



Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : Les pratiques des pays

Patrick Werquin

Février 2010



Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : Les pratiques des pays

Patrick Werquin

Février 2010



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

TABLE DES MATIÈRES

RECONNAISSANCE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGES NON FORMELS ET INFORMELS : LES PRATIQUES DES PAYS	4
Le contexte comme catalyseur ou inhibiteur naturel de la reconnaissance.....	4
Gouvernance, pratiques et organisation technique	33
Références.....	70

RECONNAISSANCE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGES NON FORMELS ET INFORMELS : LES PRATIQUES DES PAYS¹

Vingt-deux pays² ont contribué à la construction de la base de connaissance de l'OCDE sur la reconnaissance des acquis des apprentissages non formels et informels. Les différents documents produits, notamment les 22 rapports nationaux de fond rédigés par les pays, sont d'une richesse extrême (www.oecd.org/edu/recognition) et ce document vise à en extraire l'essence. C'est donc un point de vue interne aux pays qui est proposé ici.

Ce document est une description des situations nationales, vues par les pays eux-mêmes, tout autant qu'une mise en valeur des pratiques. Il repose largement sur les rapports nationaux de fond et présente les réponses politiques mises en place par les pays. Ce faisant, il insiste sur les pratiques des pays et régions et donne des chiffres ou indique des projets pilotes autant que faire se peut. L'idée est de voir comment les pays et régions lient la reconnaissance et les enjeux du moment, qu'ils soient sociétaux ou liés au marché du travail. En effet, dans l'élaboration de leurs réponses politiques, beaucoup de pays regardent autour d'eux, voire très loin, comme l'Australie qui s'intéresse au Processus de Sorbonne-Bologne, et ils visent à l'excellence internationale. Dans l'Union européenne par exemple, les nombreux systèmes en place ou en devenir orientent déjà largement les choix des pays membres et au-delà. D'où l'intérêt d'un document sur les pratiques nationales et le contexte dans lequel elles sont mises en place. Les exemples donnés sont puisés dans les pratiques des pays mais ils ne prétendent pas à l'exhaustivité.

Le document est composé de trois sections plus une brève conclusion. La première est un rappel des éléments de contexte, du moins s'ils peuvent avoir un impact sur les systèmes de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels d'une manière ou d'un autre ; notamment dans le sens où ils peuvent être des catalyseurs ou des inhibiteurs des procédures de reconnaissance. La seconde est une description de la manière dont sont organisés les systèmes : les cadres légaux, les procédures, les aménagements techniques et les programmes pilotes éventuels. Ces deux premières sections sont organisées par thèmes. Ce document propose, selon les cas, des entrées par pays ou par thème lorsqu'il y a une communauté de points de vue.

Le contexte comme catalyseur ou inhibiteur naturel de la reconnaissance

Le contexte national ou régional est une dimension essentielle mais difficile à prendre en compte. Il peut à la fois être à la source de la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, lorsque des réponses politiques sont nécessaires en réponse à une situation particulière. Il peut être la conséquence de politiques de reconnaissance astucieuses. Il peut enfin et surtout s'avérer être un catalyseur de l'action publique. Reste qu'il ne peut pas être nié. Il s'impose à tous et les visites de terrain montrent clairement que, toutes choses égales par ailleurs, un contexte serein,

¹ Ce rapport a été préparé par Patrick Werquin de la Direction de l'éducation.

² Afrique du Sud, Allemagne, Australie, Autriche, Belgique (Flandre), Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, République tchèque, Royaume-Uni, Slovaquie et Suisse.

voire prospère, facilite grandement la tâche. Ainsi, il ne peut pas échapper au lecteur avisé que la situation économique d'avant la crise de la fin de 2008 – et même peut-être encore plus après – est par exemple meilleure en Norvège que dans la plupart des autres pays de l'étude. Elle dispose de ressources naturelles importantes, et d'une tradition de développement et de recours au capital humain. Des notions comme la pérennité du système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et son assise financière sont tellement conditionnées par la situation économique d'ensemble qu'il faut toujours les garder à l'esprit.

En outre, il y a une grande hétérogénéité dans l'échantillon des pays qui se sont portés volontaires pour construire la base de connaissances sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. C'est un enseignement de première importance que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut être adaptée à tous les contextes mais aussi une incitation à la prudence quant aux enseignements à tirer de ce travail. Ainsi le Danemark, le Chili ou l'Australie ont des taux de chômage faibles, voire très faibles au Danemark (3 %) mais leurs économies ne sont pas comparables. Certains pays ont des taux d'emploi élevés et un faible niveau de chômage de longue durée. Le retour à l'emploi en est donc facilité d'autant. Chaque pays pris indépendamment ne constitue que rarement une entité homogène : les inégalités sont importantes par exemple entre les zones urbaines et les zones rurales ou périurbaines où se concentre une grande partie des individus en situation de pauvreté. Les taux de chômage peuvent y avoisiner les 30 %. Pour des raisons différentes, la Slovénie aussi apparaît comme une économie en transition, avec de profonds changements sur le marché du travail, comme l'apparition de niveaux élevés de chômage. Il y a aussi des enjeux en termes de traditions, avec le Canada toujours très intéressé par la notion de compétence, et des provinces pionnières comme l'Île-du-Prince-Édouard.

Assez naturellement, des données comme la démographie, le marché du travail, la création de capital humain, les systèmes formels d'éducation et de formation fournissent le contexte adéquat pour décrire les pratiques de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

La démographie déclinante impose de reconsidérer toutes les stratégies de création et d'identification du capital humain

La plupart des pays participant à l'étude ont une démographie déclinante ; même si l'Afrique du Sud, avec 50 % de sa population âgée de moins de 25 ans par exemple, le Chili et le Mexique font figure d'exceptions notables pour le moment. Les matérialisations les plus intéressantes dans le cadre de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont la baisse du nombre des élèves, des étudiants et des travailleurs ou, plutôt, des personnes en âge de travailler. En effet, d'une part le maintien des effectifs dans le système formel d'éducation et de formation initiale apparaît largement compromis et beaucoup d'institutions d'enseignement luttent pour le maintien de leurs effectifs, voire pour leur survie. Les plus hardies, ou les plus en danger, se tournent vers les adultes pour leur recrutement, utilisant de plus en plus la reconnaissance des acquis comme appât. D'autre part, comme il y a de moins en moins de jeunes qui arrivent dans la vie active, le déficit de capital humain moderne et de personnes hautement qualifiés doit être compensé par un recours aux adultes, dans le pays ou à l'extérieur de celui-ci ; là encore la reconnaissance des acquis étant une option possible pour la [re]qualification. Le marché du travail et son bon fonctionnement apparaissent comme une préoccupation majeure et une des raisons les plus souvent avancées des systèmes de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

En Suisse, on évoque la nécessaire augmentation et diversification de la population étrangère en âge de travailler. On remarque toutefois dans le même temps que l'hétérogénéité culturelle générée par la forte immigration crée des défis sociaux et en matière de didactique. En Écosse, le déclin de la population crée des difficultés en raison de l'absence de certains profils de travailleurs en termes d'âge et de compétences.

C'est un déterminant explicite du recours à des méthodes de type reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. La Grèce voit sa population active diminuer mais elle semble avoir peu recours à l'immigration et il y a peu de travailleurs âgés. Le problème reste donc entier. En Australie, le vieillissement de la population est perçu comme un enjeu si fort que le COAG (*Council of Australian Government*) tente d'accroître la proportion d'adultes qui ont les compétences et les certifications nécessaires et suffisantes pour entrer avec succès sur le marché du travail. C'est une approche très proactive et, en octobre 2006, 504 millions EUR ont été investis pour répondre à la demande des employeurs qui veulent une force de travail hautement qualifié (*Skills for the Future*). Les adultes d'au moins 25 ans reçoivent 1 806 EUR pour compléter une année ou certificat de niveau 2 en professionnel. La Corée s'attend à des problèmes importants à un horizon de 18 ans, d'autant plus que la massification de son enseignement supérieur au cours de ces 30 dernières années est unique. En outre, on y voit une augmentation rapide de l'immigration entre 1995 et 2005 : les étrangers en Corée sont passés de 270 000 à 740 000. Ils sont de l'ordre du million à la fin de 2006. Une moyenne de 20 000 travailleurs étrangers entrent chaque année sur le marché du travail coréen. Le Canada lutte contre le déclin de sa natalité car les effets se perçoivent déjà jusque sur le nombre des élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

Dans ce paysage général quelques particularités méritent d'être soulignées. Par exemple, si la démographie n'est pas encore un problème en Afrique du Sud, il est intéressant de remarquer que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels a été explicitement utilisée pour rattraper les injustices dues à la politique d'apartheid de 1948 à 1991. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels a donc compté au nombre des stratégies de rééquilibrage entre les différents groupes de la population. Le Canada aussi représente un cas démographique intéressant dans la mesure où les Premières Nations et les Métis ont une démographie bien plus vigoureuse que ne l'est celle des autres groupes, notamment dans certaines provinces comme le Saskatchewan ; ils deviennent du même coup un moteur essentiel de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Le marché du travail est le principal demandeur de systèmes de reconnaissance des acquis

Le marché du travail est typiquement le lieu où se rejoignent certaines des préoccupations essentielles du moment dans les économies étudiées, préoccupations renforcées par la crise de la fin de l'année 2008. Chômage, compétences, compétitivité, employabilité, insertion professionnelle, productivité sont des termes qui apparaissent souvent dans la rhétorique officielle.

Un autre ensemble de préoccupations provient de l'existence de groupes de la population qui sont vus comme devant recevoir plus d'attention. Pour ces groupes devenus cibles, parce que désavantagés en termes d'éducation et de formation notamment, et au-delà pour tous les acteurs du marché du travail, il y a une forte demande de stratégies, ou même simplement de procédures, de nature à satisfaire rapidement les besoins du marché du travail. La notion de rapidité est essentielle ici et la reconnaissance va naturellement être opposée à la formation avec un postulat de départ, plus ou moins bien explicité dans les pays, que le temps de la formation est long et ne correspond donc pas au temps du marché du travail, souvent beaucoup plus rapide. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, supposée plus rapide, fait donc clairement partie des stratégies que les pays étudient. Ceux-ci sont d'ailleurs très au clair sur le lien entre reconnaissance des acquis et marché du travail mais diverses motivations sont plus ou moins accentuées suivent les pays et régions. Le reste de cette section résume ces différentes approches et les pratiques des pays. Incidemment, tous les enjeux sont liés mais ils sont distingués pour faciliter l'exposé.

Le *marché du travail* est de loin le thème le plus souvent abordé dans les rapports remis par les pays pour l'étude sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (voir l'ensemble des rapports de fond, www.oecd.org/edu/recognition). La Belgique (Flandre) en a fait son objectif principal et a adopté une vision pragmatique. Il s'agit d'apparier les compétences et les besoins du marché du travail et donc d'orienter la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels vers les

compétences qui font défaut sur le marché, tout en donnant des opportunités d'emploi aux populations désavantagées, faisant d'une pierre deux coups. L'Italie insiste sur l'importance d'impliquer les autorités du marché du travail dans les questions concernant les apprentissages (*bilatéralisme*) ; la collaboration semble y être exemplaire du reste comme en témoigne la gestion de sa participation à l'activité de l'OCDE. En Espagne, la distinction entre les titres académiques (*titulos*) et les certificats (*certificados*) renvoie à une distinction entre le ministère de l'Éducation et de la Science pour les premiers et le ministère du Travail pour les seconds, qui ne donne rien d'autre que l'accès éventuel au marché du travail. Au Chili, le marché du travail est à tel point au cœur des préoccupations que le Système national de certification des compétences professionnelles (SNCCCL), géré par le programme *Chilecalifica*, est une composante essentielle du système de formation continue et de formation tout au long de la vie en général. C'est en même temps un système d'accréditation des aptitudes et compétences professionnelles. En Slovénie aussi, le marché du travail et les compétences professionnelles sont essentielles, à tel point que le SNCCCL est piloté par des acteurs du marché du travail ; la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels y est explicitement orientée vers les travailleurs à insérer et ceux à promouvoir dans l'emploi. Au Mexique, la population économiquement inactive [retraité(e)s, personnes à la maison, handicapé(e)s] est au centre de l'attention politique.

Le marché du travail est au centre aussi parce que c'est un lieu de *production de situations d'apprentissages* non formels et informels. Les employeurs de tous les pays sans exception insistent sur le fait que les apprentissages non formels et informels les plus importants sont probablement ceux faits sur le lieu de travail. On trouve là une justification essentielle au fait qu'ils réclament souvent, en corollaire, une implication plus nette dans la définition des référentiels utilisés lors d'un processus de reconnaissance, notamment s'il va jusqu'à la certification. Déjà en 1997, un rapport norvégien conclut que le lieu de travail est le lieu où s'effectue le plus d'apprentissages. La commission chargée de ce rapport fait des recommandations et, en 1998, propose de donner un droit à chaque employé pour étudier, et de lui attribuer un *statut* spécifique et reconnu. Un système national de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels avec documentation des acquis est proposé. Enfin, apparaît l'idée du droit d'obtenir le niveau de fin de l'enseignement secondaire supérieur sans frais. Cette idée fut reprise maintes fois depuis dans d'autres endroits mais les budgets correspondants n'ont pas toujours pu être dégagés.

Un autre point qui lie le marché du travail à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est le nécessaire traitement des *goulets d'étranglement* qui surviennent lorsque la demande de savoirs, savoir-faire et compétences est supérieure à l'offre. Il en résulte en général une situation où un grand nombre d'offres d'emplois ne sont pas pourvus, alors même que souvent, le taux de chômage général est élevé. Le lien entre reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et goulet d'étranglement est explicite dans la quasi-totalité des pays et l'argument est d'une simplicité biblique : *les savoirs, savoir-faire et compétences sont souvent là mais ils ne sont pas visibles parce que pas reconnus*. Ils ne sont pas certifiés par exemple. Ceci est d'autant plus important que souvent, comme en Espagne, le taux de création d'emplois est plus important pour les postes qualifiés, comme ceux impliquant la maîtrise des nouvelles technologies. En Slovénie, il semble y avoir beaucoup de travailleurs non certifiés alors qu'ils paraissent avoir un niveau de performance qui leur permettrait d'obtenir une certification. La Slovénie souffre ainsi d'une pénurie d'ouvriers spécialisés (*semi-skilled workers*). En Irlande, une résolution même partielle de ce problème de goulets d'étranglement est vue comme pouvant mener à un meilleur appariement entre offre et demande.

En Hongrie le système formel d'éducation et de formation ne semble pas être en mesure de fournir, de manière régulière et suffisante, les savoirs, savoir-faire et compétences dont le marché du travail a besoin. La Grèce insiste sur les compétences en nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui sont surtout problématiques dans les régions rurales et pour les couches sociales défavorisées – tout comme l'Autriche depuis la fin des années 90 – et sur les compétences sociales, toutes essentielles pour avoir un emploi. En Australie, des secteurs comme la construction, les produits manufacturés, le tourisme

et les professions de santé sont considérés comme mal en point. À tel point que le COAG (*Council of Australian Governments*) en a fait la cible de son action. Il a signé des accords avec les états et territoires australiens pour tenter d'augmenter le nombre de travailleurs aux *qualifications reconnues*. Le Queensland et Western Australia ont utilisé la reconnaissance (RPL) pour faire face aux goulets d'étranglement. Le Victoria a vu la création de 13 boutiques de compétences (*skills stores*), sur une idée venue du Queensland (*Skilling Solution Shopfront*) qui fournit des conseils aux apprenants. Enfin, en Australie du Sud, les organismes de formation enregistrés (*registered training organisations, RTO*) ont été directement impliqués. La Norvège, l'Autriche et l'Islande font clairement état d'une pénurie de travailleurs qualifiés dans le domaine de la santé. L'Autriche ajoute aussi le tourisme à la liste des secteurs en difficulté, avec le constat que certaines régions sont plus marquées par les pénuries que d'autres.

Au Canada, il y a une pénurie persistante de compétences transversales comme la capacité à travailler en équipe, la communication et la gestion dans les secteurs de la santé, la construction et l'énergie. La réponse politique a été le programme *Strong Economy for Canadians*. Un exemple concret de ces difficultés y est fourni par le Saskatchewan qui souffre de la proximité avec l'Alberta, l'économie dotée de la plus forte croissance de tout le Canada ; beaucoup de jeunes, notamment parmi les populations autochtones (Premières Nations) vont en effet travailler en Alberta. Le défi pour le Saskatchewan est donc de retenir ces jeunes dont les compétences seraient utiles au Saskatchewan. Un autre défi est d'inverser le mouvement et d'attirer des immigrants dans le Saskatchewan. La pression sur les secteurs de la santé, du transport, du pétrole et du gaz ainsi que sur l'agriculture y est très forte. La pénurie est telle que parfois, comme en Suisse, les grands groupes informatiques proposent des formations. En Corée, ils délivrent même des certifications reconnues. De manière générale, ces certificats constituent un cas intéressant car ils sont en concurrence avec des certifications délivrées par le système formel d'éducation et de formation, sous couvert du ministère de l'Éducation et il n'est pas rare qu'ils aient plus de valeur. La raison la plus probable est que les utilisateurs savent exactement à quoi correspondent ces certificats en matière de contenu. Une parfaite visibilité est ici synonyme de reconnaissance – et donc de valeur. Ce point est à méditer pour la mise en place de systèmes de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Il y a aussi le cas inverse, même s'il est infiniment plus rare. Il survient lorsqu'il y a surproduction de diplômés. L'Italie par exemple annonce que, pour l'année 2005, il y a 3.7 millions de travailleurs avec une certification de l'enseignement supérieur pour lesquels il n'y a pas de bon appariement avec le poste de travail. Cela renvoie au constat maintes fois fait pour l'Italie que l'insertion professionnelle des jeunes y pose problème. Il peut aussi y avoir des situations inversées si le marché du travail demande moins de diplômés de l'enseignement supérieur que de travailleurs qualifiés du niveau de l'enseignement secondaire, comme en République tchèque. On peut aussi noter qu'aux Pays-Bas, l'obtention d'un emploi et le maintien dans l'emploi semblent plus dépendre du métier maîtrisé que du niveau de certification, même si l'argument est toujours très ambigu dans la mesure où le marché du travail néerlandais est tout de même très accueillant pour les individus très diplômés.

Dans nombre d'exemples ci-dessous, on voit poindre le phénomène plus général d'absence d'appariement entre offre et demande de savoirs, savoir-faire et/ou compétences. Le Danemark parle du fait que la demande ne rencontre pas l'offre. En Slovaquie, il y a beaucoup de disparités entre offre et demande de qualification et surtout beaucoup de disparités régionales, avec une forte immobilité de la population active. Ce problème d'absence d'appariement survient typiquement en l'absence d'information sur les travailleurs en place ou sur ceux à recruter. La théorie dit qu'un mauvais appariement est à la fois un problème individuel (les travailleurs ne sont pas performants sur leur poste) et un problème macroéconomique (l'économie est globalement moins performante). De nombreux pays étudient ces questions de près, et voient en la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels une solution partielle au problème de visibilité des savoirs, savoir-faire et compétences, à l'exception notable de la République tchèque où il n'est pas question d'intervenir sur la relation entre l'offre et la demande,

sans doute aussi parce que ce pays semble jouir d'une situation où l'appariement entre offre et demande est déjà bon.

Dans la même veine, il y a aussi la *pénurie de main-d'œuvre tout court*, qualifiée ou non, même si de nombreux rapports de fond et acteurs rencontrés lors des visites de terrain ont tendance à assimiler à tort les deux questions³, sans doute parce que la plupart des pays rencontrent les deux types de difficultés. Cette forme de pénurie peut partiellement être résolue en faisant (re)venir les inactifs sur le marché du travail. Toutefois, cela nécessite de leur donner les savoirs, savoir-faire et/ou compétences qu'ils n'ont probablement pas, sinon ils seraient sur le marché du travail. On parle alors plutôt de formation. Il reste que c'est ici que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels apparaît comme une alternative crédible, à la place ou en complément de la formation. Il s'agit alors « seulement » de leur faire réaliser qu'ils ont les savoirs, savoir-faire et/ou compétences en question. En Australie, une mission qui relève de l'approche interministérielle (DIMA, *Department of Immigration and Multicultural Affairs*) est d'étendre le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels aux migrants pour les aider à obtenir des points pour leur visa d'entrée sur le territoire et venir ainsi résoudre en partie la pénurie de main-d'œuvre. En Islande, le secteur de la construction, peu exigeant en termes de niveau atteint dans le système initial formel d'éducation et de formation, a grand besoin (demande a une valeur particulière en économie, mais bon, ca va) de travailleurs. En Allemagne, le problème ne semble pas être général mais il semble être aigu dans certains secteurs ou pour certains types d'entreprises où il y a pénurie de travailleurs avec un haut niveau universitaire.

Un autre point qui lie clairement marché du travail et reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est le fait que l'accès à certaines *professions réglementées* nécessite la possession d'une certification. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels permet de certifier les acquis des individus désireux d'exercer une profession réglementée sans nécessairement passer par une formation certifiante, potentiellement longue et coûteuse. C'est l'objectif historique en Islande. Toutefois, certains pays n'autorisent cela qu'à une certaine hauteur comme les Pays-Bas ou l'Irlande où la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels permet de satisfaire une partie, mais une partie seulement, des critères d'entrée. Le Royaume-Uni a un marché du travail très peu réglementé. Une hypothèse selon laquelle une faible réglementation du marché du travail et un retard dans les possibilités de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont liés serait intéressante à tester. Au Canada, les professions réglementées occuperaient 15 % de la population active, selon les derniers chiffres, signe d'un enjeu de grande ampleur que la reconnaissance des acquis, si elle va jusqu'à la certification, peut contribuer à résoudre.

Beaucoup de pays ont aussi des politiques concernant les *compétences clefs*, dont on pense que certaines peuvent s'apprendre aussi, ou surtout, hors du système formel d'éducation et de formation. En Irlande, parmi celles identifiées dans la *National Skills Strategy* (2007) sont la littératie, le travail en équipe, la communication, la résolution de problèmes, l'innovation, la créativité, etc. La Slovénie a établi une liste de dix compétences. Au Mexique, le Conseil de normalisation et de certification des compétences professionnelles (*Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral*, CONOCER) a coordonné un groupe d'experts pour identifier les compétences de base : lecture, écriture, communication orale, mathématiques, localisation de l'information, application de principes technologiques, relation interpersonnelles, relations spécifiques dans une organisation, capacité à prendre des décisions. En Corée, on fait remarquer que les individus fortement diplômés ne sont peut-être pas dotés des compétences nécessaires pour « fonctionner » dans l'entreprise, faute d'expérience et de maîtrise de ce que l'entreprise demande réellement au quotidien. Au Chili, neuf secteurs ont besoin d'une augmentation du nombre de travailleurs certifiés. Chilecalifica s'occupe ainsi de ces secteurs où il s'agit de mettre en place des

³ La pénurie de main d'œuvre est un problème lié à un nombre insuffisant de travailleurs disponibles. Les goulets d'étranglement renvoient à un manque de certains savoirs, savoir-faire et compétences.

programmes d'évaluation des compétences professionnelles nécessaires. C'est une approche qui a le mérite d'être très pragmatique puisqu'elle repose sur l'identification des besoins signalés par le marché du travail.

Au Danemark, la liste des compétences clefs en comporte dix : littératie, apprendre à apprendre, prise de décision, créativité et innovation, compétences sociales, communication, compétences interculturelles, citoyenneté, hygiène de vie, compétences environnementales. Ces compétences sont parfois présentées comme étant de nature à générer des avancées sociales. De nombreux pays évoquent une plus grande maturité des citoyens pour justifier la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. La Suisse parle de citoyens plus conscients des valeurs du monde. La culture générale et l'accès à une troisième langue y apparaît en outre comme un objectif important. Pour le Danemark, les compétences clefs sont d'autant plus intéressantes qu'elles peuvent potentiellement s'acquérir par auto-apprentissage. En revanche, elles peuvent poser problème car les personnes de faible niveau de certification vont plus difficilement développer ces compétences que les personnes de haut niveau. Le point de vue danois est résolument qu'un emploi où on apprend beaucoup peut compenser un manque d'éducation formelle. Là encore, il y a matière à méditer. Au total, cette littérature sur les compétences clefs est quelque peu déroutante car il existe autant de listes de compétences clefs que d'auteurs qui en parlent. Il semble toutefois que le besoin d'expérience soit présent dans toutes les listes, en filigrane ou de manière explicite. Il se pourrait bien que beaucoup des compétences indiquées ne s'apprennent pas forcément, et ne s'enseignent pas forcément non plus, dans le système formel.

La *productivité* est un enjeu dans de nombreux pays mais peu le signalent. La Hongrie indique bien que le nombre moyen d'heures travaillées est élevé, signe probable que la productivité n'est pas assez élevée, mais s'améliore depuis la période de transition au début des années 90. Or on sait que c'est un enjeu fort dans la compétition internationale par exemple. Le Royaume-Uni rappelle que son taux d'emploi est élevé mais que sa productivité reste faible. En revanche l'*employabilité* est souvent abordée, notamment celle des jeunes issus du système initial d'éducation et de formation. La difficile insertion professionnelle des jeunes est généralement liée à un problème de qualification et de compétences. Toutefois, la réflexion est plutôt tournée vers le système initial d'éducation et de formation que vers la formation des adultes et de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Le nombre important de jeunes qui sortent ainsi sans la moindre certification exploitable devrait inciter à revoir cette approche et à ajouter une dimension d'expérience et de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Au Chili, la participation au secteur formel d'éducation et de formation conditionne la participation au marché du travail : 40 % de ceux qui ont seulement l'éducation de base participent au marché du travail ; le taux grimpe à 80 % pour ceux qui sont issus de l'enseignement supérieur. En outre, un peu plus de la moitié de la population des adultes est au niveau 1 de littératie, le plus bas. En Écosse, on insiste sur le fait que les compétences sont à la fois un facteur d'employabilité individuelle et un gage de compétitivité collective ; même si on nous dit aussi que des compétences aussi fondamentales que la numératie et la littératie semblent poser problème alors que le pays vise les compétences nécessaires à la génération de la connaissance. L'Écosse insiste enfin sur la nécessité de donner des compétences transférables aux travailleurs et travailleurs potentiels.

Le marché du travail est un catalyseur naturel de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. La Norvège insiste sur l'habituel conflit d'intérêt entre le marché du travail, qui veut des travailleurs employables rapidement ainsi que productifs, et le système éducatif qui est plus dans une logique de production de savoirs, savoir-faire et/ou compétences, quelle que soit la durée requise. Dans la même veine l'Autriche déclare que l'employabilité est importante mais insiste sur le fait que l'éducation est plus importante. En bref, la Norvège présente la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels comme une solution possible à ce dilemme, sans doute parce que l'expérience et sa reconnaissance sont les concepts les plus à l'interface entre éducation et emploi. En Autriche, le programme de gouvernement de la 23^e législature de janvier 2007 met en avant l'employabilité et l'insertion sociale. Des provinces comme le Tyrol organisent des bilans de compétences avec des ateliers

d'information (contenu et bénéfique) et de discussion (suivi, capacité personnelle). Une discussion finale sur les objectifs professionnels clôt les sessions. Il y a un projet d'introduire un « passeport éducationnel » ou « passeport scolaire » et de développer un système modulaire dans le domaine de la santé avec des programmes d'enseignement professionnel initial.

Le *chômage* est évidemment un des thèmes qui apparaît en parallèle de ceux évoqués ci-dessus. En Afrique du Sud, c'est un problème majeur. Il touche surtout les jeunes entre 20 et 30 ans et les individus non qualifiés alors même qu'il y a pénurie de travailleurs qualifiés ou très qualifiés. Certains secteurs, à main-d'œuvre traditionnellement féminine, sont très en demande d'ouvrières spécialisées (*semi-skilled workers*). Les individus qui ont des problèmes pour trouver un emploi sont aussi ceux qui ont des problèmes de littératie. Une des difficultés identifiées est le faible niveau de la culture entrepreneuriale. La Slovénie, économie en transition s'il en est parmi les pays de l'étude, a récemment découvert les taux de chômage élevés. Comme en Belgique (Flandre), la Slovénie met le marché du travail et les certifications professionnelles au centre de son processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. L'approche est pragmatique et traditionnelle : déjà en 1993 pour l'enseignement supérieur et en 1996 pour l'enseignement professionnel, des lois visaient à mieux ajuster les résultats du système d'éducation et de formation aux besoins du marché du travail, avec des référentiels d'éducation et de formation liés au marché du travail.

La mobilité, et notamment la *mobilité professionnelle* (changement de métier) est présentée comme en augmentation partout, même si la Hongrie constate que la mobilité sur son marché du travail est faible. Elle est plus souvent le résultat d'une nécessité, du fait du chômage ou d'un reclassement, que d'un choix, mais le fait est que de nombreux pays la mettent en avant. Il reste qu'elle va générer une demande d'évaluation des réels savoirs, savoir-faire et compétences des travailleurs. La Suisse fait clairement état d'une telle mobilité sauf peut-être pour les métiers de l'enseignement, de la santé et de la construction.

Réponses politiques pour les groupes cibles naturels de l'intervention publique

Même si il y a un consensus sur le fait que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut avoir des vertus à tous les niveaux de la population, beaucoup de pays examinent la possibilité d'utiliser cette approche pour traiter en particulier les problèmes de certains groupes de la population qui seraient en plus grand danger d'exclusion professionnelle et/ou sociale parce que peu dotés de savoirs, savoir-faire et compétences ou, plutôt, de savoirs, savoir-faire et compétences reconnus. Ainsi beaucoup de pays décrivent leurs *groupes à risque* et leurs réponses politiques lorsqu'elles utilisent, peu ou prou, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Beaucoup de pays essaient ainsi d'aider les individus de faible niveau de *littératie*, enjeu souvent lié, mais pas nécessairement (OECD et Statistique Canada, 2000), à celui de l'immigration. C'est le cas au Canada qui veut renforcer la maîtrise des langues. C'est un enjeu essentiel au Danemark où plusieurs initiatives existent en faveur de l'enseignement du danois. L'Autriche a des cours d'allemand pour les demandeurs d'asile. En fait, rien dans ces mesures n'est vraiment explicite quant au rôle de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour permettre une meilleure maîtrise de la langue écrite. Il s'agit plus de fixer le niveau initial de littératie, pour adapter au mieux l'enseignement à venir. C'est le cas en Belgique (Flandre), qui compte d'ailleurs beaucoup de programmes à destination de ses groupes cibles qui sont les personnes âgées de plus de 50 ans, les immigrants, les jeunes à risque d'exclusion sociale et professionnelle, les personnes handicapées et les personnes de faible niveau de compétences.

Les *immigrants* font l'objet d'une attention particulière en général et en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en particulier. En effet, le niveau d'éducation et de formation des migrants n'est pas nécessairement bas. La reconnaissance de leurs savoirs, savoir-faire et

compétences, jusque là invisibles, est donc une piste en Belgique (Flandre), Autriche, Irlande, Corée ou Hongrie par exemple. C'est un enjeu important au Canada où la question des migrations internationales se double de celle des migrations entre provinces ; le Saskatchewan utilise par exemple la reconnaissance (PLAR) pour retenir les individus attirés par le dynamisme de provinces voisines comme l'Alberta. Le Canada est un cas intéressant aussi du fait de la présence de populations autochtones pour qui la reconnaissance semble mieux adaptée que l'éducation et la formation selon des méthodes occidentales. L'expérience est une notion essentielle pour les Premières Nations. Au Danemark, c'est la question des immigrants non européens qui est mise en avant.

En fait, le niveau d'éducation des migrants n'est pas non plus uniforme. En Suisse par exemple, les immigrants ont un niveau soit très bas, soit très élevé. Il semble aussi que leur niveau de culture générale soit plus élevé, en moyenne, que le niveau des Suisses de souche. Ils font en tout cas l'objet d'une attention soutenue de la part du pouvoir politique, dont l'objectif est de les faire entrer dans la catégorie des travailleurs qualifiés. En Islande, ils participent de plus en plus à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils sont plus présents dans des secteurs comme les industries agroalimentaires, le tourisme ou pêche.

Les immigrants arrivant au Canada sont de moins en moins nombreux mais de plus en plus qualifiés. Le taux est variable suivant les provinces et territoires. Il semble y avoir une corrélation quelque peu inhabituelle entre âge et niveau d'éducation puisque les mieux éduqués sont plutôt âgés et leur proportion est en croissance. Au Canada, les disparités sociales restent fortes, par exemple dans le Saskatchewan où, parmi les autochtones (Premières Nations ou Métis), près de 6 % des individus ont un diplôme universitaire, alors que le taux grimpe à 15 % pour les non-autochtones. Toujours dans le Saskatchewan, province quelque peu symbolique des enjeux canadiens, les jeunes travaillent souvent à temps partiel subi (36 %). Même pour ceux qui, entre 15 et 24 ans, travaillent à temps plein, beaucoup ont un bas salaire (chiffres de 2004). Le chômage enfin, est plus élevé pour les jeunes – il se maintient entre 12 % et 14 % depuis 1984.

Même si la *pauvreté* est annoncée comme peu présente (Allemagne, Autriche, Danemark) ou en décroissance (Irlande, Pays-Bas) les pauvres en général, et les travailleurs pauvres en particulier, sont souvent présentés comme un public potentiellement intéressé par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. C'est le cas en Corée. En Autriche, il s'agirait surtout des femmes, des personnes de plus de 65 ans et des étrangers. La pauvreté – et une très grande inégalité de revenus – est en tout cas la dimension la plus discriminante au sein de l'échantillon des pays de l'étude dans la mesure où, à côté de pays peu touchés, on trouve le Mexique, le Chili ou l'Afrique du Sud où le problème est aigu. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est vue comme une option intéressante dans la mesure où, au Chili par exemple, il y a une forte corrélation entre revenus et niveau de certification, même si le chômage en tant que tel semble peu répandu. La pauvreté a baissé avec le rétablissement de la démocratie. Enfin, comme souvent, la pauvreté dans le monde rural est bien plus importante que dans le monde urbain. Sans parler de pauvreté, le Danemark cible aussi les jeunes de 15 à 25 ans dans les régions en difficulté. La Hongrie met en avant les Roms, même si la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas vraiment présentée comme une solution, comme en République tchèque.

Au Pays Bas, la fondation *Empowerment Centres* EVC s'adresse surtout aux *chômeurs*. Son objectif est d'utiliser pleinement le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en individualisant l'intégration sur le marché du travail des chômeurs et de tous les groupes vulnérables : les jeunes à risque d'exclusion de la société, les femmes allochtones, tous ceux qui reviennent vers l'activité économique après une absence prolongée, les réfugiés, les immigrants, les ex-détenus et les personnes âgées. L'approche est assez similaire en Islande, où le but de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est clairement d'améliorer la place sur le marché du travail des individus de bas niveau d'éducation formelle (comme en Hongrie) ; les projets pilotes mis en place laissent plutôt penser que l'accent est mis sur l'individualisation – l'individu et ses besoins – plutôt que sur les

groupes cibles. Les deux approches sont toutefois réconciliables dans la mesure où il s'agit de l'individu en tant qu'unité dans un groupe dont les membres partagent les mêmes difficultés.

Le programme *Skills for the Future* en Australie concerne de nombreux groupes : les chômeurs de longue durée et âgés, les travailleurs faiblement qualifiés, les inactifs, les populations aborigènes, les femmes qui veulent (re)venir sur le marché du travail, les personnes handicapées, les familles monoparentales, les anciens combattants, les bénévoles et les jeunes de faible niveau de revenus. Les indigènes en particulier participent peu à ce programme, apparemment parce que le processus leur semble trop complexe. En Australie toujours, la focalisation sur l'individu est particulièrement importante, de même qu'aux Pays-Bas ou en Islande. En Australie, elle est liée à l'appartenance de l'individu à un groupe cible, c'est-à-dire que l'Australie essaie de faire évoluer les pratiques d'évaluation en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels de manière à résoudre les difficultés des membres de certains groupes.

Au Royaume-Uni, et notamment en Écosse, les groupes désavantagés sont les personnes âgées, les personnes seules avec enfant(s), les immigrants et les individus qui ne sont ni en emploi ni en éducation ni en formation (*Not in Employment Education or Training*, NEET). La présence de groupes à risque est au centre de la stratégie de l'apprentissage tout au long de la vie en Écosse. Les autres groupes dans le besoin sont les femmes qui (re)viennent sur le marché du travail, les personnes âgées, les personnes sans certifications et les immigrants. Un des *leitmotivs* est donc que « l'expérience compte » et c'est d'ailleurs le nom du programme spécifiquement réservé aux apprenants âgés (*Experience Counts*) pour organiser la meilleure répartition du capital humain. Le *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF) a aussi beaucoup travaillé avec de nombreuses professions.

En Grèce, trois groupes sont mis en avant : les femmes, les travailleurs âgés et les individus à risque d'exclusion sociale, notamment dans les régions rurales. Apparemment, les groupes qui pourraient profiter le mieux de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels seraient les chômeurs de longue durée, les immigrants, les femmes, les jeunes de moins de 25 ans et les travailleurs âgés. On parle parfois aussi des prisonniers. En Norvège, le groupe à risque mis en avant est constitué des individus qui reçoivent des prestations sociales. De 1996 à 2004, ce groupe a grossi de 18 à 27 % de l'ensemble de la population. Les prisonniers sont aussi mentionnés ; il s'agirait de bien les informer. Il existe ainsi un programme pilote du ministère de l'Éducation. L'Allemagne aussi n'a que peu de groupes cibles présentés comme tels : les individus de plus de 50 ans, les chômeurs et les immigrants dont les enfants, et c'est à souligner, sortent de l'école moins diplômés que les Allemands de souche.

Le Mexique présente une situation particulière par rapport aux autres pays de l'étude. Tout d'abord il exporte ses travailleurs, principalement vers les États-Unis, plus qu'il ne reçoit d'immigrants, même s'il reçoit du reste de l'Amérique latine des migrants en transit vers les États-Unis. Ensuite, la pauvreté y est beaucoup plus importante et la répartition des richesses très déséquilibrée. Plus importante est donc la question des individus économiquement inactifs et de la sortie précoce du système éducatif (beaucoup d'adolescents travaillent), les deux thèmes étant liés, comme partout du reste. La déscolarisation précoce est véritablement un enjeu fort au Mexique ; et le très astucieux programme MEVyT (Modèle d'éducation pour la vie et le travail) ne peut remédier que très partiellement au problème du fait de la taille de la population, le Mexique étant le pays ayant la plus grande population de langue espagnole au monde.

L'Autriche a mis en place une possibilité d'admission exceptionnelle à l'examen final de l'apprentissage professionnel dual (*apprenticeship*) (LAP) pour des candidats non traditionnels. Il s'agit de donner une seconde chance à ceux qui sortent prématurément de l'école. C'est une option légale pour que les individus sans certification formelle – ceux qui n'ont pas neuf ans de scolarité typiquement – mais avec de l'expérience puissent obtenir une qualification reconnue sur le marché du travail. Il est à noter que les

immigrants, qui pourraient compter au nombre des candidats naturels, ne semblent pas souvent en bénéficiaire.

En Afrique du Sud, le groupe cible principal est constitué de ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation et la formation pendant la période de l'apartheid et de ceux qui ont acquis des savoirs et compétences par l'expérience et les luttes politiques mais qui ne sont pas reconnus par le système formel. La politique RPL de l'Afrique du Sud vise aussi différents segments du marché du travail, comme les enseignants, les infirmières, et les travailleurs dans le secteur de la construction, qui ont maintenant besoin d'une qualification pour obtenir du travail. En outre, l'Afrique du Sud réfléchit à des stratégies par exemple pour attribuer des titres de niveau supérieur (*advanced standing*) ou faire entrer les individus dans des programmes étendus (*extended curriculum*) pour éviter que ceux qui ont subi une injustice soient de nouveau maltraités. Cela pourrait concerner les adultes sous-qualifiés comme les infirmiers ou les enseignants. Une cible naturelle de l'intervention est aussi bien sûr constituée de tous ceux qui n'ont pas les prérequis pour entrer dans le système formel d'éducation et de formation.

En Slovénie, les chômeurs sont les bénéficiaires privilégiés du programme Phare Mokka de 1998 à 2000, notamment ceux sortis précocement de l'école et/ou ceux qui sont des chômeurs âgés, voire de longue durée. Toutefois, le vrai groupe cible semble être constitué des travailleurs sans certification, notamment ceux qui ont beaucoup d'expérience mais pas de certification. Ils participent à des activités de formation dont on peut penser qu'elles ne sont pas certifiantes. C'est pourtant la catégorie la plus vulnérable sur le marché du travail surtout lorsque l'économie est en phase de restructuration. On voit dans ces situations l'importance du projet sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il s'agit de donner une stabilité à des individus dotés de savoirs, savoir-faire et/ou compétences mais dont aucun n'est reconnu. En Slovénie, ceci est aussi vu comme une opportunité, pour ceux qui ont quitté le système formel d'éducation et de formation trop tôt, de voir facilité leur retour vers des formations formelles certifiantes qui figurent parmi les objectifs du programme Phare Mokka. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels compte clairement au rang des solutions en Slovénie.

En Espagne, il y a une grande proportion d'individus avec un faible niveau de qualification professionnelle, notamment les nombreux jeunes qui sortent précocement de l'école. Comme les opportunités de formation pour adultes sont limitées, ils constituent un groupe cible naturel pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, de même que les chômeurs (dont ceux de longue durée), les jeunes, les personnes handicapées, les victimes du terrorisme, les femmes, les individus de plus de 45 ans et ceux à risque d'exclusion sociale. Les changements législatifs récents ont pour objectif d'aider à avancer vers une meilleure prise en compte des difficultés de ces groupes, et de leur proposer des solutions, dont la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels fait partie intégrante. Cela pourra passer aussi par la modularisation et l'accès à un titre ou à une certification professionnelle.

Le Canada annonce qu'il ne dispose pas vraiment d'enquêtes spécifiques mais certains groupes ressortent clairement comme pouvant relever de l'action publique : les personnes handicapées, les femmes, les minorités visibles, les personnes dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, les parents seuls, les personnes assistées par le système de redistribution sociale, les chômeurs, les membres des Premières Nations et les Métis, les immigrants, les réfugiés, les habitants de zones rurales, ceux qui vivent dans le Grand Nord canadien. Le chemin de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pourrait être plus adéquat pour tout ou partie d'entre eux, même, et surtout, s'ils n'ont pas fait d'études dans le système formel. La Colombie britannique insiste sur les autochtones. Elle a ainsi mis en place un fonds spécial (ASPF, *Aboriginal Special Project Fund*) doté de 11 millions CAD entre 2001 et 2005 et de 2 millions CAD pour 2006-07. Ce fonds concerne les étudiants autochtones et inclut des critères qui s'appliquent aux évaluations de type PLAR. Le Saskatchewan a aussi des projets pour certains groupes relevant des populations autochtones. Le Saskatchewan ajoute aussi les femmes aux groupes cibles de

l'intervention publique, ainsi que les immigrants et les travailleurs âgés. Il y a un programme de type portefeuille de compétences dans le secteur de l'agriculture qui est opéré sur une petite échelle et semble intéressant. En Alberta, les autochtones sont aussi au nombre des groupes cibles, de même que les plus de 25 ans (beaucoup de femmes), les ruraux et les immigrants, même très éduqués. Au Manitoba, des études menées dans les communautés sur les obstacles potentiels à l'entrée dans la nouvelle économie ont montré que les populations autochtones y étaient particulièrement mal préparées.

Enfin, le Canada est un exemple fascinant pour la construction d'une théorie de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En effet, son approche semble essentielle, voire la seule possible, lorsque les modes d'apprentissages « occidentaux » ne fonctionnent pas ; et c'est tout à fait le cas pour les autochtones. Les spécificités des modes d'apprentissage des autochtones, sur le lieu de travail en particulier, doivent pousser à développer et à utiliser des méthodes d'apprentissages et de reconnaissance différentes, fondées sur l'expérience. L'idée est étudiée aussi en Australie. Entre 2006 et 2008 le Saskatchewan a dépensé 818 000 CAD pour des initiatives visant à améliorer les processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages. Ce financement sert à soutenir les politiques et pratiques de reconnaissance et d'évaluation des acquis d'apprentissages (PLAR). En outre, apprendre par plaisir et dans le cadre des loisirs semble une pratique très développée dans le Saskatchewan. On en veut comme preuve le fait que les bibliothèques sont très fréquentées, ce qui ne peut qu'avoir un impact très significatif sur la réussite des approches par reconnaissance des acquis d'apprentissages des individus.

Le système formel d'éducation et de formation

Un élément de contexte essentiel est donné par le système formel d'éducation et de formation. En effet, il est souvent pris comme référence pour l'organisation d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, typiquement pour ses référentiels ou ses modes d'évaluation. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est souvent présentée aussi comme une partie du système d'apprentissages tout au long de la vie. Tous les pays possèdent d'ailleurs une position politique sur les apprentissages tout au long de la vie, comme le Pacte de Vilvoorde en Belgique (Flandre) pour définir les orientations. Il est intéressant de bien considérer les enjeux du système formel d'éducation et de formation pour comprendre ceux de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

En Suisse par exemple, les femmes restent plus longtemps que les hommes dans le système formel après la fin de la scolarité obligatoire. En Suisse en tout cas, cette féminisation de la population dans le système formel d'éducation et de formation tient pour partie à la création de filières de formation traditionnellement féminine dans l'enseignement supérieur. En République tchèque aussi plus de femmes entrent dans l'enseignement supérieur. Le Royaume-Uni insiste sur le fait que le faible nombre de personnes atteignant le niveau de l'enseignement secondaire supérieur est un handicap. Il voudrait mettre à profit la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour augmenter les compétences de la population. En Italie, l'Institut pour la formation professionnelle ISFOL (*Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori*) a montré que ce sont les individus qui considèrent leurs compétences comme insuffisantes qui hésitent à se lancer en formation. Un titre formel est tellement important en Grèce que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pourrait y trouver un terrain fertile. Il n'est pas encore certain cependant que la société grecque soit prête à accepter ce type de titre.

Ces éléments de contexte sont importants, car les particularités du système formel d'éducation et de formation affectent le développement et l'avènement d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Suisse, en Allemagne et en Autriche, les apprentissages en situation de travail, composante importante de la formation non formelle et informelle, forment en effet une partie intégrante de la culture locale ; l'Allemagne par exemple met en avant son système de formation

professionnelle continue, qu'elle range sous le terme « apprentissages non formels », car il est très utilisé et régulièrement encensé.

Toujours en termes de structure, certains pays ont pris un peu d'avance pour élaborer leurs programmes (*cursus*) d'éducation et de formation en termes d'acquis, par opposition au processus d'apprentissage et des intrants mis en œuvre (durée, enseignements). Le Danemark et la Norvège sont de bons exemples même si, il faut bien le dire, les visites de terrain montrent que les acteurs se laissent très vite aller à parler de durée d'études, notamment pour définir l'offre de formation. L'approche est toutefois décisive, même si les mentalités évoluent lentement et les acteurs restent encore assez accrochés à des définitions de programme en termes d'intrants et de processus.

Et puis il y a des caractéristiques du système formel qui font que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut parfois être privilégiée. Le système formel est donné comme pas encore assez réactif en Hongrie. Il ne délivre pas toutes les certifications nécessaires au marché du travail en Belgique (Flandre). D'où le recours à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels comme alternative crédible. À l'inverse, le système formel initial est décrit comme excellent en République tchèque, à tel point que la plupart des jeunes sortent avec une certification reconnue. Il n'est donc pas surprenant que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'y soit pas encore vraiment envisagée, puisque la question d'une seconde chance de certification ne se pose pas spécialement. La question de la reconnaissance va au-delà, elle pose notamment le problème de l'évolution des emplois dans le temps et du risque, pour les individus, de désapprendre. Il reste que l'argument est intéressant parce que la conséquence en est que les employeurs ont, dans ce pays, une plus grande confiance dans les qualifications délivrées par le système formel. La République tchèque insiste sur le fait que c'est particulièrement le cas pour les certifications en informatique.

En Australie aussi, la grande disponibilité de l'enseignement professionnelle formel, bien relié au marché du travail, a fait que le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'a pas décollé très vite, moins vite qu'attendu en tout cas. Pourtant, l'Australie est un des rares pays à planifier explicitement un système de certification qui comprend toutes les formes d'apprentissages, formelles ou non. Le système d'enseignement professionnel formel vient ainsi de créer deux nouvelles certifications (*Vocational Graduate Certificate*, VGC, et *Vocational Graduate Diploma*, VGD) ; comme la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut très clairement mener à des certifications complètes en enseignement professionnel, le système formel est en train de s'ouvrir aux apprentissages non formels et informels. L'Australie espère ainsi que des individus pourront arriver au niveau du master et du doctorat par la voie de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en enseignement professionnelle et l'obtention du VGC/VGD. C'est exactement l'inverse dans certains pays où il existe une certaine rigidité et où une partie des certifications ne sont pas disponibles par la voie de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En République tchèque, par exemple, il n'est toujours pas possible d'obtenir la *maturita* par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et donc la reconnaissance des apprentissages non formels et informels ne peut pas servir à contourner les prérequis de l'accès à l'enseignement supérieur. Pourtant, paradoxalement, les effectifs d'apprenants à temps partiel en formation postsecondaire et supérieure augmentent en République tchèque. Ce sont des individus qui ont un emploi mais qui (re)commencent des apprentissages. Ils sont à temps partiel car ils ne veulent pas perdre leur emploi. Outre que c'est le signe d'un impact positif d'une certification sur l'emploi, c'est aussi une preuve que la reconnaissance peut parfois être une solution en République tchèque pour ceux qui n'ont pas la *maturita*.

En Afrique du Sud, de nombreux jeunes arrêtent l'école très tôt. On trouve de nombreux cas d'abandon précoce chez les 15 à 18 ans. Les raisons en sont multiples : maternité précoce, contraintes financières, adolescents soutiens de famille, maladies graves, distance élevée entre le domicile et l'école.

Au Chili, la moitié des habitants seraient au plus faible niveau de littératie. Il y a toutefois une forte expansion au niveau universitaire, mais avec des pénuries dans certaines filières, comme celle des techniciens. Cette absence de formations spécifiques très en demande fait que d'une part, il y a un fort taux d'abandon dans l'enseignement supérieur et que, d'autre part, il est difficile de trouver du travail. Le Chili a d'ailleurs mis en place un programme d'amélioration de la qualité (*Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior*, MECESUP) car la qualité des formations supérieures, notamment techniques, est mal connue des employeurs. En Slovénie, depuis le début des années 90 l'accent est mis sur les apprentissages des adultes, et la Hongrie constate que le taux des inscriptions à la formation continue et à la formation pour adultes est faible par rapport aux autres pays européens : l'attractivité de la formation professionnelle hongroise doit être renforcée dans ce pays. Une particularité de l'approche slovène est l'accent mis sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. De 2002 à 2004, il y a aussi une surproduction de diplômes académiques de type doctorats et masters ; mais il n'y a toujours pas assez de diplômés de l'enseignement technique ou général du niveau de l'enseignement secondaire. Un constat maintes fois fait ailleurs aussi est donc que l'allongement des études ne correspond pas forcément à la demande sur le marché du travail, avec la conséquence que 18 % des diplômé(e)s de l'université occupent un poste de travail non qualifié. En outre, l'étude *European Practice Assessment* (EPA) de 2006 a montré que 16 % de la population active n'a aucun titre académique ou professionnel. La Slovénie considère que cela l'oblige à regarder de près les procédures et processus de reconnaissance des acquis. L'Espagne se trouve confrontée à des problèmes de nature similaire, avec un niveau d'études moyen plutôt plus faible que dans le reste des pays de l'OCDE ; d'où la mise en place d'épreuves accessibles sur la base de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Un examen minutieux du système formel d'éducation et de formation est nécessaire aussi parce qu'il peut constituer une barrière importante à la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Un élément souvent mis en évidence en effet est la (trop) forte prégnance du formel. Dans les pays où l'obtention d'une certification du système formel reste pour ainsi dire une condition *sine qua non* pour accéder à l'apprentissage tout au long de la vie ou au marché du travail, comme en République tchèque avec la *maturita* ou en Espagne, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels a peu de chances de convaincre des candidats et utilisateurs potentiels dans la mesure où il y aura toujours ce point de passage obligé. Or il peut rebuter notamment les candidats potentiels en rupture avec l'école et les apprentissages traditionnels. En Hongrie, cette dominance du formel déteint assez largement sur les processus d'évaluation par exemple, dans le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, qui est encore dominé par l'approche sommative au détriment de la formative, qui tend toutefois à prendre de l'importance

La structure du système d'apprentissages formels et la structure sociologique des participants ne sont donc pas neutres pour la construction d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. On vient de le voir. Dans ce paysage, deux segments émergent comme étant souvent fortement concernés, compte tenu des enjeux qu'ils représentent en termes d'effectifs et de construction de capital humain en rapport avec les objectifs de développement d'un pays : l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel.

De nombreux pays ont vu leur système d'*enseignement supérieur* s'adapter à la réduction des effectifs provenant de la fin de l'enseignement secondaire supérieur – leur réservoir naturel – en augmentant les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur pour des individus qui, *a priori*, n'avaient pas les prérequis nécessaires ; sauf peut-être au Chili où il n'y a pas de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans l'enseignement supérieur. En Suisse c'est un peu différent aussi puisque c'est plus un objectif de démocratisation des études supérieures qui est avancé, les évolutions démographiques étant moins souvent données comme un facteur de réforme. En Islande, les changements démographiques n'ont pas vraiment affecté les politiques d'admission dans le supérieur. Les institutions ont toujours été libres d'évaluer les acquis d'apprentissages non formels et informels pour l'admission.

De manière générale, le déclin démographique est très bien perçu par les institutions d'enseignement supérieur qui voient en la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels un moyen de contourner la faiblesse du vivier traditionnel en termes d'effectifs et d'attirer de nouveaux étudiants. En Écosse, la majorité des universités ont bien intégré la contrainte démographique et le SCQF est développé en partenariat avec les universités écossaises et l'Agence pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*Quality Assurance Agency for Higher Education, QAAHE*). Les autorités de l'enseignement supérieur reconnaissent que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL) peut augmenter le nombre d'étudiants diplômés de l'enseignement supérieur. Le recrutement d'étudiants non traditionnels est vu comme un avantage pour eux-mêmes, puisqu'il leur permet un développement personnel et professionnel, tout autant que pour l'institution qui élargit ainsi ses canaux et filières de recrutement. Toutefois, il faut bien le dire, quelques-unes des universités traditionnelles d'Écosse sont opposées au concept de RPL, parce qu'elles considèrent que cela dévaloriserait la nature même et la qualité de la certification. Pour elles, les crédits ne peuvent être obtenus qu'après des études organisées en programme. Aux Pays-Bas, les institutions de l'enseignement supérieur doivent différencier leurs programmes pour rendre l'accès plus facile aux étudiants non traditionnels. Le budget correspondant peut être obtenu dans le cadre de l'un des trois règlements décrits ailleurs. En Irlande, il y a des dispenses de crédits dans le supérieur et, depuis 1990, dans la formation continue. En Hongrie, le gouvernement vise clairement la prise en compte des acquis professionnels pour l'entrée dans l'enseignement supérieur formel. En Slovaquie, la loi de 2000 a été étendue en 2006 à l'enseignement supérieur pour pouvoir prendre en compte la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

En Australie, comme en Italie, il y a des restrictions sur le nombre de crédits que les candidats peuvent obtenir par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. À l'Université de l'Australie du Sud (UniSA), on impose quand même une année de cours complète aux candidats qui veulent faire valoir leurs acquis d'apprentissages non formels et informels. En Norvège, avant l'étude plutôt positive de NIFU-Step (Brandt, 2002), il y avait un certain scepticisme quant à l'utilisation de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour l'admission à l'université. Les candidats à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels se sont en effet révélés, dans cette étude, tout à fait à la hauteur, et plutôt plus motivés. En Norvège, légalement, chaque institution d'enseignement supérieur est libre de décider qui elle peut inscrire par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ou par exemption d'examen. En conséquence de quoi, chaque institution recourt à différentes procédures. En Italie, les réformes de l'enseignement supérieur en 1998 et 2005 ont pour but de mettre en place un système plus inclusif et plus ouvert.

En Corée, au début des années 70, il y a eu une grosse pression de la part de la population pour accéder à l'enseignement supérieur. L'offre était limitée. Les difficultés d'accès étaient particulièrement importantes pour les pauvres. La réponse du gouvernement fut matérialisée notamment par le *Presidential Educational Advisory Council* (1989) qui a établi le système d'obtention d'un diplôme académique pour autodidacte (*Dok-Hack-Sa*). Dix ans plus tard le système a été amplifié et a donné le Système du compte épargne pour des crédits académiques (*Academic Credit Bank System – ACBS*). L'idée est de permettre aux individus de thésauriser leurs acquis d'apprentissages. C'est un système orienté vers l'enseignement supérieur, très en vogue en Corée depuis une trentaine d'années. En Allemagne, il existe un système de dispense des prérequis pour l'admission dans l'enseignement supérieur par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Belgique (Flandre), on assiste à un assouplissement des règles de l'enseignement supérieur en 2004 lorsque le processus de Bologne est adopté. Dès lors sont autorisés les crédits acquis en dehors du contexte formel d'éducation. En Afrique du Sud, dès 1997 est publié le Livre blanc sur l'éducation, dans le cadre la Loi sur l'enseignement supérieur (*Higher Education Act*). Il vise à transformer la démocratie en système non racial et non, en particulier dans l'enseignement supérieur, dans l'esprit du discours sur les apprentissages tout au long de la vie. Une idée centrale est de permettre la mobilité horizontale et verticale dans le système d'enseignement supérieur.

Les réponses politiques en matière d'*enseignement professionnel* sont aussi tout à fait importantes. L'enseignement professionnel est essentiel en Grèce. Son financement est assuré à 75 % par le Fonds social européen (FSE) mais il n'y a pas de possibilités de procéder par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Italie, il y a essentiellement le système d'éducation et de formation technique supérieure (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*, IFTS), depuis 1999. C'est une méthode concrète de validation des acquis d'apprentissages. Il y a trois étapes : orientation et conseil, évaluation, certification/reconnaissance. L'objectif est l'accès à une formation certifiante ou à une formation spécifique. En plus de l'IFTS, quatre régions italiennes (Toscane, Val d'Aoste, Émilie Romagne et Piémont) ont promulgué des lois afin de promouvoir des méthodes pour reconnaître les acquis d'apprentissages non formels et informels et leur attribuer des crédits. Il y a toutefois des degrés différents d'implication, le Piémont étant plus en retrait (son comité exécutif en tout cas). La loi de l'Émilie Romagne est la plus claire et la plus aboutie du point de vue du principe : elle institue clairement un droit pour l'individu et introduit le *Livret de formation du citoyen*. Elle va jusqu'à parler « d'auto-apprentissage ».

En Allemagne, il y a un système de dispense pour accéder à l'enseignement professionnel par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Belgique (Flandre), des décrets publiés entre 1999 et 2007 sur la réglementation de la formation des adultes permettent l'utilisation de la mesure et de l'évaluation des compétences acquises, notamment pour réduire la durée des formations à venir. En Afrique du Sud, il y a une Loi sur l'enseignement professionnel postsecondaire. Toutefois, son développement semble plus lent que dans l'enseignement supérieur. Au moment de la visite de terrain en Afrique du Sud (début 2008), il n'y avait toujours pas de textes officiels pour la mise en place de politiques de RPL au niveau des institutions de l'enseignement professionnel postsecondaire. Au Chili, l'enseignement professionnel constitue le cœur du système, et ceci pour neuf secteurs d'activité. En Slovénie, la loi de 2000 a limité la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels aux professions dont les compétences relèvent du niveau de la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Au Canada, il n'y a pas de politique nationale concernant l'enseignement professionnel. Il n'y a d'ailleurs guère que la Colombie britannique qui offre une série d'évaluations pour les individus qui visent une certification professionnelle dans les métiers du commerce.

Le système politique comme catalyseur ou inhibiteur

De manière générale l'organisation politique n'est pas neutre dans les questions de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et de formation tout au long de la vie. La grande *variété de systèmes* dans les pays couverts par l'étude a permis de bien en prendre la mesure. Les rôles respectifs du niveau fédéral, régional, provincial, cantonal, comtal ou municipal doivent être appréhendés pour bien comprendre où et comment se prennent les décisions, notamment celles qui concernent la mise en place éventuelle d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Certains enjeux forts de cette reconnaissance se jouent en effet au niveau régional, comme en Australie où les états et territoires ont le rôle principal en matière d'assurance qualité. C'est souvent aussi le cas pour l'enseignement professionnel qui est aux mains des cantons en Suisse et des régions en Italie, toujours par exemple.

Une forte organisation régionale, notamment, peut créer des déséquilibres, par exemple lorsque certaines régions sont plus actives que d'autres et, par conséquent, plus attractives, que ce soit en raison d'une volonté délibérée de prendre les problèmes à bras le corps ou parce que la situation économique y est tout simplement meilleure. C'est le cas en Suisse, où le canton de Genève semble avoir un essor plus important, et au Canada où l'Alberta attire. C'est clairement le cas au Mexique, grand pays s'il en est, où l'on trouve une grande diversité culturelle et des différences économiques, sociales, démographiques et éducatives, avec des régions un peu marginalisées comme celles du sud (Chiapas, Oaxaca) et des états plus en avance comme le Nouveau León. Il y a aussi les cas de déséquilibres dus à des objectifs différents : en

Norvège, une étude de l'Institut norvégien pour la formation des adultes (VOX) a mis en évidence deux types d'objectifs selon les comtés. Certains veulent augmenter le niveau de compétences disponibles localement et la flexibilité des travailleurs alors que d'autres insistent plus sur la réglementation et les lois.

La *gestion locale* d'un certain nombre de questions est une tradition aux Pays-Bas. La mise en œuvre de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'échappe pas à la règle. C'est le cas en Suisse où les cantons sont chargés de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels même si c'est l'Office fédéral de la formation et du travail (OFFT) qui est chargé de la diffusion de l'information. Cette approche par l'échelon local fait dire à la Suisse qu'elle évite le « corset » national. Dans d'autres pays, la décentralisation est en marche, comme en République tchèque où les régions ont récupéré certaines compétences.

D'un point de vue théorique, un système politique décentralisé dans lequel les décisions sont prises à l'échelon local permet de gérer au plus près les *spécificités locales*, par exemple parce que l'information est meilleure et la connaissance du terrain un atout. En revanche, il peut aussi créer des inégalités fortes dans le sens où certaines régions, plus actives justement, pourraient proposer des opportunités de formation ou de reconnaissance plus nombreuses et plus attractives. Ce résultat est attesté en Espagne, par exemple, où le système des communautés autonomes, qui remonte à la constitution espagnole de 1978, complique quelque peu le tableau et crée de grandes inégalités pour les individus ; ils sont infiniment mieux lotis en Galice par exemple. La constitution définit un modèle d'État décentralisé, avec répartition des compétences entre l'administration de l'État, les communautés autonomes et les administrations locales.

En Suisse, il y a le risque d'une forme d'*inégalité* ou d'iniquité si certaines certifications ne sont pas reconnues partout dans la Confédération. Tout aussi problématique est le risque que les différents cantons n'aient pas les mêmes procédures d'évaluation et de validation, ou des degrés différents de sévérité dans l'évaluation et/ou la définition du niveau du candidat. Là-dessus se greffe le problème des organisations privées qui peuvent délivrer des certificats qui n'ont pas la même valeur partout. Enfin, certaines professions réglementent elles-mêmes l'accès à leurs titres et la gestion de l'offre de ces titres. C'est le cas des architectes en Suisse. Aux Pays-Bas, qui misent sur la régionalisation, il est admis que la qualité des évaluateurs n'est pas bien définie et que la qualité du processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas la même partout. Enfin, certaines institutions n'acceptent pas systématiquement les acquis d'apprentissages faits dans d'autres institutions.

En Hongrie, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels a véritablement commencé à l'échelon local dans les années 90 avec la création de neuf centres de reconnaissance qui s'inspiraient des expériences françaises (bilan de compétences et portefeuille de compétences) et canadiennes (visite d'experts du PLAR et familiarisation avec le concept de reconnaissance). Avec l'APL au début des années 90, la stratégie du Royaume-Uni est clairement régionale. Le contraste est d'ailleurs assez saisissant entre les grandes entités qui composent le Royaume-Uni : l'Écosse et le Pays de Galles ont une politique claire, avec un système de crédits spécifiques en vue d'une certification, là où l'Angleterre n'a pas vraiment de système pour réguler la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Un cadre de crédits est d'ailleurs en cours de construction. L'Écosse aussi aborde le fonctionnement de son marché du travail en termes régionaux mais comme une région unique, vu sa taille, pour éviter une concurrence délétère qui pourrait exister entre les deux grands pôles que sont Glasgow et Edimbourg et qu'elle cherche à éviter, ou du moins à minimiser, dans un contexte où l'industrie est partout en déclin. La politique régionale est vue comme un moyen de lutter contre les disparités géographiques, plutôt fortes en Écosse du reste. La lutte contre les disparités régionales, en matière de chômage notamment, passe par l'utilisation de fonds structurels.

L'Australie offre un bon exemple aussi d'une approche par la notion de *régions apprenantes*, qui renvoie à l'idée d'une organisation en réseau avec des partenariats multiples. Cela permet une fertilisation

croisée par échanges d'idées et de pratiques. Dans le cas précis de l'Australie, l'objectif clair d'une telle approche est d'agir en faveur des individus socialement désavantagés. L'Autriche aussi a un programme de régions apprenantes, avec des pactes territoriaux pour l'emploi (*Territorial Employment Pacts*, TEPs). Toutefois, il y a peut-être un problème de consensus dans le cas de l'Autriche, quant au rôle de cette approche et aux moyens à mettre en œuvre. On trouve ainsi des régions très actives et un foisonnement d'actions – un forum pour l'éducation des adultes en Basse-Autriche ; plusieurs projets dont des approches de type formation emploi en 1995-99 au Burgenland avec des milliers de participants mais peu de coordination.

L'Allemagne aussi signale cette difficulté. Ce pourrait même être une barrière importante à l'avènement d'un système inclusif de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Dans un État fédéral tel que l'Allemagne en effet, il y a des intérêts spécifiques et une grande *hétérogénéité*. Le Cadre national de la certification, par exemple, requiert des consultations exhaustives et exige un grand degré de coordination entre le niveau fédéral et les *Länder*. S'agissant de l'Allemagne, et des pays de l'Union européenne en général, l'exercice intérieur est rendu difficile en raison de l'approche adoptée par l'Union : définitions des compétences clefs, memorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie, Europass. Le système canadien avec 13 provinces et territoires est aussi très décentralisé, les territoires ayant un peu moins d'autonomie que les provinces. Il reste que des titres attribués dans une province ne sont pas nécessairement reconnus dans une autre, quel que soit le mode d'apprentissage du reste, formel ou non. Il y a en fait 13 systèmes d'enseignement et d'apprentissage professionnel et 13 systèmes de certification différents et séparés. Au moment de la mise sous presse, des accords sont en bonne voie pour permettre une plus grande mobilité des travailleurs. La notion de cadre national de la certification, sorte de méta-cadre, reconnu dans tout le pays, au-delà des provinces et territoires où la certification est délivrée, est aussi sérieusement à l'étude.

La décentralisation ou, du moins, une grande *liberté* peut permettre de faciliter les initiatives et de créer l'innovation, comme en Norvège où l'Institut norvégien pour la formation des adultes (VOX) a acheté le concept de « Passeport de compétences » à ses concepteurs, qui travaillaient à une échelle géographique réduite, pour essayer d'en faire un outil national, accessible à tous et partout. En Italie aussi, les projets pilotes et les systèmes les plus aboutis sont développés régionalement. Des régions comme la Basilicate, le Val d'Aoste, l'Émilie Romagne, le Piémont, la Vénétie et la région autonome de Trente ont pris part directement à la définition de la politique et de la stratégie pour promouvoir le Cadre régional de la certification fondé sur les référentiels basés sur les acquis d'apprentissages. Certaines régions ont aussi travaillé sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour l'attribution de crédits pour accéder au système formel d'éducation et de formation ou pour une certification complète (Émilie Romagne).

La décentralisation de certains pouvoirs n'est que rarement sans effet sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Par exemple, en Italie, les régions qui sont chargées de l'implantation concrète du système recherchent des mécanismes faciles à mettre en pratique et qui n'ont pas trop d'impact sur le système existant d'éducation et de formation professionnelle et de certification, qu'elles cherchent donc à protéger, à tort ou à raison du reste. En Afrique du Sud, la décentralisation qui a suivi les premières élections libres du milieu des années 90 a donné lieu à la création d'agences de rédaction des référentiels (*Standards Generating Bodies*, SGBs) et d'agences nationales des référentiels (*National Standards Bodies*, NSBs).

En Espagne, les changements économiques de la dernière décennie ont fait qu'une plus grande souplesse est désormais demandée aux systèmes d'apprentissages et de certification. L'Espagne réfléchit ainsi à un cadre politique pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, symbole de cette flexibilité accrue. Il est à l'ordre du jour depuis 2000 et le memorandum sur les apprentissages tout au long de la vie.

Autres catalyseurs de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels

L'existence d'un système formel d'éducation et de formation où les programmes seraient *modulaires* peut constituer un catalyseur lors de la mise en œuvre d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En effet, cela permet d'offrir une formation au plus près de leurs besoins aux candidats qui en auraient besoin, sans pertes financières ou temporelles. D'un point de vue théorique, la modularisation se marie très bien avec la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels puisque, dans une approche un peu globale, cette dernière permettrait de repérer ce que le candidat sait ou sait faire ainsi que, par voie de conséquence, les éventuels déficits qui lui restent encore. Comme il est très probable que ces déficits ne sont que partiels, il faut organiser l'offre de formation pour qu'elle ne fournisse que les savoirs, savoir-faire et/ou compétences manquants. Seule une offre de formation modularisée permet de faire cela avec des coûts de transactions raisonnables.

En Suisse la modularisation est organisée et réglementée par profession ; elle reste encore assez peu répandue, bien que souvent discutée (OECD, 2003). En Islande, les programmes nationaux ont récemment été mis sous format électronique pour rendre plus facile la modularisation des apprentissages. La modularisation est en préparation en Hongrie où son élaboration est liée au développement d'un système de transfert de crédits. Au Danemark, le développement du cadre national de la certification est lié à la modularisation et la rédaction des programmes sur la base des acquis d'apprentissages. En Allemagne, il existe des recommandations préparées à la suite du Forum de l'Éducation de 2002. On y propose la modularisation dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement supérieur pour faciliter la poursuite des études et l'acquisition de certifications et pour permettre l'interconnexion entre les apprentissages formels et informels. La modularisation existe au Chili où l'idée est de l'utiliser pour mieux comprendre et maîtriser les compétences nécessaires dans les neuf secteurs importants et développer des programmes de formation idoines.

L'existence de *référentiels* rédigés pour prendre en compte les acquis d'apprentissages non formels et informels peut aussi constituer un catalyseur de la reconnaissance de ces acquis. En Italie, par exemple, l'idée est que l'existence d'un référentiel national de formation, même minimum, et/ou d'un référentiel d'emploi permettrait d'utiliser le système d'unités capitalisables de compétences. En Italie, ceci est considéré une garantie de qualité. En Belgique (Flandre), l'existence de référentiels nationaux est vue comme essentielle. En Afrique du Sud, l'Autorité sud-africaine de la certification (*South African Qualifications Authority, SAQA*) est chargée des référentiels et en produit beaucoup, avec une forte orientation vers l'assurance qualité.

S'il est des questions qui ont fait l'objet de batailles importantes, indiquant du même coup l'état des mentalités, c'est bien celle de faire porter sur le « *parchemin* » remis au lauréat une indication de nature à montrer que le titre obtenu l'a été par la voie de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. La Corée le fait. La République tchèque aussi ; il est mentionné sur le parchemin que l'examen a été passé selon la loi sur la reconnaissance des acquis de l'éducation continue. L'Australie ne le fait pas, car ce serait perçu comme trop stigmatisant. Ce n'est pas le cas non plus aux Pays-Bas, en Islande et en Autriche. En Allemagne, l'épreuve réservée aux candidats extérieurs (*Externenprüfung*) permet aujourd'hui à environ 30 000 lauréats par an de recevoir exactement le même certificat que ceux qui ont passé cet examen après un apprentissage professionnel dans le système dual.

En ce qui concerne le titre, au Canada, le Québec, l'Ontario, le Manitoba et le Saskatchewan ont clairement tranché pour que la mention « PLAR », ou assimilée, ne soit pas indiquée ; l'Ontario et le Manitoba gardent toutefois l'information en interne. En Nouvelle-Écosse, le seul « collège communautaire » d'enseignement postsecondaire indique la lettre « C », comme « crédit », sur le titre pour signaler le recours à l'approche PLAR. Le Saskatchewan insiste ainsi sur les deux réactions que cette mention suscite dans le monde du travail. D'une part, certains employeurs sont impressionnés par ce que

l'approche par la reconnaissance (PLAR) permet de réaliser, mais une institution académique peut refuser le transfert de crédits. C'est une indication que les académiques demeurent très réticents quant à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. D'autre part, toujours dans le Saskatchewan, on insiste aussi sur le fait que l'Institut des sciences appliquées et de technologie (*Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology*, SIAST) a pris la décision de ne faire porter aucune indication spécifique sur les titres, en partie pour reconnaître la valeur accordée par l'institution à l'apprentissage par l'expérience mais aussi pour éviter une stigmatisation due à un refus de transfert de crédits des candidats qui ont réussi. On serait tenté d'en déduire que certaines institutions d'enseignement supérieur ne croient pas en la reconnaissance. Même en l'absence de mentions spécifiques sur le parchemin remis au lauréat, il faut bien reconnaître qu'il est théoriquement possible de retracer le parcours d'un individu. Le risque de stigmatisation demeure donc car les étudiants concernés peuvent tout de même être repérés et, le cas échéant, refusés. D'ailleurs, toujours au Canada, une étude de 1999 sur les autochtones en Colombie britannique montre qu'ils apprennent généralement l'anglais de manière informelle. Toutefois, ces autodidactes ne semblent pas perçus de la même manière que ceux qui ont appris la langue à l'école, signe d'une forme de stigmatisation.

En Irlande, le parchemin ou certificat remis au lauréat qui a achevé avec succès un programme reconnu ne mentionne pas comment le savoir a été acquis (moyen formel, non formel ou informel), en accord avec les conditions du supplément au diplôme (*Diploma Supplement*, DS) et du Supplément au certificat (*Certificat Supplement*, CS). C'est un peu la même approche en Afrique du Sud où rien n'est indiqué ni sur le parchemin ni sur le relevé de notes sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. L'information sur les acquis RPL est conservée dans la Base de données nationale des apprenants (*National Learners' Records Database*, NLRD) qui se fonde sur les données fournies par les différentes agences de l'assurance qualité dans l'éducation et la formation (*Education and Training Quality Assurance* – ETQA). Dans certains secteurs, il existe des informations détaillées et justes sur les acquis par RPL ; dans d'autres SAQA encourage les ETQA de faire de même.

Il faut enfin bien noter que cette question de la mention sur le parchemin est sans objet dans des pays comme la Grèce, par exemple, qui ne délivre pas de certification fondée sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Hongrie, il n'y a pas non plus de certification complète qui se puisse obtenir par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. On peut aussi noter le cas intéressant des Pays-Bas où l'on constate une évolution récente de nature à faire bouger les frontières : il y avait une tradition de ne rien indiquer sur les modes d'acquisition des savoirs, savoir-faire et/ou compétences mais il semble qu'il y ait maintenant une tendance à utiliser un certificat qui décrit l'expérience des personnes et se base donc largement sur les apprentissages non formels et informels (*Ervaringscertificaat*).

Un cadre national de la certification est souvent présenté comme un élément clé du développement de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et l'avènement d'un système en tant que tel. Dans beaucoup de pays, notamment les pays de l'Union européenne, il est encore en construction, mais il est très avancé dans des pays comme l'Irlande, l'Afrique du Sud ou l'Australie. Leur importance pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels vient du fait que les certifications inscrites au cadre national de la certification sont généralement reconnues et acceptées par les professionnels et les autres utilisateurs finaux. Incorporer la reconnaissance des apprentissages non formels et informels dans un cadre national de la certification plus large leur donne une légitimité immédiate. En outre, les cadres nationaux de la certification sont une source de transparence. Les individus savent donc où ils vont dans leur parcours de formation, de reconnaissance et/ou de certification et les employeurs savent qui ils recrutent. Une autre raison pour laquelle reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et cadre national de la certification sont intrinsèquement liés est qu'ils reposent tous deux sur la notion d'acquis d'apprentissages par opposition à celle de processus d'apprentissage.

Toutefois, si le cadre national de la certification peut faciliter la reconnaissance, ce n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante : les États-Unis n'ont pas de cadre national ou au niveau des états. Pourtant, le taux de transfert de crédits entre les institutions d'enseignement supérieur court (deux ans) et celles d'enseignement supérieur long (quatre ans) est extrêmement élevé – de même qu'en Norvège – et depuis longtemps ; sans doute du fait de la nature extrêmement compétitive du marché des études supérieures aux États-Unis. En outre, l'ensemble de ces institutions acceptent un grand nombre d'étudiants, ou leur donnent des crédits, sur la base de la reconnaissance de leurs acquis d'apprentissages non formels et informels. Outre la Norvège, il y a aussi la Corée qui n'a pas encore non plus de cadre de certification. Pourtant, on y constate aussi un taux de transfert élevé entre les institutions implantées hors de la capitale, Séoul, and celles de Séoul. En Corée, il n'y a qu'un lien très lâche entre la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et le système de certification, mais la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est développée conjointement avec le cadre de la certification.

Il reste que beaucoup de pays mettent en avant l'intérêt d'un cadre national de la certification pour favoriser la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. C'est le cas en République tchèque où il fait l'objet de campagnes de publicité. Y sont ciblés notamment les employeurs et les candidats potentiels à la reconnaissance. D'ailleurs, la Loi de 2007 lie toujours intrinsèquement le cadre national de certifications et la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il est présenté comme essentiel en Belgique (Flandre) pour réussir la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (*Recognition of Acquired Competences, RAC*) ; les recommandations du groupe RAC de VIONA (*Flemish Interuniversity Research Network for Labour Market Reporting, 2001-04*) sont très claires en ce sens. Aux Pays-Bas, où le cadre national de la certification est en place depuis le début des années 90, le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels semble plus avancé même s'il n'est vraiment structuré que dans les années 2000, preuve qu'un cadre peut être un catalyseur. D'ailleurs, l'Irlande reste un des pays les plus en pointe en matière de cadres nationaux de la certification qui englobent la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Il n'y pas de cadre national de la certification en Islande. Il est en construction en Hongrie, avec comme but de l'intégrer dans le Cadre européen de la certification (*European Qualifications Framework, EQF*). Il doit devenir un outil central de la stratégie hongroise dans la mesure où il est vu comme devant améliorer la transparence, l'adaptation du marché du travail et la flexibilité (avec usage de descriptions de postes). À présent, il existe des cadres de la certification sectoriels (registre national de la formation professionnelle et certifications multi-cycles dans l'enseignement supérieur), l'objectif étant de créer un cadre unifié. En Grèce, rien qui ne soit au cadre national de la certification ne permet de certifier les acquis d'apprentissages non formels et informels.

Depuis 1997, le Royaume-Uni a un cadre national de la certification. Il est assez critiqué de l'intérieur car il pourrait être plus transparent, plus cohérent, moins bureaucratique et plus navigable. Il devrait, en somme, être plus proche des besoins des employeurs et des individus. Il devrait permettre notamment une reconnaissance progressive, étape par étape, au fur et à mesure que l'individu accumule des acquis, et notamment des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il ne reconnaît pas assez la diversité des individus, alors même que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est par nature un système qui fait de chaque individu pour ainsi dire un cas unique. En Écosse, l'approche par reconnaissance des acquis (RPL) est directement liée au développement et à l'implantation du Cadre de certification SCQF. Lancé en 2001, il est capable de reconnaître tous les acquis, quel que soit le contexte des apprentissages, formel ou non. Une partie des activités du SCQF est d'ailleurs d'ouvrir les esprits pour que tous les crédits, obtenus par la voie formelle ou la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, aient la même valeur.

En Australie, l'ancien Comité consultatif pour le cadre australien de la certification (*Australian Qualifications Framework Advisory Board, AQFAB*) a mis en place des lignes directrices (*National Principles on Operational Guidelines for RPL*) pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL), ce qui tend à montrer le lien organique entre les deux notions. En outre, il semble que ce comité disposait d'une certaine marge de manœuvre pour organiser et promouvoir la reconnaissance. L'Italie insiste sur l'importance d'un système de certification qui permettrait de reconnaître et d'enregistrer tous les savoirs, savoir-faire et/ou compétences effectivement acquis. Le cadre de la certification, quant à lui, a été créé en 2006, sous la poussée du cadre européen. Il devrait être achevé en 2010. Au Danemark, il y a un cadre national de la certification et il est présenté comme important pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Au Mexique, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est explicitement liée au cadre de la certification du MEVyT.

En Allemagne, le cadre national de la certification (*Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR*) est en construction. Il était à l'ordre du jour politique en 2007 et a bénéficié du travail d'un groupe de travail dédié. Il est vu comme devant être ancré au cadre européen ; c'est également le cas en Autriche. Le DQR a été mis en chantier à la suite du premier texte sur le Cadre européen de la certification (EQF), qui devrait permettre plus de transparence et une meilleure visibilité des acquis d'apprentissages non formels et informels. En parallèle, il y a le développement du Système de crédits européen pour l'éducation et la formation professionnelle (*European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET*), considéré comme le meilleur lien possible entre les différents secteurs d'éducation. Le cadre national de la certification est vu comme essentiel en Afrique du Sud aussi. Toutes les certifications du cadre sont basées sur les acquis. Il a été créé en 1995, en même temps que l'Autorité sud-africaine de la certification (*South African Qualifications Authority, SAQA*). Les deux ont fait partie de la grande mise à plat qui a suivi les premières élections libres. L'éducation et la reconnaissance (RPL) ont tout de suite étaient liées à la notion de rééquilibrage des chances. Cette approche ne faisait pas forcément l'objet d'un consensus à l'origine. Toutefois les structures adéquates (*Standards Generating Bodies, SGBs, et National Standards Bodies, NSBs*) pour les référentiels, sont effectives dès le début, en 1997 et jusqu'en 2006. Une comparaison des certifications historiques et de celles nouvellement créées montre une augmentation du nombre de certifications de niveaux 3, 4 et 5. Toutefois, il faudrait des certifications de niveau supérieur intermédiaire dans les secteurs de la fabrication, de l'ingénierie et de la technologie et des fonds européens ont été alloués pour les développer.

Au Chili, le Système national de la certification de compétences professionnelles (*Sistema Nacional de la Certificación de Competencias Laborales, SNCCL*) est considéré essentiel. Il n'y pas de cadre national de la certification mais il est en discussion. Le Chili a la volonté de le mettre de place. Il y a neuf secteurs d'activité – dont la pêche, le gaz, l'électricité, la viticulture, la mine et le tourisme – qui sont au centre des préoccupations en matière de certification. Mais la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas prise en compte dans le système de certification. Il n'est d'ailleurs pas fondé sur les acquis d'apprentissages.

En Slovénie, il n'y a pas encore de cadre national de la certification élaboré. En outre, les promoteurs anticipent des barrières lors de la construction d'un tel cadre. Toutefois, quelques fondations sont en place et la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est considérée comme faisant partie de ces fondations. Il est intéressant de remarquer qu'à l'inverse des autres pays, la Slovénie considère que c'est l'existence de pratiques de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels qui va faciliter la mise en place du cadre national de la certification plutôt que le contraire. Les barrières sont de plusieurs sortes : manque de visibilité des certificats, faible intégration des acquis d'apprentissages non formels et informels dans le système formel d'éducation et de formation, apathie des syndicats, faibles liens entre les rémunérations et les certifications obtenues sur la base de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En résumé, en Slovénie, il n'y a pas

de consensus sur la nature des équivalences à établir entre certifications issues du système formel et celles issues de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Pourtant, on y rencontre les arguments habituels pour mettre en place un cadre national de la certification, notamment la vitesse d'accès à des certifications, le recours à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et enfin le retour vers le système formel, notamment pour les groupes cibles de l'action publique. En Espagne, il n'y a pas de cadre non plus mais un catalogue. L'Espagne travaille au développement d'un cadre national de la certification afin d'intégrer tous les systèmes distincts d'accréditation et de certification : le premier pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, le deuxième pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages formels par l'éducation nationale. L'Espagne insiste beaucoup sur les conditions d'accès et d'obtention des accréditations.

Un autre catalyseur potentiel est un *système d'accumulation et de transfert de crédits*. Toutefois, l'analyse des rapports nationaux de fond montre que tous les pays n'ont pas le même niveau d'exigences pour commencer à parler d'un système d'accumulation et de transfert de crédits. L'Afrique du Sud reconnaît ne pas y être encore arrivée parce que son système n'est pas encore totalement inclusif : tous les fournisseurs et toutes les formes d'apprentissages ne sont pas encore pris en compte.

Tous les pays ont un système de transfert de crédits, mais il est parfois réduit à sa plus simple expression ; en République tchèque, il ne concerne que l'enseignement supérieur. En revanche, il y a un système de transfert partiel de crédits dans l'enseignement professionnel continu, comme dans les domaines de la santé ou du travail social. Les institutions responsables sont le ministère de l'Éducation et les associations professionnelles. En Islande, c'est le ministère de l'Éducation qui est seul responsable du développement du système de transfert de crédits. Ce fut une des premières actions, en Hongrie, lors de la réforme des institutions, au début des années 90. Le système de transfert de crédits y est vu comme un outil pour moderniser l'organisation de l'éducation.

Il n'y a pas de version nationale du transfert de crédits au Royaume-Uni mais il existe des versions régionales ou locales. Le transfert de crédits date de la création de l'université à distance (*Open University*) dans les années 70. Au Royaume-Uni toujours, le grand pionnier du temps notionnel est l'OCN (*Open College Network*) alors que le CNNA (*Council for National Academic Awards*) utilise le concept d'année pleine d'étude comme référence, avec une année équivalent à 1 200 heures et 120 crédits. En Autriche, il n'y a pas non plus de système généralisé de transfert de crédits mais il y a quelques procédures particulières, notamment pour l'enseignement professionnel, afin de réduire la durée de formation. En Écosse, pour l'enseignement postsecondaire (*further education*) et l'enseignement supérieur, les crédits sont gérés par l'université après évaluation par l'Autorité écossaise de la certification (*Scottish Qualification Authority, SQA*) pour l'enseignement postsecondaire et par les institutions d'enseignement supérieur (*higher education institutions, HEI*) pour l'enseignement supérieur. Cette évaluation est relativement formelle. Elle est faite en trois étapes avec une possibilité de faire appel en cas d'échec. Il s'agit d'un système fondé sur le temps notionnel théoriquement nécessaire pour obtenir un crédit ; dix heures valant un point de crédit. Le SCQF a produit des lignes directrices pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL). Tous les secteurs qui veulent développer la reconnaissance (RPL) peuvent utiliser ces lignes directrices, qui sont accessibles en ligne.

En Australie, les choses sont un peu plus complexes au sens où des lignes directrices existent et donnent une forme de cohérence à l'ensemble du système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels mais il n'existe pas vraiment de système unifié de transfert de crédits. La matrice de crédits (*credit matrix*) de l'Autorité victorienne de la certification (*Victorian Registration and Qualifications Authority, VRQA*) est le concept qui se rapproche le plus d'un système de transfert de crédits. La dénomination « matrice » permet d'éviter les termes « système de crédits » et « cadre de crédits » (*credit framework*). Elle pourrait être adoptée au niveau national pour tous les secteurs. En Norvège, il n'y a pas de crédits dans l'enseignement secondaire supérieur. Dans l'enseignement supérieur, il

n'y a pas d'arrangement global, le transfert de crédits est organisé de manière locale et spécifique, même s'il y a des discussions en cours pour harmoniser les approches. Le transfert de crédits est théoriquement possible en Italie mais il n'y a pas de référentiels nationaux. C'est sans doute le principal obstacle au développement d'un système national de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il y a bien des crédits dans le système d'éducation et formation technique supérieure (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*, IFTS) et dans l'enseignement supérieur et ces deux systèmes semblent fonctionner.

Au Danemark, il y a des systèmes de transfert de crédits organisés par secteur d'enseignement mais c'est relativement limité. Le pays réfléchit toutefois à des améliorations. En Corée, le transfert de crédits est vu comme un moyen de faciliter la modularisation des programmes d'apprentissages. Une des avancées concerne notamment le Système de gestion des apprentissages (*Learning Management System – LMS*). En Corée, les crédits sont fonction du temps d'apprentissage avec un doublement de ce temps lorsque les apprentissages ne sont pas formels. En Espagne, les accréditations partielles sont cumulables pour obtenir les titres de formation professionnelle et des certificats de professionnalité. Mais il n'y pas d'accumulation et transfert de crédits pour les apprentissages non formels et informels. Toutefois, la formation continue (non formelle) est organisée en heures notionnelles.

En Allemagne, le transfert de crédits n'est pas naturel, sauf peut-être lorsque cela relève des initiatives de l'Union européenne, comme le Système européen de transfert de crédits (*European Credit Transfer System*, ECTS) mais cela ne concerne bien sûr que les institutions d'enseignement supérieur court, les universités et les universités appliquées en sciences. Dans l'enseignement supérieur, le système de transfert de crédits est introduit à la fin des années 90. Il permet en pratique de prendre en compte les certifications professionnelles et l'expérience de travail. Ces crédits permettent une accélération des études du fait de l'attribution de crédits. À l'avenir, l'Allemagne prévoit de limiter à 50 % le maximum de crédits que l'on peut transférer. Toutefois, ces nouvelles procédures ne sont pas encore tout à fait transparentes. Enfin, le transfert de crédits de type ECTS qui est établi dans l'enseignement supérieur n'a pas encore abouti dans l'enseignement professionnel. Toutefois, comme l'Allemagne dispose d'un enseignement professionnel très formalisé, elle a initié le nécessaire travail sur la transparence et la comparabilité des crédits et des certifications dans le cadre du système de crédits européen pour l'enseignement professionnel (*European Credit Transfer System for Vocational Education and Training*, ECVET). Le point important est que l'Allemagne annonce clairement qu'elle attend l'aboutissement de ce travail sur ECTS et ECVET pour organiser et formaliser la prise en compte des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Belgique (Flandre), la structure flamande de certification sera mise en place en 2009. Toutefois, beaucoup de projets sont testés depuis le début de 2007. Dans ce cadre, la Belgique (Flandre) insiste sur l'« effet civil » qui renvoie au rôle de la certification pour accéder au système d'éducation et de formation ou à un emploi. En règle générale, il n'y a pas de crédits attribués pour les acquis d'apprentissages non formels et informels. En revanche, depuis le décret sur la flexibilisation de l'enseignement supérieur, celui-ci a mis en place une attribution de crédits sur la base du système ECTS. La Slovénie aussi a calé ses actions de développement sur les programmes de l'Union européenne.

En Afrique du Sud, l'Autorité sud-africaine de la certification (*South African Qualifications Authority*, SAQA) lutte contre une approche compartimentée de l'individu et de ses apprentissages. Il s'agit de voir l'ensemble et non ses parties constitutives. L'approche est intéressante car elle prend aussi en compte le contexte. En Afrique du Sud, le cadre national de la certification n'est pas encore tout à fait un système d'accumulation et de transfert de crédits (CAT) dans la forme courante du cadre national de la certification, même si la reconnaissance des acquis (RPL) a permis de faire des progrès dans le respect mutuel entre tous les prestataires d'apprentissages. Le cadre national de la certification est un système fondé sur les crédits et le nombre d'heures notionnelles d'apprentissages. Au Chili, il n'y pas de système de crédits pour les acquis d'apprentissages non formels et informels. Toutefois le programme Amélioration

de la qualité et de l'équité de l'enseignement supérieur (*Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior*, MECESUP) de 2003 a permis d'initier une approche en termes de crédits.

Au Canada, la plupart des institutions ont des politiques et des procédures d'attribution de crédits qui limitent le maximum de crédits attribuables par la reconnaissance (PLAR). Dans l'Ontario en particulier, il y a beaucoup de possibilités d'obtenir des crédits mais le système est présenté comme assez complexe. L'université de Saskatchewan a mis en place une politique nommée Défi pour une politique du crédit (*Challenge for Credit Policy*) qui permet de vérifier ce que les étudiants savent par rapport à des référentiels existants. L'université de Regina a mis en place une politique de reconnaissance (PLAR) qui s'applique dans plusieurs domaines. Le SIAST a mis en œuvre une politique de reconnaissance des acquis d'apprentissages PLAR et de transfert de crédits qui s'appliquent à tous ses programmes qui donnent droit à une certification ou un diplôme. En Colombie britannique, l'approche varie selon les programmes et les institutions. De manière générale au Canada, la plupart des universités ne font pas la distinction entre les crédits acquis dans les institutions d'enseignement supérieur ou par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (PLAR) probablement parce qu'on ne peut pas les distinguer. En tout état de cause, ce sont les institutions qui sont responsables des choix en matière de crédits. Ils sont comptés différemment d'une province à l'autre, d'une institution à l'autre et même d'un programme à l'autre. Ils sont exprimés plutôt en termes de nombre d'heures nominales. Par exemple, dans les universités de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick, une unité pleine ou un crédit vaut entre 60 et 80 heures. Dans le Saskatchewan, pour le SIAST, ce sont 20 heures de contact qui équivalent à une heure de crédit. Les universités allouent trois crédits d'heure par cours avec un crédit d'heure qui équivaut à 15 heures de contact. Ces calculs sont assez compliqués, voire décourageants.

On a vu plus haut le rôle du marché du travail comme destinataire naturel, et gros consommateur, des individus qui ont recours à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il n'est donc pas surprenant que le marché du travail constitue un catalyseur naturel de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il est donc intéressant de mentionner, même rapidement, les *secteurs ou professions qui peuvent créer un appel d'air* car fortement en demande de savoirs, savoir-faire et/ou compétences.

En Suisse, des métiers comme la banque, la production de machines d'équipement et l'informatique sont en demande. Aux Pays-Bas, il y a des accords de branches parce que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels y est vue comme ayant un potentiel pour stimuler la formation continue. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas un but en soi mais un outil pour aller dans le bon sens à long terme, c'est-à-dire le développement à long terme des individus et de leur capital humain. Dans le cadre de sa stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'Écosse insiste sur le rôle de l'expérience pour secourir certaines professions dans l'embarras, car manquant de personnels compétents avec le développement de l'économie de la connaissance. Les compétences qui sont visées sont au nombre de cinq : compréhension, compétences pratiques, compétences cognitives, communication (dont numératie) et autonomie (dont travail en équipe et qualités relationnelles). Elles sont vues comme devant aussi permettre aux individus d'être actifs et responsables dans la société. Plus largement, l'Écosse insiste sur la nécessité pour l'individu d'avoir une « employabilité transférable ». Le concept n'est pas nouveau : il s'agit d'acquérir des savoirs, savoir-faire et compétences qui puissent être (ré)utilisés dans différents contextes et emplois. En outre, l'Écosse insiste aussi sur le rôle positif de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour que les travailleurs puissent développer des compétences métacognitives leur permettant de travailler dans différents contextes, d'apprendre de nouveaux métiers et d'exercer de nouveaux emplois en cours de vie active. Le SCQF travaille en outre avec les professions réglementées, comme celles régies par Conseil écossais des services sociaux (*Scottish Social Services Council*, SSSC).

La Grèce semble craindre des goulets d'étranglement dans des secteurs professionnels en pointe comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication ou les langues étrangères. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels semble donc devoir s'y développer rapidement. En Corée, comme dans beaucoup de pays, l'acquisition d'une licence est une condition nécessaire pour certaines professions, et la loi le stipule clairement. En Belgique (Flandre), certaines professions ont appelé à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il s'agit par exemple de chauffeurs de bus, opérateurs de centres d'appel, peintres industriels, grutiers. Dans le domaine de la santé, il y a aussi une demande car l'on cherche à réduire la durée d'études. La Belgique (Flandre) représente le cas typique où la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est réclamée par le marché du travail du fait d'un manque de certifications fournies par le système formel d'éducation et de formation.

Au Canada, les neuf compétences essentielles utilisées par le gouvernement fédéral et plusieurs provinces sont : littératie pour les textes (lecture), littératie pour les documents (compréhension), numératie, écrire, communication orale, travailler avec les autres, apprentissages continus, penser (résolution, décision, critique), utilisation d'un ordinateur. En Colombie britannique, la liste des compétences professionnelles renvoie à 200 professions. Pour l'institution d'enseignement supérieur *Douglas College*, l'idée principale est de reconnaître les compétences essentielles et réduire les stigmas pour les apprenants lorsque l'on utilise la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour l'accès à des professions réglementées, voire traditionnellement verrouillées. Il y a beaucoup d'autres initiatives, comme celle concernant les compétences essentielles pour les autochtones. Au Canada toujours, il n'existe pas de support, tel un système de crédits, pour faire enregistrer les compétences clés obtenues par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Mais beaucoup de provinces avancent en combinant compétences essentielles et PLAR. C'est le cas dans l'Île-du-Prince-Édouard où un portefeuille d'apprentissages est disponible. Il porte une attention spécifique aux compétences essentielles pour le développement d'un plan de carrière par les candidats. En Colombie britannique toujours, le ministère de l'Éducation permet aux étudiants d'enregistrer leur niveau de compétences et d'obtenir une carte décrivant leurs points forts ainsi que ceux à améliorer. Enfin, l'Association des collèges communautaires canadiens a mis en place un système de description des compétences nécessaires pour travailler. Cela inclut une évaluation des compétences clés pour l'employabilité. Ainsi les employeurs peuvent identifier les manques, et organiser des formations appropriées.

Autres inhibiteurs et risques perçus pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels

Les sections précédentes ont montré qu'il y avait beaucoup de bonnes raisons de croire en la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il reste que de tels systèmes ont du mal à prendre leur envol à une grande échelle. Il doit donc y avoir des raisons à ces hésitations. Un examen des documents fournis par les pays montre l'existence d'inhibiteurs potentiels qui, s'ils sont sous-estimés et non traités, sont des barrières potentielles au développement de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pour le plus grand nombre.

Les conventions collectives, par exemple, ont un rôle important à jouer dans ces débats dans la mesure où leur présence rend souvent plus transparente la distinction entre qualification et certification. Dans les pays où il y en a, la certification (parchemin, titre) n'est qu'une composante de la qualification, définie comme une aptitude à appliquer des compétences dans un contexte professionnel donné. Ce sont alors les conventions collectives qui fixent les caractéristiques additionnelles (âge, expérience), au-delà de la certification, pour être déclaré(e) qualifié(e).

Il reste que si les conventions collectives sont précises quant à la grille de salaires ou s'il y a une tradition de *négociation salariale* avec prise en compte du niveau de certification, par exemple, les individus peuvent avoir intérêt à être certifiés. Il reste néanmoins que la plupart des employeurs récusent ce genre d'arguments et beaucoup de pays mettent en avant le risque de rejet par les employeurs de la formalisation du parcours de reconnaissance par crainte d'avoir à augmenter les salaires des lauréats. La discussion est sans fin car il est tout aussi vrai que les travailleurs sont potentiellement plus productifs, et donc plus rentables, après un parcours de reconnaissance. Une hausse de salaire pourrait donc être justifiée du point de vue de la théorie économique. Il reste que ce sont des charges additionnelles pour ceux qui, parmi les employeurs, ne considèrent pas encore la formation et la reconnaissance comme un investissement mais comme un coût.

Quoiqu'il en soit, il y a beaucoup d'avancées dans ce sens, au Danemark notamment, depuis les années 90 du fait des développements importants autour de la définition de la compétence dans les accords collectifs. Toutefois, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est encore en cours et ce n'est donc pas au centre des négociations. En Autriche, les notions d'acquis sont incluses dans les conventions collectives seulement pour les chercheurs non universitaires, un marché extrêmement restreint. En Espagne, les conventions collectives reconnaissent en général deux types d'apprentissages : l'apprentissage informel et les cours de formation continue. Au Canada, dans l'Ontario, où les syndicats sont plutôt actifs, il y a des projets pilotes pour mettre la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels au centre des discussions. En Slovénie, il n'y a aucune négociation collective sauf dans le secteur des transports.

Un autre inhibiteur souvent décrit est le *coût*. Alors qu'elle est souvent présentée comme une alternative bon marché à la formation, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ne semble pas être opérationnalisable sans coût. La question du coût, qui ne serait pas nul ni même faible, est clairement évoquée comme un problème dans tous les pays. Il y a deux résultats intéressants dans ce contexte. D'une part, la source du coût varie souvent d'un pays à l'autre. Certains mentionnent les coûts de personnels, notamment dans les centres d'information et d'orientation, particulièrement lorsque ce sont des personnels dédiés à l'accompagnement des candidats éligibles. On fait alors remarquer que certains publics nécessitent beaucoup d'attention et que cela nécessite de passer de nombreuses heures avec eux. Certains pays ou régions limitent d'ailleurs le nombre d'heures d'accompagnement auquel les candidats à la reconnaissance ont droit, dans le Val d'Aoste, en Italie, par exemple.

D'autre part, il y a le coût de l'évaluation. Il semble poser plus de problèmes dans certains pays que dans d'autres, comme au Mexique par exemple, où le coût semble être une barrière importante pour les candidats. Le Mexique a donc pris la décision d'impliquer les entreprises dans le financement des parcours de reconnaissance. Il arrive aussi que le coût de la reconnaissance soit quelque peu nié, soit par commodité, soit parce que les pays placent le bien-être des individus au-dessus du coût engendré par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Toutefois, il existe peu de données concrètes sur la totalité des coûts – et des bénéfices – de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels. Le manque de *transparence* quant aux certifications disponibles et les liens entre elles restent un obstacle dans certains pays. Même lorsqu'il existe un cadre national de la certification, le problème persiste parfois, de l'aveu même des autorités, comme en République tchèque qui essaie de rendre plus transparent le cadre national de la certification pour les utilisateurs.

Sans aucun doute, aux dires de la quasi-totalité des acteurs, notamment ceux de terrain, dans les 22 pays de l'étude, le principal inhibiteur reste *l'état d'esprit* ou, en résumé, la *prégnance du formel*. Dans beaucoup de pays, de nombreux acteurs doutent de la faisabilité de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels (en République tchèque : employés, employeurs et spécialistes de l'éducation).

Dans certains, la prise de conscience que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est une possibilité/opportunité est relativement rare.

Lorsque les premières tentatives de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels apparaissent à la fin des années 90 en Hongrie, les employeurs sont plus que sceptiques. Ils estiment que les certifications obtenues par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'ont pas la même *valeur* que celles délivrées dans le système formel. En outre, ils trouvent le processus trop long. C'est un peu la même réaction qui survient en Australie dans les premiers temps. On y soulève le problème du respect mutuel. Au contraire, les individus de faible niveau de certification sont plutôt attirés par les titres et diplômes, à condition qu'ils n'aient pas à entreprendre des études formelles pour les acquérir (OECD, 2007a ; Recotillet et Werquin, 2009). Certains pays commencent aussi à réaliser que le processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas forcément si court que cela et qu'il peut y avoir des pertes de temps : l'Australie propose beaucoup plus d'observation sur le poste de travail pour éviter des processus d'évaluation qui traîneraient en longueur. L'Italie insiste très clairement sur l'aspect socioculturel qui veut que le formel ait beaucoup plus de valeur. En Corée, les apprentissages non formels et informels sont perçus comme plus proches des certifications académiques que des certifications professionnelles, ce qui ne résout que partiellement le problème du respect accordé sur le marché du travail. Toutefois, en Corée, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas perçue comme une menace pour les universités et les employeurs. En revanche, les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas encore l'habitude de reconnaître les crédits d'autres institutions. Il y a donc probablement une petite résistance. En outre, les universités régionales et les universités nationales peuvent ressentir une menace si le nombre d'apprenants qui utilisent le Système du compte épargne pour des crédits académiques (*Academic Credit Bank System – ACBS*) augmentent parce que cela peut faire décroître le nombre d'étudiants traditionnels et conduire à une réduction des supports financiers pour les étudiants traditionnels.

Le Mexique est si conscient de ce problème que la Direction générale de l'accréditation et de la validation (*Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación*, DGAIR), la Direction générale du baccalauréat (*Dirección General del Bachillerato*, DGB) du ministère de l'Éducation nationale (SEP) et le Centre national de l'évaluation pour l'enseignement supérieur (*Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior*, CENEVAL) ont coordonné leurs efforts pour essayer de faire comprendre aux institutions d'enseignement supérieur qu'elles pouvaient accepter des étudiants non traditionnels. En Allemagne, tous les défis du système ECVET et du Cadre national de la certification (DQR) renvoient à des enjeux de ce type, en termes d'acceptation. Les *Länder*, les associations de travailleurs et les associations professionnelles suggèrent qu'il y a encore beaucoup de travail, et notamment un travail de compréhension. Il faut s'atteler à la tâche de définir les termes, les populations à cibler, le nombre de candidats à accepter. En outre, en Allemagne, le problème de l'enregistrement des compétences n'est pas résolu. C'est un sujet de controverse en particulier dans le milieu académique, signe que la bataille de la reconnaissance est en cours. En conséquence de quoi, en Allemagne on parle plutôt au futur et il y a beaucoup de projets en cours de développement. On a vu qu'un système de points de crédits fait partie de ces projets. Il y en a un autre pour mesurer les compétences orientées vers les résultats. Il y a aussi un programme de la Fondation allemande pour la recherche (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*, DFG) qui traite de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

L'expérience de l'Autriche paraît plus positive. Il semblerait qu'il n'y ait pas de stigma à l'encontre de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, même si ce sont tout de même les certifications obtenues dans le système formel qui sont le plus demandées. Ce qui s'est passé en Slovénie permet de prendre conscience de la difficulté de la tâche et du temps qu'il faudra pour la mener à bien. En effet, on parle beaucoup au futur encore aujourd'hui. Toutefois un projet de recherche de 1994 du ministère du Travail avait pour but le développement et la mise en place d'un système de certification qui serait indépendant du mode d'acquisition des savoirs, savoir-faire et/ou compétences. Or tous les

intervenants ont rejeté l'idée de prendre en compte les acquis d'apprentissages non formels et informels. Ce chemin parallèle à la certification était massivement rejeté avec l'idée que ce serait saper le système formel d'éducation. En outre, cela menacerait la transparence des certifications. Quinze ans plus tard, la Slovénie attend toujours un système inclusif. Pour l'instant il est limité à l'enseignement postsecondaire. Les connaissances académiques sont considérées comme trop complexes pour entrer facilement dans un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Les partenaires sociaux ne se sont d'ailleurs pas engagés, par manque de confiance apparemment. Tout ceci fait dire aux promoteurs de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en Slovénie que la solution pourrait passer par le développement d'un cadre national de la certification pour rassurer les acteurs sur leurs craintes. Le développement d'un système modulaire fondé sur la compétence y est aussi vu comme une solution possible dans l'enseignement professionnel.

En raison de la capacité limitée de son système actuel d'éducation et de formation, l'Afrique du Sud a du mal à résoudre ses énormes problèmes d'accès et de reconnaissance. Comme la plupart de ceux qui auraient besoin de ces formations n'ont pas les moyens de les payer, il faudrait des bourses et un financement public massif. Au-delà de ces risques identifiés, il y a aussi des barrières psychologiques, comme partout du reste. Les fournisseurs d'éducation et de certification, notamment, ne comprennent pas forcément bien ce qu'est exactement la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL), et notamment les procédures qui s'y rattachent. Il y a apparemment un besoin de simplification. Le problème est que les candidats à la reconnaissance (RPL) peuvent être considérés comme médiocres si on regarde trop ce qu'ils ne savent pas faire plutôt que ce qu'ils savent ou savent faire. C'est un problème rencontré dans de nombreux pays ; la reconnaissance devrait plutôt viser à mettre en avant les forces qu'à identifier les faiblesses. Toutefois, il semble qu'il n'y ait pas de preuves évidentes de la stigmatisation des candidats à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en Afrique du Sud.

En Espagne, les données montrent que les participants sont surtout dotés de certifications moyennes ou hautes. Le risque perçu est donc que les individus de faible niveau de certification risquent de ne pas bénéficier des apports incontestables d'une approche par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Reste que ces problèmes d'état d'esprit représentent un véritable problème dans tous les pays et à tous les niveaux. C'est sans doute la barrière principale. D'où la nécessité de ne pas vouloir faire trop de choses à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, pour ne pas risquer de donner le flanc à la critique. Car les détracteurs sont nombreux dans tous les pays – c'est aussi une leçon indéniable des visites de terrain – et n'attendent qu'un faux pas pour agir contre le principe même de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En résumé, s'il est admis que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas une solution universelle, autant en prendre conscience suffisamment tôt pour ne pas promettre trop de choses et se trouver pris en défaut.

En effet, beaucoup de pays font état d'une certaine *rigidité* en matière d'acceptation des apprentissages non formels et informels comme ayant autant de valeur que les apprentissages dans un contexte formel. En Suisse, l'affirmation est assez forte puisqu'il y est dit que c'est le processus démocratique qui n'accepte pas les formes d'apprentissages qui ne seraient pas formelles. En République tchèque, la crainte de délivrer des certifications qui ne seraient pas socialement acceptées est explicite ; on va même jusqu'à craindre, dans le pire des cas, que les diplômes attribués à la suite d'une reconnaissance des apprentissages non formels et informels soient confondus avec ceux délivrés aux candidats issus du système formel. On évoque aussi la possibilité de créer des récompenses qui ne seraient que des chèques en blanc et créeraient des difficultés par rapport aux diplômes du système formel.

Le problème corollaire de l'absence de *motivation* est souvent avancé. C'est le cas en République tchèque où les employés comme les employeurs sont présentés comme peu motivés pour se lancer dans la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Irlande, certains employeurs sont plus motivés (construction, secteur hospitalier, ceux qui ont besoin de main-d'œuvre qualifiée) que d'autres.

Un autre problème d'état d'esprit provient du fait que l'idée de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels revient à dire que l'on *contrôle* qui apprend quoi et quand et où, puisqu'on l'évalue. Ceci est peu concevable dans des pays comme la République tchèque où les apprentissages personnels doivent rester privés. L'argument est intéressant mais difficilement recevable si l'on considère que ce sont les acquis que l'on évalue sans considération, en théorie du moins, du mode d'apprentissage. Il reste que ce type de remarque est la preuve qu'un travail de communication sur les concepts, voire sur la terminologie, reste nécessaire. En Écosse, les employeurs sont décrits comme ayant besoin d'être convaincus de l'utilité de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, par exemple en explicitant les bénéfices réels, bassin d'emploi par bassin d'emploi.

En Corée, il semble que les politiques d'admission en place dans l'enseignement supérieur visent plutôt à reconnaître les certifications formelles des étrangers plutôt que les acquis des apprentissages non formels et informels. Le Canada lutte pour faire accepter la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (PLAR) par le monde de l'éducation.

Les sections précédentes sur les pratiques des pays et régions indiquent clairement que le contexte, comme souvent, est très important, voire déterminant lorsque l'on touche à la culture et aux mentalités. L'observateur extérieur se trouve en face d'une foultitude de situations qui dépendent tout autant de la situation économique que de la culture locale. C'est la grande richesse d'une approche par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels qu'elle met en valeur des ressources individuelles et collectives nombreuses et insoupçonnées. C'est aussi une source de difficultés car l'analyse est mal aisée faute d'une maîtrise parfaite du contexte, chose difficile à réaliser lorsque cinq continents sont concernés. Quoiqu'il en soit, après ces éléments de contexte et les liens qu'ils entretiennent avec la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, il reste à aborder les pratiques des pays et régions en matière de gouvernance et d'organisation technique ; c'est ce que propose la section suivante.

Gouvernance, pratiques et organisation technique

Origines historiques, culture ou tradition de la reconnaissance des acquis d'apprentissages

La section précédente vient d'établir comment le contexte et/ou les pratiques peuvent être des catalyseurs naturels, parfois aussi des inhibiteurs, de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Les justifications théoriques de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont nombreuses et les pratiques, même clairsemées, sont là, indiscutables. Toutefois, elles n'ont pas commencé partout à la même époque, ni avec la même intensité et, là encore, ces différences historiques entre les pays sont éclairantes.

En Islande, les pratiques de reconnaissance sont mieux accueillies par les milieux professionnels qui leur reconnaissent une plus grande objectivité que par les milieux académiques qui les considèrent comme plus subjectives. C'est peut-être parce qu'il existait en Islande un système qui permettait de recourir à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans les secteurs à pénurie de main-d'œuvre. La règle était qu'il fallait au moins dix ans de pratique (compétences et expérience) même sans certification formelle. Cette pratique, datant de 1920 et caractérisée par l'évaluation de l'expérience de travail, est aujourd'hui désuète.

Il existe aussi une longue tradition et une grande culture de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels au Royaume-Uni, mais c'est en 1980 que cela commence vraiment avec l'accréditation des acquis d'apprentissages par l'expérience (*Accreditation of Prior Experiential Learning*, APEL). Ce système d'accréditation de l'expérience vise les adultes dont l'objectif est une certification/qualification, et notamment les chômeurs, pour leur permettre d'identifier un emploi auquel il pourrait postuler. Dans l'enseignement supérieur, le Conseil pour les titres académiques nationaux (*Council for National Academic Award*, CNAA) permet le transfert de crédits. En 1986, sont créés les certifications professionnelles nationales (*National Vocational Qualifications*, NVQs) et leurs pendants en Écosse (*Scottish Vocational Qualifications*, SVQs). Au début des années 90, il y a une forte publicité organisée autour de l'accréditation des acquis d'apprentissages (*Accreditation of Prior Learning*, APL). En 1991, est créée la norme « Investisseurs dans les gens » (*Investors in People*, IiP) dont un des principaux buts est de permettre la prise en compte des apprentissages non formels et informels. L'IiP a beaucoup de succès. En Écosse aussi, les débuts de la reconnaissance remontent à l'APL au début des années 90. Elle visait, au début, à aider les individus de faible niveau de certification à obtenir l'accès à l'enseignement supérieur, à l'éducation tout court ou à la formation professionnelle. Dans l'enseignement supérieur, c'est l'APEL qui fut l'approche retenue avec recherche de crédits par constitution de portefeuilles de compétences. Toutefois, la reconnaissance des acquis sous l'APL, ou l'APEL, semble être une approche marginale et limitée, sans doute parce qu'elle est perçue comme très/trop chronophage du fait de sa complexité. La vision est en effet double avec une approche sommative (évaluation dans une perspective académique en quelque sorte, ou pour aller vers la formation continue) doublée d'une approche formative (apprentissage non formels et informels comme transition vers des apprentissages formels et l'obtention de crédits). En Écosse, les deux processus sont clairement liés pour permettre aux apprenants de relier leurs apprentissages, de les maîtriser et d'en tirer des bénéfices, pour la construction de leur parcours par exemple.

En Norvège, un comité a été mis en place pour évaluer le bien-fondé d'une politique de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il a conclu en particulier à la nécessité de procéder avec précaution du fait d'un risque financier potentiel. La Norvège fait d'ailleurs figure de pionnier dans de nombreux domaines de l'apprentissage tout au long de la vie, et notamment de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels avec le *Vocational Training Act* de 1952 selon lequel des examens pouvaient être passés, par les artisans, en faisant valoir leur expérience (*Practice Candidate Scheme/Route*). Cette pratique fut en usage telle quelle jusqu'à la « Réforme de la compétence » (*Kompetansereformen*) de 1999 en fixe le cadre légal. Il faut dire que la Norvège a une tradition de formation des adultes qui date de 1840. La culture nordique permet d'ailleurs de mettre en valeur les apprentissages non formels et informels. Un exemple typique est donné par les académies populaires (*Folkehøgskolene*) où les méthodes pédagogiques, qui prônent une vue holistique de l'étudiant, sont largement fondées sur le dialogue et l'expérience. De nos jours une année en académie populaire donne des crédits utilisables dans l'enseignement supérieur. Incidemment, il est vraisemblable que la reconnaissance des années en académie populaire a sauvé les académies de la disparition pure et simple. En effet, jusqu'à une date récente elles fonctionnaient sur un système de quasi-volontariat sans attribution de crédits. Échaudés par les crises à répétition et le chômage des jeunes, les étudiants ont pour la plupart adopté une vision utilitariste de l'enseignement, notamment l'enseignement supérieur, et ne trouvaient plus guère d'intérêt à passer/perdre du temps dans une académie populaire. Les effectifs étaient donc en chute libre, ce que l'attribution de crédits a permis de freiner. Il y a aussi une longue tradition de la formation des adultes chez les voisins du Danemark. Toutefois, c'est la réforme de 2000, révisée en 2003, qui introduit vraiment l'évaluation des acquis d'apprentissage (*Assessment of Prior Learning*, APL) afin, principalement, de permettre des durées de formation plus courtes et l'intégration des immigrants dans le marché du travail. La Hongrie aussi a une certaine tradition dans ce domaine puisque dès 1980, il était possible d'obtenir une exemption des prérequis pour entrer en formation pour adultes.

C'est dans les années 70 que l'Espagne s'est penchée sur la question avec l'objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, sous conditions d'âge, et de créer des épreuves adéquates pour ce faire. Il s'agissait d'autoriser les candidatures libres lorsque l'expérience le justifiait. Une deuxième étape survint en 1990 avec la Loi organique générale du système éducatif (*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, LOGSE). Elle a organisé la création d'épreuves qui permettaient aux adultes d'obtenir des titres de formation professionnelle pour les grades moyens et supérieurs. Les conditions d'éligibilité renvoyaient à l'ancienneté au travail : au moins deux ans. La notion d'évaluation des compétences professionnelles entrera au catalogue créé par la loi de 2002.

L'Italie insiste sur le fait que la reconnaissance des acquis non formels et informels est une priorité depuis dix ans. En Grèce, les initiatives sont toutes trop récentes, on manque donc de culture et de recul, sauf à remonter à Platon qui avait bien décrit les enjeux (*Lois*). En Allemagne aussi elle date de la fin du siècle dernier, avec un ancrage fort dans les programmes de l'Union européenne. En Afrique du Sud, elle remonte à 1995, avec les premières élections libres, en vue d'un rééquilibrage après l'apartheid. Au Mexique, c'est la Loi générale de l'éducation (*Ley General de la Educación*, LGE) de 1993, amendée en 2005, qui contient la possibilité, pour les adultes, de faire valider leurs connaissances en se présentant à des examens en candidat libre. Plusieurs projets de loi, publiés entre 2001 et 2005, mettent aussi en avant la reconnaissance. Ces textes restent très généraux mais ils constituent une base de travail. En Slovénie, les premières initiatives remontent au début des années 90, avec le développement de la formation des adultes et la chute du mur de Berlin. Les programmes sont clairement d'inspiration britannique, avec prise en compte de l'expérience comme dans l'APEL. La Slovénie s'est aussi tournée vers l'Union européenne et ses documents sur l'apprentissage tout au long de la vie. Pourtant, dès 1978, le code du travail slovène mentionnait le terme de compétences professionnelles acquises au travail. Toutefois, la définition des procédures de reconnaissance fondées sur l'expérience était plutôt étroite et renvoyait aux seules entreprises. Ce n'est donc sans doute pas une surprise si l'orientation majeure encore en cours en Slovénie, avec l'approche de type NVQ notamment, concerne le marché du travail.

Au niveau national canadien, il y a un service de type Évaluation des acquis d'apprentissages (*Prior Learning Assessment*, PLA) depuis 1994 par le biais de Ressources humaines et développement du Canada (*Human Resource Development Canada*, HRDC, rebaptisé depuis). Il y a eu une conférence nationale pour identifier les changements démographiques, technologiques et migratoires, parmi d'autres. Toutefois, on ne peut vraiment parler de développement du PLAR que dans le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Saskatchewan. Au tout début, en 1978, il y a des projets pilotes, comme celui du Collège d'arts appliqués et de technologie Mohawk à Hamilton, dans l'Ontario. Il y a des avancées significatives entre 1978 et 1983 dans des secteurs comme les sciences de l'infirmière, la dentisterie, le système de garde et d'éducation des très jeunes enfants. En 2001, apparaît un cadre politique pour le PLAR dans le Manitoba dans trois secteurs : l'enseignement postsecondaire, les services de conseil et l'industrie. Le Québec a développé une approche de type PLAR dans la plupart des institutions postsecondaires dès 1982. En 1985, il y a la possibilité d'obtenir des crédits pour des apprentissages non académiques. En 2003, les collèges du Québec ont reçu le même niveau de financement pour la reconnaissance (PLAR) que pour les cours traditionnels. En Ontario, en 1989, un réseau PLA est constitué des institutions pionnières. En 1992, il y a même un Secrétariat du PLA, avec des facilitateurs exerçant à temps plein. En Colombie britannique, dès 1993, des référentiels et un guide pour le PLA sont mis en place pour les institutions publiques de l'enseignement postsecondaire. En Terre-Neuve et Labrador, en 1994, il y a le développement d'une politique provinciale du PLA. Au Manitoba, en 1995, des financements sont attribués pour le PLAR dans les institutions postsecondaires. Dans l'Île-du-Prince-Édouard, en 2002, le ministère de l'Éducation apporte un soutien au PLA. Dans le Saskatchewan, en 2002, les premières initiatives du SIAST ont vu le jour, avec la mise en place d'un site Internet notamment. En Alberta, dans les années 90, le système PLAR prend lentement son essor. Les meilleures pratiques sont publiées en 2005 et une stratégie provinciale est établie en 2007. À Halifax en Nouvelle-Écosse un centre du PLA est créé en 1996. C'est la première organisation

collaborative indépendante immergée dans la communauté universitaire et comprend un total de six universités.

Les pratiques exemplaires– systèmes opérationnels, initiatives intéressantes et projets pilotes

Le thème de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est tellement nouveau, d'une certaine manière, qu'il est parfois difficile de s'y retrouver parmi les nombreuses pratiques nationales. Cette section recense brièvement les systèmes opérationnels, les initiatives et pratiques innovantes et les projets pilotes avant que les sections suivantes ne détaillent les pratiques des pays selon différents angles : gouvernance, assurance qualité, information et orientation ou nature du cadre légal qui régit la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

En Espagne, les titres les plus liés à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont aujourd'hui le diplôme de l'enseignement secondaire obligatoire et les titres de formation professionnelle. En Slovénie, la Loi sur les certifications professionnelles introduit les NVQ. Ils sont établis en 1999 puis confirmés formellement par les lois de 2000 et 2003. L'évaluation et la reconnaissance sont destinées uniquement aux adultes et ont lieu par évaluation directe, simulation notamment, et/ou portefeuille de compétences. En République tchèque, le NUOV contrôle le programme EPANIL du programme Leonardo de la Commission européenne. Les Pays-Bas ont beaucoup fonctionné par projet pour avancer dans leur maîtrise de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Ils décrivent une grande quantité de projets finis ou en cours qui constituent une excellente base de connaissances pour comprendre bon nombre de mécanismes qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans tel ou tel contexte.

En 2005, l'Irlande lance un projet pilote avec neuf fournisseurs et l'assistance du FETAC (*Further Education and Training Award Council*). Une cinquantaine d'individus participent. Il s'agit en même temps d'entreprendre la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels avec un petit groupe de fournisseurs, d'identifier les bonnes pratiques et les problèmes, ainsi que d'échanger leurs expériences sur ce qui fonctionne bien. En Hongrie, la loi de 2001 (*Adult Training Act*) a généralement rendu possible l'évaluation des acquis d'apprentissages en tant que droit, à titre individuel, pour les nouveaux inscrits. Dans le cadre d'un projet pilote 53 institutions de formation ont testé des examens développés dans différents contextes, écrits ou bien oraux.

En Australie, le projet de l'ANTA (*Australian National Training Authority*, 2005) concerne cinq entreprises et a montré que deux facteurs sont importants pour la réussite de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL). Il faut d'abord réunir les bonnes conditions (évaluation sur site, en entreprise, confiance entre les candidats et les évaluateurs). Il faut aussi mettre en évidence les bénéfices potentiels pour le candidat et le système (économies faites, flexibilité de l'approche). Dans ces conditions, les entreprises semblent mieux disposées envers la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Norvège, le Projet national de validation de 2003 a permis de mener une enquête sur les évaluateurs et les superviseurs. Elle montre que la documentation a eu un effet positif sur les candidats, qui ont notamment progressé en termes d'estime de soi. En outre, la quasi-totalité des évaluateurs et superviseurs (90 %) ressentent un besoin de formation, en particulier en matière d'assurance qualité. En outre, pour 80 % des candidats, ce fut une expérience positive, utile ou très utile. La quasi-totalité des candidats (90 %) déclarent que les évaluateurs sont très efficaces pour repérer leurs compétences. Ces données empiriques, issues du terrain renforcent l'argument souvent rappelé dans ces pages que l'accompagnement est une dimension essentielle de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, surtout pour les publics difficiles et/ou peu enclins à se mettre en valeur. Dans l'enseignement supérieur, les résultats sont un peu différents car l'approche est plus souple. Elle repose sur le portefeuille de compétences par exemple et les crédits sont attribués localement par les institutions d'enseignement supérieur.

En Italie, il y a beaucoup d'expériences locales et il est difficile de parler de la situation nationale sans citer les initiatives régionales, dont certaines de très bonne qualité comme en Émilie Romagne, dans les Marches ou dans le Val d'Aoste. Il y a toutefois de nombreux accords nationaux et des accords en matière de réglementation, comme l'IFTS. En Corée, il y a essentiellement deux programmes qui fonctionnent et qui relèvent de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il y a le Système de compte épargne pour les crédits académiques (*Academic Credit Bank System – ACBS*), géré par l'Agence nationale pour le développement et la recherche en éducation (KEDI), qui est fondé sur la loi sur la reconnaissance des crédits. Il y a aussi le système d'obtention d'un diplôme /académique pour autodidacte (*Dok-Hack-Sa*) fondé sur la loi du même nom. Ces systèmes relèvent du ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines. L'objectif du *Dok-Hack-Sa*, géré par l'Université nationale ouverte de Corée (KNOU), est de délivrer un diplôme de licence, la reconnaissance servant à offrir des dispenses de cours. L'objectif de l'ACBS est un diplôme de l'enseignement supérieur court (deux ans) ou long (quatre ans).

Au Mexique, il y a essentiellement deux programmes qui reposent sur des accords qui ont force de loi. Il y a d'une part les Accords 328 et 379 qui portent sur l'éducation de base. Ils complètent l'Accord 286 qui porte sur le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (*Bachillerato*). Il y a d'autre part l'Accord 357 qui permet d'obtenir une licence en éducation préscolaire. Comme on l'a vu par ailleurs, il existe des contraintes d'âge et le processus de candidature est assez complexe et contraignant. En fait, c'est l'Accord 286 qui introduit la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, qu'ils soient académiques ou professionnels. Cet accord dispose d'un statut légal qui donne valeur et validité aux certifications délivrées. Il relève en outre des politiques publiques mexicaines visant à augmenter le niveau général de certification de la population. C'est l'instrument principal dont dispose le Mexique pour mettre en œuvre la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. À ce titre, plusieurs programmes nationaux ont été mis en place depuis 2001 dans le cadre de l'Accord 286. Au Canada l'approche par la reconnaissance (PLAR) est assez ancienne et, comme on le verra, bien développée au Canada, notamment dans certaines provinces. Le Canada travaille en ce moment à un système de transfert de crédits, voire à un cadre national de la certification.

En Allemagne, les apprentissages non formels et informels font partie intégrante du système éducatif, dans le système dual typiquement. À l'inverse de beaucoup de pays qui les (re)découvrent, l'Allemagne les a déjà institutionnalisés, pour ainsi dire. La meilleure preuve en est qu'en Allemagne, toute la formation continue et tous les apprentissages pour adultes relèvent des apprentissages non formels. Toutefois, il n'y a rien de précis à ce jour quant à la formalisation du parcours de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. D'autre part, beaucoup d'initiatives et de décisions sont laissées aux *Länder*. De manière schématique, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est une condition d'éligibilité et facilite la prise en compte de l'expérience à l'entrée de différents programmes relevant de l'enseignement professionnel et/ou de la formation continue :

- Il y a principalement l'épreuve de fin d'apprentissage professionnel en alternance en candidat libre (*Externenprüfung* ou *External Student Examination*). Les candidats retenus sur la base de leurs acquis d'apprentissages non formels et informels peuvent se présenter à l'examen sans avoir suivi les cours. En 2005 7 % des candidats à l'examen final de l'apprentissage professionnel étaient dans ce cas. Parmi ces 7 %, 80 % avaient un emploi et c'est sans doute la raison pour laquelle ils ont opté pour l'épreuve en candidat libre. Le nombre d'examens est passé de 20 700 en 2000 à 29 600 en 2005. Ces chiffres suffisent à montrer que l'Allemagne a massivement recours à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, pour ainsi dire sans le savoir.
- Il y a aussi la formation continue professionnelle avancée (*Advanced Further Training*). On peut parler de reconnaissance ici aussi car l'accès à ce type de formation repose sur un mécanisme

d'éligibilité : la règle veut en effet que les candidats aient un minimum de pratique dans l'emploi pour suivre ces formations. Il y en a 53 dans l'industrie et le commerce. Les effectifs sont toutefois en baisse : ils étaient environ 57 500 à passer l'examen de formation continue professionnelle avancée en 1995 mais seulement 125 100 en 2005.

- Depuis 1972, il est possible d'obtenir une certification professionnelle grâce à une formation de reconversion. Il faut passer une épreuve d'admission et le prérequis est d'avoir déjà complété une formation professionnelle par le passé. La certification détenue et la période d'emploi peuvent être prises en compte. Cette solution a beaucoup été utilisée par l'Agence fédérale pour l'emploi. Les femmes utilisaient beaucoup ce système mais leur nombre est en baisse. Enfin, le taux de réussite est assez élevé (entre 80 et 90 % depuis 2000).
- La reconnaissance est aussi utilisée en formation continue en informatique. En effet, du fait de la confusion due à l'abondance des emplois dans ce domaine et de la multiplicité des certifications, il y avait un problème de comparabilité de ces certifications. L'Allemagne a donc organisé la profession et l'accès à la profession d'informaticien. La certification a été revue et le transfert de crédits organisé. Désormais, il y a notamment la possibilité d'entrer latéralement si l'on peut prouver que l'on a une expérience de travail d'au moins quatre ans dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il s'agit typiquement d'un mécanisme d'exemption.
- Enfin, la reconnaissance peut permettre d'obtenir des modules d'enseignement professionnel depuis 2003.

En Allemagne toujours, la reconnaissance peut permettre l'accès à l'enseignement supérieur. Plusieurs possibilités existent. Il y a par exemple l'itinéraire d'éducation de la seconde chance qui est destiné aux adultes qui travaillent. Ils peuvent ainsi moduler leur reprise d'études en fonction de leurs contraintes et utiliser leur expérience. Cette approche est règlementée par chaque *Land*. En Allemagne, ces apprentissages relèvent des apprentissages non formels.

Il reste enfin, pour l'Allemagne toujours, le Profil de compétences (*ProfilPASS*) qui est une version très détaillée du portefeuille de compétences. Il n'est pas intégré dans les apprentissages formels ni dans les systèmes d'emploi. Son but est d'aider les individus qui construisent leur profil de compétences à comprendre leurs propres capacités et compétences. En ce sens, il n'y pas d'évaluation, au-delà d'une forme d'autoévaluation. On peut parler d'évaluation privée, d'autant plus que l'individu n'est pas tenu de montrer son profil à son employeur. Le cœur du ProfilPASS ce sont les savoirs, savoir-faire et/ou compétences de l'individu, sa capacité à travailler en équipe, à diriger, etc. L'employeur peut être impliqué et peut même être à la base du processus de construction du profil de compétences. C'est l'évaluation par l'employeur. L'approche de type ProfilPASS relève clairement de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels si l'individu partage le contenu de son ProfilPASS avec son entourage et son employeur ; en revanche c'est une version non formalisée de la reconnaissance.

En Autriche aussi, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels permet de contourner la période d'apprentissage formel en permettant aux candidats éligibles de se présenter à l'examen final de l'apprentissage professionnel (LAP) sur la base de leur expérience. La reconnaissance fonctionne donc comme un processus d'admission exceptionnelle à l'épreuve du LAP : c'est une seconde chance donnée sur la base de l'expérience. Cette approche est placée sous la responsabilité de l'Autorité administrative du district. Il y a aussi le diplôme de la fin de l'enseignement secondaire supérieur (*Hauptschule*) qui peut s'obtenir après 26 semaines de cours que les Autrichiens classent dans les apprentissages non formels. Il y a enfin le titre d'ingénieur qui peut être attribué sous certaines conditions,

et notamment si le candidat a trois ans de pratique professionnelle. Dès 2002, il y a d'ailleurs eu des aménagements pour modulariser le master d'artisan.

Les travaux de l'Union européenne sont assez déterminants en Autriche. En 2001, par exemple, un mémorandum de l'Union préconise de développer des mesures cohérentes et des pratiques idoines pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie. L'Autriche a ainsi reçu des recommandations pour augmenter la perméabilité entre les institutions d'enseignement supérieur, l'enseignement professionnel continue et la sphère professionnelle. En outre, il y a eu le développement d'un portefeuille de compétences. Ces travaux de 2001 soulignent aussi la nécessité de prendre des mesures en faveur de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, notamment pour ceux qui ont exercé des fonctions de volontaires/bénévoles. Enfin, une dernière idée était de développer les possibilités pour les adultes et autres groupes cibles de compléter l'école obligatoire dans les régions désavantagées ; là encore cela peut passer par la reconnaissance des savoirs et compétences des bénévoles. Depuis, l'Autriche ne cesse de progresser sur cette voie et elle étudie même, initiative très récente de 2007, la possibilité d'évaluer les compétences des éducateurs d'adultes.

En Belgique (Flandre), le développement le plus important concerne le titre de compétence professionnelle ou certificat d'expérience qui vise à réunir l'offre et la demande de savoirs, savoir-faire et/ou compétences sur le marché du travail. Le certificat d'expérience est un titre officiel du gouvernement flamand, généralement reconnu, notamment par les employeurs. Il décrit, pour l'employeur potentiel, les compétences et les acquis des candidats à un emploi. Il y a en outre quelques initiatives intéressantes en Belgique (Flandre), comme le portefeuille électronique du Service public de l'emploi et de la formation professionnelle (VDAB). Il offre aux jeunes de 14 à 18 ans la possibilité de présenter leurs capacités, compétences linguistiques, compétences clefs et intérêts. Il vient s'ajouter à des initiatives de l'Union européenne comme l'Europass.

En Afrique du Sud, en principe, toutes les institutions d'éducation de formation en général doivent mettre en place des programmes et procédures de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL). En pratique, un nombre limité d'institutions d'enseignement supérieur et de fournisseurs privés l'ont fait. Le projet merSETA (*Manufacturing, Engineering and Related Services Skills Education and Training Authority*), démarré en 2002, propose une vision globale de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL). Il est à noter qu'il vise les petites et moyennes entreprises dont on connaît les difficultés en matière de développement du capital humain en général, et de reconnaissance des acquis en particulier. En Slovénie, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels concerne aussi cette clientèle puisqu'elle vise à donner la certification professionnelle nationale (*National Vocational Qualification, NVQ*) aux candidats qui le souhaitent et qui réussissent à des épreuves de types simulation ou observation avec un portefeuille de compétences.

En Espagne, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels permet essentiellement de viser des diplômes du système éducatif formel. Elle permet à des individus qui n'auraient pas les prérequis académiques nécessaires de se présenter à des épreuves et éventuellement obtenir un titre (*Titulo*) ou un certificat de professionnalité (*Certificado de profesionalidad*). Il y a aussi le Projet ERA, qui vise à faire progresser l'élaboration d'une norme de base pour déterminer les prérequis pour l'évaluation et l'accréditation des compétences professionnelles des travailleurs, indépendamment du processus d'acquisition. Tous les acteurs sont impliqués dans ce type de démarche. Il reste néanmoins que l'Espagne a un système qui repose beaucoup sur la loi, et la loi organique de 2007, qui modifie celle de 2001, établit que le gouvernement réglemente les conditions de validation de l'expérience de travailleurs. Cette partie de la loi ne semble pas encore tout à fait opérationnelle au moment de la mise sous presse.

Gouvernance

S'agissant de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, presque tous les pays parlent de *responsabilité partagée* entre les diverses parties prenantes. C'est le cas en Islande, au Danemark, en Autriche, en Belgique (Flandre), en Afrique du Sud ou au Chili. L'argument économique pour ce choix de gouvernance est souvent avancé, en République tchèque, en Irlande, en Suisse, en Écosse ou en Australie, pour laisser l'opportunité de participer à tous ceux qui y trouvent un intérêt.

En Australie, dans le secteur de l'enseignement professionnel (VET), le gouvernement partage la responsabilité avec l'industrie. Cette dernière est responsable du développement et de la révision des modules de formation (*training packages*), de l'identification des acquis, des référentiels de compétence et des certifications disponibles. Le gouvernement s'occupe de trouver les fonds et se charge de l'assurance qualité au travers du Cadre australien pour la qualité dans la formation (*Australian Quality Training Framework*, AQTF). Pour l'enseignement supérieur, les institutions ont autorité pour habilitier leurs propres enseignements et pour maintenir les référentiels académiques. L'Agence australienne de la qualité dans les universités (*Australian Universities Quality Agency*, AUQA) est chargée des audits dans les universités.

Au Danemark, la responsabilité partagée est évoquée du fait qu'il y a un haut niveau de décentralisation. C'est un peu le cas aussi en Belgique (Flandre) où la responsabilité pour l'enseignement supérieur a été transférée à l'Association pour l'enseignement supérieur. De manière générale, en Belgique (Flandre), il y a essentiellement trois ministères chargés de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : le ministère de l'Éducation avec des programmes notamment d'accès à l'enseignement supérieur, le ministère du Travail avec le certificat d'expérience et le ministère de la Jeunesse, de la Culture et des Sports avec le certificat d'apprentissages et la certification de compétence. Au Chili, c'est un modèle avec participation équivalente de l'État, des entreprises et des travailleurs avec des financements partagés. Les institutions publiques sont chargées de la supervision, mais avec une « logique de marché », c'est-à-dire avec une supervision relativement légère. En Autriche, c'est le rôle essentiel des partenaires sociaux qui fait dire que les responsabilités sont partagées.

En Afrique du Sud, on estime qu'il y a de nombreuses institutions qui ont un rôle clef – ministère de l'Éducation, ministère de l'Emploi, l'Autorité sud-africaine de la certification (*South African Qualifications Authority* SAQA), le Conseil de l'enseignement supérieur CHE, l'Autorité nationale des compétences (*National Skills Authority* NSA) et l'Autorité des compétences de l'éducation et de la formation (*Skills Education Training Authorities* SETA – ainsi que des acteurs du marché du travail, des entreprises, des groupes d'intérêt, des prestataires de formation/reconnaissance et des associations non gouvernementales. On parle de gouvernance coopérative, d'où l'idée d'une gestion partagée. Ceci étant, la multiplicité des acteurs peut rendre complexe la prise de décisions. Celles-ci peuvent même être parfois inadéquates. La SAQA a un rôle essentiel pour faciliter l'accès, la mobilité, la progression dans le système d'éducation et de formation et dans la carrière. En raison de la singularité de son histoire récente, l'Afrique du Sud met aussi en avant la reconnaissance pour rétablir l'égalité.

Les exceptions notables aux situations de responsabilité partagée sont données par la Hongrie, la Norvège, l'Italie, la Corée, l'Espagne et la Slovaquie où la gouvernance est annoncée comme *centralisée* ; même si, en Slovaquie, les partenaires sociaux ont aussi quelques responsabilités. La responsabilité est dite centralisée du fait, souvent, de la prédominance de l'autorité publique ; notamment parce que les lois sont préparées par le ministère du Travail dont le rôle est décisif. Au Danemark, pour l'enseignement supérieur, on parle plutôt du rôle important du secteur public du fait du rôle central des institutions dans les procédures d'évaluation. Il s'agit là d'une extension non traditionnelle mais notable du rôle central du gouvernement. L'Angleterre est un cas intéressant car c'est le secteur de l'industrie qui a le rôle central.

Le Canada est un des rares exemples où la situation a sensiblement *évolué*. Au lancement du PLAR, l'autorité publique avait la principale responsabilité, mais en fait, il s'agit plus d'un modèle à responsabilité partagée du fait de l'engagement de toutes les provinces dans le PLAR. Et ce d'autant plus que certaines provinces ont elles-mêmes un modèle à responsabilité partagée : le Saskatchewan, parce que les institutions d'éducation ont une forte responsabilité dans l'évaluation ; le Manitoba, parce que les individus, le gouvernement, les universités, les institutions d'enseignement supérieur court, les centres de formation pour adultes jouent tous un rôle. Toutefois, le Nouveau-Brunswick a un modèle avec prédominance des autorités publiques, de même que la Nouvelle-Écosse. Dans ce paysage complexe, le Québec représente un modèle mixte. Les activités PLAR au niveau de l'enseignement secondaire et du postsecondaire court sont soumises à un cadre juridique et réglementaire tandis que les universités sont autonomes.

Le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est inégalement ouvert au secteur privé. Il y a quelques initiatives privées en matière d'évaluation en Afrique du Sud. En Suisse les organismes privés ont un rôle important – ils sont notamment chargés du répertoire des compétences – mais il semble que ce soit une exception. Il se pourrait que ce soit lié à des problèmes de coût. Aux Pays-Bas, par exemple, les institutions privées qui offrent la possibilité de suivre un parcours de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont plus chères, du fait qu'elles imposent souvent des formations qu'elles délivrent elles-mêmes. Incidemment, ceci pose la question du contrôle car on imagine bien les dérives possibles d'un système où ce sont les fournisseurs de formations, parce qu'ils sont aussi chargés de l'évaluation, qui décident de la nécessité d'une formation complémentaire obligatoire.

Discours national et cadre légal

Peu de gouvernements ont un *discours explicite convaincant* à l'attention des citoyens sur la reconnaissance des apprentissages non formels et informels qui serait en cohérence avec d'autres messages essentiels comme ceux qui évoquent les apprentissages tout au long de la vie, les compétences ou l'employabilité. Dans de nombreux pays, il y a bien une stratégie officielle en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie et un discours officiel sur ses bienfaits mais peu ont un discours spécifique sur la reconnaissance elle-même. En revanche, il arrive souvent qu'elle compte au nombre des mécanismes mobilisés, ou à mobiliser, pour promouvoir les apprentissages tout au long de la vie.

L'Afrique du Sud possède un ensemble élaboré de politiques et de principes en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages qui fait partie de son développement d'un cadre national de certification et qui est destiné à offrir une deuxième chance pour tous ceux à qui on avait refusé l'accès à l'éducation et à la formation. Le Canada a aussi une directive sur les apprentissages qui recense les besoins et/ou toutes les mesures à prendre pour promouvoir les apprentissages non formels et informels mais ce sont des cas plutôt rares. Il n'y a rien de tel en Islande par exemple. En revanche, le rôle des partenaires sociaux y est prépondérant lorsqu'il s'agit de mener des changements institutionnels ou techniques concernant la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Norvège, pour les années 2006 à 2009 la reconnaissance passe par un accord entre les syndicats, la Confédération norvégienne des syndicats de travailleurs (LO) et l'Organisation des employeurs (NHO) : les entreprises doivent documenter l'expérience des employés et leurs pratiques de travail.

En Grèce le thème n'apparaît pas, sauf peut-être au sein du Secrétariat général de l'éducation des adultes qui a comme but, parmi d'autres, de lier l'éducation formelle, les acquis d'apprentissages non formels et informels et le marché du travail. En Suisse, le thème de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels apparaît dans les lois cantonales. Certains pays ont des systèmes de reconnaissance des apprentissages non formels et informels clairement initiés par les gouvernements plutôt que par les partenaires sociaux. C'est le cas en République tchèque et peut et/ou va nécessiter la mise au

point d'un vaste plan national de consultation pour intéresser et impliquer les représentants des utilisateurs finaux et de la demande.

Les Pays-Bas inscrivent la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans le processus de Lisbonne de l'Union européenne et disent clairement que tous les apprentissages ont de la valeur. Une combinaison d'apprentissages formels et apprentissages non formels et informels est donnée comme optimale. En Irlande la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est annoncée comme un des éléments clefs pour augmenter les compétences de la population. En Slovénie, la politique vise à favoriser les apprentissages non formels et informels et à en rendre visibles les acquis ; le discours vise à rendre ces acquis socialement acceptés. En Écosse, le SCQF a produit des lignes directrices en 2005-06. Depuis novembre 2006, le gouvernement (*Scottish Executive*) a étudié les possibilités offertes par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et veut tracer les grandes lignes de sa politique future. À ce jour, il n'y a pas d'accord entre le *Scottish Executive* et les syndicats.

Au-delà du discours officiel qui pourrait aider les initiatives locales à acquérir une légitimité, de nombreux pays ont un *cadre légal* pour baliser la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En République tchèque, c'est la loi de 2007 qui garantit à toute personne intéressée la possibilité de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et la certification correspondante, et notamment les immigrants qui auraient les savoirs, savoir-faire et compétences mais pas forcément les certifications correspondantes.

Les Pays-Bas n'ont pas de lois spéciales mais trois règlements qui permettent d'obtenir des subventions pour les régions, les institutions d'enseignement supérieur (HBO) et les employeurs/employés. C'est en 1999, avec la loi sur la certification (*Qualification Act*) que l'Irlande se dote d'un cadre légal où est reconnu explicitement le fait que l'on peut obtenir une certification complète sans passer par le système formel. Jusque là, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels servait plutôt à obtenir des exemptions. Peu de pays offrent cette possibilité. Obtenir une certification complète uniquement par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est en effet possible qu'en Norvège, en Afrique du Sud, au Danemark et en Irlande.

En Norvège, la législation donne à tous le droit à la reconnaissance de leurs apprentissages non formels et informels. Le *National Validation Project* a été mandaté pour créer les bases du système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels de 1999 à 2002, en lien avec la *Competence Reform*. Le cadre légal norvégien est fondé sur la loi sur l'éducation primaire et secondaire ainsi que sur la loi relative à l'enseignement supérieur. En Islande aussi, on s'appuie sur une disposition particulière de la loi sur l'entrée dans l'enseignement secondaire. De nombreux débats et rapports au Danemark ont insisté sur l'importance des apprentissages non formels et informels et sur l'évaluation des acquis éventuels correspondants. Il s'agit de garantir aux individus l'accès aux apprentissages tout au long de la vie, leur requalification si nécessaire et leur participation à l'éducation formelle. En novembre 2006, le texte de la loi est rendu public et la loi est mise en application en 2007. Trois axes constituent ce cadre légal : clarifier les prérequis pour l'admission, préparer un plan de réduction de la durée des études et favoriser le sur mesure, permettre l'obtention de tout ou partie d'une certification, avec ou sans formation complémentaire. Parmi les six principes établis par cette loi, l'un permet aux candidats d'obtenir une certification, partielle ou complète. En Afrique du Sud, toutes les certifications inscrites au cadre national de la certification peuvent être obtenues par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels selon les règlements de l'Autorité sud africaine de la certification (SAQA).

En Espagne, la loi de 2002 établit que, pour la formation professionnelle spécifique, il faut le niveau de l'enseignement secondaire et que pour des études supérieures, il faut le diplôme de la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, ces prérequis académiques ne sont plus nécessaires si les candidats réussissent une épreuve organisée par les administrations éducatives. La loi de 2007 modifie

celle de 2002 pour incorporer l'accès à l'université et la reconnaissance pour la tranche d'âge des plus de 25 ans. Le système est construit selon quatre axes. Le premier concerne l'accès par une épreuve à l'enseignement secondaire moyen et supérieur, ainsi qu'une épreuve d'admission à l'université pour les plus de 25 ans. Le deuxième permet l'obtention totale ou partielle d'un titre. Ce sont les épreuves pour le titre de l'éducation secondaire obligatoire, pour le titre de la formation professionnelle, pour le certificat de professionnalité, pour le certificat de niveau intermédiaire. Le troisième permet l'obtention du titre de fin de l'enseignement secondaire. Le quatrième concerne la norme pour les compétences professionnelles acquises par l'expérience professionnelle. Enfin, l'Espagne a une approche intéressante au sens où la loi est testée en grandeur nature avant sa mise en place.

Les apprentissages tout au long de la vie ne sont pas réglementés par une loi en Islande. Il n'y a pas non plus de cadre légal pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En revanche, certaines lois, comme celle régissant l'enseignement secondaire supérieur depuis 1996, permettent aux individus d'entrer dans l'enseignement secondaire supérieur s'ils démontrent leurs capacités dans les domaines académiques et professionnels. C'est cette disposition et non une loi spécifique qui constitue la base de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

En Hongrie la loi de 2001, qui définit le cadre juridique, institutionnel et financier de l'éducation pour adultes, contient certaines régulations se rapportant à l'activité des fournisseurs de formation en ce qui concerne la reconnaissance lors de l'inscription. Il n'y a pas encore de cadre légal en Grèce mais celle-ci fait partie des pays, au même titre que la Belgique (Flandre) qui l'a votée, où une loi est probablement une condition pour que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels puisse se développer. La Grèce est en effet historiquement très attachée à l'écrit. En Allemagne non plus il n'y a pas de cadre légal clair pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Ce sont des initiatives internationales comme le Cadre européen de la certification (EQF) qui génèrent l'intérêt pour la reconnaissance. En Autriche, il n'y a pas de cadre uniforme légal, mais beaucoup de mécanismes indépendants (équilibre des compétences et vérification des qualifications). Le programme de gouvernement, pour la 23^e législature, contient des éléments pour améliorer l'information et le conseil auprès des adultes dans le système formel. Améliorer la perméabilité dans l'enseignement supérieur et la possibilité de transférer des crédits compte au nombre des objectifs.

En Italie, il n'y a que des tentatives régionales, rien de comparable à ce que fait le Royaume-Uni par exemple avec l'accréditation des acquis antérieurs (APL), même si c'est un système auquel on reproche parfois de ne pas être assez inclusif puisque beaucoup de certifications délivrées au Royaume-Uni ne sont pas inscrites au cadre national de la certification. En Italie, depuis mars 2000 et l'accord entre le gouvernement et les autorités régionales, le rôle de l'expérience ne cesse d'être mis en avant. La loi de 2003 crée le Livret de formation du citoyen qui incorpore l'idée de documentation et de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il est testé depuis dans certaines régions.

En 2002, le Chili met en place Chilecalifica, qui n'est pas une institution mais un programme. Il réunit trois ministères : Éducation, Travail et Économie. Il aborde entre autres la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans le domaine technique. Ce programme est une réponse à une demande explicite du monde du travail quant à la nature et à la quantité des qualifications disponibles. C'est une approche assez pragmatique, fondée sur la demande, un peu similaire en essence à celle retenue en Belgique (Flandre). En Slovénie, la loi de 1998 introduit le programme Phare Mocca qui, entre 1998 et 2000, permet la mise en place de procédures d'évaluation et de reconnaissance pour les chômeurs. La Loi sur les certifications professionnelles de 2000 entraîne toutefois le recours à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, avec comme objectif précis l'employabilité.

Comme souvent, le Canada n'a pas de cadre national mais il existe des supports à la reconnaissance (PLAR) à tous les niveaux de gouvernement, avec des pilotes dans certaines provinces. Le Saskatchewan

et le Manitoba ont tous deux un cadre politique. Un tel cadre semble être en développement dans l'Alberta et la Nouvelle-Écosse. Plus précisément, le Saskatchewan a un cadre qui permet au secteur de l'enseignement postsecondaire de pratiquer de manière autonome ce type de reconnaissance. Les institutions sont responsables de leur propre reconnaissance et de la validation des apprentissages non formels et informels. Au Manitoba, il y a un cadre depuis novembre 2001 pour la reconnaissance (PLAR). L'idée est d'accroître la reconnaissance dans le secteur postsecondaire. Il s'agit par exemple de renforcer les services de conseil au sein de la collectivité, auprès des centres de formation pour adultes par exemple. Il s'agit aussi de renforcer l'usage des approches de type PLAR dans l'industrie. Dans l'Alberta, le développement d'un cadre est en cours. Pour l'instant les procédures de reconnaissance (PLAR) ne sont pas harmonisées. Il y a quand même des recommandations politiques dans ce sens.

Comme dans de nombreux domaines, il y a donc clairement deux approches pour décider de mettre en place un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, voire le structurer. Il y a l'approche par la loi et l'approche par la négociation et la recherche d'un consensus entre les partenaires sociaux. La reconnaissance n'échappe d'ailleurs pas à la règle : on retrouve bien les traditions nationales séculaires avec des pays de droit écrit par exemple, les pays latins typiquement. On retrouve aussi la tradition de certains pays d'organiser la négociation pour atteindre le meilleur consensus possible, les pays du nord de l'Europe typiquement.

Information, conseil et orientation

Comme dans beaucoup de domaines, la disponibilité de services d'information et d'orientation accessibles et dispensant une information utile et de bonne qualité est essentielle. Certains pays ont créé des organes spécifiques. L'Institut national de l'éducation technique et professionnelle (NUOV), en République tchèque, va être chargé de coordonner le développement des réseaux de spécialistes exerçant dans le pays. C'est la garantie d'une grande cohésion. Il va aussi y avoir création de sites Internet, comme dans de nombreux pays, et l'utilisation d'autres media.

Aux Pays-Bas, une vingtaine de bureaux régionaux (*Regional Desks for Learning and Working*) vont être mis en place pour mieux diffuser l'information sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et les politiques d'apprentissages en général. Entre autres missions, le Centre du savoir (*Knowledge Centre EVC*) a pour mission de partager ses connaissances sur le sujet, par des revues bimensuelles, des rapports et publications scientifiques, des remises de prix labélisés EVC depuis 2002 (Prix EVC d'encouragement), des tables rondes et des sites Internet. D'autres campagnes de relations publiques existent : brochures, publicités, films, posters, information sur les meilleures pratiques.

Les 13 boutiques des compétences (*skills stores*) australiennes (Victoria) ont été créées spécialement pour soutenir la reconnaissance (RPL) et informer les apprenants, sur la base d'une idée venue du Queensland (*Skilling Solution Shopfront*). En Australie du Sud, l'Unité de soutien à la reconnaissance (*Skill Recognition Support Services Unit*) fournit informations et assistance aux immigrants. Elle est en position interministérielle puisqu'elle coordonne les actions du DIMA (*Department of Immigration and Multicultural Affairs*) et le DFEEST (*Department of Further Education, Employment, Science and Technology*). En Australie toujours, le Cadre australien pour la qualité dans la formation (*Australian Quality Training Framework*) spécifie que les organisations de formation enregistrées (*registered training organisations, RTOs*) doivent diffuser une information claire. Elles utilisent un site Internet et des brochures. Elles organisent aussi des sessions d'information et proposent du conseil sous forme d'entretiens. Les RTO publient beaucoup sur la reconnaissance (RPL). Le gouvernement australien a produit des guides pour les évaluateurs et les gestionnaires de processus d'évaluation. Bowman *et al.* (2003) propose que pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL) dans l'enseignement professionnel, la communication soit développée comme suit : produire des définitions simples, énumérer les bénéfices de la reconnaissance pour les participants, préciser les

différentes étapes du processus, détailler chacune d'entre elles et la mise en œuvre, décrire brièvement les différents types de preuves à fournir le cas échéant. L'Australie ressent tout de même le besoin d'aller plus loin en matière d'information et d'orientation, malgré un système déjà bien fait. C'est d'ailleurs un constat quasi universel : peu de pays sont satisfaits de leur système d'information, de conseil et d'orientation, même lorsqu'il est meilleur qu'ailleurs ; signe s'il en est que les pays ont tous bien pris la mesure de l'enjeu. Il n'y a pas d'avenir pour un système aussi révolutionnaire que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sans une communication adéquate.

En Norvège, un superviseur dans l'enseignement secondaire supérieur ou un conseiller dans le centre d'évaluation peut renseigner les candidats potentiels. Le service public de l'emploi est aussi une importante source d'information. Cette information est également disponible au niveau des comtés. On trouve en Norvège des publicités et des sites Internet faisant la promotion de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Au niveau régional, il y a aussi des sites Internet. En particulier, il y a des publicités à la radio ; l'idée semble intéressante pour joindre le plus grand nombre et surtout ceux qui ne lisent pas ou ne savent pas bien lire. Chaque institution d'enseignement supérieur a un site sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Norvège, l'objectif est maintenant la mise en place d'une documentation nationale sur et pour le lieu de travail ainsi que le système éducatif. Au Danemark, la réforme de 2003 porte en particulier sur l'information et l'orientation, en direction notamment des jeunes qui risquent d'être marginalisés. Il s'agirait de faire de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels un droit pour les groupes vulnérables.

En Corée, l'information est à la charge du gouvernement. Pour le *Dok-Hack-Sa*, il y a de la documentation dans les bibliothèques publiques dans tout le pays. Il y a des séminaires organisés pour les petites et moyennes entreprises (PME). Il y a des centres de services (*operating customer service centres*) pour informer sur les apprentissages en général et la reconnaissance en particulier. Pour le système du compte épargne pour des crédits académiques (*Academic Credit Bank System – ACBS*), il y a des documents dans les 16 bureaux régionaux d'éducation. Un guide spécifique a été édité et on peut consulter en ligne le site du ministère de l'Éducation. Il y a enfin un webzine depuis juin 2005, une sorte de magazine électronique pour les apprenants enregistrés dans l'ACBS. Ce qui est original en Corée, c'est que l'équipe chargée de l'information au sein de l'ACBS développe des salles de consultation en plus des lignes téléphoniques d'information déjà opérationnelles.

Au Mexique, pour le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et celui de la licence, il y a des sites d'information hébergés par le ministère de l'Éducation publique (SEP) et le CENEVAL (Centre national de l'évaluation pour l'enseignement supérieur). Il est notable qu'une partie des informations est à l'attention des candidats à la reconnaissance résidant aux États-Unis ; cela tient bien sûr au fait déjà indiqué que beaucoup de candidats résident dans ce pays. En Autriche, l'information sur les offres de seconde chance est fournie par les prestataires de formation, les conseillers d'éducation ou les plateformes Internet selon le niveau et les programmes. En Slovaquie, l'information à l'attention du grand public est donnée comme laissant un peu à désirer. Le Service public de l'emploi doit normalement s'en occuper, de même que le Centre national de l'évaluation. On trouve bien 14 centres d'information et d'orientation dédiés – ils utilisent les journaux, la radio, la télévision, des sites Internet – mais cela reste un des points faibles du système. Il y a 292 conseillers pour le NVQ, élément central du système de reconnaissance slovène. Ils doivent informer sur la procédure de validation du NVQ. Il y a enfin les Centres de ressources slovènes pour l'orientation professionnelle (CIPES). En Espagne, ce sont les organisations syndicales qui ont un rôle fort en matière de diffusion de l'information. Les trois niveaux – national, régional et local – sont concernés.

Au Canada, il n'y a pas de réseau de centres d'information, ni national ni provincial. Tout est organisé, lorsque cela l'est, au niveau local le plus fin, souvent au niveau de l'institution. On trouve alors des sites souvent visités par des États-Uniens du reste. Les approches du Nouveau-Brunswick, de la

Colombie britannique, et du Manitoba sont assez similaires : cinq institutions ont mis en place des sites Internet. Dans le Saskatchewan c'est le ministère de l'Enseignement supérieur, de l'Emploi et du Travail sont chargés de la coordination des efforts de reconnaissance des acquis d'apprentissages et de la diffusion de l'information. La situation est parfois compliquée par des spécificités locales, comme en Colombie britannique où il y a un système de professions réglementées par les institutions d'enseignement postsecondaire court et les associations.

Au total, de nombreux pays reconnaissent qu'ils pourraient améliorer leur communication, même si elle est déjà très bonne. C'est le cas aux Pays-Bas et en Irlande, par exemple, de même qu'en Islande, sans doute du fait que ce pays est encore en phase pilote en matière d'information et d'orientation pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Le Royaume-Uni n'a pas non plus un système d'information optimal mais le réseau UK-NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) prend partiellement le relais et informe, par exemple, sur les certifications obtenues hors du Royaume-Uni.

Systèmes inclusifs – critères d'éligibilité

Certains pays imposent des *prérequis* pour entrer dans un parcours de reconnaissance, et ce d'autant plus que le parcours implique un haut niveau de formalisation. Dans ce sens, les systèmes de reconnaissance sont inégalement inclusifs. Ils sont quasiment toujours ouverts à tous mais avec des *critères d'éligibilité*. Ceux-ci varient grandement, même s'ils sont souvent exprimés en termes d'ancienneté ou de durée de l'expérience, notamment professionnelle et/ou dans le domaine où le candidat cherche une reconnaissance ; cela ne laisse pas de surprendre dans des systèmes qui prônent, pour l'évaluation, l'utilisation de l'acquis plutôt que le processus de construction des savoirs, savoir-faire et compétences. Ces critères d'éligibilité doivent en fait se comprendre comme une forme de présélection, souvent formalisée dans une sorte de première phase de la procédure de reconnaissance, à des fins d'économie, car il pourrait être coûteux pour toutes les parties d'engager des individus ayant peu de savoirs, savoir-faire et/ou compétences dans un parcours de reconnaissance vouée à l'échec. Il reste que cette première étape est plus ou moins sélective selon les pays et qu'elle est rarement reconnue comme telle.

La Suisse, par exemple, impose des conditions claires d'éligibilité : il faut au moins cinq ans d'expérience professionnelle dans le domaine pour lequel on cherche à faire reconnaître ses acquis. La République tchèque aussi a adopté cette approche. Elle la relie notamment à la motivation des candidats potentiels. La reconnaissance des acquis est un droit en Norvège et les 19 comtés sont obligés d'offrir la possibilité de suivre une procédure de reconnaissance à tout adulte qui le désire. Toutefois, il faut avoir plus de 25 ans pour être admis à l'université par la voie de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. L'Espagne aussi a des conditions d'âge pour chacune des épreuves. Par exemple, pour le cycle de formation de grade supérieur, il faut un an complet dans le domaine professionnel lié aux études et avoir au moins 19 ans. Si les candidats sont déjà en possession d'un titre technique, la limite d'âge est abaissée à 18 ans. Pour le grade intermédiaire, il faut aussi une expérience de travail d'au moins une année et avoir au moins 17 ans. En Espagne, pour les titres de formation professionnelle, il y a aussi des conditions d'âge et il faut en outre avoir une expérience de travail d'au moins deux ans. Les candidats doivent apporter la preuve qu'ils ont suivi des enseignements professionnels en relation avec le titre visé (stage, etc.). En Espagne, pour être admis à l'université par la voie de la reconnaissance, il faut avoir plus de 25 ans. En Grèce, pour les épreuves en nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi qu'en langue vivante, il faut être citoyen européen et être étudiant ou travailler en Grèce. Pour la formation des adultes, il faut ne pas avoir atteint les neuf années de la scolarité obligatoire. En Slovaquie, il faut avoir 18 ans pour les NVQ mais il y a des exceptions. Une à trois années d'expérience sont requises pour le master d'artisan par exemple, mais les critères varient en fonction du programme et du titre visé. Les candidats auprès de la Chambre de commerce et d'industrie doivent avoir entre 35 et 50 ans et dix ans d'expérience. Au Mexique, ce sont aussi des critères d'âge qui sont utilisés pour tous les sous-systèmes de

la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sauf pour l'évaluation des compétences professionnelles du Conseil de normalisation et de certification des compétences professionnelles (CONOCER). En Autriche, il faut avoir 18 ans pour accéder à l'examen final de l'apprentissage professionnel (LAP) et prouver qu'on a une pratique professionnelle pertinente. Ces preuves sont toujours exprimées en ancienneté dans le domaine : trois ans de pratique au minimum pour le diplôme d'ingénieur, six ans pour une pratique de spécialiste (HTL). Dans l'enseignement supérieur, il faut avoir 22 ans pour avoir le droit de passer l'examen d'entrée à l'université (SBP), âge ramené à 20 ans pour les candidats qui ont quatre ans de formation, dont les années de préparation à l'examen final de l'apprentissage professionnel (LAP).

À l'inverse, quelques pays suivent une logique des acquis plutôt que des intrants dans le processus d'apprentissages. Ainsi, aux Pays-Bas, il n'y a pas de critère d'accès sauf dans le cas d'une école, à Amsterdam, qui demande deux à trois ans d'expérience professionnelle. Il n'y a pas de conditions formelles au Royaume-Uni non plus mais l'institution doit s'assurer que le candidat a des acquis à faire valoir.

Et puis il y a les pays qui sont entre les deux ou qui évoluent. Au Danemark, les conditions d'éligibilité ne sont pas essentielles. Il y a bien quelques cas où cela se pratique – et les conditions sont alors toujours exprimées en termes de nombre d'années sur marché du travail – mais il y a une nouvelle réflexion en cours depuis 2007. En Corée, jusqu'en 2005, il fallait être coréen pour avoir accès au compte épargne pour les crédits académiques (ACBS). En avril 2005, cette contrainte fut supprimée et un Français et un Japonais en ont bénéficié en 2006. Toutefois pour avoir des crédits avec reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, il faut posséder le niveau de l'enseignement secondaire supérieur académique en Corée. Comme l'Islande est dans la phase pilote, aucune décision n'a encore été prise. Au Chili, le système semble très peu inclusif car il ne semble ouvert qu'aux travailleurs en emploi. Les chômeurs sont typiquement exclus dans la phase actuelle de développement. Au Canada, les conditions d'éligibilité sont déterminées par l'institution. Dans certaines d'entre elles, les candidats doivent d'abord s'inscrire en tant qu'étudiants – probablement pour pouvoir justifier de certains financements ou prélever des droits d'inscription – mais pas dans d'autres. Dans certains cas, il y a même des prérequis en termes de cours avant même que des conditions d'éligibilité à la reconnaissance (PLAR) puissent être établies. Dans certain cas il y a des tests de français ou d'anglais. Au Canada, les professions réglementées ont leurs critères propres : une licence, un niveau donné, des compétences en langue, une expérience de travail préalable, et/ou un casier judiciaire vierge. En Afrique du Sud, pour obtenir une exemption, il faut avoir fini la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur. Ce sont donc des conditions strictes qui sont appliquées. En Afrique du Sud, la plus célèbre restriction demeure la clause selon laquelle 50 % des apprentissages doivent se faire en présentiel (*residency clause*). Elle existe depuis 1918, et vise à faciliter le transfert de crédits pour rassurer l'institution d'accueil.

En Afrique du Sud, avec la démocratie, les nouvelles lois ont eu pour objectif de transformer l'éducation pour être plus inclusive pour tous les apprenants. La reconnaissance (RPL) y est donc considérée comme un mécanisme important pour ouvrir l'accès à ceux à qui on a refusé l'accès pendant des décennies. Il s'agit donc typiquement d'une seconde chance accordée à ceux écartés par le régime de l'apartheid. Les deux principales craintes, en Afrique du Sud, sont en effet que le système puisse ne pas être totalement équitable et que la reconnaissance (RPL) ne soit qu'une approche technique, trop déconnectée de l'individu et du contexte. Il y a donc une longue liste de critères pour définir ce que devrait être une approche globale de la reconnaissance (RPL). Il faut prendre en considération l'individu et son contexte et éviter des mécanismes purement techniques ou technicistes. Comme protection de l'intégrité et comme reconnaissance de la diversité, l'accent est mis en Afrique du Sud sur ce que le candidat sait et non pas ce qu'il ne sait pas. La reconnaissance (RPL) est souvent vue comme une première étape avant la définition d'un programme d'apprentissages, à construire en fonction des résultats de la reconnaissance (RPL). L'accent est mis sur des dimensions comme les connaissances, les compétences et les valeurs. De

manière plus général, en Afrique du Sud, le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL) est vu comme devant être flexible et non un carcan rigide. Ainsi, les certifications doivent toutes être vues comme fondées sur les acquis. L'idée est d'essayer d'accepter tous les candidats, à tous les niveaux, et de créer une articulation entre toutes les certifications, issues d'apprentissages formels ou non, académiques ou professionnelles.

Les objectifs de la reconnaissance : de l'exemption des prérequis à la certification complète

En terme de pratiques, les *objectifs* de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels semblent différencier fortement les pays, soit que les différents pays aient des difficultés différentes les uns des autres, soit qu'ils aient trouvé des réponses politiques différentes à des problèmes identiques.

La Hongrie, par exemple, insiste beaucoup sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels comme outil pour favoriser l'*accès au système formel* d'éducation et de formation par exemption des prérequis. Cette approche est reprise dans beaucoup de pays, dont l'Islande, pour l'admission dans l'enseignement secondaire supérieur ou dans l'enseignement supérieur. En Norvège, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut permettre l'accès à l'éducation primaire et secondaire ainsi qu'à l'enseignement supérieur. En Belgique (Flandre), outre l'accès au marché du travail, système largement vanté par ailleurs, la reconnaissance (RAC) permet clairement l'accès à l'université.

D'autres pays mettent un accent tout particulier sur la création, l'utilisation et la reconnaissance d'un *support* – typiquement un document – qui décrirait les savoirs, savoir-faire et compétences des individus. Ces pays, nombreux au demeurant, mettent en avant l'identification et la documentation des acquis d'apprentissages non formels et informels avec comme objectif principal de rendre visibles les savoirs, savoir-faire et/ou compétences correspondants. Il s'agit, par exemple, du Livret de formation du citoyen (*Libretto*) en Italie, du Passeport de compétences en Norvège (*Kompetansepass*) et du Profil de compétences (ProfilPASS) en Allemagne. Tous ces supports décrivent avec plus ou moins de détails les acquis d'apprentissages, qu'ils soient formels ou non. Beaucoup de pays européens utilisent directement l'Europass, comme la Hongrie, en plus ou à la place de leur propre(s) support(s). L'Allemagne dispose d'une grande quantité de passeports (*Pass*) différents, tous développés par le secteur privé, avec le ProfilPASS parmi les plus intéressants. La Norvège aussi dispose de plusieurs types de passeports mais c'est le Passeport de compétence qui a été retenu pour être généralisé. Il a donc été racheté à l'inventeur pour être mis à la disposition des citoyens en Norvège. Cet effort de mise en cohérence des différents modes de documentation des acquis d'apprentissages est un enjeu fort dans de nombreux pays qui essaient de tendre vers l'uniformisation du codage des apprentissages pour permettre aux utilisateurs potentiels une lecture facilitée et rapide.

Dans le contexte de la description des pratiques des pays en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, se pose notamment la question récurrente de l'attribution éventuelle d'une *certification complète* uniquement sur la base de la reconnaissance de ces acquis. La question n'est pas neutre d'un point de vue théorique car il existe le risque que la recherche de l'employabilité, par exemple, pousse les pays à délivrer des certificats qui auraient de la valeur sur le marché du travail mais qui ne permettrait pas de reprendre des études au niveau auquel le candidat pourrait prétendre au vu de ses acquis d'acquis d'apprentissages non formels et informels. Il reste que peu de pays offre la possibilité d'obtenir une certification complète. En Norvège, en Australie, en Afrique du Sud et aux Pays-Bas, la possibilité existe d'obtenir une certification complète. Elle existe aussi en Slovénie mais seulement pour l'obtention d'une certification professionnelle nationale (*National Vocational Qualification*, NVQ).

L'approche australienne est très axée sur l'obtention d'une certification, soit directement par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (dans l'enseignement professionnel, VET), soit après avoir suivi des enseignements complémentaires à l'issue du processus de reconnaissance, avec ou sans exemption (d'un semestre à une année). Ainsi, dans l'enseignement supérieur, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sert surtout à l'admission car l'Australie estime qu'il est difficile d'attribuer une certification complète dans l'enseignement supérieur sachant que les connaissances académiques qui sont requises ne sont pas couvertes par un référentiel national (deux tiers d'une certification au maximum dans l'enseignement supérieur). En ce sens, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels se prête plus à une certification complète dans l'enseignement professionnel (VET) car les unités de compétences par rapport à la performance attendue dans l'emploi sont mieux codifiées.

Au Danemark, la possibilité d'obtenir une certification complète par la reconnaissance existe mais seulement pour devenir enseignant dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit de l'approche par l'évaluation des acquis d'apprentissages (*Assessment of Prior Learning*, APL) dans le programme *Meritlører*. Tout le reste, au Danemark, relève de l'exemption des prérequis pour l'admission, de dispense de certains cours et/ou de l'attribution de crédits. Au Royaume-Uni, lorsque l'accréditation des acquis d'apprentissages (*Accreditation of Prior Learning*, APL) est mise en place dans les années 90, c'est plus de la reconnaissance de crédits que d'une certification complète qu'il s'agit. En Écosse, il y a une limite lorsque les candidats utilisent la reconnaissance pour obtenir des crédits dans l'enseignement supérieur. La limite du nombre de crédits attribuables par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est donnée par trois modes de calcul différents. Quoiqu'il en soit, l'Écosse n'offre toujours pas la possibilité de certification complète pour le moment. Elle est toutefois envisagée sur le modèle de l'Irlande.

En Afrique du Sud, il y a deux formes de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL). Dans l'enseignement supérieur, la reconnaissance (RPL) est utilisée pour l'accès au programme de licence (*bachelor*) et pour les programmes débouchant sur un certificat ou un diplôme. Cela permet l'accès aux candidats qui n'ont pas les prérequis. En résumé, en Afrique du Sud il y a la reconnaissance pour l'accès, surtout dans l'enseignement supérieur, et la reconnaissance pour l'obtention de crédits, surtout dans l'enseignement postsecondaire général (*general education and training*, GET) et l'éducation et la formation postsecondaire (*further education and training*, FET). En Afrique du Sud, le candidat peut obtenir une certification en partie ou complète.

En Espagne, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels offre une seconde voie – appelées accréditation dans ce pays – pour obtenir les certifications du ministère de l'Éducation et ministère du Travail. Il y a la voie des épreuves accessibles en candidat libre sur la base de la reconnaissance des acquis (*Pruebas*). C'est donc une évaluation destinée à des candidats qui n'ont pas suivi le programme formel et la voie du système formel. Dans les deux cas, les certifications obtenues sont les mêmes.

Au Canada, dans toutes les provinces, il y a la possibilité d'obtenir le diplôme de fin de l'enseignement secondaire supérieur en candidat libre (*General Education Diploma*, GED) dans toutes les provinces. Cette solution est très bien acceptée pour l'admission dans les programmes de l'enseignement postsecondaire et pour l'accès à l'université. La reconnaissance (PLAR) permet aussi l'obtention de crédits dans l'enseignement postsecondaire. Toutefois, la reconnaissance n'est que rarement utilisée pour établir des équivalences dans les programmes de l'enseignement supérieur (*graduate degree programmes*).

Il n'est pas possible d'obtenir une certification complète dans les autres pays, comme la Hongrie, la Corée, le Chili ou la Grèce par exemple. Certains pays, qui n'offrent pas de certifications complètes directement, le font parfois indirectement. Cela passe alors par une épreuve que les candidats peuvent

passer en candidat libre sur la base, précisément, d'une démarche de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. C'est le cas en Allemagne qui dispose d'un système très au point pour éviter aux candidats dotés des acquis nécessaires de court-circuiter les apprentissages formels dans le système d'apprentissage professionnel dual (*Externenprüfung*). C'est le cas de l'Espagne aussi qui, parce que beaucoup d'individus n'ont pas les bases académiques nécessaires à la poursuite des études, a opté pour le système des épreuves accessibles en candidat libre sur la base de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (*Pruebas*).

Partenariats

Il semble acquis dans de nombreux domaines de l'éducation et de la formation que des *partenariats* solides et astucieux peuvent permettre un meilleur accès et un développement plus rapide des systèmes. C'est le cas notamment pour la formation des adultes (OECD, 2003) où les apprenants potentiels doivent percevoir des liens explicites entre apprentissages et marché du travail, par exemple, ou entre certification et recrutement. En matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, certains partenariats semblent se profiler aussi, pour les mêmes raisons théoriques.

En Suisse, il existe un partenariat entre l'Office fédéral de la formation professionnelle (OFFT), les cantons et le monde du travail. La Confédération apporte l'assurance d'une certaine qualité, l'implication des cantons permet de proposer un point d'entrée accessible aux candidats potentiels, et les associations professionnelles délivrent les certifications et en garantissent l'utilité. En République tchèque, il y a un projet pour faire collaborer les acteurs de l'éducation (*field groups*) et ceux du marché du travail (*sector councils*) pour lier les besoins du marché du travail et les certifications fournis par le système d'éducation et de formation professionnelle ; cette collaboration pourrait être un point d'ancrage pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels si elle venait à prendre son essor en République tchèque. Il existe d'ailleurs un autre projet de partenariat entre les représentants des petites et moyennes entreprises car associer les employeurs dans ces initiatives permet une plus grande crédibilité. Aux Pays-Bas, un budget de 10 millions EUR a été demandé pour renforcer la coopération entre l'enseignement secondaire (MBO), les régions, les employeurs et les municipalités. En Irlande, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est vue comme nécessitant une collaboration entre le gouvernement, l'éducation et les régions pour éviter des écueils identifiés à maintes reprises, notamment celui d'un système trop fragmentaire et que personne ne connaît ni n'utilise.

Il n'y a pas d'approche interministérielle en Islande. Toutefois, en 1999, il y a eu une coopération tripartite au sein du monde de l'éducation entre l'enseignement secondaire, les universités et l'enseignement professionnel. Il y avait un consensus autour des enjeux importants à venir et deux objectifs : une bonne coopération et une bonne compréhension. Il s'agissait de permettre la reconnaissance des compétences réelles, de faire entrer les individus en apprentissage tout au long de la vie et de réduire la durée des cycles d'apprentissage ; thèmes que l'on retrouve dans toute la littérature et les textes officiels sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. L'Islande a aussi mis en place des partenariats sectoriels avec les télécommunications, les banques et un hôpital universitaire, par exemple, mais cela reste à l'état de projets pilotes pour l'instant.

La Réforme de la compétence norvégienne de 1999 peut être vue comme favorisant les partenariats dans la mesure où elle porte en même temps sur le marché du travail et le système éducatif. Cette réforme visait tous les adultes et a été mise en place sur les bases d'une interaction entre les partenaires sociaux, le ministère de l'Éducation et les institutions d'enseignement. C'est la réforme de la compétence qui fait véritablement entrer la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans la loi.

Au Mexique, il y a des partenariats financiers entre les institutions officielles et les entreprises ; et ceci pour subvenir au coût de la reconnaissance, qui est un problème récurrent au Mexique. En Belgique

(Flandre), une structure interministérielle en vue meilleure politique administrative était en préparation pour stimuler l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie et renforcer le lien entre éducation et marché du travail. Ceci inclut la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En Afrique du Sud, en plus de toutes les institutions d'enseignement supérieur impliquées, quelques fournisseurs privés ont mis en place des processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (RPL) mais de telles initiatives restent rares. Au Chili, pas moins de trois ministères sont impliqués dans le programme *Chilecalifica*. En Slovénie, le ministère du Travail joue un rôle moteur et met en avant l'obtention d'un NVQ. En Slovénie, l'administration de l'éducation et celle du travail travaillent ensemble pour développer un référentiel unique.

Le gouvernement du Canada ne joue pas un rôle direct dans la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (PLAR). Les provinces sont autonomes. En Ontario par exemple, une loi de 2006 vise à démanteler les barrières dans certaines professions réglementées. Elle favorise un accès équitable pour 34 professions réglementées, pour en clarifier l'accès et les rendre plus ouvertes. La reconnaissance (PLAR) fait partie de cette stratégie. Une telle approche est à venir dans le Manitoba et en Nouvelle-Écosse. La collaboration interministérielle est relativement nécessaire au Canada du fait de la nécessité d'impliquer les ministères fédéraux de l'Immigration et celui des Affaires indiennes. Enfin, on trouve au Canada de nombreuses initiatives intergouvernementales et non gouvernementales : le Consortium atlantique des gouvernements provinciaux, qui facilite les évaluations des acquis d'apprentissages ; l'Association canadienne de l'évaluation des acquis d'apprentissages (CAPLA) ; l'Institut canadien pour la reconnaissance des apprentissages (CIRL) ; le *Conference Board* du Canada ; le réseau pour l'évaluation des acquis d'apprentissages du Manitoba ; le Centre d'évaluation des acquis d'apprentissages de Halifax ; l'Université virtuelle du Canada ; et Apprendre au travail de l'Île-du-Prince-Édouard.

Méthodes d'évaluation des candidats à la reconnaissance

Même si le processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ne nécessite pas forcément une formalisation à outrance, la nature et le mode d'évaluation des acquis sont au centre de toutes les discussions dans la plupart des pays. C'est souvent la bonne qualité de l'évaluation qui va permettre la reconnaissance par l'ensemble de la société des supports utilisés et des éventuels documents délivrés. Depuis l'autoévaluation jusqu'à l'évaluation formelle, sur le modèle de ce qui se fait dans le système formel d'éducation et de formation initiale, plusieurs méthodes sont utilisées, la plupart du temps en conjonction les unes avec les autres. Cette discussion est souvent menée en parallèle avec plusieurs autres, dont celle sur les référentiels [leur nature et leur(s) propriétaire(s) par exemple] et celle sur les évaluateurs (leur origine et leur formation par exemple).

La méthode la plus répandue à laquelle beaucoup de pays, à l'exception notable de la République tchèque, ont recours est celle du *portefeuille de compétences*. Les portefeuilles électroniques sont moins répandus ; ils sont rares en Suisse et sont à l'étude en Irlande. Dans la plupart des pays, les différentes techniques d'évaluation qui cohabitent avec le portefeuille peuvent être synthétisées comme suit : l'entretien, l'observation en situation, l'évaluation à 360 degrés, la simulation, le questionnaire. Les Pays-Bas ont retenu les trois premières en plus du portefeuille et invoquent des arguments de coût, de qualité espérée, et de nombre de candidats à évaluer pour justifier ce choix. Les Pays-Bas font œuvre de pionnier du point de vue de l'évaluation car il est reconnu aux candidats le droit d'avoir leurs acquis d'apprentissages reconnus de la façon qui leur convient le mieux, parmi les quatre méthodes existantes. Toutefois le système d'évaluation en lui-même est une copie du système anglais. Le processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est en fait un véritable plan de développement personnel aux Pays-Bas. Il contient six étapes : information du candidat, accord et plan de développement, inventaire des compétences, évaluation, résultat de la procédure et plan de développement personnel futur. Le Royaume-Uni a aussi recours aux portefeuilles de compétences, à l'observation sur le

lieu de travail et à des questionnaires. Pour le Royaume-Uni, il s'agit d'adapter la méthode au candidat et à ses objectifs: certains veulent une certification, d'autres veulent seulement être évalués pour suivre ensuite un cours au niveau adéquat. De manière intéressante, les travaux du LSRC (*Learning and Skills Research Centre*, 2004) montrent qu'un certain degré d'angoisse peut gêner les individus lors de l'évaluation. Une solution pourrait être des tests en ligne, qui s'avèrent moins « terroristes ».

C'est sans doute en Écosse que l'on trouve le plus grand nombre de méthodes utilisées et qu'elles sont les plus variées. On y trouve des méthodes traditionnelles et des méthodes qui le sont moins mais qui sont très prometteuses : simulation et observation de pratiques, cartographie des acquis (sorte de portefeuille résumé, ou de passeport de compétences à la mode norvégienne), définition d'un profil (*profiling*), *curriculum vitae* (Europass ou autre), portefeuille de compétences, bénévolat attesté, évaluation à la demande (examen, devoir à la maison), entretien structuré, évaluation orale, projet personnel. Cette diversité de méthodes n'est pas vue comme risquant d'amener un problème d'équité ou de qualité d'évaluation à la condition expresse que les critères de qualité soient bien définis et respectés pour chaque méthode d'évaluation. Ces critères sont au nombre de quatre et ils sont extrêmement bien définis : acceptabilité (éligibilité qualitative) (*acceptability*), preuves suffisantes de réflexion et démonstration de la maîtrise des acquis d'apprentissages (*sufficiency*), authenticité (*authenticity*), actualité de la valeur des acquis (*currency*). L'approche écossaise reste marquée par un degré d'exigence variable selon la forme de l'évaluation, formative ou sommative typiquement. Dans le premier cas, il n'y pas forcément d'évaluation formelle. Dans le deuxième, il y en a une pour l'attribution de crédits. L'Écosse annonce en outre que ce sont des compétences récentes dans un domaine pointue et à un haut niveau que les candidats valident plutôt qu'une culture générale qui aurait été acquise auparavant. Ceci renvoie au pragmatisme probable des candidats mais aussi au fait constaté en Belgique (Flandre) ou au Chili qu'il s'agit de répondre à une demande du marché du travail.

En Slovénie, le portefeuille de compétences est utilisé pour constater les savoirs, savoir-faire et/ou compétences acquis. Le candidat bénéficie de l'aide d'un conseiller. Il y a ensuite un examen éventuel. Lors de celui-ci, sont testées les compétences et connaissances qui ne sont pas établies par le portefeuille. Les pratiques sont très variables selon les institutions et sont laissées à l'appréciation de celles-ci. L'examen peut être oral ou écrit. Il peut comporter une discussion, une argumentation, un entretien, une argumentation sur la base d'un document, une évaluation d'un produit quelconque, des tests pratiques, une démonstration, une simulation, un jeu de rôles. Les candidats à la reconnaissance dans la région de Maribor utilisent un portefeuille de compétences très court sur le mode norvégien.

L'Irlande emploie diverses approches selon l'institution ou le fournisseur et l'objectif de l'évaluation. Pour une qualification complète, le candidat doit démontrer qu'il/elle a atteint les niveaux requis de connaissances et de compétences.

En Australie, les méthodes sont aussi très variées. Elles sont décidées par les organismes d'évaluation. Quatre ressortent clairement : observation, entretien, épreuve, portefeuilles. À partir d'une expérience menée en 2004 (Skule et Ure, 2004), la Norvège insiste sur le fait qu'un gain de temps et d'argent pourrait venir de l'usage d'un passeport de compétences (*work-based competence passport*) à l'entrée d'un processus de reconnaissance. Cela pourrait permettre une meilleure communication, voire une meilleure négociation, avec les employeurs et aider les évaluateurs. Ce passeport extrêmement synthétique (deux pages) est discuté avec l'employeur et cosigné. Au-delà, les méthodes traditionnelles sont utilisées : discussion, portefeuilles de compétences (avec photographies), épreuves professionnelles où le candidat montre ses capacités en pratique.

Dans l'enseignement supérieur en Belgique (Flandre), il y a une procédure en deux étapes : évaluation initiale sur la base d'un portefeuille puis une évaluation en situation réelle. La réussite à la première étape est un prérequis pour éviter trop d'échecs à la seconde. La plupart des institutions de l'enseignement

supérieur utilisent une approche de type APEL car cette approche, en prenant en compte tout particulièrement l'expérience, permet d'atteindre un meilleur niveau d'employabilité. En Belgique (Flandre) toujours, il n'y a pas d'évaluation à la fin des programmes de formation pour adultes dans le domaine socioculturel. Il n'y a donc pas de certification non plus. Toutefois des certificats doivent être mis en place par le centre de recherche SoCiuS pour remédier à ce problème.

En Afrique du Sud, les outils de l'évaluation sont, comme partout, le portefeuille, les publications, les références, les témoignages et les preuves diverses, mais ces méthodes constituent des exemples dans un système éminemment ouvert et dynamique plutôt que des méthodes imposées. Le système se veut non statique et il n'existe pas de liste exhaustive des méthodes d'évaluation. L'évaluation doit être équitable, valide, fiable, opérationnelle. Cette évaluation est organisée en trois temps : planifier l'évaluation avec le candidat, conduire l'évaluation, rendre compte au candidat. Dans la pratique, on peut décomposer davantage cette approche en distinguant : candidature, recevabilité, préparation à l'évaluation (identification), évaluation (rassemblement de preuves), jugement, modération, compte rendu. En Afrique du Sud, la politique des institutions de l'enseignement supérieur doit garantir que les pratiques d'évaluation soient basées sur les acquis d'apprentissages (*Council of Higher Education, CHE, 2001*).

En Italie, les méthodes d'évaluation principales sont : entretiens individuels plus ou moins structurés, autoévaluation d'éléments relatifs aux caractéristiques personnelles en utilisant des outils créés spécifiquement pour l'évaluation. En Grèce, l'évaluation en langues vivantes se fait par examens oraux et écrits. Pour l'évaluation des compétences techniques, la Grèce a recours à l'entretien et à l'observation. Au Danemark, selon le nouveau cadre légal, l'évaluation doit remplir les conditions pour que les outils, méthodes et processus d'évaluation soient dignes de confiance, visibles et documentables. Le Chili met en place ses premiers projets pilotes en 2005. L'évaluation est alors vue comme devant se concentrer sur les compétences professionnelles plutôt que sur les savoirs académiques, preuve s'il en est que le Chili cherche à satisfaire une demande forte de compétences provenant du marché du travail. L'évaluation est planifiée de façon chronologique. Il y a ainsi au moins trois visites sur le lieu de travail du candidat. Il y a dans le même temps des entretiens avec le candidat, éventuellement un entretien technique ou une simulation sur le lieu de travail. Il y a enfin l'analyse finale et une décision positive lorsqu'une au moins des conditions suivantes sont satisfaites : le portefeuille contient des preuves évidentes, le candidat n'est pas incompetent. La certification sera la validation finale de tout ce processus.

Au Canada, la méthode la plus commune est le « défi » (*challenge*). Par ce biais le candidat décide qu'il a le niveau requis pour passer l'examen directement et qu'il n'a donc pas besoin de suivre les enseignements. Cet examen ne doit pas excéder trois heures. Les provinces ont une relative autonomie en la matière mais, de fait, il y a une relative similitude dans les pratiques. Le Canada a aussi recours au portefeuille de compétences qui est défini comme une collection organisée d'éléments qui permettent de vérifier l'existence de savoirs, savoir-faire et compétences chez un individu. Le Canada est un des rares pays à signaler que le portefeuille nécessite la maîtrise de l'écrit, qui est donc perçu comme un problème potentiel. Les autres méthodes utilisées au Canada sont : l'étude de cas, la rédaction, le devoir écrit, le questionnaire à choix multiples, le test, l'entretien structuré, l'examen oral, la présentation, la tenue d'un journal, la démonstration, l'autoévaluation, la simulation, la présentation, le jeu de rôles, l'observation. Ces méthodes sont toutes plus ou moins décomposées en quatre parties : l'écrit, l'oral, l'évaluation de la performance effective, l'évaluation de ce qui a été produit par le candidat. Un parcours de reconnaissance se décompose en trois étapes : information et conseil avec une formation de pré-évaluation, identification et vérification des acquis d'apprentissages, compte rendu au candidat et appel éventuel. Des données assez récentes semblent montrer que les candidats utilisent pour moitié le « défi » (54 %). Vient ensuite le portefeuille de compétences (23 %) et la démonstration (23 %).

Toujours au Canada, dans le Saskatchewan, chaque institution est responsable de sa propre évaluation. Le SIAST a développé un modèle d'évaluation en dix étapes : consultation en contact direct,

formulaire de candidature, rendez-vous d'audit, établissement d'un plan d'action, paiement des droits pour une évaluation du cours ou générale, préparation de l'évaluation par l'étudiant, facilitation du processus de « défi » par le SIAST, évaluation par le responsable de l'évaluation, résultats soumis aux services d'enregistrement, notification au candidat. Les moyens utilisés peuvent comprendre : entretien/examen oral, portefeuille de compétences, examens standardisés, démonstrations et recherches sur l'évaluation de produits. Ce sont des méthodes sommatives. Les institutions d'éducation et de formation sont responsables de l'assurance qualité. En Colombie britannique, les évaluations varient suivant les institutions et les programmes. La Colombie britannique a développé un guide et un cadre en partenariat avec de nombreuses institutions d'enseignement supérieur court (*colleges*), comme le Collège de L'Île-du-Nord (*North Island College*). On procède à des évaluations indirectes en temps limité lorsque les candidats demandent un transfert de crédits. Il y a aussi l'évaluation directe et deux options sont proposées : le défi ou le portefeuille. Il semble que dans ce cas précis tout au moins, beaucoup de praticiens considèrent le portefeuille comme l'outil le plus adapté ; résultat que l'on retrouve dans des enquêtes menées en Nouvelle-Écosse où il est dit que le portefeuille permet d'accroître l'estime de soi et la confiance en soi. Dans le Manitoba, la reconnaissance de l'éducation secondaire pour les adultes est organisée principalement par les centres de formation pour adultes. Depuis 1970, ces centres utilisent des études de cas, des tests, des entretiens, des examens oraux, des évaluations par un jury, des présentations orales, des portefeuilles, des récits, des journaux personnels, y compris le « défi ». Au Nouveau-Brunswick, les Collèges communautaires et l'Université du Nouveau-Brunswick gèrent individuellement leurs procédures. Il y a toutefois des lignes directrices comme la durée pendant laquelle l'évaluation peut être organisée, qui ne doit pas dépasser trois mois. Les outils, là encore, sont les mêmes : portefeuille de compétences, démonstration, etc. Dans le Nouveau-Brunswick, la candidature à la reconnaissance de type PLAR est perçue comme très complexe. Au total, dans les provinces de l'Alberta, de la Nouvelle-Écosse, du Saskatchewan et de la Colombie britannique, le concept même d'évaluation est flexible. Cette « flexévaluation » est permise par l'abondance des méthodes. Il reste que l'Alberta a décidé de clarifier les méthodes et leurs usages et prépare un manuel (*handbook*) sur les bonnes pratiques.

La reconnaissance en Espagne, on l'a vue, est ancrée dans la logique d'un retour vers les apprentissages formels sur la base d'une épreuve ouverte aux candidats libres qui auraient des acquis suffisants mais pas les prérequis académiques. Dans ces épreuves, il y a des parties communes, que tous les candidats doivent passer, et des parties spécifiques. Ces dernières dépendent du champ professionnel visé. Les épreuves peuvent évaluer les candidats dans des matières comme le commentaire de texte, la langue espagnole, une langue étrangère ou une des langues qui a cours en Espagne. Pour la formation professionnelle (titres de technicien et technicien supérieur), les conditions de l'évaluation sont différentes. Les dates de publication et d'évaluation varient. Les référentiels, les décrets, l'organisation en charge et les mécanismes d'assurance qualité sont différents. Ceci fait que les méthodes d'évaluation sont évidemment différentes selon les communautés autonomes.

Certains pays, comme la République tchèque, insiste sur la nécessaire *stabilité* de l'évaluation d'un secteur à l'autre mais quelques variantes existent en fonction des savoirs, savoir-faire et/ou compétences à évaluer. L'Islande aussi travaille à stabiliser son système et l'évaluation y est présentée comme ne pouvant pas être opérationnelle avant 2009. Les développements récents font état de cinq étapes : information sur les droits et définition d'objectifs, documentation (expérience et compétences : diplôme, description d'emplois, certifications), analyse des documents (correspondance avec les critères en usage), confirmation, reconnaissance des savoirs, savoir-faire et/ou compétences. L'évaluation des individus est décrite comme « variable » en Hongrie. Les « tests maison » sont autorisés et il est donc difficile d'imaginer une égalité de traitement des candidats. En résumé, cela va du *curriculum vitae*, de type Europass, au test en passant par le portefeuille et l'examen pratique pour les titres relevant de l'enseignement professionnel. De manière un peu inhabituelle, le candidat peut demander à ne pas être évalué, ce qui pourrait conduire à des inefficiences, faute de pouvoir accorder une quelconque reconnaissance aux résultats du processus.

Il y a des tentatives très timides pour organiser l'évaluation en groupe. Il y a un projet en République tchèque en ce sens. En Suisse, La Poste valide déjà des groupes de candidats. L'Italie parle d'autoévaluation en groupe. Le Canada insiste sur le fait que l'évaluation individualisée est la plus chère. À l'évidence cela ne peut concerner que certaines évaluations, qui pourraient être organisées à l'écrit ou en entretien collectif, car la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est une démarche éminemment individuelle mais les pays y pensent à des fins de minimisation des coûts notamment. L'argument de l'émulation et celui de l'apprentissage par les pairs sont rarement mentionnés mais ils pourraient être invoqués.

Quelques pays ont fixé des contraintes temporelles pour la reconnaissance. Ce peut être soit une fenêtre de temps limitée (dix jours dans l'année) pour l'inscription, comme au Mexique, pour gérer le flux important des demandes. Ce peut être aussi un délai imposé pour l'évaluation, comme au Nouveau-Brunswick ou, d'une certaine manière, en Corée, où les évaluations ne sont pas faites à la convenance des candidats. Il y a trois sessions dans l'année. Un comité est chargé de veiller au bon déroulement de ces évaluations. En Espagne, pour le titre de niveau intermédiaire, la convocation à l'épreuve a lieu une fois par an, même si l'administration de l'éducation peut faire des épreuves libres (*pruebas libres*) de temps en temps. Les candidats défaillants lors de cette convocation doivent attendre une année avant de se présenter de nouveau.

Reste la question du métier d'évaluateur, de sa définition et de la formation appropriée. Aux Pays-Bas, on peut noter qu'il n'y a pas de programmes de formation pour les évaluateurs, ni de référentiels ou normes quant aux compétences qu'ils devraient raisonnablement avoir. Le Centre du savoir (*Knowledge Center EVC*) se dirige donc vers le développement d'un système d'accréditation des évaluateurs EVC (normes ISO). De fait, la situation décrite aux Pays-Bas n'est pas rare et dans beaucoup de pays, ce sont d'anciens enseignants qui deviennent évaluateurs. La question de leur formation, car c'est tout de même un métier spécifique, ne se pose pas partout. Au Danemark, il n'y a pas de formation d'évaluateur. En Norvège, il y a un manque d'évaluateurs. C'est d'ailleurs apparemment une des raisons qui pourraient faire que le système de reconnaissance ne soit pas véritablement pérenne. Au Chili, les évaluateurs doivent démontrer une aptitude, une compétence dans le domaine et de l'impartialité. En Slovaquie, ils sont formés par le Centre national de l'évaluation, grâce aux frais d'inscription des participants. Au Canada, on reconnaît que l'évaluateur est le rouage le plus important du système de reconnaissance. Dans le Manitoba on insiste sur la formation des praticiens. Le *Red River College* propose deux niveaux de formation : une introduction au système PLAR de 40 heures et un cours avancé sur le PLAR, de 40 heures aussi. Le Centre PLA d'Halifax a formé environ 20 évaluateurs. Dans le Saskatchewan le SIAST offre un programme de certification avancé pour les praticiens qui est disponible à distance et donc à la disposition de praticiens partout dans le monde. Au Mexique, pour les compétences professionnelles, les évaluateurs du CONOCER doivent être certifiés pour la norme technique de compétence professionnelle (*Norma Técnica de Competencia Laboral*, NTCL) qu'ils doivent évaluer et pour l'unité de compétence correspondante. En Afrique du Sud, les évaluateurs doivent être inscrits et doivent avoir reçu une formation et acquis le niveau minimum requis par la SAQA pour entreprendre des évaluations dans le secteur (par exemple, l'évaluateur doit être qualifié à un niveau qui est supérieur à celui exigé au niveau de l'évaluation. Le manuel (*handbook*) des bonnes pratiques de la reconnaissance que prépare la province canadienne de l'Alberta contiendra une section dédiée au rôle de l'évaluateur (notamment lorsqu'il est issu du monde professionnel), du conseiller (qui doit faciliter le flux d'informations) et de l'agent administratif (qui doit vérifier les transcriptions).

S'agissant des professionnels de la reconnaissance toujours, certains pays ont pour ainsi dire inventé un nouveau métier, celui d'accompagnateur. Son rôle se situe exactement entre l'information et l'évaluation. Il y a par exemple le mentor dans le système du ProfilPASS en Allemagne, le conseiller pour le portefeuille en Slovaquie, le tuteur dans le Val d'Aoste ou l'accompagnateur dans le système espagnol. Il

semble que le taux de réussite dans un parcours de reconnaissance soit très largement lié à la présence d'un accompagnateur (voir Recotillet et Werquin, 2009, pour un exemple fondé sur des données empiriques).

Puisque l'évaluation mène à une décision, certains pays ont mis en place une *procédure d'appel* en cas d'échec, pour les candidats qui contesteraient la décision rendue. Au Chili, les candidats malheureux ont dix jours pour interjeter appel. La Grèce leur laisse deux ans pour recommencer en cas d'échec. Toutefois, un nouvel échec impose de reprendre des apprentissages dans un cadre formel, avant une nouvelle évaluation. Au Danemark, le nouveau cadre légal impose que les candidats puissent faire appel de la décision s'ils le souhaitent. En Belgique (Flandre), il y a un « bureau d'appel » qui reçoit les requêtes des participants qui contestent la décision. L'appel est prévu aussi au Canada et en Afrique du Sud.

Toutes ces méthodes renvoient à la notion de qualité, et il n'est pas un pays qui ne mentionne explicitement le terme de qualité ou d'assurance qualité dans la définition de ses méthodes d'évaluation. En Autriche, d'ailleurs, la qualité de l'évaluation est réglementée par la Loi sur la formation professionnelle. Il y a aussi le Bureau de l'apprentissage qui a un rôle en tant qu'autorité du LAP.

Portefeuille [électronique] de compétences

La possibilité de se constituer un *portefeuille de compétences*⁴, voire un portefeuille électronique de compétences, est présentée dans tous les pays comme un avantage pour les individus. Cela facilite le repérage des compétences acquises dans le domaine personnel, social et professionnel. Cela permet de développer des outils de capitalisation des parcours personnels et professionnels. Cela constitue aussi un premier travail d'écriture pour favoriser l'accès à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et, potentiellement, à une qualification professionnelle. Les individus sont alors mieux en mesure de valoriser leur parcours.

Aux Pays-Bas, le portefeuille est un outil très important, notamment puisque les procédures de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ne mènent pas toujours à une certification. Dans ce cas, le portefeuille est la seule trace visible. C'est un peu la même approche qui est retenue en Allemagne pour les individus qui ne passent pas l'épreuve (*Externenprüfung*) qui permet la certification mais choisissent un support de type ProfilPASS, version la plus détaillée et la plus complète qui soit du portefeuille de compétences. Le contraste est d'ailleurs intéressant avec la Norvège qui a l'approche la plus condensée. L'équivalent norvégien du portefeuille – le passeport de compétences – ne contient guère plus de deux pages, soit une feuille. Il décrit ce que le titulaire a fait dans son emploi et requiert la signature de l'employeur. De ce point de vue l'approche norvégienne relève plus de l'attestation d'activité que d'un réel portefeuille de compétences. Toujours est-il que le niveau de confiance est tel dans ce pays que le passeport de compétences n'est ni contestable ni contesté et qu'il constitue un excellent visa pour l'emploi.

En Belgique (Flandre), le portefeuille est vu comme essentiel car le système vise avant tout à combler les vides dans les qualifications disponibles pour le marché du travail. Pour les métiers ouverts à la reconnaissance du fait d'un manque sur marché du travail – opérateur de centre d'appels par exemple – le portefeuille d'apprentissages (*learning booklet*) permet de documenter les connaissances, les talents, les capacités et les compétences acquises de manière non formelle et informelle, en particulier dans le secteur socioculturel. C'est une des priorités en Belgique (Flandre). Il y a aussi l'idée de mettre en valeur les compétences développées par les bénévoles, comme en Autriche et en Australie. L'Autriche, justement, a en outre une approche originale, avec un portefeuille de langue qui est à l'étude pour les enfants et dans l'enseignement secondaire académique et les collèges de l'enseignement professionnel.

⁴ Des termes similaires comme « portefeuille d'apprentissages » ou « portefeuille » tout court seront pris comme synonymes ici.

En Corée, le portefeuille de compétences était requis, de même qu'un mémoire écrit, mais ces pratiques ont été jugées chronophages et ont été abandonnées au profit de l'évaluation directe. Des épreuves sont organisées et les résultats sont convertis en crédits. En Irlande, on reconnaît aussi, tout à fait explicitement, que le portefeuille n'est pas bien adapté aux besoins des individus pour les certifications de base dans le cadre national de la certification. Il reste toutefois l'outil le plus utilisé à ce jour. Au Mexique, dans l'évaluation des compétences professionnelles, tous les candidats doivent faire un portefeuille de compétences, mais là aussi on reconnaît que cela peut être un handicap pour les débutants sur le marché du travail.

S'agissant du *portefeuille électronique* en particulier, son usage est peu répandu en Suisse. Il n'existe pas du tout en Islande. Il est à l'étude en Irlande. L'Autriche discutait de cette possibilité pour les bénévoles en 2006.

Référentiels d'évaluation

La notion de référentiels est essentielle dans la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Elle est indispensable pendant la phase d'évaluation lorsque le processus est *formalisé*, notamment pour l'obtention d'une certification. Certains pays ont fait le choix d'avoir les mêmes référentiels quels que soient les acquis évalués, que les apprentissages correspondants ait été formels ou non. C'est le cas en Norvège où, comme les candidats à la reconnaissance sont mis en concurrence avec les étudiants traditionnels, le système de reconnaissance utilise les mêmes référentiels.

Les référentiels pour l'évaluation – ou référentiels pour la certification – dans le système formel sont historiquement de la responsabilité du ministère de l'Éducation dont c'est souvent explicitement le rôle. C'est le cas en République tchèque, ce qui n'est pas pour surprendre compte tenu de l'importance du système formel dans le système de valeur tchèque. La législation tchèque stipule toutefois que les autres ministères sont aussi invités à participer à l'élaboration des référentiels. Cette tendance à ouvrir à d'autres partenaires est attestée, en théorie, dans beaucoup de pays de l'étude. Il n'en reste pas moins vrai que c'est une difficulté importante en pratique. Les propriétaires des référentiels ne semblent pas prêts à accepter d'en perdre, même en partie, le contrôle. En outre, l'idée de valeur des apprentissages est intrinsèquement liée au ministère de l'Éducation dans la culture de la plupart de pays couverts. Il reste que des nuances nombreuses seraient à apporter, notamment selon les objectifs de la reconnaissance et la nature des acquis d'apprentissages, académiques ou professionnels. Ainsi, la République tchèque a clairement fait le choix de retenir deux référentiels : un pour les acquis d'apprentissages formels qui utilise un référentiel d'éducation et de formation et un pour les acquis d'apprentissages non formels et informels qui court-circuite le référentiel d'éducation et de formation pour lier directement le référentiel d'évaluation et le référentiel de l'emploi. Cela se passe un peu comme cela aussi en Belgique (Flandre) et en Allemagne.

Au Royaume-Uni, les référentiels académiques sont entièrement contrôlés par les universités. Elles-mêmes sont contrôlées par l'Autorité de l'assurance qualité (*Quality Assurance Authority*, QAA) pour l'enseignement supérieur. Les référentiels professionnels relèvent quant à eux du référentiel national des professions (*national occupational standards*, NOS). Les organisations professionnelles peuvent aussi développer et gérer des référentiels. Le gouvernement lui-même s'en charge parfois, notamment en matière de compétences de base comme la numératie et la littératie. En Australie, comme souvent, les référentiels sont aux mains de différentes institutions : l'enseignement supérieur pour les référentiels académiques, les organisations professionnelles pour les référentiels professionnels et le Conseil des compétences pour l'industrie (*Industry Skills Council*, ISC) pour les professions indépendantes. En Autriche, les référentiels appartiennent aux universités, ce qui semble les mettre en position de force dans la négociation quant à l'élaboration d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. En outre, chaque institution est responsable de ses propres référentiels.

En Corée, c'est le ministère de l'Éducation et du Développement des Ressources humaines qui a l'autorité en matière de référentiels académiques. Le ministère du Travail est chargé des certifications professionnelles. Les organisations privées contrôlent les référentiels correspondant aux certifications privées. Pour les titres de compétence professionnelle, la Belgique (Flandre) utilise les référentiels professionnels du Comité consultatif des partenaires sociaux de Flandre (*Sociaal Economische Raad van Vlaanderen*, SERV). Pour la certification professionnelle, la Flandre utilise les référentiels des secteurs. L'évaluation en Espagne repose sur des référentiels définis par l'État pour chaque diplôme et certificat professionnel. Il s'implique aussi dans la définition des prérequis et dans l'élaboration des processus de validation. Le référentiel pour la formation professionnelle est le Catalogue national des certifications professionnelles (*Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, CNCP). En Espagne enfin, tout varie d'une communauté autonome à une autre. Certains estiment d'ailleurs que cela complique la situation des utilisateurs et que les référentiels pourraient être nationaux.

En Islande aussi les référentiels académiques sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Les référentiels professionnels appartiennent aux groupes professionnels. C'est le cas aussi en Irlande où le Cadre national de la certification facilite très clairement cette approche. C'est aussi le cas aux Pays-Bas où il est explicitement dit que les procédures de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels doivent être en conformité avec le système national de certification ; ce sont donc les mêmes référentiels que dans le secteur formel. En Hongrie, les « chambres de compétences » supervisent les référentiels pour les emplois dans les secteurs professionnels. La totalité des référentiels dans le domaine académique et une partie des référentiels professionnels sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Les autres ministres sont impliqués à des degrés divers dans certains référentiels, lorsqu'ils sont concernés. En Slovaquie, les universités sont autonomes pour décider de leurs référentiels académiques.

Au total, tous les pays ont un peu la même approche au sens où la responsabilité des référentiels est partagée en fonction du secteur éducatif ou professionnel. Il reste que certains pays, comme l'Italie, ont un déficit flagrant en termes de référentiels. Ce ne peut être qu'un frein à l'avènement d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels qui irait jusqu'à délivrer des certifications complètes aux candidats brillants disposant d'une solide expérience. Il y a enfin l'argument selon lequel les développements internationaux récents pourraient faire tendre vers des référentiels compatibles, à défaut de pouvoir être véritablement communs. La question se pose au sein de l'Union européenne. Au Chili aussi, on parle de s'adapter aux référentiels internationaux pour encourager la mobilité.

Assurance qualité

La qualité et les moyens de l'assurer constituent un souci majeur dans tous les pays de l'étude. C'est le cas en Suisse. C'est aussi très clairement le cas en Australie où l'assurance qualité est vue comme étant la meilleure protection contre la stigmatisation. L'Australie insiste sur le risque de perte de crédibilité du système de certification s'il contient des certifications délivrées par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels alors même que ce processus ne serait pas de qualité. Pour la garantir justement, l'Irlande recherche la transparence, la cohérence et l'équité pour son processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Parmi ces dimensions, celle de la cohérence (*robustness*) revient aussi en Australie. L'assurance qualité est considérée comme un prérequis à la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en République tchèque.

De fait, si environ une dizaine de pays ont un cadre légal, seuls le Danemark et l'Autriche incorporent l'assurance qualité de manière explicite dans les textes promulgués. Certains pays sont donc plus timides dans leurs déclarations. Les Pays-Bas en font un objectif à moyen terme, reconnaissant du même coup des

lacunes éventuelles. La création du Centre du savoir (*Knowledge Centre EVC*) correspond d'ailleurs à plusieurs objectifs, comme le développement de nouveaux programmes EVC et l'amélioration de l'accessibilité aux programmes existants mais aussi le développement d'un modèle de qualité. Dans un modèle de « responsabilité partagée », il serait inconcevable selon les Pays-Bas que le système de qualité de l'EVC soit imposé par le gouvernement. Il doit être le résultat d'une sérieuse discussion entre toutes les parties concernées et doit être fixé par un accord signé par tous. La caractéristique intéressante du système néerlandais est que l'assurance qualité n'est pas surveillée par la même institution selon que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est académique ou professionnelle. L'assurance qualité est donc contrôlée par le Centre pour la qualité des examens dans l'enseignement professionnel (*Kwaliteitscentrum Examinering Beroepsonderwijs*, KCE), par l'Organisation néerlandaise flamande pour l'accréditation (*Nederlands Vlaamse Accreditatieorganisatie*, NVAO) pour la reconnaissance académique, et par les branches professionnelles pour la reconnaissance de l'expérience professionnelle. Le KCE est une agence indépendante qui est garante du système de qualité dans le secondaire en général.

Les Pays-Bas mettent en avant un code qualité de trois pages préparé en 2004. Il édicte plusieurs principes importants : impartialité, compétence des évaluateurs, que l'EVC ne soit pas lié forcément à un programmes de formation car il a une valeur intrinsèque pour l'individu. À plusieurs reprises les Pays-Bas insistent sur l'utilité de la reconnaissance (EVC) comme instrument de développement de carrière, sur la « conscientisation »⁵ du parcours, sur les compétences que se reconnaît éventuellement le candidat, entre autres.

En Hongrie, l'assurance qualité est liée aux institutions de formation plus qu'elle ne l'est à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Les fournisseurs de formations sont obligés par loi de fournir une évaluation des acquis d'apprentissages, et la vérification de l'existence de ce service fait partie intégrante de l'assurance qualité en matière d'éducation des adultes. Au Royaume-Uni, de nombreuses entités sont chargées de l'assurance qualité selon le secteur : l'Agence pour l'assurance qualité (*Quality Assurance Agency*, QAA) pour l'enseignement supérieur, par exemple. En Angleterre plus spécifiquement il y a l'Autorité de la certification et des programmes (*Qualifications and Curriculum Authority*, QCA). Il y a le ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et des Compétences (*Department of Education, Lifelong Learning and Skills*, DELLS) au Pays de Galles, ou le Conseil pour les programmes, les examens et l'évaluation (*Council for the Curriculum, Examination and Assessment*, CCEA) en Irlande du Nord. Le Cadre d'excellence (*Framework for Excellence*, FfE), en cours de développement au Royaume-Uni, doit permettre de garantir la qualité. En Écosse, l'assurance qualité est au cœur des travaux sur le développement de l'économie de la connaissance. Il est donc naturellement aussi au centre du système d'évaluation des acquis d'apprentissages non formels et informels. Le processus d'assurance qualité est sous la responsabilité des fournisseurs.

En Australie, pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, il y a un protocole national, même s'il dépend de chaque état et territoire. L'assurance qualité du processus d'évaluation fait partie des quatre grandes lignes directrices spécifiques à la reconnaissance (points 6 à 9) parmi toutes celles établies par le Cadre australien pour la qualité dans la formation (AQTF) à l'attention des RTO et des états et territoires. En termes d'assurance qualité l'Australie retient : l'authenticité, le sérieux et l'actualité de l'évaluation. Ces éléments s'ajoutent à : une minimisation de la durée et du coût, une information adéquate

⁵ Ce terme utilisé dans le rapport néerlandais renvoie sans doute au concept se référant à la recherche pédagogique et politique de Paulo Freire. L'objectif de la conscientisation est de développer les connaissances et les ressources des groupes en facilitant un processus d'étude qui devient conscience critique, « transitive » et dialogique ainsi que potentiel de « libération ». La conscientisation est une pratique répandue dans de nombreux pays et surtout en Amérique du Sud, centrée sur la confiance dans le « savoir » des opprimés et sur le rôle problématisant du guide qui éduque-et-apprend en dialoguant.

et un personnel compétent. En Australie toujours, la création d'un certificat de niveau IV en évaluation et formation sur le lieu de travail (*assessment and workplace training*) participe certainement d'une amélioration de la qualité de l'évaluation dans le sens où il y a harmonisation des procédures. Établir des règles pour la profession ne peut que consolider la fonction. Ils étaient 1 738 professionnels à avoir ce certificat en 1999 et 13 317 en 2005.

En Norvège, l'assurance qualité est laissée aux centres d'évaluation qui sont sous le contrôle des comités. Ils sont aussi responsables de la formation des évaluateurs. En 2005, l'Institut norvégien pour la formation des adultes (VOX) a organisé des séminaires de deux jours pour favoriser une approche commune de l'évaluation et harmoniser les pratiques. Il y a en effet 788 évaluateurs dans tout le pays. L'assurance qualité est vue comme essentielle en Norvège en raison notamment du changement dans les structures d'éducation et en raison de la nature individuelle des procédures de reconnaissance. Seule une grande cohérence des procédures peut en effet garantir l'équité de traitement entre tous les candidats. Chaque institution, dans l'enseignement supérieur ou dans l'enseignement secondaire, est responsable de l'assurance qualité mais, dans un futur proche, l'Agence norvégienne pour l'assurance qualité dans l'éducation (*Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* NOKUT) prendra le relais en matière d'assurance qualité avec cinq objectifs précis : évaluer les institutions avec un audit qualité, faire toutes les habilitations/accréditations concernant l'enseignement supérieur, revoir les accréditations spécifiques (ensemble d'une institution, programme individuel au sein d'une institution), assurer le développement de la qualité dans l'enseignement supérieur en Norvège en général et organiser des équivalences entre les différentes institutions, étrangères ou pas, qui ne tombent pas sous la coupe de la Loi sur les universités et les institutions d'enseignement supérieur court.

En Belgique (Flandre), l'assurance qualité est très importante. Un « label qualité » y a été créé pour la certification de l'expérience. Les prestataires doivent remplir certaines conditions. L'assurance qualité a notamment été mise en avant par le groupe de travail sur la reconnaissance (RAC) du VIONA (*Flemish Interuniversity Research Network for Labour Market Reporting*). Il faut que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels soit fondée sur une démarche qualité déterminée par le gouvernement, avec évaluation tous les cinq ans du travail des prestataires. Le point de vue du ministère de la Culture, de la Jeunesse et des Sports est que le gouvernement ne peut pas encore se porter garant de la qualité. L'assurance qualité est donc laissée à l'appréciation du prestataire. Par exemple, pour le sport c'est l'Administration de l'éducation physique, des sports et de la vie en plein air (*Bevordering van de Lichamelijke Ontwikkeling, de Sport en de Openluchtcreatie*, BLOSO). Un point intéressant est que la qualification et l'indépendance des évaluateurs sont considérées comme très importantes en Belgique (Flandre).

Au Mexique aussi, on trouve une certification pour les évaluateurs. Il y a en outre des vérificateurs internes qui vérifient que le processus d'évaluation est conforme aux normes en vigueur. Le processus d'évaluation, accréditation et certification ainsi que la DG AIR et la DGB sont certifiés ISO 9001:2000. En Afrique du Sud les référentiels sont approuvés par de nombreux organismes, pour auditer, accréditer et enregistrer les référentiels et les certifications. Quatre d'entre eux en particulier assurent la qualité : le Conseil de l'enseignement supérieur CHE, le Comité pour la qualité dans l'enseignement supérieur (*Higher Education Quality Committee* HEQC), les Conseils professionnels et les agences de l'assurance qualité dans l'éducation et la formation (*Education and Training Quality Assurance* ETQA). Au Chili, ce sont les centres d'évaluation, entités privées, qui sont chargés de la qualité. C'est un cas typique de délégation de la qualité même s'il y a un projet pour la création d'une commission qualité (annoncée en 2007). Les centres d'évaluation et de certification (CEC) sont chargés de la qualité. En Slovénie, le Centre national d'évaluation est responsable de la qualité. À ce titre, il doit former les évaluateurs. Il y a des manuels pour évaluateurs et des réseaux de prestataires pour échanger les bonnes idées et les pratiques. En Espagne, c'est l'Inspection de l'éducation qui est responsable du contrôle de la qualité, ce qui n'est pas pour surprendre puisque l'essentiel des approches de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non

formels et informels permet aux individus de passer les épreuves d'accès au système formel (*Pruebas*). Au Canada enfin, il y a des formations organisées pour les professionnels de la reconnaissance (PLAR), ce qui ne peut que contribuer à la qualité. La responsabilité en matière de qualité est laissée aux institutions. Peu de provinces – trois en fait : Alberta, Saskatchewan et Manitoba – ont des cadres politiques pour la reconnaissance (PLAR) et l'assurance qualité. Il y a une réflexion engagée au niveau fédéral sur les bonnes pratiques en matière d'assurance qualité. L'objectif est essentiellement de garantir la qualité dans le postsecondaire.

Au total, les garants de l'assurance qualité varient avec les systèmes que les pays ont mis en place en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Lorsque la reconnaissance est orientée vers l'employabilité et le marché du travail, on trouve les acteurs du marché du travail chargés de la qualité. Lorsque la reconnaissance est tournée vers le retour en apprentissages formels, ce sont plutôt les organismes chargés de la qualité dans le système formel d'éducation et de formation initiale qui le sont. Quoiqu'il en soit, il semble que les données fassent défaut, comme souvent, pour évaluer sereinement les avancées en matière d'assurance qualité et les résultats que l'on peut en attendre, notamment en termes d'impact sur les utilisateurs de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

Centres d'évaluation dédiés ou partagés

Au-delà du processus d'évaluation lui-même, de sa qualité et des référentiels utilisés, les pratiques en matière de *géographie de l'évaluation* sont intéressantes à observer. On sait en effet que trop de contraintes pratiques sur les lieux et les modes d'évaluation peuvent décourager les candidats les moins motivés. En outre, il peut y avoir des effets intéressants à étudier si certains centres d'évaluation sont plus cléments que d'autres en matière d'évaluation. Enfin, il y a un enjeu de coût et de pérennité. Si le système de reconnaissance est en autarcie, il est probablement plus cher à faire fonctionner que s'il repose sur des structures existantes et peut, le cas échéant, partager les coûts avec des centres de formation. Il y a là des enjeux en termes de pérennité, dans la mesure où un système en autarcie ne dépend de personne mais peut rencontrer des difficultés financières, et donc disparaître, là où un système adossé à des infrastructures partagées est moins coûteux mais peut se trouver soumis au bon vouloir du propriétaire des lieux, ce qui, du même coup, menace sa pérennité. La « stratégie du coucou » est économique mais peut s'avérer dangereuse.

Quoiqu'il en soit, certains pays donnent libre choix aux candidats quant au lieu de l'évaluation. D'autres imposent l'endroit où les candidats vont être évalués. C'est le cas aux Pays-Bas, par exemple, où les individus n'ont pas le choix. La difficulté vient du fait que la plupart des pays rencontrent des difficultés d'organisation du fait de la rareté relative des infrastructures et de soucis connexes comme l'accessibilité et l'équité. En outre, les centres d'évaluation ne sont pas forcément interchangeables dans toutes les disciplines et tout dépend évidemment du domaine dans lequel les acquis sont évalués. En Grèce ou en Hongrie, la reconnaissance est beaucoup utilisée pour les langues vivantes et les évaluations se déroulent donc naturellement dans des écoles de langue. En Slovaquie, l'ensemble du système repose sur le NVQ, qui nécessite outils et matériaux adéquats pour l'évaluation, d'un maçon par exemple. Le Centre national des examens règlemente les procédures d'évaluation et de reconnaissance. Il y a 73 centres régionaux d'évaluation. Ils bénéficient des installations existantes ; c'est l'exemple type de la stratégie du coucou, qui correspond dans le cas présent à des subventions cachées. La théorie économique parle volontiers de passager clandestin. C'est une approche très intelligente puisque les locaux existants sont souvent vides en soirée ou le samedi. Il faut toutefois avoir bien conscience que, probablement, le système ne survit que parce qu'il n'a pas à supporter les coûts d'infrastructure. En Australie, il y a beaucoup de possibilités. Il y a les RTO, les agences privées, les universités, les autres institutions d'enseignement supérieur, les associations professionnelles, les fournisseurs privés de formation, les organisations nationales et internationales, comme le Trinity College de Londres, par exemple.

Peu de pays ont des centres d'évaluation dédiés. Les Pays-Bas en ont : 42 au niveau du MBO, 12 dans le secteur de l'agriculture et 13 dans le secteur du HBO II y a aussi une trentaine de centres rattachés à diverses fondations ou au secteur privé. En Belgique (Flandre), il y a des centres dédiés – les Agences accréditées de l'évaluation – mais seulement pour les titres professionnels. Il y a aussi une Agence de la reconnaissance qui délivre des titres sur avis des Agences de l'évaluation.

En Australie, il y a les autorités de l'évaluation (*assessing authorities*) qui reconnaissent, certifient et évaluent les compétences et certifications de ceux qui souhaitent s'installer en Australie dans un grand nombre de professions. En Australie de manière générale, la philosophie est de satisfaire les besoins locaux. C'est le cas dans le Queensland avec le programme *Skilling Solutions Queensland*. Il a en effet d'abord été mis en place là où le taux de chômage était très élevé. Cette proximité avec les besoins réels se double d'une possibilité pour les apprenants d'accéder aux apprentissages à distance, qui est importante pour les régions isolées de l'Australie.

En Norvège les comtés reçoivent une dotation globale pour organiser le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et, en particulier, ouvrir des centres d'évaluation. Incidemment, ils sont aussi chargés de l'assurance qualité. Il y en a 121 dans tout le pays. La plupart sont localisés dans des établissements d'enseignement secondaire supérieur. C'est la stratégie du coucou en partage de coût. En Corée, rien que pour le *Dok-Hack-Sa*, il y a 1 149 personnels pour la gestion du programme et 304 examinateurs. En Autriche, il y a des bureaux d'apprentissage, des écoles, des institutions du supérieur, des institutions pour la formation des adultes dans toutes les provinces. Pour le BRP (*Berufssreifepriifung*) par exemple, il y a 114 sites possibles. Dans certains secteurs en Afrique du Sud, (par exemple, construction et assurances), des centres d'évaluation RPL et de conseil ont été créés pour faciliter des projets RPL en rapport avec de nouvelles normes industrielles. Au Chili, il y a 45 centres d'évaluation accrédités. Ils sont tous privés. C'est pour cela que le projet de loi leur délègue l'évaluation des candidats et la délivrance éventuelle des certifications. L'assurance qualité sera aussi sous la responsabilité de ces centres.

Il n'y en pas en Suisse, où ce sont les cantons et les branches professionnelles qui organisent l'évaluation comme pour les certifications du système formel. Il n'y en a pas non plus en République tchèque, mais les écoles traditionnelles et associations professionnelles sont intéressées par ce genre d'activité, sans doute pour la manne financière qu'elle pourrait représenter. Il n'y en pas non plus en Irlande : la responsabilité est laissée au système formel d'éducation et de formation. En Islande ce sont les écoles de l'enseignement secondaire supérieur qui accueillent les candidats, autre exemple typique de la stratégie du coucou. Au Danemark, il n'y a pas non plus de centre d'évaluation indépendant. Chaque institution d'éducation et de formation organise l'évaluation lorsqu'elle est partie intégrante d'un programme offert sur place. Au Mexique, il n'y a pas de centres dédiés. En revanche, 458 sites organisent l'évaluation des adultes. Le chiffre intéressant est qu'il y en a 236 aux États-Unis, du fait que la population émigrée aux États-Unis est importante. Parmi ceux-ci 46 sont des centres d'évaluation dédiés au diplôme de la fin de l'enseignement secondaire supérieur (*Bachillerato*) dont sept aux États-Unis. Enfin, il y 83 centres qui évaluent les candidats pour la licence générale et 55 pour la licence en éducation préscolaire.

Au Canada, il n'y a pas de centres nationaux d'évaluation. Les institutions de l'enseignement postsecondaire peuvent offrir ce service et mettre en place des évaluations. Dans le Manitoba en particulier, il y a 17 centres pour l'emploi et 44 centres pour la formation des adultes qui organisent la reconnaissance (PLAR). Il y a des projets d'évaluation sur le lieu de travail, directement en prise avec les attentes du secteur en matière de compétences. En Nouvelle-Écosse, il y a le Centre d'Halifax qui assiste les individus pour développer leur portefeuille de compétences. Dans le Saskatchewan, il n'y a pas de centres d'évaluation dédiés. Ce sont les institutions d'éducation qui s'en occupent. Au Québec, la reconnaissance (RAC) est possible dans tous les centres de formation générale des adultes, dans tous les cégeps [collèges d'éducation générale et professionnelle et toutes les universités. Certaines régions ont

aussi des guichets. Les coûts de formation des évaluateurs sont pris en charge par les établissements. Dans le Saskatchewan, un groupe de coordination donne aux institutions postsecondaires la possibilité de lier leur processus de reconnaissance (PLAR) et d'élaborer une stratégie pour obtenir des rendements d'échelle en partageant des outils, des ressources et des pratiques exemplaires. Elles espèrent aussi avoir ainsi un impact plus important grâce à une meilleure portabilité des résultats du PLAR.

Financement, coût et droits d'inscription

Les droits, ou frais, d'inscription ou droits d'entrée représentent la partie de ce coût qui est supporté par le candidat. Le coût est un facteur important, en Grèce par exemple, là où les individus de faible niveau de certification sont aussi ceux qui ont des revenus faibles comme c'est souvent le cas. Pour eux, le coût est monétaire mais aussi temporel (coût d'opportunité). Les enjeux sont donc massifs, on le voit bien, et une revue des pratiques des pays s'impose.

En Australie, le tarif de l'évaluation est calculé selon l'une des trois méthodes suivantes : prix fixe, pourcentage du coût total de la procédure de reconnaissance (environ 50 %) ou tarification à l'heure nominale. En général, ces coûts sont pris en charge par le gouvernement, les individus ne payant que les coûts indirects comme le transport, les photocopies et la communication. Le Royaume-Uni a remarqué une augmentation des coûts ces dernières années. Les réformes actuelles, notamment celles autour du Cadre de la qualification et de l'accréditation (*Qualification and Credit Framework QCF*), visent à aller vers plus de flexibilité dans les évaluations pour en réduire les coûts.

Une partie du coût est supportée par les candidats dans de nombreux pays sous forme de *droits d'inscription*. Toutefois, tous les pays ne font pas forcément ni systématiquement payer des droits d'inscription aux candidats à la reconnaissance ; le paysage est extrêmement complexe. Certains pays ont d'ailleurs des pratiques intéressantes. En Irlande, par exemple, si les candidats sont peu nombreux, l'institution absorbe les frais. En Slovaquie, les chômeurs voient les droits d'inscription pris en charge par le Service public de l'emploi et les employeurs y participent.

L'Islande a envisagé, lors du pilote, de faire payer les candidats, mais va y renoncer lors de la mise en place en grande nature. En République tchèque, les droits d'entrée que paie l'individu pour la partie théorique de l'évaluation sont inférieurs à ceux payés pour la partie pratique : aveu explicite du surcoût qu'il y a à mettre en place une évaluation des savoirs, savoir-faire et compétences des candidats en situation réelle. C'est le ministère de l'Éducation qui fixe les droits d'inscription pour les candidats. Ils vont de 30 à 70 EUR. Au Mexique, les droits d'inscription sont calculés pour couvrir exactement les coûts du système. Pour la licence, il semble qu'ils ne les couvrent pas.

En Norvège, les comtés font payer de 120 à 300 EUR dans le domaine académique, 300 EUR dans le domaine professionnel et 1 800 EUR pour une épreuve professionnelle. Dans l'enseignement supérieur, tous les coûts sont couverts par le budget de l'université. La Hongrie n'a pas de système général d'évaluation payante, mais utilise des redevances dans certains segments spécifiques de la formation pour adultes. Par exemple, pour la certification européenne des compétences informatiques (ECDL) les droits d'inscription vont de 180 à 240 EUR. Au Danemark, les droits dépendent du type d'évaluation. Pour les compétences de base, c'est gratuit, de même que pour l'éducation de base et la formation professionnelle des adultes (*Grundlæggende Voksenuddannelse GUV* et *Arbejdsmarkedsuddannelser AMU*). Pour la formation générale des adultes, c'est payant avec financement sur la base du temps passé. Enfin, dans l'enseignement supérieur, il y a des frais d'inscription mais il y a aussi des subventions d'État en contrepartie. Les conditions financières danoises sont donc en accord avec la vision norvégienne traditionnelle sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Au Mexique, le coût varie entre zéro, pour l'éducation primaire, et 1 800 MXN pour le *bachillerato* (2 000 MXN en 2004, en baisse) lorsqu'il y a inscription en ligne. Pour la licence, le coût varie entre 505 et 975 MXN pour la première phase. La deuxième oscille entre 6 230 et 16 800 MXN ; la troisième entre 5 565 et 16 800 MXN. Le coût total va donc de 8 465 MXN, dans le tourisme, le droit ou la pédagogie, à 34 265 MXN dans la médecine ou les sciences vétérinaires. Le coût de la licence préscolaire est de 2 000 MXN (coût de l'inscription en ligne). Ce qui semble devoir poser problème pour motiver les individus à s'engager est le fait que l'investissement initial est perdu en cas d'échec ou d'abandon en cours de route, même pour des raisons valides.

En Autriche, il n'y a pas de financement spécifique. Différents acteurs sont actifs dans le financement : les chambres, les centres de formation ou les universités. Pour l'accès exceptionnel au diplôme de la fin de l'apprentissage professionnel (LAP), les droits d'inscription varient avec la durée de l'organisation des examens et il y a une aide possible par le service public de l'emploi. L'Autriche parle de 82 EUR de frais d'examen et de 25 EUR de frais de candidature. Pour le BRP, les droits s'élèvent au maximum à 200 EUR ; là aussi des aides sont éventuellement disponibles. Pour le *Studienberechtigungsprüfung* (examen d'entrée dans l'enseignement supérieur), les droits sont de 110 EUR, auquel il faut ajouter la part variable : 690 EUR en médecine, 780 EUR en psychologie et 930 EUR en science économiques et sociales.

En Afrique du Sud, il n'y a pas de financement systématique. Ce sont les institutions qui prennent en charge les coûts spécifiques de la reconnaissance (RPL). Dans certains cas, elles font payer les candidats ou les employeurs mais pas toujours. Toutefois, le principe national s'applique : il faut qu'un parcours de reconnaissance soit toujours moins cher que le programme formel à temps plein correspondant. L'ETQA n'a pas mis en place un système de reconnaissance qui aurait beaucoup d'amplitude et une large vision ; cela relève plutôt d'initiatives isolées. Cependant, il y a quelques exceptions : la reconnaissance financée par le SETA et assurée en termes de qualité par l'ETQA.

Au Canada en général, les frais de l'évaluation sont pris en charge par les institutions. Les autres coûts (conseil et information, par exemple) sont partagés entre les institutions et les individus. Dans le Manitoba, les institutions reçoivent des fonds pour financer l'infrastructure. Les droits d'inscription quant à eux varient beaucoup. Ils peuvent être gratuits ou à taux fixe pour chaque cours. On rencontre aussi l'idée que les droits d'inscription dans un parcours de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ne doivent être qu'un pourcentage des frais pour le cours régulier équivalent. Dans le Saskatchewan, le SIAST demande des frais pour le PLAR sur la base des services et, là encore, ils doivent être plus bas que le coût du cours correspondant. Au Nouveau-Brunswick, le GED est gratuit pour ceux qui se présentent pour la première fois mais les examens de repêchage sont facturés 40 CAD. Le gouvernement canadien prend en charge ces frais sauf s'il y a un sponsor, l'employeur par exemple. Il semblerait que le Canada se dirige vers une solution où ce serait le candidat qui paierait ces coûts, et ceci dans un avenir proche.

En Belgique (Flandre), un peu comme en Afrique du Sud, il y a l'idée que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ne doit jamais être plus chère que la formation correspondante. Les droits pour l'évaluation varient entre 590 EUR, pour une licence professionnelle ou académique, à 770 EUR pour une maîtrise pour une personne sans la licence, et 230 EUR si elle l'a. Il y a en outre 55 EUR de frais administratifs à régler. S'agissant de reconnaissance des compétences à travers le certificat d'expérience, c'est le fonds européen qui subventionne même si le candidat paie tout de même un test pratique et quelques frais. Par exemple, pour un chômeur, les droits d'inscription sont de 25 EUR ; ils sont de 100 EUR pour quelqu'un qui a un emploi. Pour la culture et le sport, c'est le BLOSO qui finance.

En Slovénie, le budget est de 8 milliards EUR en 2004. Il est prévu comme devant atteindre 13 milliards EUR en 2010. Le ministère du travail est le bailleur de fonds le plus important. Certains fonds

viennent du Service public de l'emploi mais en petite quantité car il y a peu de candidats chômeurs. Il y a en outre une pénurie de prestataires pour l'évaluation et les procédures de reconnaissance. Le coût d'un NVQ, pour un individu, sur la base uniquement d'un portefeuille de compétences est de 106 EUR. En cas de recours au portefeuille de compétences et à l'évaluation, le coût est de 143 EUR. Les coûts peuvent aussi varier suivant les niveaux visés, jusqu'à 1 220 EUR pour le niveau 4, et 970 EUR pour le niveau 3. En Espagne aussi le coût est très variable : il peut être gratuit ou aller jusqu'à 70 EUR. Pour le certificat de professionnalité, une unité vaut 35 EUR. Dans le cadre des titres, le coût individuel est de 24 EUR pour le diplôme, et de 12 EUR pour chaque unité de compétence.

Il est tout de même assez difficile d'avoir une idée claire du financement des systèmes de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels et des budgets alloués car peu de pays disposent d'une information détaillée. Les Pays-Bas sont un des rares pays à avoir une ligne budgétaire gouvernementale spécifique : 35 millions EUR en 2006. Ces subventions vont aux activités de type reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans les secteurs de l'enseignement supérieur (HBO) et de l'enseignement secondaire (MBO). Les subventions semblent être d'ailleurs en croissance. Les financeurs justifient cette augmentation par le fait que les individus prennent mieux conscience de leurs savoirs, savoir-faire et/ou compétences lorsqu'ils s'engagent dans un parcours de reconnaissance ; ce qui ne peut avoir que des effets positifs pour les individus, l'économie et la société. Aux Pays-Bas, pour les employés, les coûts sont partagés entre l'employeur et les fonds pour l'éducation et le développement (O&O) ou les autorités locales. Dans peu de cas, l'employé lui-même contribue aux coûts de l'évaluation. Les droits d'inscription vont de la gratuité totale à quelques centaines d'euros. Le plus cher reste le temps d'expertise consacré aux ateliers, aux tests pratiques et aux conseils de carrières. Pour l'enseignement supérieur, les droits d'inscription peuvent aller de 1 000 à 1 250 EUR par participant. Dans l'enseignement secondaire les coûts, et donc les droits d'inscription, sont moins élevés. Ils sont en outre souvent compensés par le fait que le candidat est inscrit comme participant dans un programme de formation traditionnel.

C'est aussi une tradition norvégienne que les employeurs paient la formation continue (voir les travaux du LO et du NHO au milieu des années 90) et, par voie de conséquence, pour la reconnaissance. En outre, si le budget de l'État fait une dotation globale pour l'éducation en général, il doit aussi couvrir les coûts de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Aux Pays-Bas de nouveau, les employés peuvent déduire une partie des coûts individuels de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels de leurs impôts sur le revenu. Pour les employeurs, il y a aussi des avantages fiscaux lorsqu'un employé s'engage dans un parcours de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Il semble toutefois qu'un inconvénient potentiel du système de financement est qu'il dépend du groupe cible. Toujours est-il que les trois règlements décrits plus haut permettent d'obtenir des subventions.

Pour le Canada on dispose de chiffres essentiellement pour le budget de 2007. Le FCR (*Foreign Credential Recognition*) soutient des actions pour les professions, réglementées ou non. Trois provinces ont des programmes de financement spécifiques : le Québec, le Manitoba et le Saskatchewan. Dans le Manitoba, il y a des fonds pour les conseillers et praticiens de la reconnaissance (PLAR) pour son développement dans l'industrie, avec un investissement initial de 960 000 CAD par an. Au Québec, il y a un appui financier spécifique de 672 000 CAD pour 2005-06. Ces deux montants sont en légère hausse. Ces budgets sont affectés en partie au développement des instruments requis par la reconnaissance des acquis. Au niveau individuel, le coût de l'étape d'accueil et d'analyse du dossier est évalué à 200 CAD. Pour le Saskatchewan, en 2006-08, 818 000 CAD ont été dépensés afin d'établir des instruments et des procédures de reconnaissance. Ce budget a servi à étendre le nombre de programmes permettant de prendre en compte les acquis pour l'obtention des crédits ; il a également servi à développer des programmes de formation pour les praticiens de la reconnaissance. Seule la province du Saskatchewan a adopté une telle approche. La plupart des provinces n'ont pas de budget spécifique pour la reconnaissance (PLAR). Il y en

a eu en Colombie britannique : 1 million CAD en 1996-97 et 771 000 CAD en 2001-02. Au niveau individuel et en Colombie britannique toujours, dans le cadre de l'évaluation directe, les droits s'élèvent à entre 50 % et 100 % de ce que coûterait le cours correspondant.

En Suisse, le canton de Genève dépense entre 500 000 et 570 000 EUR par an pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, ce qui fait une moyenne de 2 200 à 3 400 EUR par candidat. Ces chiffres ne prennent toutefois pas en compte les coûts internes de l'OFFT. Ils incluent en revanche le bilan de compétences, la rémunération des experts ainsi que des compléments de formation. Dans le canton du Valais, le droit d'entrée varie entre 440 et 2 200 EUR. Enfin, toujours en termes de chiffres, La Poste a dépensé 2.2 millions EUR pour l'ensemble de son projet de reconnaissance pour 1 500 à 2 000 personnes. En Corée, le budget total du gouvernement pour le *Dock-Hack-Sa* est d'environ 1 milliard EUR en 2004 et 2005. Pour l'ACBS, il est de près de 4 milliards EUR en 2005. En Hongrie, l'Institut national de l'éducation pour adultes a mis en place un projet de deux ans pour développer et tester des techniques d'évaluation (logiciel) dans 53 institutions de formation.

Au Chili, les programmes opérationnels restent peu nombreux et sont tous financés par le gouvernement au travers du programme Chilecalifica. Il y a deux grandes lignes d'action : le Cadre national de compétences et le Système d'évaluation et de certification des compétences. Le financement du premier baisse, mais faiblement, celui du second augmente beaucoup. Il y a une réflexion en cours pour multiplier les sources de financement et faire appel aux ressources propres du candidat, à celles de son entreprise s'il travaille et aux taxes payées par l'entreprise (*Franquicia Tributaria*). Une autre idée est que le coût pourrait être adapté aux rémunérations du salarié.

Quelques pays ont mis en place des *avantages fiscaux* et font donc reposer le financement, indirectement, sur le budget de l'État. Il y a certains avantages fiscaux en Australie. Il y en a au Danemark mais sous certaines conditions comme la participation au marché du travail, et ce à un niveau de qualification inférieur à celui qui correspond à l'enseignement secondaire supérieur. De nombreux programmes, comme l'AMU et le GVU, sont donc concernés. Il y en a en Autriche pour le LAP, et ce n'est donc pas spécifique à la reconnaissance, et pour le BRP. Il n'y en a pas du tout en Slovaquie ni en Espagne, ni au Royaume-Uni en règle générale sauf dans quelques secteurs comme la construction ou les médias. La phase de réflexion a été assez longue au Chili et le projet de loi contient finalement la possibilité d'avantages fiscaux lorsque la qualité, la pertinence et la légitimité des certifications délivrées sont incontestables. Les entreprises peuvent déduire un maximum de 1 % de leur masse salariale, pour l'évaluation et la certification des travailleurs dans le cadre de la *Franquicia Tributaria*. Au Canada, c'est aussi dans la stratégie du PLAR mais la pratique des avantages fiscaux est somme toute peu développée.

Participation et participants

Les sections précédentes ont montré que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est souvent mise en avant dans les pratiques des pays et régions en matière de création et de développement de capital humain. Les pratiques sont nombreuses et souvent prometteuses. Il reste que tous les observateurs font régulièrement la même remarque : malgré la qualité des systèmes mis en place, le nombre des *participants* dans un parcours de reconnaissance reste faible. Il est donc important de regarder de près la participation, et notamment les chiffres. En les examinant, le lecteur doit toutefois garder à l'esprit la taille respective des pays qui est extrêmement variable ; il y a des pays très peuplés (Mexique, Allemagne) et d'autres beaucoup moins (Slovaquie). Et puis il y a des potentiels très différenciés : avec 19 associations pour la formation des adultes, 435 organisations non gouvernementales et 633 000 participants en 2006, la Norvège semble la mieux placée.

Il y a aussi les *caractéristiques* des participants. Notamment, le risque est parfois évoqué d'avoir un second effet Matthieu – le premier étant pour la participation à la formation elle-même – qui dirait que les

individus le plus dans le besoin de reconnaissance, parce que peu dotés de savoirs, savoir-faire et/ou compétences visibles, seraient aussi les laissés pour compte du système. Il n'y a pas de résultats clairs en ce sens. En Australie, il semblerait que cet effet ait été identifié. Dans la plupart des autres pays en revanche, la reconnaissance est présentée comme une alternative aux apprentissages formels qui seraient justement moins rebutante pour les individus peu motivés par des apprentissages traditionnels ; ce phénomène est attesté en Belgique (Flandre) par exemple.

Aux Pays-Bas, il y a 20 000 à 30 000 candidats en cours de participation par an, essentiellement dans l'enseignement secondaire (MBO). Les objectifs chiffrés annoncés en 2004 sont de passer de 20 000 procédures de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en 2006 à 50 000 en 2010. La moitié devra déboucher sur l'obtention d'une certification reconnue par le secteur concerné. Le système d'observation pour vérifier l'augmentation de la participation n'est toutefois pas clairement indiqué. Les Pays-Bas espèrent parvenir à de tels chiffres en impliquant tous les acteurs : les MBO pour la mobilité et les HBO pour l'inscription dans l'enseignement supérieur. Les caractéristiques des participants montrent qu'il s'agit souvent de travailleurs en quête de promotion et/ou d'amélioration de leur situation. On y trouve une forte proportion d'individus sortis prématurément de l'école et de chômeurs. En Islande, 176 individus ont participé au projet pilote. Dans les programmes grecs, on trouve, en nouvelles technologie de l'information et de la communication, 7 000 candidats en 2006 et 103 000 de 2003 à 2006 pour les épreuves de langue. Le taux de succès est un peu inférieur à 50 %. En Australie, ce sont surtout les individus entre 20 et 24 ans qui utilisent beaucoup le système de reconnaissance (RPL) (ABS, 2005).

Au Danemark, pour l'évaluation des compétences de base (IKV) il y a eu 50 000 participants annuels pour un budget de 1.2 millions EUR ; pour la formation générale des adultes, il y a 500 participants annuels avec taximètre, pour un budget de 330 333 EUR. Au Mexique, de 2001 à 2005, 125 377 individus ont obtenu leur certificat d'éducation primaire, 213 745 le diplôme de l'enseignement secondaire ; et 38 195 le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (*Bachillerato*). En 2002, la meilleure année, 39.2 % des participants ont été certifiés. Pour la période 2000-05, 792 candidats ont été certifiés pour les différentes licences et pour la période 2001-05, 75 % des candidats avaient entre 15 et 44 ans, et plus de la moitié étaient des femmes. La majorité (84.4 %) des lauréats avaient un emploi lorsqu'ils se sont présentés aux examens (CENEVAL, 2006). Pour la licence, 66 % des lauréats sont des hommes ; la plupart ont entre 30 et 44 ans. Pour la licence en éducation préscolaire, il y a eu 82 lauréats en 2005, dont 93.9 % de femmes.

En Autriche, pour le niveau *Fachschule*, l'accès alternatif est passé de 6.5 à 13.5 %. Les fournisseurs d'apprentissages non formels et informels aux adultes sont à 30 % des associations à but non lucratif en 2003. Il y a aussi les employeurs (26 %) et des institutions d'éducation (9 %). Pour le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (*Hauptschule*), il y avait 1 100 candidats en 2004, dont des membres des groupes cibles, notamment des immigrants. Pour le diplôme de la fin de l'apprentissage professionnel (LAP) par la reconnaissance 23 % étaient des citoyens non autrichiens en 2006. Le taux de succès des étrangers était de 91 %, plus élevé que pour les autrichiens (84 %). Parmi ceux qui s'inscrivent au BRP, 70 % sont des employés à temps plein. Pour le SBP, ils étaient 55 % en 1999-2000, avec une moyenne d'âge de 31 ans. En Écosse, les approches de type APEL vont aux diplômés de l'enseignement supérieur relativement jeunes. Toutefois, l'utilisation d'APEL pour l'entrée dans l'enseignement supérieur d'étudiants non traditionnels n'est pas [encore].

En Belgique (Flandre), pour le certificat d'expérience, les deux premiers ont été délivrés en novembre 2006 pour des opérateurs de vente ou d'assistance par téléphone. Entre novembre 2006 et juillet 2007, il y a eu 123 candidats et 80 lauréats ; 90 % des candidats relevaient de groupes cibles de l'action publique. S'agissant de certificats délivrés par le ministère de la Jeunesse, de la Culture et des Sports, une étude récente montre que peu d'organisations utilisent le certificat d'apprentissages à l'heure actuelle. Sur

29 organisations consultées, 14 connaissent le certificat d'apprentissages et sept l'utilisent. Les chiffres sont respectivement dix et un pour le certificat de compétences.

Le nombre de participants est très basse au Chili : 40 personnes au total par le programme Chilecalifica. Il y a quelques expériences éparses aussi dans le domaine des langues vivantes. En Slovénie, il n'y a pas d'études sur la participation à des formations pour adultes mais il semble que l'obtention du NVQ par la reconnaissance ne soit pas encore très en vogue.

En Espagne, pour l'accès à l'université pour les personnes de plus de 25 ans, il y a eu 19 000 convocations en 2000-01 ; un peu plus de 8 000 ont réussi (43 % de réussite). Pour le même nombre de convocations en 2004-05 (un peu plus de 19 000) le taux de réussite était en hausse avec plus de 10 000 lauréats (55 % de réussite). Pour les formations professionnelles de grade intermédiaire, un peu plus de 11 000 ont réussi en 1999-2000 et un peu plus de 12 000 en 2005-06. Pour les formations professionnelles de grade supérieur, un peu plus de 3 000 individus ont eu accès à la formation professionnelle grâce à une épreuve en 1999-2000 ; ils ont été 7 796 en 2005-06. L'Espagne semble avoir consenti un effort important pour le grade supérieur.

Au Canada, la participation à la reconnaissance au niveau postsecondaire est basse, même s'il n'existe pas de données nationales. On en dispose pour trois provinces. Au Nouveau-Brunswick, une étude de 2004 sur la reconnaissance à l'Université du Nouveau-Brunswick pour la période 1998-2004 montre que sur 210 candidats en sciences de l'infirmière, art, informatique et éducation, 66.2 % sont des femmes. Les candidatures pour le niveau de la licence (B.A.), sont en forte hausse entre 2003 et 2004. En Alberta, pour le niveau postsecondaire, les crédits de type PLAR sont peu nombreux – entre 1 et 5 % selon la taille des institutions de l'enseignement supérieur. À l'université Athabasca, 200 étudiants ont bénéficié de crédits par la reconnaissance (PLAR). Dans le Saskatchewan, en 1999, il y a eu 559 « défis » au cours (*course challenges*). Pour l'ensemble du Canada, la publication *The Slice of the Iceberg* trouve que 65 % des participants à la reconnaissance (PLAR) sont des femmes, 52 % ont plus de 30 ans avec une moyenne d'âge de 33 ans. Enfin 63 % sont des étudiants à temps partiel. Cette publication met en avant les barrières les plus importantes à l'accès à la reconnaissance : les obligations familiales et l'emploi. Le Canada est le pays qui met le plus en avant les barrières et difficultés d'accès. Il reste que les résultats canadiens ont un caractère relativement universel : les barrières et difficultés sont réelles dans bien des pays.

En Norvège, en 2003, 10 500 individus ont suivi un parcours de reconnaissance dans l'enseignement secondaire supérieur, dont 8 400 avaient un thème professionnel ; chiffre à comparer aux 633 000 apprenants. Entre 2000 et 2005, 60 000 individus au total sont concernés. Dans l'enseignement supérieur, il y a eu 6 000 admissions à un programme sur la base de la reconnaissance. Les effectifs ont ensuite décru (2 700) jusqu'en 2006, provoquant une certaine surprise. Comme dans beaucoup de pays, le domaine de la santé et du social est celui qui reçoit le plus de candidatures (50 %) ; entre 50 et 70 % des candidats ont obtenu la certification.

En Corée, en 2001, on dénombre 42 536 apprenants enregistrés dans l'ACBS ; 4 259 ont reçu un diplôme. En 2005, les chiffres respectifs sont 193 760 et 17 540. En revanche, dans le même temps, le BDEP (*Bachelor's Degree Examination Programme for Self-education*) a vu le nombre de ses lauréats décroître. Il est passé de 755 diplômés (sur 42 480 étudiants inscrits) en 2001 à 610 diplômés (sur 53 893 étudiants) en 2005. Dans le cadre du *Dock-Hack-Sa*, 147 candidats ont obtenu la licence en 1993. Le nombre le plus important de diplômés dans ce cadre fut atteint en 1999, avec 1 011 lauréats. Depuis, c'est la décline. En termes d'âge, un tiers des lauréats ont entre 20 et 24 ans, un autre tiers entre 25 et 29 ans. La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels devient populaire et une alternative crédible au système formel en Corée.

Évaluation, recherche et données

La rareté des données sur la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels tranche singulièrement avec l'abondance des chiffres sur l'apprentissage tout au long de la vie. Il y a même quelques données sur les apprentissages non formels et informels, mais elles sont très rares sur la reconnaissance de ces acquis.

Il n'y a pas de données en République tchèque. Il n'y a pas d'études spécifiques en Écosse. Il n'y a pas de données d'impact en Islande, puisque le système de reconnaissance est très récent. En Hongrie, les utilisateurs aimeraient disposer d'informations sur les pratiques des sociétés privées et des multinationales. Il n'y a pas de données officielles en Afrique du Sud. Toutefois, quelques études montrent que la reconnaissance (RPL) est encore beaucoup discutée et débattue quant à ses possibilités (DoE, 1999 ; CHE, 2001). Il y a notamment des doutes sur la capacité de la reconnaissance (RPL) à être un catalyseur pour la transformation du curriculum dans l'enseignement supérieur. Il y a quelques études en Slovénie mais elles sont très peu utilisées. En Espagne, il n'y a guère que le FOREM de la province de Valence qui a fait des recherches.

Il y a quelques études en Norvège sur le lieu de travail. Au Mexique en 2003, l'Accord 286 a été évalué par la DG AIR, l'institution qui en a la charge. Trois possibilités d'amélioration ont été repérées : ne pas bloquer les périodes de convocation à l'épreuve et laisser un peu plus de souplesse, améliorer le système d'enregistrement en ligne et promouvoir le système. Toujours au Mexique en 2004, à propos du système de certification des compétences professionnelles SCCL du CONOCER, la Banque mondiale a été très critique. Elle a trouvé peu de résultats tendant à prouver que les objectifs initiaux ont été atteints, par exemple pour répondre aux besoins des petites et moyennes entreprises. Elle signale aussi que le CONOCER n'avait pas une stratégie claire pour pénétrer le marché de la certification. Enfin, le processus d'évaluation serait trop coûteux. Toujours au Mexique, une étude de 2002 (base de données INEA-SASA) a montré le pourcentage de participants par situation déclarée : 38.5 % sont au foyer, 15.3 % sont artisans ou ouvriers, 11.7 % sont travailleurs agricoles, 10.2 % sont employés de service. Ce genre d'enquête est assez rare. Elles sont pourtant très précieuses. L'Allemagne réfléchit ainsi à la création d'une base de données pour enregistrer les compétences. L'Islande dispose d'un tel système qui est à la fois un système opérationnel pour les utilisateurs et une base de données pour la recherche.

En Autriche le SBP doit faire un rapport annuel décrivant le nombre de certifications, les résultats des évaluations et la qualité de l'enseignement, mais cela ne concerne pas la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ; il s'agit d'une pratique générale de surveillance de la qualité. Le Tyrol fait des travaux sur la satisfaction des participants et leurs attentes. Il y a beaucoup d'études en Belgique (Flandre). Il y a notamment les travaux du VIONA (*Flemish Interuniversity Research Network for Labour Market Reporting*, 2001-04) sur la reconnaissance (RAC) ou sur le cadre national de la certification. Pour la première, les recommandations du VIONA sont de s'intéresser à des groupes spécifiques de la population et de mettre en place des procédures courtes et simples. Il faut aussi que le système soit accessible en termes de visibilité et de proximité. Enfin le système doit promouvoir l'égalité de traitement, la non-discrimination et des mesures pour protéger la vie privée. Il existe aussi de nombreuses données *ad hoc* sur le nombre de candidats et de lauréats dans les différents programmes des ministères. On y trouve aussi une enquête auprès des organisations potentiellement utilisatrices des certificats du ministère de la Jeunesse, de la Culture et des Sports.

Références

ABS (Australian Bureau of Statistics) (2005), *Year Book of Australia* n°. 87, Canberra.

Bowman, K., B. Clayton, A. Bateman, B. Knight, P. Thomson, J. Hargreaves, K. Blom et M. Enders (2003), *Recognition of Prior Learning in the Vocational Education and Training Sector*, NCVET, Adelaide.

Brandt, E. (2002), *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. Skriftserie 11/2002, NIFU, Oslo.

CENEVAL-Dirección General Adjunta de Operación-Área de Programas Vinculados al Acuerdo 286. Licenciatura (2006). *Proceso de acreditación mediante el Acuerdo 286 y 357 de la SEP*, México.

CHE South Africa (Council on Higher Education) (2001), « A New Academic Policy for Programmes and Qualifications in Higher Education », Discussion document.

DoE South Africa (Department of Education) (1999), *National Curriculum Framework for Fet*, DoE, Pretoria.

Recotillet, Isabelle et Patrick Werquin (2009), « The French VAE: Recognition of Non-formal and Informal Learning as a Visa for a Job? », *European Journal of Vocational Training*, n° 48, 2009/3.

Skule, Sveinung et Oddbjørn Ure (2004), « Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning », Fafo-paper 2004:21, Fafo, Oslo.

