ses pairs. La valorisation sociale et économique implique une société et des entreprises facilitant la mobilité professionnelle et ascendante. Elle exige l'action collective.

Aider les salariés qui le souhaitent à retracer leur parcours professionnel en identifiant les compétences acquises et en les officialisant, a cependant une valeur en soi. On interpelle chez le salarié le registre du sens et de la valeur de son travail. Remis dans la perspective de son histoire personnelle, il prend conscience de sa capacité à penser sa situation de travail et de ses potentialités. Prendre en compte son potentiel est une valeur génératrice de progrès. Il l'est encore plus lorsque la valorisation des acquis est réalisée grâce à l'expérimentation. L'expérimentation prouve la capacité de productivité et de transfert de l'expérience acquise dans un contexte nouveau. Le passage de la *valeur de l'expérience* à la *valeur du processus d'expérimentation* désamorce le processus d'orientation et de validation du sujet qui se fonde sur le « curriculum », sur les « porte-folios » et sur les bilans de compétences. Ils sont, bien entendu, représentatifs de l'expérience d'une personne, mais ne constituent pas nécessairement la validation de leurs potentialités.

*La reconnaissance  
des acquis de  
l'expérience*

*est aussi une  
reconnaissance des  
personnes,*

*de leur potentiel*

*et est génératrice de  
progrès.*



### **Informier sur les possibilités de Valorisation de l'expérience**

Dans le cadre de la politique régionale concertée entre l'Etat, la Région Rhône-Alpes et les partenaires sociaux sur la VAE, la mise en place d'un service d'information conseil de grande ampleur à destination des rhônalpins a été jugée décisif. Ce service doit permettre en effet de sensibiliser, d'informer et de conseiller tous ceux qui ne disposent pas toujours des repères et de l'environnement social pour tirer parti des dispositifs existants.

Il doit être également l'occasion de mettre en application les principes de la démarche du PRAO. Il s'agit, en effet, de privilégier dans chaque territoire la construction d'un partenariat entre toutes les structures d'information et d'orientation de façon à assurer la cohérence et la continuité du service rendu à l'usager en matière d'information et de conseil sur la VAE.

Dans le cadre de la mise en place des relais, un certain nombre d'appuis seront proposés aux acteurs et notamment une démarche de professionnalisation des conseillers du relais territorial leur permettant d'enrichir leurs pratiques d'information et d'orientation sur la VAE.

L'enjeu premier de la professionnalisation est de garantir la qualité du service d'information et de conseil en VAE sur l'ensemble du territoire rhônalpin.

Il est aussi de favoriser l'échange entre les acteurs et la mutualisation des pratiques.

Actuellement, pour un certain nombre de territoires, les membres constitutifs du relais et les limites du territoire restent à préciser. Ce service n'est donc pas opérationnel d'autant moins que la professionnalisation n'a pas débuté et ne pourra le faire qu'une fois l'ensemble des acteurs officiellement désignés. Il paraît donc difficile actuellement de prendre du recul sur leur mobilisation dans le cadre de la professionnalisation.

*Extrait du rapport du Conseil Economique et Social de la Région Rhône-Alpes, 2004*

## Gérer les tensions

Toute innovation sociale est source de tensions et de contradictions. Dans l'orientation et la valorisation des acquis de l'expérience, elles sont importantes. Les institutions qui en ont la charge doivent profondément modifier leurs objectifs et leur mode de fonctionnement et ces modifications révèlent des antagonismes sociaux.

*Toute innovation est source de tensions et de contradictions*

### Des tensions provoquées par les transformations institutionnelles

L'orientation professionnelle était fondée classiquement sur le repérage des possibilités externes d'emplois. L'orientation tout au long de la vie s'adresse à tous, jeunes et adultes, et part du constat de la perte des repères dans un monde en changement permanent. Elle vise d'abord à permettre aux individus de reconstruire leur identité en s'appuyant sur les acquis de leur expérience. De son côté, la validation des acquis de l'expérience devient un outil central fondé sur un repérage interne.

*entre les objectifs poursuivis,*

Toutefois, si l'on ne veut pas aboutir à des déceptions, les organismes chargés de l'orientation et de la validation des acquis certifiant une qualification ou une compétence et la valorisation diplômante ne doivent pas perdre de vue les possibilités d'emplois. Les propositions et les choix concernant le devenir des candidats à l'orientation et à la validation doivent être liés à une prévision des emplois et ne pas être totalement livrés à des désirs personnels ne pouvant se concrétiser dans un emploi ou une amélioration de l'emploi. L'orientation et la valorisation des acquis ne peuvent qu'être accompagnées et assistées. Cela suppose de nouvelles compétences, une synergie entre tous les réseaux impliqués et un rapprochement des lieux de vie. La territorialisation et le décroisement sont évidemment sources de tensions entre des réseaux le plus souvent organisés en filières parallèles et verticales.

*entre les désirs et les possibilités,*

*entre les institutions,*

### Des tensions provoquées par le choc entre les systèmes de validation

Les institutions de formation notamment académique délivraient des savoirs et des diplômes qui avaient une valeur prédictive des capacités d'actions des candidats qui les obtenaient. Dans le processus de validation des acquis, le

*entre les modalités de reconnaissance des acquis.*

diplôme se déduit de l'expérience en révélant les capacités d'actions acquises par l'expérience. Il n'est pas toujours aisé aux institutions de formation de répondre aux demandes des personnes en mal de reconnaissance tout en garantissant la lisibilité et la valeur de leur diplôme. Il est donc nécessaire de poser la correspondance entre les savoirs acquis par l'expérience et les savoirs académiques.

La situation est d'autant plus génératrice de tensions que les savoirs d'actions acquis par l'expérience sont d'une autre nature et répondent à des logiques différentes que les savoirs académiques. Les processus d'évaluation et de validation doivent établir une correspondance entre ces deux types de savoirs.

*Relier un diplôme bâti sur les savoirs*

Relier un titre, ou un diplôme, bâti sur les savoirs à une expérience professionnelle construite et validée sur le terrain n'est pas aisé. L'évaluation des dossiers des salariés rédigés essentiellement en termes de savoir-être, de savoir-faire, de savoir-devenir doivent être mis en correspondance avec des référentiels déclinés en termes de disciplines et de savoirs formalisés.

*aux acquis de l'expérience*

Les institutions de formation doivent par ailleurs s'assurer que le diplôme est bien délivré à une personne ayant fait la preuve de ses acquis mais surtout de sa capacité, de son potentiel à évoluer et à faire évoluer son environnement. Cela exige un effort important de la part des acteurs de l'enseignement peu préparés à cet exercice.

*suppose la création de nouveaux référentiels*

Le développement de la validation des acquis passe nécessairement par un fort engagement de la part des établissements d'enseignement, notamment supérieur dans une transformation de leur mode de certification et de leurs références. L'évaluation des acquis conduit inévitablement les établissements d'enseignement notamment supérieur à s'appuyer non plus seulement sur leurs référentiels de formation mais sur le référentiel d'activités vers lequel conduit le cursus, produit d'une ingénierie de formation renouvelée. Les blocages risquent d'être importants lorsqu'on demande à un candidat de se positionner vis-à-vis du référentiel d'un diplôme dont la traduction en savoir-faire et compétences n'existe pas.

La mise en relation des deux modes de validation des acquis exige aussi un effort considérable de la part des candidats à la validation. Ils peuvent y parvenir par un travail de transformation de l'expérience « brute » en une ré-appropriation, dans les formes et les modes de reconnaissance sociale existants. La mise en mots du travail reste un passage obligé; elle ne va pas de soi pour le candidat à la validation, il doit être accompagné dans la traduction orale et écrite de ses activités professionnelles. Cet accompagnement est d'autant plus essentiel que parfois l'apport de preuves est difficile à mettre en œuvre.

*et la reformulation  
de l'expérience.*

### **Des tensions qui débouchent sur des contradictions sociales**

Chez les candidats des filières classiques de formation, la crainte de la dévalorisation de leur diplôme se combine à celle de la perte de leurs privilèges. Depuis le Moyen-Age, le diplôme et la certification ne sont pas seulement des présomptions de compétences, elles permettent de constituer des chasses gardées à leurs détenteurs. La valorisation des acquis de l'expérience casse les monopoles détenus par les candidats des filières classiques.

*Il peut y avoir conflit  
avec les candidats  
des filières  
classiques qui  
perdent leur  
monopole*

Des entreprises commencent à prendre en compte les parcours atypiques, elles sont encore très minoritaires. La majorité des entreprises continuent cependant à donner la priorité à des surdiplômés classiques qui sont pour la plupart issus de milieux au capital social élevé.

*et hésitation des  
entreprises qui  
préfèrent voir dans  
la valorisation des  
acquis une méthode  
pour motiver leurs  
salariés.*

En dehors des secteurs de pénurie de main-d'œuvre, les entreprises ne voient souvent dans l'apprendre tout au long de la vie qu'une manière de motiver leurs salariés. Permettre une mobilité professionnelle et sociale relève pour elles d'objectifs politiques. La plupart ne sont pas prêtes à en assumer les conséquences en terme d'organisation du travail et de rémunération. En fait le renouveau dans la gestion des parcours de vie se heurte aux pesanteurs et aux contradictions de l'organisation économique et sociale. Le progrès n'est pas divisible, la nouvelle gestion des parcours de vie suppose une transformation profonde de l'organisation économique et sociale. Toutes les innovations et les expériences présentées au cours de l'Université européenne d'été montrent qu'il ne s'agit pas là d'un objectif mythique.

## Pour aller de l'avant **Lancer de véritables programmes de recherche**

Par Paolo Federighi, professeur à l'Université de Florence  
et conseiller de l'European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning (EARLALL)

*Lifelong et lifewide learning (l'apprendre tout au long de la vie et partout)* sont des mots entrés dans notre vocabulaire depuis le début des années 90. Mais permettez-moi de poser une question : qu'expriment de nouveau ces expressions par rapport à ce que - 35 ans avant - Paul Lengrand définissait avec le terme "éducation permanente", ou bien par rapport à l'idée de Comenius - proposée 350 ans auparavant- d'une éducation qui commence à l'âge prénatal et se poursuit après la mort avec "l'Université céleste" ?

Non, cela ne me semble pas vraiment nouveau. À dire vrai, la nouveauté réelle était et est constituée d'une nouvelle demande sociale de formation qui - potentiellement - concerne tous les citoyens, s'étend à tous les champs du savoir et implique toutes les dimensions de notre être (pour paraphraser encore Comenius).

L'existence d'une demande sociale diffuse constitue la nouveauté historique, mais nous ne savons la traiter qu'avec les vieux outils du métier. Nous avons introduit de nouveaux mots, mais pas de nouveaux niveaux de connaissance de l'objet auquel nous nous référons.

Pourtant la demande de formation est aujourd'hui devenue individuelle, et, elle requiert des parcours personnalisés. Toutes nos constructions en matière d'orientation, de conseil, de compétences, de centralité du sujet tombent si elles ne sont pas supportées au moins par l'espérance qu'on puisse construire des réponses adaptées aux besoins de développement intellectuel de chaque individu. C'est en partie peut-être aujourd'hui possible, mais le doute est légitime. Tentons un instant la comparaison avec le développement de la pratique et des connaissances en chirurgie et en odontologie. Il y a seulement 150 ans, ces métiers étaient exercés par des membres de la corporation des coiffeurs qui - comme on peut le voir dans les tableaux des peintres flammands - tournaient sur les places publiques à l'occasion des marchés ou des fêtes paroissiales. Aujourd'hui, au moins en Europe, on a la chance qu'il n'en soit plus ainsi. Dans tous les pays d'Europe, nous pouvons raisonnablement espérer qu'un mal de dents ou une opération à l'appendice puissent être soignés de la même façon et avec de bonnes probabilités de succès que ce soit à Palerme ou à Stockholm.

Mais peut-on en dire autant de l'apprendre tout au long de la vie ? Dans quelle mesure la recherche a-t-elle permis aux opérateurs du secteur de fonder leur légitimité sur des connaissances et sur une garantie de produire des résultats analogues malgré la différence des lieux et des sujets intéressés ?

Ici commencent nos problèmes et nous ne pouvons pas nous en sortir à bon compte en nous agrippant au radeau de la complexité de l'éducation, à la phénoménologie ou aux théories du chaos. Si, en effet, nous nous interrogeons sur l'objet du *lifelong learning* et cherchons à définir une norme des processus éducatifs des femmes et des hommes de tout âge, nous devons reconnaître que nous ne disposons pas de réponses convaincantes et partagées, mais au mieux d'hypothèses. L'histoire de l'éducation joue à notre désavantage. Le fait que l'éducation ait été identifiée pendant des siècles avec l'école et avec le soutien éthique de l'État, n'a pas favorisé, et a même joué contre son développement comme science. Son développement se limitait à la formation de citoyens dont l'individualité se dissolvait dans l'État et dans la Nation à travers le filtre de la force de travail pour le système productif. D'où l'absence totale d'investissements dans la recherche de base en éducation et son maintien dans la fonction de servante de la philosophie.

La nouvelle demande sociale de formation a des racines dans les nouveaux stades du développement économique et social. C'est la nécessité de répondre à cette demande qui impose de développer de nouvelles connaissances sur l'apprendre tout au long de la vie et ceci en l'absence d'une recherche de base adéquate. La nouvelle demande sociale de formation exprimée par les individus et par le système productif impose la réalisation rapide d'interventions capables de créer de nouvelles conditions éducatives dans les organisations de tout type (de la famille aux services et aux entreprises) et dans la société en général. Les vieux modes de penser et de gérer le rapport entre la demande et l'offre de formation ne sont d'aucune aide pour interpréter et agir sur une dynamique qui risque de transformer l'apprendre tout au long de la vie en un marché sans règles. Les vieux systèmes nationaux avec leurs structures perdent en efficacité par rapport à des dynamiques incessantes qui agissent sur le plan local et global. Le seul pouvoir réel qu'ils exercent encore est constitué par l'attribution des certificats et des diplômes.

On voit donc bien la nécessité de créer et de disposer de nouvelles connaissances scientifiques qui permettent aux gouvernements régionaux – en collaboration avec le niveau national - de comprendre comment intervenir dans ces nouvelles dynamiques. D'où l'urgence de grands programmes de recherche sur les politiques publiques et privées du *lifelong learning*. La démocratie dans l'éducation ne peut se réaliser en dehors du rôle des institutions démocratiques. La définition et la réalisation de politiques publiques dans le champ de l'apprendre tout au long de

la vie demande un bagage de connaissances scientifiques qui ne peuvent pas être cumulées sans un engagement extraordinaire du champ de la recherche. La gestion ordinaire des systèmes existants et leur réforme progressive ne suffisent plus. La construction des politiques ne peut plus être laissée au modèle du "*spray and pray*" ("*arroser à l'aveuglette*"). Il ne suffit plus de réunir un consensus politique autour de quelques objectifs de redistribution, il faut désormais obtenir un plus haut niveau de certitude dans les orientations et les résultats qui peuvent être obtenus. La recherche doit réussir à aider la politique à définir des objectifs et les mesures nécessaires. Il y a encore trop de questions sans réponses, même approximatives:

- comment fait-on pour élaborer une stratégie qui ne soit pas une simple déclamation d'aspirations et promesses ?
- comment fait-on pour innover dans l'offre de formation en augmentant la qualité, l'accessibilité et l'adaptation aux problèmes contemporains ?
- comment fait-on pour mettre en oeuvre des politiques qui libèrent la demande de formation des individus ?
- quelles sont les mesures politiques adaptées et quels peuvent être les résultats à en attendre selon les conditions dans lesquelles elles sont mises en oeuvre ?

Ce sont là des questions fondamentales pour assurer la survie de politiques publiques de **l'apprendre tout au long de la vie** et auxquelles la recherche doit savoir répondre. Dans le même temps, nous pouvons aussi affirmer qu'il s'agit de questions qui demandent un programme de recherche sur une longue période et une coopération internationale effective. Les projets épisodiques ne suffisent plus. Il est nécessaire de mettre en chantier des projets de long terme qui soient nourris des expériences et des découvertes faites dans chaque coin de la terre. Il s'agit d'un programme de recherche qui demande l'apport de plusieurs disciplines. Mais il y a un fossé à franchir : la recherche doit permettre d'enrichir et de créer une accumulation progressive de connaissances sur le terrain spécifique du *lifelong learning*. Les résultats des politiques ne doivent pas seulement se confronter à leur capacité de produire des connaissances pour l'utilisation de l'éducation dans la croissance économique. Ce qu'elles doivent engendrer, ce sont des niveaux meilleurs de développement intellectuel des individus. Pour cela, nous devons nous assurer que la recherche puisse produire des sédimentations sur le terrain spécifique de la science de l'éducation et pas seulement d'autres sciences qui ont aussi pour objet l'éducation.

# Glossaire

## A

**Abandon des études ou sortie précoce du système éducatif** (*dropout*): interruption des études, volontairement ou par suite de l'échec à un examen, avant d'avoir atteint le niveau préalablement visé.

**Accès à l'éducation à la formation** (*access to education or training*): conditions ou circonstances qui permettent à une personne d'être admise dans un programme d'éducation ou de formation.

**Agrément d'un prestataire ou d'un programme de formation** (*accreditation of a provider or a training programme*): reconnaissance officielle qu'un prestataire ou un programme de formation remplit bien les conditions exigées par la loi ou les autorités professionnelles.

**Acquis** (*prior learning*): ensemble des connaissances, compétences et savoir-faire acquis soit grâce à un enseignement, soit au travers de l'expérience.

**Alternance** (*vocational training in the dual system ou alternance training*): formation effectuée dans le cadre d'un contrat de travail spécifique, alternant des temps de travail et des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés dans des organismes publics et privés de formation.

**Année ou congé sabbatique** (*sabbatical year*): année de congé accordée pour permettre à un salarié de prendre un congé prolongé, notamment pour se former.

**Anorexie éducative** (*learning anorexia*): inappétence pour toute acquisition de connaissances quelles qu'elles soient.

**Auto-formation (ou Autodidaxie)** (*self-learning*): formation qu'un individu acquiert par lui-même et en dehors de tout dispositif.

**Apprendre tout au long de la vie** (*lifelong learning -LLL*) conception du processus de la formation initiale et de la formation continue comme un continuum

et qui intègre à la fois les apprentissages formels et les apprentissages informels.

**Apprentissage** (*apprenticeship*): filière de formation initiale en vue d'une qualification professionnelle validée par un diplôme ou une certification. En français, on l'emploie aussi pour désigner toute acquisition cumulative formelle ou non formelle de connaissance ou de savoir-faire.

**Apprentissage électronique** (*e-learning*): utilisation des TIC dans un apprentissage (voir aussi formation à distance et formation ouverte).

## B

**Baccalauréat**: diplôme certifiant les connaissances obtenues à la fin des études secondaires dans les pays francophones. Il correspond en Allemagne à *Abitur* ou *Fachabitur*, en Irlande à *leaving certificate*, au Royaume-Uni à *general certificate of secondary education* pour l'enseignement général et *national vocational qualification* pour l'enseignement professionnel.

**Bassin d'emploi** (*Local Labour Market Area*): territoire au sein duquel la population qui l'habite trouve l'essentiel de ses emplois et de sa formation.

**Bilan de compétences** (*assessment of competence les Anglo-saxons ont le même terme pour évaluation et bilan*

*de compétences*): résultat de l'évaluation des compétences (voir ce terme) par un service d'orientation ou de conseil, il permet à une à une personne de prendre conscience de ses potentialités et éventuellement de faire certifier ses compétences.

**Bilan comportemental**: (correspond à l'expression anglo-saxonne *assessment center*): éléments du bilan des compétences qui sont de l'ordre du « savoir-faire » et « du savoir être » et établis à partir du comportement de la personne devant une situation.

## C

**Capital humain** (*human capital*): Au niveau national, la qualité et l'importance des ressources humaines dont dispose une économie. L'investissement en capital humain y est essentiellement composé par les dépenses en éducation et en santé. Au niveau individuel, ensemble des connaissances acquises par un individu au cours de sa formation et plus générale au cours de sa vie.

**Capital social** (*social capital*): ensemble des relations sociales qu'un individu a héritées de sa famille (capital familial) ou qu'il s'est constitué lui-même et qu'il peut mobiliser dans la poursuite de ses objectifs.

**Certification** (*certification*): procédure de validation des compétences d'une personne qui aboutit à la délivrance d'un diplôme ou d'une qualification par un organisme agréé pour le faire.

**Communauté apprenante** (*learning community*): groupe de personnes organisé pour faciliter les processus d'apprentissages et les transferts de



savoirs grâce à une coopération entre tous ses membres.

**Compétences** (*competences*): ensemble dynamique de savoirs fondamentaux (généraux et techniques), de savoir-faire (savoir mis en pratique) et de savoir-être (éléments relationnels et comportementaux : responsabilité, autonomie, communication ...) dont la mise en œuvre permet de faire face à des situations changeantes dans des contextes multiples.

**Compétences de bases** (*basic competences ou basic skills*): compétences essentielles requises pour poursuivre des études, exercer une profession, une activité ou pour évoluer dans la société. Elles peuvent être déterminées à chaque étape de la formation. A la sortie de l'enseignement obligatoire, les plus basiques sont savoir parler, savoir lire, savoir écrire, savoir compter et la coordination sensori-motrice.

**Compétences clés ou transversales** (*transferable competences*): compétences comportementales indépendantes d'un domaine du savoir ou de l'activité professionnelle et qui, transférables d'un domaine à un autre, facilitent l'insertion sociale et professionnelle.

**Congé formation** (*Training leave*) : congé accordé à un salarié pour suivre une formation.

**Critères de sélection ou d'éligibilité** (*selection criteria*): caractéristiques prises en compte pour sélectionner une personne pour un emploi ou une formation.

**Curriculum** (*curriculum*): ensemble cohérent et organisé de contenus et d'apprentissages devant être acquis durant une période donnée, plus prosaïquement programme.

**Curriculum vitae** (*curriculum vitae*): document présentant l'ensemble des formations, de leurs résultats et des expériences professionnelles d'une personne.

## D

**Décloisonnement** (*decompartmentalization*) : suppression des obstacles à la coopération entre des services ou des actions poursuivant des objectifs communs, voisins ou complémentaires

**Demande sociale** (*social demand*) : besoins exprimés par l'ensemble de la société ou par un ensemble de groupes sociaux.

**Démocratisation de l'enseignement** (*Equal opportunity*): (*au sens large*) : généralisation de l'accès aux études ou à la formation ; (*au sens étroit*) : égalisation des chances d'accès aux études ou à la formation.

**Développement personnel** (*personal development*) : changements dans les comportements, les

dispositions affectives ou cognitives et les compétences individuelles.

**Dialogue social** (*social dialogue*): échange et négociation entre partenaires sociaux pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.

**Didactique** (*didactics*): étude des démarches, moyens et méthodes d'enseignement qui favorisent les apprentissages

**Diplôme** (*certificate/diploma*): document officiel certifiant les connaissances d'une personne à la suite d'une formation, d'un examen ou encore de la validation de ses acquis par l'expérience (VAE)

## E

**Echec scolaire** (*academic failure, underachievement, drop out*): impossibilité pour un individu de passer à un niveau scolaire supérieur ou d'obtenir un diplôme.

**Ecole parallèle** (*parallel school*): tout ce qui contribue à la formation des individus et qui n'appartient pas au système scolaire proprement dit (famille, groupes de pairs, environnement, média, mouvements de jeunesse, jeux.....).

**Education** (*education*): ensemble des actions et influences exercées sur des êtres humains en vue d'améliorer leurs connaissances, aptitudes et compétences.

**Education ou formation d'adultes** (*adult education*) : Ensemble des dispositifs et mesures de formation qui s'adressent aux adultes après leur formation initiale; le terme « éducation d'adultes » est plus utilisé pour des actions de formation générale.

**Education non obligatoire** (*post-compulsory education*) : formation d'une personne au-delà de l'enseignement obligatoire.

**Education/formation permanente ou éducation/formation continue** (*continuing education*) : ensemble des actions entreprises au-delà de l'obligation scolaire pour le développement culturel ou professionnel d'une personne. La formation continue a souvent un objectif plus professionnel.

**Education populaire** (*popular education*): a longtemps désigné les activités de développement éducatif et culturel organisées par des mouvements associatifs.

**Employabilité** (*employability*): capacité d'adaptation à un emploi, dépend à la fois de la qualification, des compétences, des motivations d'une personne et des emplois qui lui sont offerts.

**Enseignement obligatoire** (*compulsory education*) : durée de la fréquentation obligatoire du système scolaire initial, varie suivant les pays.

**Equivalences** (*equal value*): éléments pris en compte pour permettre de pallier l'absence d'un diplôme ou d'un cycle normal de formation.

**Entreprise** (*firm, enterprise*) unité de décision qui réalise la combinaison du travail et du capital afin de vendre des biens ou des services sur le marché.

**Entreprise apprenante** (*learning enterprise*): entreprise dont l'organisation et le fonctionnement facilitent par eux même la formation de ses membres.

**Etat** (*State*): autorité suprême exerçant son autorité sur l'ensemble d'un peuple ou d'un territoire. Il peut être fédéral ou centralisé.

**Evaluation des compétences** (*assessment of competences*): ensemble des processus permettant d'évaluer les compétences (savoirs, savoir-faire et savoirs relationnels) qui permettent de faire un bilan de compétences et qui peut déboucher sur une certification.

## F

**Filière de formation** (*pathway of training*): ensemble structuré de dispositifs et de programmes de formation pour un domaine de la connaissance ou d'activités professionnelles.

**Formation** (*training*): action permettant l'acquisition d'une connaissance d'un comportement ou d'une compétence, a souvent en France un sens plus restrictif plus proche du *training* que de *l'éducation*.

**Formation continue/permanente** (*continuing education and training*): voir éducation continue / permanente

**Formation formelle / informelle** (*formal / informal learning*): distinction entre les actions de formation dans une structure de formation et la formation découlant de la vie quotidienne.

**Formation à distance** (*distance learning ou study*): d'une manière générale toute action de formation organisée sans le face-à-face de l'apprenant et de l'enseignant. Contrairement à l'autodidaxie, elle suppose à un moment ou à un autre l'intervention d'un enseignant ou d'un formateur. Après avoir été employé dans le domaine de la formation par correspondance, le terme est aujourd'hui surtout utilisé pour parler de la formation utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC).

**Formation ouverte** (*open education*): concept proche de celui de formation à distance et qui met l'accent sur la souplesse des dispositifs, la liberté de l'apprenant et l'organisation temporelle.

**Formation de base**: voir compétences de base

**Formation initiale** (*initial education or training*): ensemble des formations organisées par le système scolaire et universitaire, d'enseignement général ou professionnel, à l'intention des enfants et des jeunes non encore engagés dans la vie active.

**Formation professionnelle** (*vocational training*): action de formation visant à dispenser, individuellement ou collectivement, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle.

**Formation professionnelle des adultes** (*continuous training*): action de formation destinée à préparer un adulte sorti du système professionnel à un métier ou à améliorer ses compétences professionnelles.

**Formateur** (*trainer*): personne assurant de manière permanente ou occasionnelle une activité de formation ou d'enseignement soit une institution de formation ou d'enseignement soit dans une entreprise.

**Formation de formateurs** (*training of trainer*): formation théorique ou pratique destinée aux formateurs ou aux enseignants.

**Formation sur le tas** (*learning by doing or by using*): formation informelle au travers de l'activité professionnelle et sans formation préalable, souvent grâce à des actes répétitifs.

**Fracture numérique** (*digital divide*): fracture sociale entre ceux qui peuvent accéder aux TIC et ceux qui n'y parviennent pas.

## G

**Gestion des flux** (*flow management*): sélection des formés en fonction des places disponibles dans la formation et des besoins de l'économie.

**Gestion des parcours de vie** (*Life and career path management*): ensemble des mesures et des dispositifs permettant d'accompagner une personne tout au long de sa formation et de son activité professionnelle afin de faciliter ses choix.

**Guidance** (*guidance*): ensemble des activités de conseil et d'orientation permettant d'aider une personne de prendre conscience de ses potentialités et des opportunités qui s'offrent à elle.

## I

**Illettrisme** (*illiteracy*): situation dans laquelle une personne qui a été pourtant alphabétisée n'a pas un véritable usage de la lecture (et à plus forte raison de l'écriture) ou qui ne parvient pas à comprendre le sens des mots qu'elle déchiffre.

**Individualisation** (*individualisation*): adaptation de la formation aux caractéristiques de l'apprenant grâce à la diversification des objectifs, des méthodes et des moyens.

**Ingénierie de formation** (*training course planning and design*): activité ou discipline permettant de préciser la demande, l'organisation, les programmes, la mise en œuvre de la formation et la mise au point des matériels et des dispositifs nécessaires.

**Insertion** (*integration*): entrée dans l'activité professionnelle ou encore acquisition de la capacité d'une vie sociale normale. Pour lutter contre le chômage et les conséquences de l'échec scolaire, elle est facilitée par des actions spécifiques de formation notamment professionnelle.

## M

**Marché de la formation, marché de l'éducation** (*educational market*): désigne soit l'ensemble de l'offre des institutions de formation et d'éducation, soit les possibilités de développement de ces activités.

**Marché du travail** (*Labour market*): ensemble des offres et des demandes d'emplois. On distingue le marché interne des entreprises où ceux qui y ont déjà un emploi (*insiders*) ont plus de chance d'avoir un des emplois offerts que ceux qui sont à la marche (*outsiders*) en concurrence sur le marché externe de travail

**Méthodes et outils pédagogiques** (*teaching methods or tools*) ensemble de démarches et de moyens dont dispose un enseignant, un formateur ou un apprenant pour mettre en œuvre une formation.

**Mobilité** (*mobility*): capacité d'une personne à changer d'activité ou à progresser professionnellement et socialement. On distingue ainsi la mobilité la mobilité professionnelle, la mobilité géographique, la mobilité transfrontalière des frontaliers et la mobilité sociale. Elle n'est pas toujours volontaire et peut permettre d'acquérir de nouvelles compétences. Ne doit pas être confondue avec l'instabilité des emplois créée par la multiplication des emplois à durée déterminée et le passage fréquent par le chômage.

**Motivation cognitive** (*learning motivation*): état ou disposition psychologique qui incite un individu à apprendre.

**Mutualisation** (*mutualization*): anglicisme désignant une mise en commun des résultats ou des expériences pour permettre une plus grande efficacité des organisations qui s'y engagent.

## O

**Obligation scolaire** (*legal obligation for school attendance*): disposition légale rendant obligatoire la poursuite d'une formation jusqu'à un certain âge.

**Orientation** (*guidance, counselling*): ensemble d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (tant dans les domaines éducatifs que professionnel et personnel) et à les mettre en œuvre.

**Organisation qualifiante du travail** (*qualifying work organisation*): mode d'internalisation de la formation continue au sein de l'entreprise. C'est l'organisation du travail elle-même qui est à

l'origine de la formation qualifiante. On parle aussi à ce propos d'entreprises apprenantes.

## P

**Parascolaire** (*paraeducational*): ensemble de dispositifs et d'actions permettant d'accompagner la scolarité d'un jeune en marge de l'institution scolaire. Leur usage, laissé à l'instigation des jeunes ou de leurs parents, tend à renforcer ou pallier l'action de l'institution scolaire.

**Partenaires sociaux** (*social partners*): organisation représentant les salariés et les entreprises et qui participent au dialogue social.

**Performant** (*outstanding, effective*): se dit d'un individu dont les compétences sont importantes notamment grâce à ses compétences transversales

**Périscolaire** (*Extracurricular*): désigne les activités se déroulant hors du temps scolaire mais en liaison avec les missions de l'école. Elles visent une éducation globale et appartiennent à l'éducation permanente.

**Promotion sociale** (*social promotion*): accession à une situation professionnelle et/ou sociale meilleure.

**Prospective** (*economic forecasting*): activité qui permet de déterminer les évolutions possibles d'une situation notamment grâce à la méthode des scénarios.

## Q

**Qualité de la formation** (*quality of education*): la qualité de la formation peut être évaluée à partir de ses *résultats* (par exemple l'acquisition de diplômes ou certificats, l'acquisition de certaines connaissances ou habiletés, l'insertion professionnelle), *de l'ensemble des moyens permettant de parvenir à un résultat* (formation des enseignants, moyens mis à leur disposition, mise en place d'un suivi des apprenants) ou encore de la capacité d'ajustement permanent aux problèmes des apprenants. Ces trois manières d'aborder la qualité de la formation correspondent en fait aux trois étapes de l'analyse de la qualité (le contrôle de la qualité, l'assurance qualité et la qualité totale).

**Qualité de l'orientation** (*quality of guidance*): on retrouve ces trois formes de qualité en ce qui concerne l'orientation, *par les résultats* (nombre de personnes orientées ou ayant recours aux services d'orientation) *par les moyens* (formation du personnel, suivis des orientés) *par l'ajustement permanent* (répartition territoriale, prévision de l'évolution des emplois...).

**Qualification** (*qualification*): reconnaissance des résultats d'une formation ou des acquis par l'activité professionnelle.

**Qualification professionnelle** (*occupational qualification*): aptitude d'une personne à occuper

un poste de travail. On tend aujourd'hui à la définir par l'ensemble des capacités permettant à un individu à assumer un emploi ou une fonction. La notion de qualification se recoupe avec celle de compétence, mais contrairement à cette dernière elle est liée à des accords professionnels et/ou à des dispositions législatives. Elle fait partie aujourd'hui de l'organisation collective du travail.

## R

**Reconnaissance ou validation des acquis** (*recognition of competences*) : identification des acquis et des compétences de l'individu (savoirs académiques et expérience personnelle, professionnelle ou sociale) et leur reconnaissance par un diplôme ou une organisation.

**Reconversion, recyclage** (*reorientation, retraining*) : formation permettant à une personne de se qualifier pour un nouvel emploi.

**Région** (*Region*) : collectivité locale dont la compétence territoriale vient immédiatement après celle de l'Etat, peut avoir des noms différents (Généralité, Land, Canton, Province, Communauté..).

**Région apprenante** (*learning region*) : région dans laquelle la coopération entre tous les acteurs facilite le développement de l'*Apprendre tout au long de la vie*.

**Relation formation-emploi ou matrice emploi formation** (*Training-employment relationship*) : mise en relation des formations possibles et des emplois, notamment par l'établissement d'une matrice des relations entre les formations et les emplois. L'établissement de ces matrices a mené à des impasses. *Apprendre tout au long de la vie* devrait permettre un ajustement permanent et dynamique des emplois et des formations.

**Remédiation** (*remediation*) : anglicisme né d'une racine française (remédier) qui désigne les actions permettant de pallier les insuffisances de la formation d'une personne.

## S

**Savoir** (*knowledge*) : concept qui se réfère à plusieurs forme de connaissances notamment en fonction de leur modalité d'acquisition : théorique, pratique, explicite, implicite ou tacite ou encore subjective.

**Savoir-faire** (*know-how*) : capacité pour réaliser une activité.

**Société civile** (*civil society*) : ensemble d'institutions, de groupes ou d'associations qui jouent un rôle d'intermédiaires entre les pouvoirs politiques et les citoyens.

**Société de la connaissance** (*knowledge society or knowledge based society*) : société dans laquelle la production, la transmission et l'utilisation des connaissances joue un rôle croissant.

**Système dual** (*dual system*) : système éducatif dans lequel à côté d'une formation uniquement dans des établissements scolaires il existe une formation en alternance (voir alternance).

**Système éducatif** (*educational system*) : manière dont est organisé et fonctionne l'ensemble des institutions d'éducation et de formation, le système scolaire ne prenant en compte que les institutions scolaires.

## T

**Territorialisation** (*régionalisation*) : organisation d'un service sur une base territoriale, elle permet une meilleure accessibilité

**Transfert de crédits de formation** (*crédit transfert système*) : prise en compte dans un pays des formations réalisées et des diplômes obtenus dans une autre

**Tuteur, tutorat mentorat** (*tutor, tutoring mentoring*) : encadrement des apprenants par des personnes qui les guident dans leur activité de formation et d'apprentissage sans pour autant leur dispenser directement un enseignement ou une formation.

## U

**Unité de valeur** (*credits*) : décomposition d'un diplôme en unités pouvant être acquises éventuellement sur plusieurs années, soit à travers la formation, soit à travers la valorisation de l'expérience.

## V

**Validation des acquis ou reconnaissance des acquis de l'expérience** (VAE) (*assessment of prior learning and experience*) : évaluation, validation et reconnaissance des savoirs, savoir-faire ou savoir être acquis de l'expérience, pour un titre homologué ou une classification des emplois. La validation des acquis est une des conditions essentielles du développement de *Apprendre tout au long de la vie*.

**Validation des acquis ou reconnaissance des acquis professionnels** (*recognition of professional experience*) : contrairement à la VAE qui prend en compte la totalité de l'expérience d'une personne, elle ne prend en compte que l'expérience professionnelle.

**Validation diplômante** (*official recognition of a vocational qualification*) VAE permettant d'obtenir la totalité ou une partie d'un diplôme

**Viellissement démographique** (*ageing population*) : importance croissante des personnes âgées dans une population.

## Brèves indications bibliographiques

### Apprendre tout au long de la vie

**CEDEFOP, *Bibliographie sur le Lifelong Learning***

[http://www2.trainingvillage.gr/etv/lll/lll\\_prof\\_bib.asp](http://www2.trainingvillage.gr/etv/lll/lll_prof_bib.asp)

**Commission européenne**, 2003, « *Education et Formation 2010* », *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne* »

**Commission européenne**, 2003, *Stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe : rapport sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002. UE et pays de l'AELE/EEE*, Commission européenne Direction Générale de l'Education et de la Culture, 17 décembre 2003

[http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_fr.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_fr.pdf)

**Assemblée Nationale**, 2003, *Projet de loi relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*, <http://www.assemblee-nat.fr/12/projets/pl1233.asp>

### Evaluation des compétences

**Aubret, J., Gilbert, P.** *L'évaluation des compétences*, Sprimont, Mardaga. (2003),

**Bainbridge S.** (ed.), 1997, « Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi », *Formation Professionnelle*, n°12, septembre-décembre, CEDEFOP

**Campion, M.A., Palmer, D.K., Campion, J.E.** (1997), "A review of structure in the selection interviews", *Personnel psychology*, 50, 655-701

**Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B., Thornton, G.C., Bentson, C.** (1987), "Meta-analysis of assessment center validity", *Journal of Applied Psychology*, 72 (3), 493-511.

**Campion, M.A., Palmer, D.K., Campion, J.E.** (1997), "A review of structure in the selection interviews", *Personnel psychology*, 50, 655-701

**Evequoz G., 2004**, *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Editions Liaisons 2004

**Grégoire, J.** *L'examen clinique de l'intelligence de l'adulte*, Sprimont, Mardaga. (2004), Ones, D.S.

**Le Boterf G.** *De la compétence*, Editions de l'Organisation 1994

**Levy-Leboyern C.,** *Le bilan de compétence*, Editions de l'Organisation 1993

**OOFP (2003)**, *Compétences-clés - Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*, Genève, Office d'orientation et de formation professionnelle

**Salgado, J.F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., de Fruyt, F., Rolland, J. P.** (2003), "A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European Community", *Journal of Applied Psychology*, 88 (6), 1068-1081.

**Schmidt, F.L., Hunter, J.** (2004), "General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 162-173..

**Viswesvaran, C., Schmidt, F.L.** (1993), "Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance", *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 679-703.

### L'orientation tout au long de la vie

**Conseil Economique et Social Rhône-Alpes, 2003**, *La stratégie régionale de l'orientation et de la formation tout au long de la vie en Rhône-Alpes*, Assemblée plénière, Avis, 17 juillet, Rapport N°2003-14  
[http://www.cr-rhone-alpes.fr/v2/content\\_files/avis\\_PRDF\\_07\\_2003.pdf](http://www.cr-rhone-alpes.fr/v2/content_files/avis_PRDF_07_2003.pdf)

**CESR Rhône-Alpes, 2004**, *Pour une politique régionale de l'orientation*, Rapport préliminaire, Rapport n°2004-01, p.35

**Espace formateur, 2004**, *Regards croisés sur les pratiques d'orientation tout au long de la vie*, Collection Champ contre Champ, ed Espace Formateur

**Ministère de l'Éducation Québec, 2001**, *Prendre le virage du succès. L'école orientante à l'œuvre : un premier bilan de l'expérience montréalaise*, Direction de la recherche et de l'évaluation  
<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pageservices.html>

**OCDE, 2004**, *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart (Career Guidance and Public Policy : Bridging the Gap)*, Les éditions de l'OCDE, p.184

**Vernedoub M., 2004**, *Pour une politique coordonnée de l'Accueil, l'information, l'orientation*, Rapport du Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (CCPR), 14 janvier, p.31

**Watt G., 1998**, *Guide des bonnes pratiques en matière de conseil professionnel et d'orientation*, Fondation Européenne pour l'Amélioration des Conditions de Vie et de Travail, Luxembourg, p.36

**Watts A.G., Sultana R.G., 2003**, *Career Guidance in 36 Countries : Contrasts and Common Themes*, CEDEFOP, p.16

### La validation des acquis de l'expérience

**ARAVIS, 2004**, *"La validation des acquis de l'expérience : Quels enjeux pour les entreprises ?"*, journée ARAVIS, 13 janvier, <http://www.aravis.asso.fr/actu/mois.htm>

**Bjornavold J., 2000**, *Assurer la transparence des compétences, identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*, CEDEFOP, Thessalonique, p.240

**Bonami, Jean-François**, *Valider les acquis professionnels*, Les Editions d'Organisation, Paris, 2000.

**CESR Rhône-Alpes, 2003**, *La reconnaissance et la validation des acquis du travail et de l'expérience*, Avis, Rapport n°2003-11, p.55

**Kirsch E., 1999**, « *Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels* », *BREF CEREQ*, n° 159, décembre

**Labruyère C.**, « *La validation des acquis professionnels. Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs* », *BREF CEREQ*, n° 185, avril 2002 <http://www.cereq.fr/cereq/b185.pdf>

## LIENS UTILES

Université Européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie : [www.gate.cnrs.fr/repal3](http://www.gate.cnrs.fr/repal3)  
 GATE-CNRS : <http://www.gate.cnrs.fr>  
 CEREQ : <http://www.cereq.fr>  
 CEDEFOP : <http://www.cedefop.eu.int/>  
 European Association of Local and Regional Authorities for Lifelong Learning (EARLALL) : [www.earlall.org](http://www.earlall.org)  
 European Training Village : la base de données sur le LLL : [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/NationalVet/Thematic/Forum\\_Cedefop\\_Orientation/](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/Forum_Cedefop_Orientation/)  
 Trouver-Créer : [www.trouver-creer.org](http://www.trouver-creer.org)  
 PLOTEUS (Portail sur les opportunités d'études et de formation en Europe) : <http://europa.eu.int/plotheus>  
 Leonardo : <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo>  
 INRP : [www.inrp.fr/](http://www.inrp.fr/)

## Régions partenaires

### ALLEMAGNE

**Baden Wurtemberg** : Ingrid Thomalla : [ingrid.thomalla@lgabw.de](mailto:ingrid.thomalla@lgabw.de)

### BELGIQUE

**Communauté française Wallonie-Bruxelles** : Michèle Carlier : [michele.carlier@cfwb.be](mailto:michele.carlier@cfwb.be)

### ESPAGNE

**Generalitat de Catalunya** : Xavier Farriols Sender : [xavier.farriols@gencat.net](mailto:xavier.farriols@gencat.net)

**Pais Vasco** : Josu Aboitiz Bilbao : [huisdape@ej-gv.es](mailto:huisdape@ej-gv.es)

**Illes Balears** : Miquel Vives : [mvives@dgadmedu.caib.es](mailto:mvives@dgadmedu.caib.es)

**Madrid** : Jose Luis Garcia Molina : [joseluis.garcia@educ.mec.es](mailto:joseluis.garcia@educ.mec.es)

**Galicia** : Manuel Guerra Fernandez : [manuel.guerra@edu.xunta.es](mailto:manuel.guerra@edu.xunta.es)

**Valenciana** : Francisco Jose de Juan Company : [dejuan\\_fra@gva.es](mailto:dejuan_fra@gva.es)

### FRANCE

**Rhône-Alpes** : PRAO : Baptiste Dumas : [bdumas@cr-rhone-alpes.fr](mailto:bdumas@cr-rhone-alpes.fr)

### ITALIE

**Lombardia** : Magali Capecchi : [magali\\_capecchi@regione.lombardia.it](mailto:magali_capecchi@regione.lombardia.it)

**Sicilia** : Marco Aurelio Lo Franco : [uob6istruzione@regione.sicilia.it](mailto:uob6istruzione@regione.sicilia.it)

**Toscane** : Paolo Federighi : [federighi@unifi.it](mailto:federighi@unifi.it)

**Trentino** : Federico Manfreda : [fmanfreda@libero.it](mailto:fmanfreda@libero.it)

**Veneto** : Ivana Padoan : [ipadoan@unive.it](mailto:ipadoan@unive.it)

### LUXEMBOURG

**Grand Duché du Luxembourg** : Claude Houssemand : [claud.houssemand@ci.rech.lu](mailto:claud.houssemand@ci.rech.lu)

### PORTUGAL

**Acores** : Olga Maria Belchior Mendes Machado : [dre.info@azores.gov.pt](mailto:dre.info@azores.gov.pt)

### POLOGNE

**Région de Malopolska** : Barbara kedzierska : [kedzierska@inf.ap.krakow.pl](mailto:kedzierska@inf.ap.krakow.pl)

### ROYAUME UNI

**South Cumbria** : Mason Minnit : [mashreha@aol.com](mailto:mashreha@aol.com)

**Scotland** : Mireille Pouget : [m.v.pouget@stir.ac.uk](mailto:m.v.pouget@stir.ac.uk)

### ROUMANIE

**Région de Constantza** : Monica Vlad : [monicavlad@yahoo.fr](mailto:monicavlad@yahoo.fr)

### SUISSE

**Suisse Romande et Tessin** : Christian Berger : [christian.berger@me.ch](mailto:christian.berger@me.ch)

### QUEBEC

**Province du Québec** : Alain Mercier : [alain.mercier@meq.gouv.qc.ca](mailto:alain.mercier@meq.gouv.qc.ca)



## Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation

Foundation of European Regions for Research in Education and Training

---

Il existe aujourd'hui un très large consensus sur l'importance que revêtent l'éducation et la formation pour assurer la cohésion sociale et la compétitivité des nations, comme des régions et des villes. Mais, alors que dans un nombre sans cesse croissant de domaines d'activité, le recours à la recherche scientifique est reconnu comme une des stratégies prioritaires pour améliorer les politiques et les pratiques par l'innovation, tel est moins le cas en matière d'éducation et de formation. La recherche en éducation n'est pas développée comme elle devrait l'être. La même situation prévaut au niveau des régions européennes, et alors même que celles-ci se voient un peu partout confier des responsabilités croissantes en matière d'éducation et de formation. La FREREF, fondée en 1991, est l'instrument qu'un groupe de régions européennes s'est donné pour favoriser ensemble le développement de la recherche et le développement en éducation en leur sein et entre elles. Dans ce but, la FREREF est une plate-forme d'échange et de coopération entre décideurs politiques et chercheurs en éducation des régions membres.

### Le développement par le travail en réseaux

L'instrument privilégié de la FREREF consiste dans le développement de réseaux thématiques interrégionaux d'échange et de coopération. Ces réseaux visent à favoriser la synergie des ressources, des expériences et des compétences sur des thèmes d'intérêt commun, avec l'espoir que la fertilisation croisée favorise à son tour l'institutionnalisation et l'internationalisation de la recherche en éducation dans les Régions membres. Les réseaux se constituent et fonctionnent selon les principes de l'auto-organisation :

La FREREF soutient les réseaux, par le biais d'un crédit de lancement et les accompagne en leur apportant l'expérience qu'elle capitalise notamment en matière de coopération entre les mondes politico-administratif et scientifique et en matière de travail en réseaux transdisciplinaires et transculturels.

### Les réseaux actuels (la region leader est soulignée)

1. **Le changement de l'Université** : Rhône-Alpes, Catalunya, Lombardia, Baden Württemberg, Luxembourg. Activité en cours : enquête interrégionale comparative auprès des étudiants universitaires sur leur situation et leurs attitudes à l'égard des études, du travail et d'autres questions sociales et civiques.
2. **Identification des compétences de base** à l'issue de la scolarité obligatoire : Catalunya, Baleares, Luxembourg, Canarias. Activité en cours : après publication des résultats d'une enquête sur CD-Rom ; mise en discussion au cours d'un atelier d'experts, grand Congrès national à Barcelone juin 2003.
3. **Apprentissage coopératif par le biais d'Internet** : Catalunya, Baleares, Communauté française de Belgique, Luxembourg, Rhône-Alpes. En cours : construction d'une méthodologie comparative d'expériences d'apprentissage coopératif ; coopération avec un projet Minerva : atelier de diffusion au printemps 2002.



## Quelques activités et résultats de la FREREF (en dehors de l'Université européenne d'été)

**1994**, Lyon: Colloque "*Développement de l'apprentissage et de l'alternance dans les Régions européennes*".

**1995**, Barcelona : Euroconférence: "*Quelle recherche pour quelle politique de l'éducation?*". Plus de 300 participants provenant de 75 régions européennes.

**1996**, Desenzano : Workshop "*Quelles stratégies pour développer la recherche en éducation dans et entre les régions ? – Vers la création de réseaux*"

**Avril 2000**, Lyon : Colloque "*L'université et les enjeux de la professionnalisation*", organisé par le réseau 1, "Avenir de l'université", 160 participants, actes disponibles.

**Juin 2001**, Barcelone : Atelier "*Travail coopératif et NTIC en environnements ouverts de formation*", organisé par le réseau "Apprentissage coopératif par Internet", 80 participants, actes disponibles.

**Mai 2001**, Barcelone: Publication d'un CD-ROM en quatre langues avec le Departament d'Ensenyament de Catalunya, "*Identification des compétences de base dans l'enseignement obligatoire*" (résultats d'une enquête auprès de divers publics).

**Sept. 2001**, Barcelone : Atelier d'experts "*Identification des compétences de base dans l'enseignement obligatoire*", discussion de la méthodologie et des résultats de l'enquête, perspectives de développement et de réplication.

## Composition actuelle

Les membres de la FREREF sont des Régions en tant que collectivités publiques et des scientifiques à titre individuel :

Régions membres	Membres individuels	
Land Baden Württemberg	Prof. Jean-Marie Albertini, Lyon	Prof. Manuel Marti Recober, Barcelona
Govern de Balears	Tino Bargel, Konstanz	Prof. Josep Maria Masjuan, Barcelone
Generalitat de Catalunya	Artur Bladé, Barcelone	Prof. Philippe Meirieu, Lyon
Communauté Française Wallonie- Bruxelles	Michel Brosse, Grenoble	Ezio Munno, Milan
Suisse romande et Tessin (CIIP)	Prof. Marcel Crahay, Liège	Giorgio Napoli, Milan
Regione Lombardia	Prof. Michel Develay, Lyon	Prof. Esteve Oroval, Barcelona
Luxemburg	Prof. Isabelle Guinamard, Lyon	Michel Pariset, Lyon
Province du Québec	Prof. Octavi Fullat Genis, Barcelona	Jean-Paul Reeff, Luxembourg
Région Rhône-Alpes	Prof. Charles Hadji, Grenoble	Prof. Jaume Sarramona, Barcelone
	Prof. Walo Hutmacher, Genève	Prof. Miquel Siguan, Barcelona
	Prof. Dieudonné Leclerq, Liège	Miquel Vives, Palma de Mallorca

### Pour contacter la FREREF :

FREREF Administration déléguée  
93, chemin des Mouilles – BP 167  
F - 69131 ECULLY Cedex

Tél. : +33(0)4 72 86 60 38

Fax : +33(0)4 72 86 60 49

[freref@gate.cnrs.fr](mailto:freref@gate.cnrs.fr)

<http://www.gate.cnrs.fr/repal3/>

