



Structures et fonctions de l'éducation et de la formation basées sur la compétence (CBET): une perspective comparative

Mentions légales

Directeur de la publication : InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
Renforcement des Capacités et Développement International, Allemagne
Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn, Allemagne
Téléphone +49 228 4460 - 0
Télécopie +49 228 4460 - 1776
www.inwent.org

Coopération Technologique, Développement de Systèmes et Management dans la Formation Professionnelle
Division 4.01
Käthe-Kollwitz-Strasse 15
68169 Mannheim, Allemagne

Auteurs : Prof. Dr. Thomas Deißinger, Dipl. Hdl. Silke Hellwig (Université de Constance)
ISBN : 978-3-939394-09-9
Édition des textes : Melany Martin, Heidelberg
Photos : Rendel Freude
Date de publication : Septembre 2005 (version anglaise)
Traduction : Septembre 2007

Structures et fonctions de l'éducation et de la formation basées sur la compétence (CBET): une perspective comparative

Tableau des abréviations

ANTA	Australian National Training Authority (autorité australienne de la formation)
APL	Accreditation of Prior Learning (accréditation des acquis antérieurs)
AQF	Australian Qualifications Framework (cadre australien de qualifications)
AQTF	Australian Quality Training Framework (cadre australien de qualité de la formation)
CBA	Competence-based Assessment (évaluation basée sur la compétence)
CBET	Competence-based Education and Training (éducation et formation basées sur la compétence)
DACUM	Develop a Curriculum (conception d'un référentiel)
DEST	Department for Education, Science and Training (ministère de l'éducation, de la science et de la formation)
FE	Further Education (enseignement post-obligatoire)
FEP	Formation et enseignement professionnels
FHEQ	Framework for Higher Education Qualifications (cadre des qualifications de l'enseignement supérieur)
GNVQ	General National Vocational Qualification (qualification professionnelle générale nationale)
ITAB	Industry Training Advisory Body (conseil de formation de l'industrie)
LSC	Learning and Skills Council (conseil pour l'apprentissage et les compétences)
MSC	Manpower Service Commission (commission des services de la main-d'œuvre)
NCVER	National Centre for Vocational Education Research (centre national de recherche en FEP)
NQF	National Qualifications Framework (cadre national de qualifications)
NTO	National Training Organisation (organisme national de formation)
NVQ	National Vocational Qualification (qualification professionnelle nationale)
QCA	Qualifications and Curriculum Authority (conseil pour les qualifications et les référentiels)
RPL	Recognition of prior learning (validation des acquis antérieurs)
SCOTVEC	Scottish Vocational Education Council (conseil écossais de l'enseignement professionnel)
SCQF	Scottish Credit and Qualifications Framework (cadre de crédits et de qualifications pour l'Écosse)
SQA	Scottish Qualifications Authority (conseil écossais pour les qualifications)
SSC	Sector Skills Council (conseil sectoriel de formation)
TAFE	Technical and Further Education (Enseignement technique et post-obligatoire)
TVEI	Technical and Vocational Education Initiative (initiative en faveur de l'enseignement technique et professionnel)

Sommaire

Mentions légales	02
Tableau des abréviations	04
Sommaire	05
InWEnt en bref	06
Introduction	07
1 La philosophie sous-tendant le concept de CBET	08
1.1 Historique de la CBET	08
1.2 Définition de la CBET	08
1.3 Structures caractéristiques de la CBET	09
1.4 Objectifs de la CBET	10
2 Mise en œuvre et application de la CBET	11
2.1 Conditions d'une mise en œuvre réussie de la CBET	11
2.2 Planification et développement de la CBET	11
2.3 Développement des référentiels dans le monde de la CBET	13
2.4 Normes de compétence	15
2.5 Évaluation	18
2.6 Validation/accréditation des acquis antérieurs (RPL/APL)	21
2.7 Compétences clés	22
2.8 Aspects méthodologiques accréditation	23
3 Différences entre les programmes traditionnels et la CBET	25
4 La CBET considérée sous une perspective comparative	29
4.1 Australie	29
4.2 Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord	34
4.3 Écosse	39
5 CBET contre professionnalisme	41
5.1 La culture de l'apprentissage en Allemagne	41
5.2 Différence entre le professionnalisme et la CBET	42
6 Conclusion	45
Glossaire	46
Références	48
Liste des tableaux	50
Autres publications éditées par InWEnt	51

InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH

InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Renforcement des capacités et développement international) SARL d'utilité publique pour le perfectionnement et le développement international – est synonyme de développement du personnel et organisationnel dans la coopération internationale. Les offres de la société s'adressent aux experts, aux cadres et aux décideurs du monde industriel, de la vie politique, de l'administration et de la société civile. InWEnt travaille à parts égales avec des partenaires dans les pays de développement, dans les pays de transformation et dans les pays industriels; ses actions atteignent chaque année environ 55 000 personnes.

Les programmes et mesures d'InWEnt visent à promouvoir les compétences de changement à trois niveaux différents: au niveau individuel – renforcer les compétences d'action; au niveau des entreprises, des organisations et des administrations – en augmenter l'efficacité; au niveau politique – améliorer les capacités d'action et de décision. Les instruments méthodologiques sont de conception modulaire et ils sont adaptés aux exigences respectives selon la solution préconisée. À côté d'un face – à – face, tel qu'on le crée pour des situations de formation, d'échange et de dialogue, les réseaux mis en place dans le cadre de l'enseignement électronique ont considérablement gagné en importance. Les partenaires d'InWEnt sont implantés à parts égales dans les pays en développement, dans les pays en transformation et dans les pays industriels.

Le gouvernement fédéral allemand, représenté par le Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement, l'industrie allemande et les Länder sont sociétaires d'InWEnt.

InWEnt a été créée en 2002 suite à la fusion de la CDG – Carl Duisberg Gesellschaft (Société Carl Duisberg) et de la DSE – Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (Fondation allemande pour le développement international).

InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH

Friedrich-Ebert-Allee 40

53113 Bonn

Téléphone +49 228 4460-0

Télécopie +49 228 4460-1766

www.inwent.org

La Division 4.01 d'InWEnt est née de la fusion de deux sections spécialisées du Centre de Promotion des Métiers (ZGB) de la DSE. Elle a son siège à Mannheim. Sous le mot d'ordre « Management durable », ses travaux sont centrés sur les questions de la coopération technologique, et sur le développement et le management de systèmes dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Ses programmes de dialogue et de perfectionnement s'adressent aux décideurs du secteur public et du secteur privé, aux jeunes cadres et aux multiplicateurs des systèmes de formation professionnelle.



Introduction

Depuis 2003, la division Coopération Technologique, Développement de Systèmes et Management dans la Formation Professionnelle d'InWEnt publie une série de documents sur la pratique quotidienne de la formation professionnelle.

Le titre lui-même révèle l'intention de cette série («Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung» = pratique de la formation professionnelle). Une documentation technique, imprimée et sur support électronique, doit soutenir les programmes internationaux de développement des ressources humaines personnel conduits par la division dans les domaines mentionnés.

Ces documents

- > proviennent des pays partenaires et tiennent compte de la demande et des situations spécifiques
- > seront testés avec et pour des experts de la formation professionnelle dans les pays partenaires, dans le cadre des programmes de formation correspondants orientés sur la pratique qui seront proposés et
- > dans la perspective d'un apprentissage global, seront améliorés et adaptés avant d'être publiés suivant les recommandations des partenaires ou les résultats des actions pilotes.

La division Coopération Technologique, Développement de Systèmes et Management dans la Formation Professionnelle applique les exigences du programme de perfectionnement d'InWEnt à ses propres produits dans les domaines mentionnés : leur intérêt pratique pour les experts des systèmes de formation professionnelle dans les pays partenaires font la qualité de ces produits.

À cette fin, nous saurions gré aux lecteurs et aux utilisateurs de cette série spéciale de nous faire part de leurs commentaires critiques et constructifs.

Ce manuel fait partie d'une série complète de documents réalisés et publiés par InWEnt, qui sont le résultat de séminaires et stages de perfectionnement organisés en coopération avec des instituts de formation professionnelle.

Nous remercions tout particulièrement le Professeur Dr. Thomas Deißinger et Dipl. Hdl. Silke Hellwig de l'Université de Constance pour leur contribution inestimable à ces activités.

Coopération Technologique, Développement de Systèmes et Management dans la Formation Professionnelle, InWEnt, Mannheim, Allemagne

1. La philosophie sous-tendant le concept de CBET

1.1 Historique de la CBET

La « Competence-based Education and Training » (CBET), littéralement l'éducation et la formation basées sur la compétence, date des années soixante-dix. Cette approche était alors appliquée à la formation des instituteurs et des professeurs d'enseignement professionnel aux États-Unis, pour remédier aux carences des cursus professionnels. Conformément à cette approche, l'enseignement devait désormais être fondé sur les exigences du rôle et des normes de comportement pour les enseignants efficaces. Le National Center for Research in Vocational Education – le centre national de recherche en pédagogie professionnelle – de l'Université de l'État de l'Ohio a entrepris en 1969 des travaux de recherche sur la « formation des professeurs d'enseignement professionnel basée sur la performance ». Sur une période de dix ans, cent modules d'enseignement professionnel basé sur la performance ont été développés, et complétés par des modules pour l'éducation des adultes et l'enseignement spécialisé. En 1977, la formation des professeurs d'enseignement professionnel basée sur la performance était mise en œuvre dans 23 États et à la fin des années quatre-vingt, de nombreux programmes de formation et d'enseignement professionnels (FEP) étaient basés sur ce concept. Accueillie avec scepticisme au début, la CBET s'est peu à peu établie dans la FEP au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Plusieurs autres pays sont en train de copier le concept à l'occasion de la réinvention ou de la réforme de leurs systèmes de FEP. On espère beaucoup de la CBET, parce que cette approche est « basée sur le résultat » et parce qu'elle est considérée comme « un moteur, une incitation et une motivation importants à se former », où l'on attache au rôle de l'individu plus d'importance qu'à celui des enseignants, des pouvoirs publics ou d'autres intervenants (Reuling, 2002, p. 15). La CBET a donc à la fois une dimension didactique (compétences et qualifications) et une dimension politique et sociale (trajets et opportunités d'apprentissage).

1.2 Définition de la CBET

La CBET est une approche de la FEP consistant à spécifier des compétences, des connaissances et des attitudes dans le but de définir des normes de compétence, d'orienter et d'aider à les atteindre, généralement dans une sorte de cadre national de qualifications. La compétence (p. ex. dans le contexte britannique) ou competency (p. ex. dans le contexte australien) peut se définir comme...

> « (...) la spécification des connaissances et des compétences et leur application au niveau de performance attendu sur le lieu de travail. »

Par conséquent, la CBET elle-même peut être décrite comme...

> « (...) la formation basée sur la performance et des normes, et portant sur des pratiques professionnelles réalistes (...). Elle est axée sur ce que les apprenants savent faire plutôt que sur les cursus qu'ils ont suivis. »

Cette définition (ANTA, 1998, p. 10 ; Misko, 1999, p. 3) met l'accent sur les résultats évalués par rapport aux normes de l'industrie plutôt que sur des cursus institutionnalisés (p. ex. cours à l'école ou apprentissage), où les performances d'un individu sont normalement évaluées par comparaison à celles d'autres individus. Cette orientation sur les résultats met l'accent sur de nouvelles formes d'évaluation. La « reconnaissance » ou la « validation des acquis antérieurs » (RPL/APL), issus principalement de l'expérience de travail, est un autre instrument essentiel pour garantir la pertinence et la transférabilité des compétences et des connaissances, et pour retrouver le chemin de l'apprentissage.

Les référentiels basés sur la compétence se composent de modules ou d'unités de compétence orientés sur le poste de travail et basés sur la performance, qui peuvent être capitalisés pour former une qualification professionnelle. La manière dont sera dispensée la CBET peut être conçue individuellement par les apprenants, les enseignants et les formateurs, ce qui permet d'apprendre à son propre rythme, hors d'un contexte de cours. Une modularisation des référentiels et de l'offre et un rythme flexible ne sont toutefois pas nécessaires, bien qu'ils soient tout à fait compatibles avec la CBET.

Dans sa définition de 1992, la Chambre australienne de commerce et d'industrie résume en ces termes les caractéristiques de la CBET :

> « Une optique de la formation (professionnelle) insistant avant tout sur ce dont une personne est capable après avoir suivi une formation (le résultat) et non plus sur le processus de formation (les moyens mis en œuvre). Elle considère la formation par rapport aux normes spécifiques de l'industrie plutôt que la performance d'un individu par rapport à celle d'autres membres du groupe. »

1.3 Structures caractéristiques de la CBET

Le Victorian State Training Board (Harris et al., 1995, p. 26) a défini six critères définissant la structure type des programmes de CBET. Ces critères spécifient la microstructure de la CBET, c'est-à-dire sa dimension

apprentissage et évaluation, et sa macrostructure, c'est-à-dire son cadre institutionnel. Ils ont été définis pour le système australien, mais ils peuvent être généralisés et résumés ainsi :

Figure 1 : Microstructure de la CBET

Critère « produit »

Le cursus est reconnu comme répondant à des normes de compétence nationales validées par une autorité nationale. S'il n'y a pas de normes nationales, les résultats du cursus doivent être basés sur la définition officielle de la compétence et validés par les conseils de formation de l'industrie ou, à défaut, par des organismes compétents de l'industrie.

Critère « référentiel »

Le référentiel indique clairement aux apprenants ce que l'on attend d'eux en termes de performance, de conditions et de niveau. Le cas échéant, les responsabilités en ce qui concerne la formation au poste de travail et en dehors ainsi que l'évaluation doivent être définies.

Critère « délivrance »

La délivrance de la formation est flexible et les apprenants peuvent prendre des initiatives en ce qui concerne le processus d'apprentissage. Le matériel didactique utilisé par les prestataires indique dans quelle mesure la méthode est centrée sur l'apprenant.

Critère « évaluation »

L'évaluation doit :

- > mesurer la performance par rapport à une norme de compétence précise ;
- > porter aussi sur les compétences acquises hors cursus ;
- > englober le cas échéant les volets de la formation sur le lieu de travail ou en dehors.

Critère « compte rendu / documentation »

Un compte rendu des compétences acquises doit être remis aux apprenants. Il peut porter sur les modules menés à bien, dans la mesure où le lien entre les compétences et les modules est compris.

Critère « certification »

Un certificat ou une attestation reconnus dans le cadre national doivent être délivrés aux personnes justifiant de toutes les compétences à acquérir dans un cursus ou un programme de formation accrédités.

Source: Victorian State Training Board, 1992

Les critères de la microstructure de la CBET énumérés dans la figure 1 portent en premier lieu sur la conception et la réalisation du processus de formation. Pour le cadre politique et réglementaire de la CBET, on peut identifier quatre critères :

Figure 2 : Macrostructure de la CBET

Critère « système »

Le système dans lequel est mise en œuvre la CBET est déterminé par le marché et l'industrie a sur lui une influence prédominante. Le système éducatif est dominé par le secteur de l'enseignement général et la FEP.

Critère « politique »

La philosophie de la formation sur le lieu de travail et le concept de la compétence définissent le système de FEP. Si la politique est définie par le gouvernement, l'industrie joue toutefois un rôle majeur.

Critère « autorité »

L'industrie a la charge de la formation, les groupements professionnels (lead bodies) définissent les normes et les organismes de certification (awarding bodies) sont autorisés à évaluer les formations sur le lieu de travail et en dehors.

Critère « réglementation »

La réglementation est limitée en raison de la flexibilité exigée par l'industrie.

1.4 Objectifs de la CBET

La CBET vise à préparer les apprenants plus efficacement à des emplois réels, ce qui signifie que l'acquisition de compétences tient compte des exigences des

entreprises et de l'industrie. Elle doit en outre permettre aux salariés, non seulement d'étendre leurs connaissances et leurs compétences dans le cadre du travail, mais aussi d'obtenir un certificat reconnu sur le plan national pour la formation sur le lieu de travail. La flexibilité des programmes de CBET et la possibilité d'apprendre à son propre rythme devraient encourager les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre processus d'apprentissage. La structure modulaire permet des combinaisons personnalisées de compétences, qui ne sont limitées que par certaines règles pour la combinaison des qualifications professionnelles nationales accréditées.

Les normes de compétence adoptées au niveau national comme le pivot de la CBET ont pour objectifs, d'une part, d'intégrer les exigences de l'industrie et des entreprises à la formation et, d'autre part, d'assurer la visibilité des compétences sous-jacentes aux qualifications professionnelles.

2. Mise en oeuvre et application de la CBET

2.1 Conditions d'une mise en oeuvre réussie de la CBET

Selon Harris et al. (1995, p. 206), avant de mettre en oeuvre la CBET, il importe de clarifier un certain nombre de réflexions sur trois catégories (connaissances, compétences et états d'esprit) :

Figure 3 : Mise en oeuvre de la CBET

Connaissances

1. Est-ce que nous comprenons bien le contexte du système actuel de FEP et le rôle de la CBET dans la promotion de ce système ?
2. Est-ce que nous sommes sûrs d'être capables d'expliquer les caractéristiques essentielles, les avantages, les limites et les éléments constitutifs de la CBET ainsi que les alternatives potentielles ?

Compétences

3. Est-ce que nous sommes capables ou non de bien assumer les fonctions suivantes ?
 - > orienter vers la CBET
 - > concevoir un programme de CBET
 - > nous procurer/fournir des moyens et des ressources pour la formation
 - > mettre en place des structures appropriées
 - > développer des procédés de gestion de la CBET
 - > encourager les partenariats entre l'école et l'industrie

États d'esprit

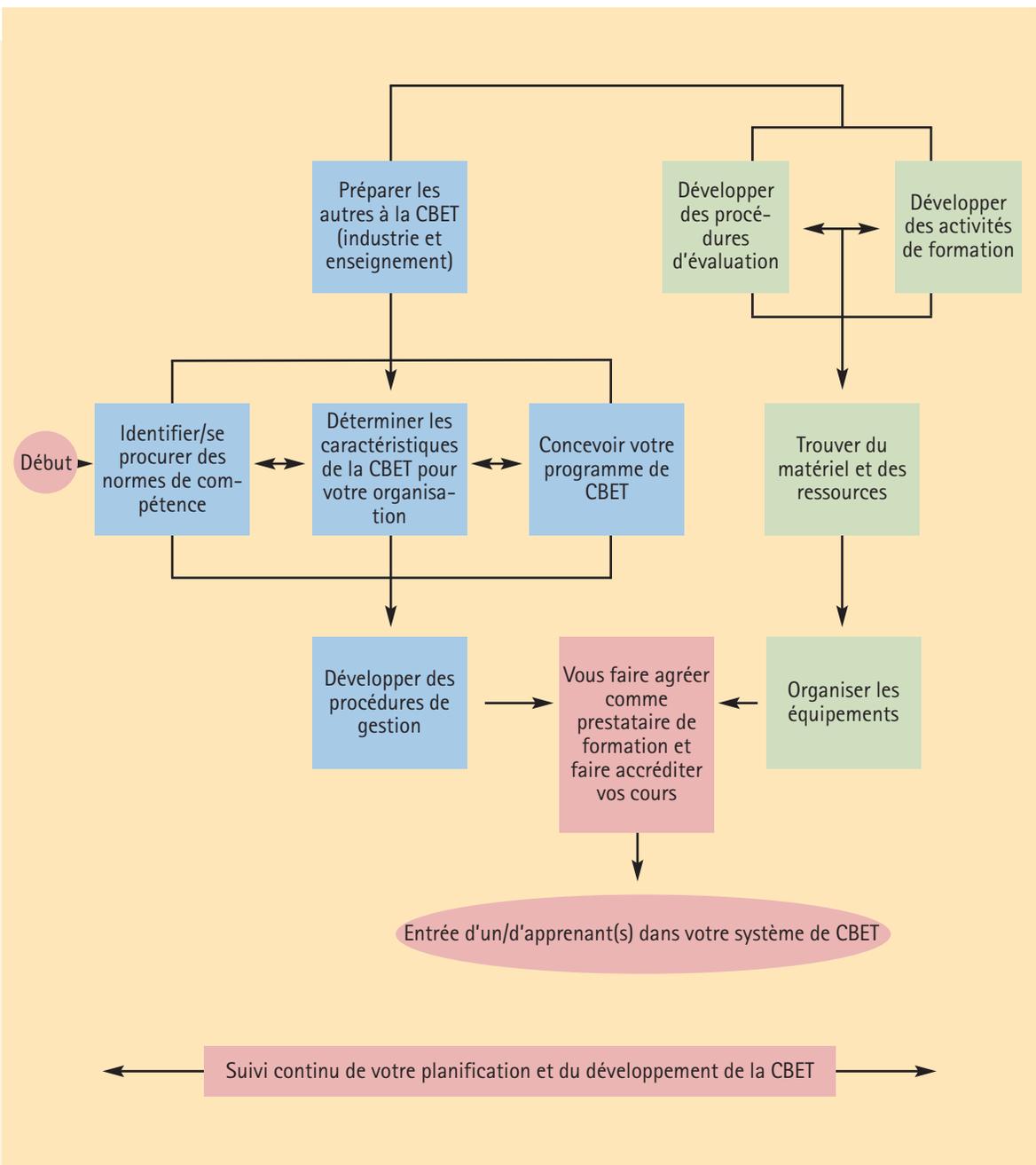
4. Est-ce que la CBET nous enthousiasme et est-ce que nous sommes disposés sans réserve à mettre ses principes en pratique, à surmonter les barrières et à résoudre les problèmes que peut poser un nouveau programme ?
5. Est-ce que nous sommes à l'aise ou non dans la philosophie de la CBET ?
6. Est-ce que nous sommes fermement convaincus du potentiel du système de CBET ?
7. Est-ce que nous sommes ouverts ou non au monde relativement inconnu qui se trouve devant nous ?

Pour réussir la mise en oeuvre de la CBET, il est donc important de comprendre que nous avons affaire à une approche nouvelle, différente de la formation et de l'enseignement traditionnels, avec un système de cours. Il est aussi important que les enseignants et les formateurs soient bien informés sur le concept et préparés à le concrétiser. L'évaluation joue un rôle important dans ce nouveau concept et il faut que les exigences de méthodes d'évaluation appropriées soient bien claires pour les évaluateurs comme pour les enseignants et les formateurs.

2.2 Planification et développement de la CBET

Les programmes de CBET doivent être soigneusement planifiés et leur développement doit être suivi sans discontinuer, étape par étape. La première étape consiste à définir des normes de compétence en traduisant les exigences professionnelles en normes industrielles acceptées au niveau national. Cela nécessite de faire appel à des experts des champs professionnels concernés qui soient capables de décrire les activités, tâches et fonctions essentielles pour un profil de compétence spécifique. Comme méthode, on peut appliquer soit la méthode DACUM, soit l'analyse fonctionnelle (pour plus de détails, voir point 2.3). Il faut aussi spécifier les formes de délivrance et d'évaluation en accord avec les prestataires de formation respectifs. Il faut donc définir l'environnement de la formation sur le lieu de travail ou les prestataires de formation et se procurer des ressources et du matériel de formation. Des évaluateurs agréés doivent informer les apprenants et les formateurs sur les exigences de l'évaluation et sur les procédures d'évaluation. L'organisation et la gestion des programmes de CBET doivent être efficaces, afin de garantir la qualité des résultats et des processus de formation. Un modèle de planification et de développement de la CBET est présenté à la figure 4.

Figure 4 : Planification et développement de la CBET



Source: Harris et al., 1995, p. 209

2.3 Développement des référentiels dans le monde de la CBET

La création d'un référentiel compte parmi les fonctions essentielles dans tout système d'enseignement ou de formation, car le référentiel est le fil conducteur de la planification, de la réalisation et de l'évaluation des processus de formation. Le développement d'un référentiel peut être abordé sous trois perspectives différentes (Smith/Keating, 2003, p. 121) :

- > La première perspective le considère comme un processus « rationnel » ou « linéaire », c'est-à-dire comme un processus logique allant des objectifs à la sélection d'expériences de formation, puis à la mise au point du matériel de formation et à l'évaluation.
- > La deuxième perspective considère le développement d'un référentiel comme un modèle « cyclique », où le processus de formation entier est un cycle qui se renouvelle perpétuellement, de telle sorte que l'évaluation conduit à la reformulation des objectifs.
- > La troisième perspective implique un modèle « interactif » partant de l'hypothèse que le développement d'un référentiel peut commencer à n'importe quel stade et que l'information en retour conduit à un changement permanent à n'importe quel stade.

Les deux méthodes de développement de référentiels les plus souvent employées - DACUM et analyse fonctionnelle - peuvent être qualifiées de modèles linéaires.

DACUM (acronyme de « develop a curriculum », en français développement d'un référentiel) est une méthode de définition systématique des tâches, des emplois, des compétences et des outils associés à un lieu de travail particulier. C'est une méthode inductive, c'est à dire une méthode consistant à définir de petites unités et à les étendre progressivement pour les appliquer dans un large contexte. Elle repose sur trois hypothèses : première hypothèse, les personnes qui exercent certaines activités de manière régulière peuvent en donner une description réaliste et précise. Deuxième

hypothèse, un moyen efficace d'analyser le travail et l'emploi consiste à décrire avec précision et entièrement les tâches du spécialiste. Troisième hypothèse, pour être exécutée correctement, toute tâche nécessite des connaissances, des compétences, des outils et des comportements particuliers, qui peuvent être identifiés implicitement par l'analyse du travail et de l'emploi. L'analyse de l'emploi requise par la méthode DACUM inclut plusieurs aspects, comme l'analyse des professions, des emplois, des obligations, des tâches et de chaque étape du travail. D'autres aspects, comme le comportement du travailleur, les connaissances générales et les compétences, les outils, le matériel, les fournitures et les matériaux, mais aussi les préoccupations futures, doivent également être pris en considération. Gonczy/Hager/Oliver (1990, p. 38) ont défini les mesures à prendre pour mettre en place et conduire une analyse selon la méthode DACUM :

- > Premièrement, choisir un expert-facilitateur et sélectionner des participants de différents niveaux de la profession concernée. Les participants doivent avoir une connaissance approfondie de la profession et il importe que différents groupes d'intérêts soient impliqués (p. ex., éducateurs, praticiens, syndicalistes).
- > Deuxièmement, organiser une session pré-DACUM pour expliquer le processus de développement d'un référentiel.

Au début de la session, le facilitateur doit donner un aperçu général du domaine professionnel. Les principales obligations inhérentes à la profession doivent ensuite être soulignées et les tâches et sous-tâches associées à ces obligations ainsi que les compétences requises doivent être identifiées. Il faut en outre évaluer l'importance de chaque tâche, sous-tâche et compétence en fonction de leur fréquence et de leur importance pour le travail global. Les résultats doivent être structurés et notés pour être intégrés à un rapport final qui sera distribué aux autorités compétentes. Le déroulement d'une session DACUM type est décrit à la figure 5.

Figure 5 : Déroulement d'une session DACUM

1. Introduction et orientation générales.
2. Tour d'horizon sur le domaine professionnel.
3. Identification des obligations.
4. Identification des tâches, sous-tâches et compétences pour chaque obligation.
5. Passage en revue et précision des résultats atteints jusqu'ici.
6. Définition de l'importance de chaque tâche et/ou compétence en déterminant leur fréquence, leur caractère essentiel, etc.
7. Structuration finale.
8. Enregistrement des résultats finaux.
9. Préparation du rapport.

Source: Gonczi/Hager/Oliver, 1990, p. 39.

Les problèmes exprimés à propos de la méthode DACUM résident dans le fait que c'est principalement le statu quo de la description de l'emploi qui est pris en considération et qu'il n'est tenu compte ni des aspects méthodologiques ni des conceptions de l'évaluation. Pour résoudre ce problème, il faut aborder le développement des référentiels sous une perspective holistique qui ne fixe pas seulement des objectifs de formation en termes de normes de compétence, mais définit aussi pour chacun d'eux des lignes directrices appropriées pour l'évaluation et prévoit un soutien méthodique aux enseignants et aux instructeurs. On trouve un exemple de ce genre d'approche en Australie, dans le concept de « training packages » décrit plus en détail au chapitre 4.1. Les critiques objectent que la méthode DACUM est complexe et qu'elle demande beaucoup de temps. Il semble toutefois irréaliste de mettre en place des procédés appropriés pour la création de référentiels sophistiqués en peu de temps.

L'analyse fonctionnelle est une autre méthode de développement de référentiels largement répandue dans divers secteurs industriels du Royaume-Uni. Il s'agit d'une approche déductive, ciblée (Gonczi/Hager/Oliver, 1990, p. 43). L'analyse définit la tâche centrale d'une profession et en déduit des fonctions complexes, à partir desquelles elle déduit des sous-fonctions de base et des tâches simples. L'analyse fonctionnelle peut donc être définie comme la décomposition de fonctions complexes en éléments plus petits, où les fonctions sont le produit défini d'une activité, sans description du contexte spécifique de l'activité. Elle conduit à de petits éléments et unités de compétence, qui sont les éléments constitutifs de la norme de compétence. Un problème se pose ici, à savoir que les fonctions doivent faire l'objet d'une définition générale, alors qu'elles ne sont pas nécessairement adaptées à tous les contextes. Une autre difficulté réside dans la complexité des processus de travail et des professions, qui fait qu'il n'est pas possible de se contenter de décomposer des fonctions complexes en unités plus petites.

Bien que l'analyse fonctionnelle et la méthode DACUM soient des méthodes complexes exigeant des praticiens une expertise suffisante, elles sont représentatives des méthodes les plus couramment employées pour le développement des référentiels pour la CBET. D'autres méthodes, comme les interviews d'experts, les question-

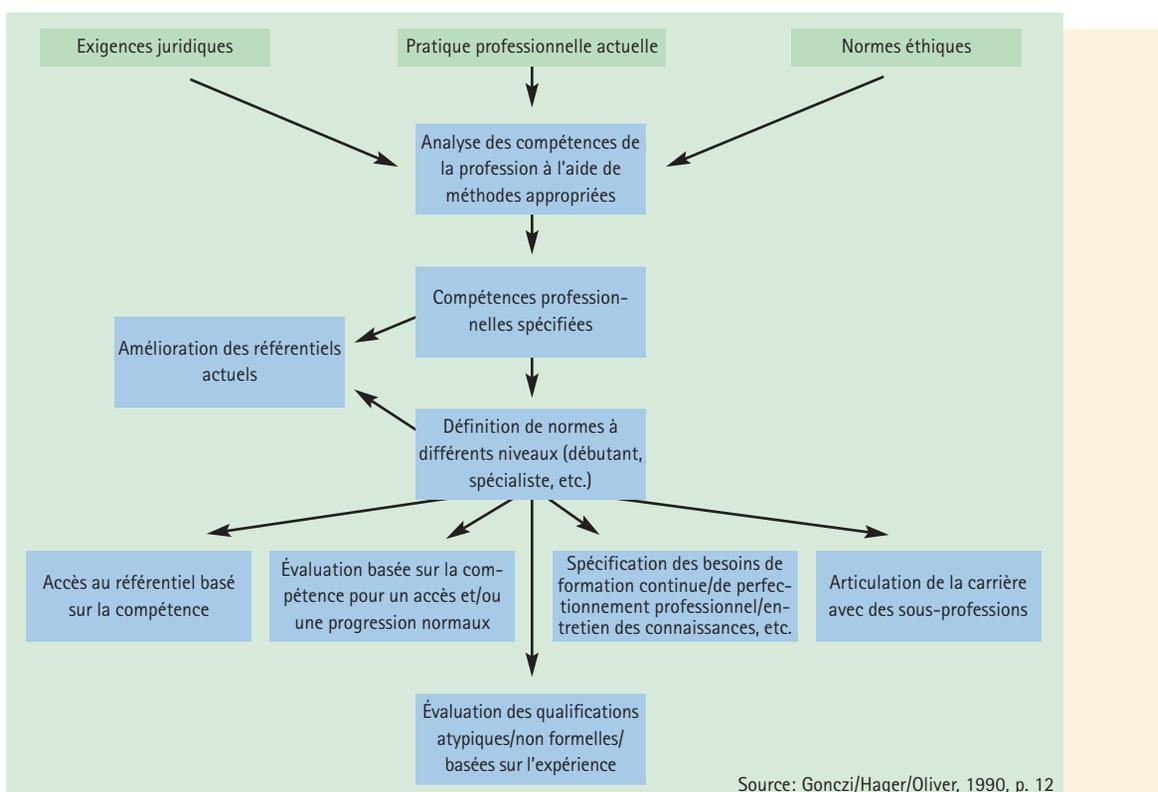
nai-res, la méthode DELPHI ou la méthode CODAP (Gonczi/Hager/Oliver, 1990), n'ont pas réussi à s'établir sur une grande échelle comme outils appropriés de développement de référentiels dans le cadre de la CBET.

2.4 Normes de compétence

Ces normes de compétence sont le cœur de tout référentiel basé sur la compétence, car elles sont un instrument important d'identification des besoins de formation, de spécification des itinéraires professionnels et de recrutement de personnel (Gonczi/Hager/Oliver, 1990, p. 35). Elles peuvent être classifiées dans trois catégories : normes de branche, normes industrielles et normes d'entreprise (Harris et al., 1995, p. 105). Les normes de branche s'appliquent à des unités de compétence exigées pour certains postes de

travail dans une industrie déterminée. Les normes industrielles concernent des unités de compétence communes à plusieurs secteurs de l'industrie et elles sont intégrées aux normes de branche. Quant aux normes d'entreprise, elles sont élaborées et appliquées au niveau des entreprises et ce sont généralement des normes de branche auxquelles on a ajouté des unités ou dont on a remplacé ou modifié certaines unités. Bien qu'il soit important d'être flexible dans le développement des normes d'entreprise pour pouvoir répondre aux besoins individuels, il est d'un autre côté nécessaire de préserver la cohérence intersectorielle, ou même nationale, des compétences, et de veiller à ce qu'elles restent acceptées dans tous les secteurs ou même tout le pays. Pour cette raison, avant d'être adoptées, ces normes d'entreprise doivent être approuvées par des organismes agréés.

Figure 6 : Développement de normes de compétence

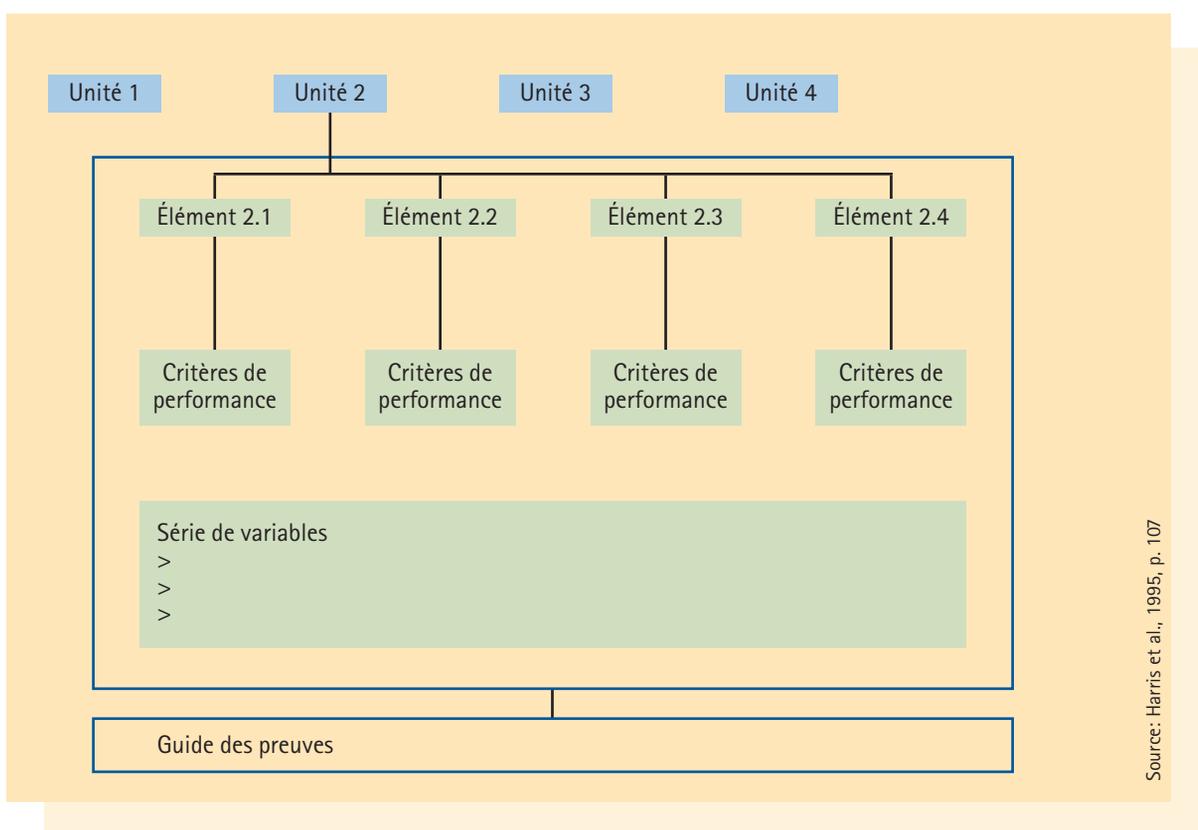


Ces trois types de normes sont développés par des organisations de l'industrie qui représentent les intérêts des chefs d'entreprise et des dirigeants, les formateurs de l'industrie et les évaluateurs. Avant de choisir la méthode de création d'un référentiel pour la CBET, il est nécessaire d'analyser le contexte juridique, éthique et pratique dans lequel les normes de compétence seront adoptées. Les éléments discrets (tâches, emplois, obligations) identifiés soit au moyen de la méthode DACUM, soit par une analyse fonctionnelle, doivent être traduits dans le format de la norme de compétence illustré à la figure 7. De plus, il faut déterminer des niveaux des normes en fonction de la complexité et de la sévérité des différentes compétences et pour terminer, il faut mettre en place des procédures d'évaluation appropriées, car l'efficacité des normes de compétence dépend en très grande partie de la qualité de leur vérification. Le processus de développement de normes de compétence est illustré à la figure 6.

Format d'une norme de compétence

Le format type d'une norme de compétence consiste en unités de compétence, en éléments de compétence et en critères de performance. Le système utilise également des variables d'étendue et un guide des preuves pour l'apprenant. Les unités de compétence sont un groupe cohérent d'éléments de compétence et des critères de performance qui leur sont associés. Les unités sont assimilables à des modules ou des sous-domaines de profils de compétence définissant une qualification professionnelle et elles sont censées avoir une valeur en soi sur le marché de l'emploi. Donc, même si la personne à la recherche d'un emploi n'a pas acquis une qualification nationale dans son intégralité, les unités de compétence qui lui ont été délivrées constituent déjà une qualification. Les éléments de compétence, qui sont les plus petits éléments constitutifs d'un profil ou d'une norme de compétence, fournissent une description détaillée des

Figure 7 : Format des normes de compétence



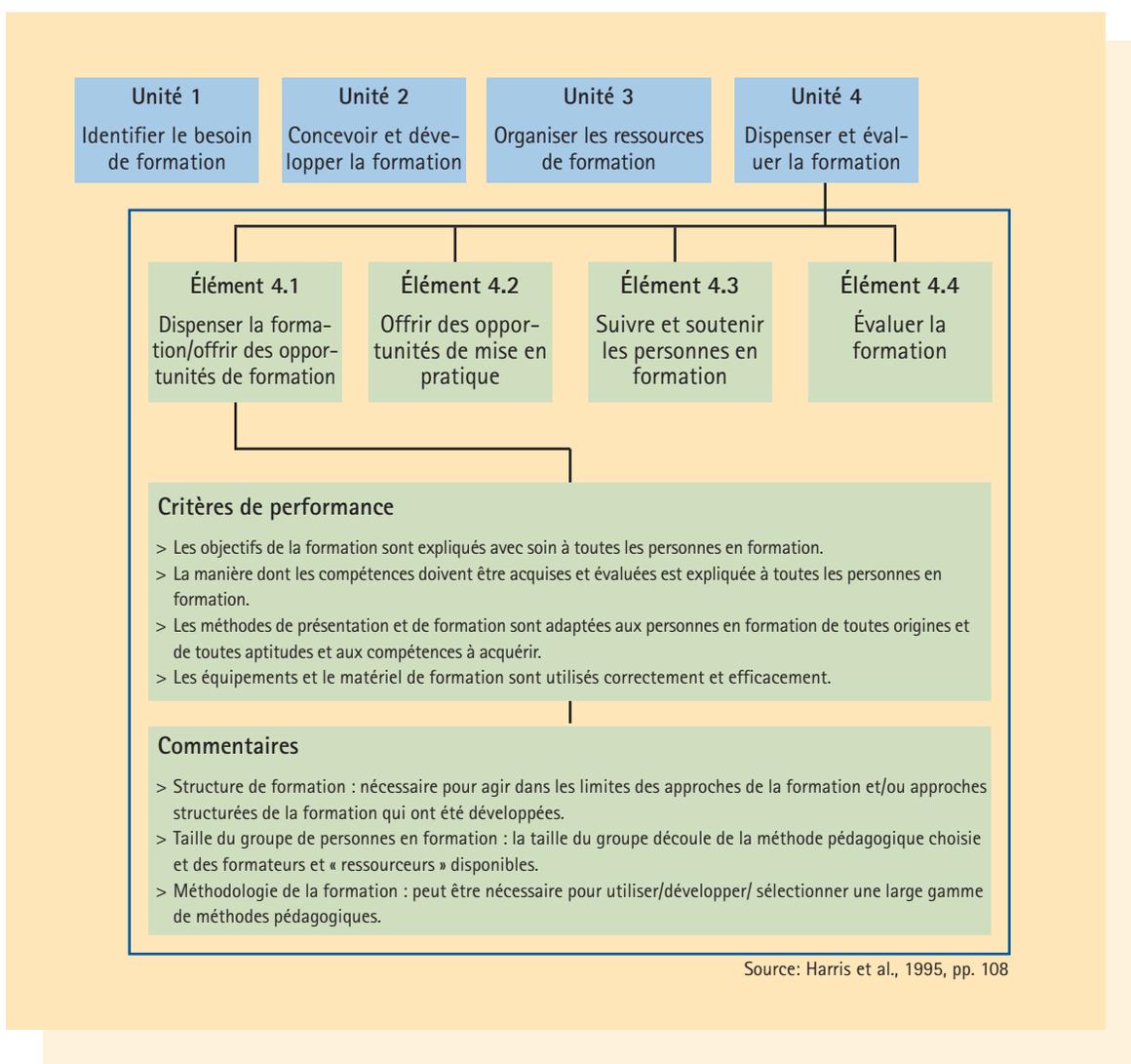
Source: Harris et al., 1995, p. 107

compétences individuelles (perçues comme activités sur le lieu de travail) et sont intimement liés à des critères de performance (Jessup, 1991, p. 32). Les critères de performance déterminent le niveau ou le standard d'exécution d'une tâche, d'une fonction ou d'une activité avec compétence en indiquant ce qu'il faut faire pour exécuter correctement un élément particulier. Pour définir l'étendue d'application d'un élément de compétence,

on utilise ce que l'on appelle des variables d'étendue, qui délimitent l'activité en termes matériels ou personnels (Ertl, 2000, p. 53).

Nous illustrerons une norme de compétence à l'aide des extraits d'une norme définie par l'Australian Competency Standard Body pour les formateurs en entreprise présentés ci-dessous.

Figure 8 : Norme de compétence pour les formateurs en entreprise



2.5 Évaluation

Le déplacement des accents des processus vers les résultats nécessite de repenser et de redéfinir l'évaluation, car elle est indispensable pour la vérification et la valorisation des compétences. Wolf (1995, p. 1) définit l'évaluation dans les programmes de CBET ainsi :

> « L'évaluation basée sur la compétence est une forme d'évaluation dérivée de la spécification d'un ensemble de résultats, qui définit clairement les résultats, tant généraux que spécifiques, de telle sorte que les évaluateurs, les apprenants et les tiers intéressés peuvent tous juger avec une objectivité raisonnable si les apprenants ont atteint ou non les résultats, et qui atteste la progression des apprenants en se basant sur les preuves démontrant que ces résultats ont été atteints. Les évaluations ne sont pas liées au temps passé dans le dispositif éducatif formel. »

Ce sont donc les résultats, et non les processus ou les cursus de formation qui sont évalués. Les résultats doivent pouvoir être clairement identifiés comme tels, afin que les procédures d'évaluation soient transparentes et fiables. Les résultats sont le « côté réel » d'une norme de compétence et en vertu de la philosophie de la CBET, il

est capital de se conformer strictement à ces normes pour l'évaluation, indépendamment du processus de formation ou des circonstances. Cela signifie toutefois aussi que c'est l'individu qui décide de l'élément de compétence sur lequel doit porter l'évaluation, l'évaluateur ne faisant que mesurer les performances démontrées sur la base des critères pertinents. Chaque critère pris individuellement doit être entièrement rempli avant que l'évaluateur puisse juger si la tâche accomplie l'a été avec compétence, faute de quoi l'évaluation doit être répétée. L'évaluation basée sur la compétence n'est pas graduée, elle est effectuée sur demande et dans des conditions qui devraient être aussi proches que possible des conditions réelles, rencontrées sur le lieu de travail (Wolf, 1995, pp. 21). Dans l'évaluation de la CBET, il n'est pas nécessaire d'avoir un groupe de pairs pour mesurer les performances d'une personne par comparaison à celles d'autres personnes, c'est-à-dire en référence à un standard, car l'évaluation de la CBET est basée sur des critères, c'est-à-dire que les performances sont mesurées par rapport à la norme de compétence correspondante. Les différences entre les approches traditionnelles de l'évaluation et les approches basées sur la compétence sont illustrées dans la figure 9.

Figure 9 : Les différentes approches de l'évaluation

Caractéristiques des tâches/situations	Approche classique	Approche par la performance
1. Format de la tâche	Fermée (choix multiple)	Ouverte
2. Compétences requises	Restreintes, spécifiques	Élevées, complexes
3. Relation à l'environnement	Indépendante du contexte	Dépendante du contexte
4. Tâche/ exigence	Étendue limitée, compétences uniques et isolées, temps d'exécution court	Problèmes complexes nécessitant plusieurs types de performances et beaucoup de temps
5. Rapports sociaux	Individual	Performance individuelle ou collective
6. Choix	Restreints	Degrés significatifs

Source: Baker et al., 1993

Figure 10 : Principes de l'évaluation

Principes de l'évaluation

Pour effectuer une évaluation basée sur la compétence, il est important, non seulement de comprendre la procédure technique et de l'appliquer, mais aussi de connaître certains principes. D'après l'Australian Vocational Education, Employment and Training Advisory Committee (aujourd'hui l'ANTA) une bonne évaluation s'articule essentiellement autour de quatre principes, à savoir validité, fiabilité, flexibilité et impartialité. Pour être valides, il faut que les évaluations évaluent véritablement ce qu'elles affirment évaluer. La fiabilité pour sa part exige des méthodes et procédures qui mesurent de manière cohérente les résultats atteints par différents apprenants sur une période donnée. La flexibilité exige de prévoir différentes méthodes d'évaluation correspondant aux différents modes, sites et besoins de formation. Enfin, l'évaluation est impartiale lorsqu'elle est équitable, accessible, transparente et ouverte à tous, en ce sens que les apprenants individuels ne doivent pas être désavantagés. Ces principes sont exposés plus en détail à la figure 10 ci-dessous.

Types d'évaluation

L'une des caractéristiques (et des avantages revendiqués) de la CBET est la possibilité pour les apprenants, les enseignants et/ou les formateurs de personnaliser le processus de formation, afin d'assurer sa flexibilité. Les procédures d'évaluation ne peuvent donc pas être réduites à une seule méthode standard, mais elles doivent prendre appui sur une gamme de méthodes différentes qui peuvent être appliquées en fonction des besoins et des potentiels des apprenants et des évaluateurs. L'évaluation peut consister à observer des processus ou des produits sur le lieu de travail, à tester un savoir-faire pratique déterminé ou à simuler des tâches professionnelles, ce qui est normalement fait en dehors du cadre de travail. Les compétences acquises antérieurement peuvent être évaluées en fournissant la preuve de l'existence de ces compétences. En outre, des moyens plus traditionnels, comme les tests oraux ou écrits, peuvent être utilisés pour l'évaluation des connaissances théoriques. Les différents types d'évaluation, avec les méthodes et processus correspondants, sont présentés plus en détail à la figure 11.

Validité

1. L'évaluation couvre la gamme des savoir-faire et des connaissances suffisante pour démontrer la compétence.
2. Le processus d'évaluation de la compétence doit intégrer les connaissances et les savoir-faire avec leur application pratique.
3. Pendant l'évaluation, la compétence de l'apprenant devrait être appréciée dans la mesure du possible sur la base des preuves réunies dans différentes occasions et dans divers contextes ou situations.

Fiabilité

4. Il convient de vérifier les pratiques d'évaluation et de les soumettre à un examen critique afin de s'assurer que la collecte et l'interprétation des preuves sont cohérentes.
5. Les évaluateurs doivent être compétents, c'est-à-dire répondre aux normes nationales de compétence pour les évaluateurs.

Flexibilité

6. L'évaluation doit porter tant sur la formation sur le lieu de travail que sur la formation en dehors du lieu de travail.
7. Les procédures d'évaluation doivent prévoir la reconnaissance des compétences, quelle que soit la manière dont elles ont été acquises, le lieu et le moment où elles ont été acquises.
8. Les procédures d'évaluation devraient être rendues accessibles aux apprenants, afin de leur permettre de passer directement d'une norme de compétence à une autre.

Impartialité

9. Les pratiques et méthodes d'évaluation doivent être équitables envers tous les groupes d'apprenants.
10. Il faut veiller à ce que les procédures d'évaluation et les critères d'appréciation des performances soient clairs pour tous les apprenants demandant une évaluation.
11. Il devrait y avoir une approche participative de l'évaluation. Le processus d'évaluation devrait être développé conjointement/convenu par l'évaluateur et l'évalué.
12. Il faut que les apprenants aient la possibilité de contester l'évaluation et il faut prendre des dispositions pour assurer une nouvelle évaluation.

Source: Harris et al., 1995, p. 240

Figure 11 : Types d'évaluation

Forme d'évaluation	Observation
Méthodes	Produit et/ou processus sur le lieu de travail
Type	Checklists, échelles d'évaluation, carnets de bord, carnet de savoir-faire, cahier de stage, analyse des interactions, évaluation par les pairs, analyse des séries temporelles
Déroulement du test	Vérification, catégorisation, notation

Forme d'évaluation	Tests
Méthodes	Échantillon de travail, échantillon de savoir-faire, projet pratique
Type	Checklists, échelles d'évaluation, tâches de recherche, tâches à exécuter
Déroulement du test	Vérification, catégorisation, notation

Forme d'évaluation	Simulations
Méthodes	Simulation, observation du produit et/ou du processus
Type	Études de cas, simulateurs, évaluation écrite sur ordinateur, détection des erreurs/défauts
Déroulement du test	Vérification, catégorisation, notation

Forme d'évaluation	Preuve des acquis/résultats antérieurs
Méthodes	Examen des preuves
Type	Certification, livrets scolaires, portefeuilles
Déroulement du test	Vérification, catégorisation, notation

Forme d'évaluation	Questions
Méthodes	Oral, écrit, questionnaires
Type	Donner une réponse (réponse courte, mémoire succinct, mémoire détaillé) ou sélectionner une réponse (questions à choix multiple, appariement questions-réponses, compléter, vrai-faux, plusieurs réponses exactes, identification), de vive voix ou examen oral, auto-évaluation
Déroulement du test	Vérification, catégorisation, notation, scoring

Source: Hager et al., 1994, pp. 49

2.6 Validation/accréditation des acquis antérieurs (RPL/APL)

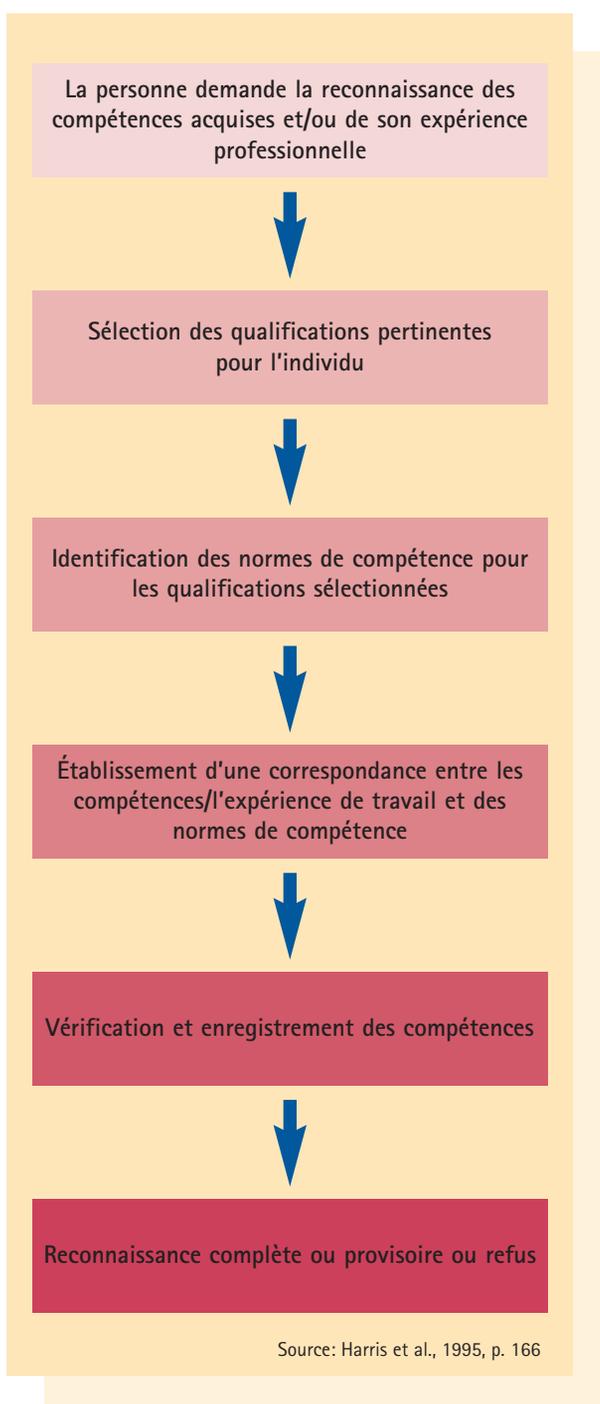
L'idée de l'acquisition flexible et individuelle de compétences, indépendamment de la participation à des cours, dans le cadre de la CBET, est à la base des formules d'open learning, ou apprentissage ouvert. La reconnaissance et la validation des compétences dans le contexte de la reconnaissance et de la validation des acquis antérieurs soulèvent toutefois deux questions majeures :

1. *Comment rapporter la compétence d'un individu, démontrée par l'expérience passée, aux normes de qualification ?*
2. *Comment la compétence acquise par un individu dans le passé peut-elle être mesurée, validée et certifiée fiablement ?*

Le processus de RPL/APL commence lorsqu'une personne cherche à faire reconnaître son expérience professionnelle ou d'autres compétences qui ne sont pas certifiées. Il faut alors sélectionner dans le cadre national de qualifications une qualification validée qui concorde avec les besoins de cette personne. Il faut ensuite identifier pour la qualification sélectionnée les normes de compétence correspondantes et les compétences sont ensuite mesurées par rapport à ces normes puis vérifiées dans le cadre d'une évaluation formelle. Si le résultat de l'évaluation est bon, la compétence sera entièrement reconnue et validée. Si elle n'est qu'en partie conforme aux normes, une reconnaissance partielle est possible. Un modèle de processus de RPL/APL est présenté à la figure 12.

Pour le processus de RPL/APL, il faut que des centres d'évaluation locaux agréés offrent un accès libre à l'évaluation indépendante de programmes ou de cursus de formation (Harris et al., 1995, pp. 164). De plus, les candidats à la RPL/APL doivent être bien informés sur le processus et les compétences pouvant prétendre à être reconnues. Le processus et les prérequis typiques de l'APL/RPL donnent une idée claire de ce que l'on attend de l'individu et de l'évaluateur ou du vérificateur. Étant donné que des doutes subsistent quant à la fiabilité et à la validité de la RPL/APL, l'Australian Vocational Educa-

Figure 12 : Processus de RPL/APL



tion, Employment and Training Advisory Committee (Harris et al., 1995, p. 80) a défini cinq principes à prendre en considération :

1. *Compétence* : accent sur les compétences, non sur la manière dont, le moment et le lieu où elles ont été acquises
2. *Conviction* : les prestataires de formation doivent démontrer qu'ils adhèrent à l'APL/RPL
3. *Accès* : ouvert à tous ceux qui le demandent
4. *Équité* : les processus doivent être justes envers tous les candidats
5. *Soutien* : un soutien adéquat doit être apporté à tous les candidats

Il n'en reste pas moins que l'on continue à énoncer des problèmes et à en discuter. Il semble encore difficile de définir et de fournir des preuves appropriées pour la reconnaissance des compétences, et c'est pourquoi différentes formes de preuves ont été utilisées. La preuve des compétences acquises peut être un produit concret ou intellectuel (p. ex., rapport écrit, étude, logiciel, machine-outil), une documentation (p. ex. description de l'emploi, planning de production, comptes) ou encore une attestation des performances (p. ex. certificats, lettre de validation). Autre problème, les compétences sont la plupart du temps partielles et un perfectionnement conçu pour atteindre une qualification complète est nécessaire. En outre, il faut beaucoup de temps pour identifier les expériences antérieures comme compétences pertinentes, évaluer les preuves et programmer, concevoir et envisager une formation continue. Et il n'est pas sûr que le problème de la transparence, de la fiabilité et de la validité des processus de validation ait déjà été résolu.

2.7 Compétences clés

L'objectif sous-jacent à l'idée de compétences clés dans le cadre de la CBET est de disposer d'un ensemble de compétences applicables universellement facilitant l'employabilité des jeunes qui se présentent sur le marché du travail.

Les connaissances et les savoir-faire techniques devraient reposer sur des compétences clés, lesquelles devraient garantir la transférabilité de connaissances et des savoir-faire dans différents contextes de formation et de travail. Dans les pays anglophones en particulier, les compétences clés font partie intégrante de la CBET et ont été intégrées à différents programmes. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur ce qu'elles sont vraiment, on peut néanmoins distinguer des traits communs entre pays, traits communs qui sont manifestement associés à ce concept pédagogique.

Figure 13 : Compétences clés

Australie Key Competences (compétences clés)	Royaume-Uni Core Skills (compé- tences essentielles)	États-Unis Workplace Know- how (savoir-faire professionnel)
Collecte, analyse et organisation des informations	Communication	Information, compétences de base
Communication d'idées et d'informations	Communication, compétences personnelles (amélioration de son propre apprentissage et de sa performance)	Information, compétences de base
Planification et organisation d'activités	Compétences personnelles (amélioration de son propre apprentissage et de sa performance)	Ressources, compétences de base (qualités personnelles)
Travail avec d'autres et en équipe	Compétences personnelles (travail avec d'autres)	Compétences interpersonnelles
Utilisation d'idées et de techniques mathématiques	Calcul (application des nombres)	Compétences de base
Résolution de problèmes	Résolution de problèmes	Compétences de base (aptitude à la réflexion)
Utilisation de technologies	Information technology	Technology systems
	Langues modernes	

Source: Harris et al., 1995, p. 97

2.8 Aspects méthodologiques

Les programmes de CBET impliquent de renoncer aux méthodes d'enseignement traditionnelles au profit de méthodes de formation et d'apprentissage flexibles. L'apprenant est davantage responsable du processus d'apprentissage, mais les enseignants et les formateurs doivent être capables de le soutenir et de le guider en lui proposant un matériel et des équipements appropriés ainsi que des procédés d'évaluation.

Apprendre dans le cadre d'un programme de CBET

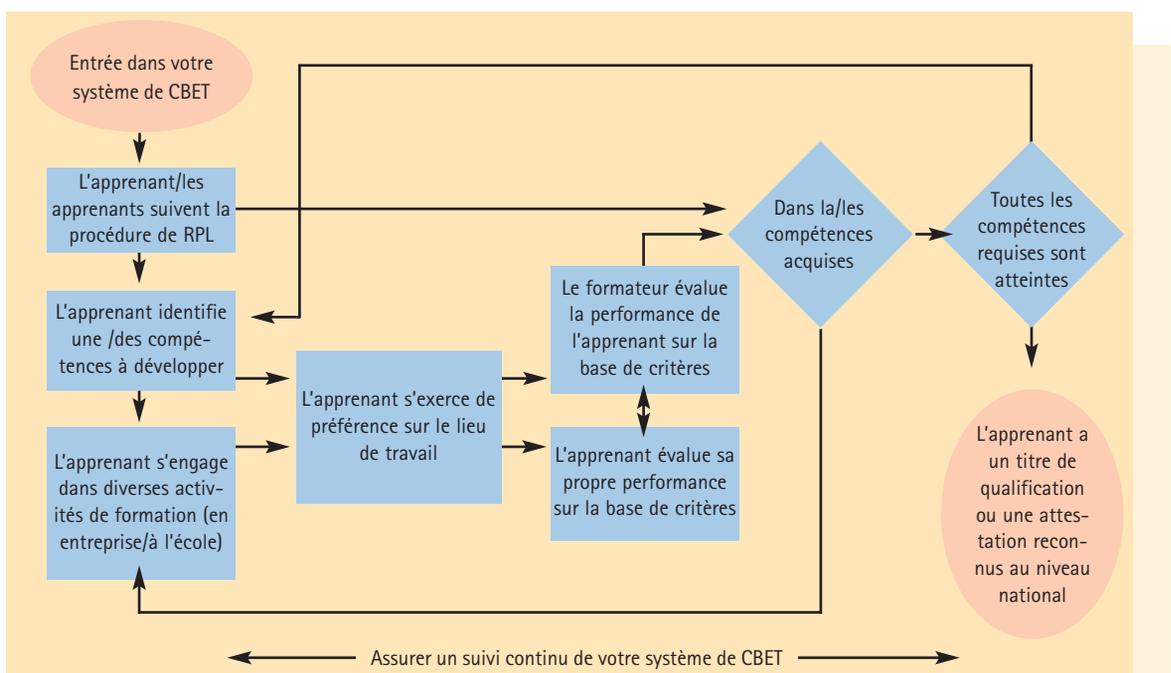
Comme on l'a vu plus haut, la CBET favorise, recommande et trace le cadre d'une formation à son propre rythme et de la communication flexible de compétences. Cela ne signifie cependant pas que la formation n'est absolument pas structurée.

> En premier lieu, il est important de prévoir une APL/RPL afin d'identifier les compétences déjà acquises et d'éviter une évaluation redondante.

- > En deuxième lieu, il faut effectuer une analyse des compétences que l'apprenant souhaite acquérir. Cette analyse doit inclure une analyse du contexte, c'est-à-dire examiner quelles compétences sont disponibles, où elles peuvent être dispensées, quelle action de formation sera appropriée et qui assumera le rôle de guide dans cette action.
- > En troisième lieu, l'apprenant entreprend la formation et sa performance est mesurée suivant certains critères spécifiés dans la norme de compétence.
- > Pour terminer, l'évaluateur regarde si tous les éléments constitutifs de la compétence requis ont été atteints et si c'est le cas, un certificat reconnu dans tout le pays est délivré à l'apprenant.

Le processus de formation complet dans le cadre d'un programme de CBET est décrit aux figures 14 et 15 ci-dessous.

Figure 14 : Formation dans le cadre d'un programme de CBET



Source: Harris et al., 1995, p. 210

Figure 15 : Modèle de processus de CBET



3. Différences entre les programmes traditionnels et la CBET

Comme cela est signalé plus haut, les programmes de CBET constituent une approche différente de la formation professionnelle, une approche qui est à l'opposé des programmes traditionnels, basés sur des cours. Les contrastes sont apparents en ce qui concerne les normes nationales, les diplômes de qualification, l'évaluation, le transfert de crédits, l'accréditation et la reconnaissance

des acquis antérieurs et des compétences. De plus, dans un système de CBET, les conditions que doivent remplir les prestataires de formation sont définies au niveau national, alors que dans les programmes traditionnels, il peut y avoir des différences d'une région à l'autre. Ces aspects sont précisés dans la figure 16, et l'avantage que présente chaque aspect est spécifié.

Figure 16 : Différences entre les programmes traditionnels et les programmes de CBET

	Diplômes
Approches traditionnelles	Chaque État/région peut avoir ses propres diplômes, qui ont souvent peu à voir les uns avec les autres. Des diplômes identiques ont souvent des noms différents.
CBET	Les diplômes sont validés et reconnus dans tout le pays.
Avantages perçus	Les diplômes ont la même signification dans tout le pays. Ils sont entièrement transférables d'une industrie à l'autre.
	Preuve de la compétence
Approches traditionnelles	Les diplômes indiquent que leur titulaire a mené à bien un cours, mais ils n'indiquent pas le niveau de compétence.
CBET	Les diplômes indiquent que leur titulaire a acquis des compétences spécifiques conformément à des normes spécifiques.
Avantages perçus	Les diplômes attestent de l'aptitude de leur titulaire à occuper certains emplois. Ils prouvent l'acquisition de connaissances spécifiques.
	Accréditation
Approches traditionnelles	Le processus d'accréditation peut différer en fonction des structures régionales.
CBET	Accréditation par une seule autorité et reconnue au niveau national.
Avantages perçus	Des normes d'évaluation garantissent la reconnaissance systématique des diplômes au niveau national.

	Normes nationales
Approches traditionnelles	Le référentiel est basé sur le temps passé dans la formation et on attend de lui qu'il permette d'acquérir des connaissances.
CBET	Le référentiel est basé sur des compétences découlant des besoins de l'industrie et fondées sur des normes nationales acceptées. Les risques de confusion sont minimisés car les termes employés sont les mêmes dans tout le pays.
Avantages perçus	On a l'assurance que : > les apprenants acquièrent des compétences conformes à une norme nationale reconnue > les compétences reflètent des besoins > les titres délivrés sont cohérents > la progression des apprenants s'articule sur la compétence.

	Unicité des résultats
Approches traditionnelles	Les cours et les résultats dépendent des formateurs, pris individuellement. Ils peuvent donc manquer d'homogénéité.
CBET	Les cours sont centrés sur l'acquisition de compétences.
Avantages perçus	Cursus/programmes de formation plus efficaces. Les résultats profitent directement aux apprenants, ce qui accroît leur motivation.

	Agrément des prestataires
Approches traditionnelles	Prestataires reconnus dans les institutions publiques. Les prestataires privés sont moins bien vus. L'agrément diffère d'une région à l'autre. La formation en entreprise n'a pas de statut formel, ou ce statut est limité.
CBET	Les prestataires de formation seront agréés et leur qualité sera contrôlée. L'agrément sera valable dans tout le pays. Les cursus de formation doivent faire l'objet d'une accréditation.
Avantages perçus	Une gamme de prestataires plus large. Reconnaissance de compétences valides dans des diplômes agréés. Plus grande intégration des efforts de formation du secteur public et du secteur privé. Meilleure utilisation de l'expertise dans la communauté.

	Crédits pour les acquis antérieurs
Approches traditionnelles	Pas de système de reconnaissance structuré ; les personnes en formation doivent demander la reconnaissance aux autorités pour obtenir des crédits. Les crédits pour les acquis antérieurs sont sujets à interprétation.
CBET	Les compétences actuelles seront reconnues selon un système formel de RPL et de crédits. Moins d'activités de formation redondantes.
Avantages perçus	Processus de RPL fiable, quels que soient le lieu où les compétences ont été acquises et la manière dont elles l'ont été. Encouragement à acquérir des qualifications plus poussées et étendre sa compétence.

	Transfert de crédits
Approches traditionnelles	Transfert de crédits ad hoc d'un cursus à un autre.
CBET	Le processus de transfert de crédits est structuré dans le cadre du système de diplômes.
Avantages perçus	La reconnaissance de la formation est intégrée au système national.

	Evaluation
Approches traditionnelles	L'évaluation des résultats de la formation varie d'une région à l'autre et repose sur des types d'examen différents.
CBET	L'évaluation est directement liée à l'acquisition des compétences spécifiées.
Avantages perçus	On a la garantie qu'un diplôme agréé atteste de la compétence de son titulaire avant le début de la formation.

Source: Harris et al., 1995, pp. 27

Il ressort de la figure 16 que la CBET semble présenter plusieurs avantages par comparaison aux cursus traditionnels. Toutefois, on peut déceler certains problèmes, en particulier en ce qui concerne la réalisation des programmes de CBET. Citons par exemple une perspective limitée à des résultats

observables plutôt qu'à des processus, qui ne tient pas compte des connaissances sous-jacentes et conceptuelles. Les points forts et les points faibles observés dans différentes études (Misko, 1999 ; Mulcahy/James, 1999 ; Billet et al., 1999) sont récapitulés à la figure 17.

Figure 17 : Points forts et points faibles des programmes de CBET

Points forts	Points faibles
Des objectifs convenus sur le plan national sont définis par les agences gouvernementales, les employeurs et les salariés avec un organisme de réglementation officiel	Focalisation sur les résultats et les performances observables et non sur les processus d'apprentissage
Les normes nationales garantissent la transparence des qualifications et l'employabilité	Problème de validation des connaissances sous-jacentes
Des normes de compétence et les connaissances, les savoir-faire et les attitudes nécessaires sont définis par des experts	L'apprentissage étant superficiel, la personne à former n'acquiert pas la compréhension conceptuelle de l'emploi
La pertinence des besoins de l'industrie et de l'entreprise se reflète dans les normes de compétence car la conception du référentiel et l'analyse fonctionnelle sont dirigées par l'industrie	Fragmentation de la formation et de l'apprentissage -> peu de liens entre les tâches
Une preuve complémentaire des connaissances sous-jacentes est nécessaire, autrement dit, il faut savoir quelles actions sont exécutées, comment et pourquoi	Risque qu'il ne faille atteindre qu'un niveau de performance minimum
Approche centrée sur l'apprenant : celui-ci décide quand, où et comment il apprend	Les normes de compétence reflètent uniquement les exigences des grandes entreprises, les petites entreprises sont sous-représentées
L'apprentissage à son propre rythme permet aux apprenants de développer des compétences qu'ils ne pourraient pas acquérir dans une salle de classe traditionnelle	Les environnements de travail changent souvent et sont imprévisibles, d'où la difficulté d'identifier des normes de compétence répondant en souplesse et efficacement aux changements et aux innovations dans les organisations
La CBET augmente la compétence des personnes en formation et diversifie les savoir-faire et les connaissances	Les modules sont basés sur des stratégies uniformes, qui ne conviennent pas à toutes les personnes en formation
La CBET vise à répondre à des besoins individuels	Inquiétude quant à la validité et la fiabilité de l'évaluation : un seul test à la fin du module n'est pas révélateur de la compétence réelle
Les modules permettent une plus grande flexibilité dans le planning et l'actualisation des cursus	Manque de personnel qualifié pour l'évaluation au poste de travail
L'évaluation des modules permet aux apprenants de répéter un module sans avoir à répéter une unité ou un cursus complets	Déficits dans la formation des professeurs d'enseignement professionnel -> ceux-ci sont peu motivés à enseigner conformément aux impératifs de la CBET
La CBET fonctionne comme un mécanisme de survie économique dans les périodes de changement technologique et de concurrence accrue due à la mondialisation	Danger d'erreur d'interprétation des normes en raison des différentes ressources essentielles pour se conformer aux normes

4. La CBET considérée sous une perspective comparative

La mise en oeuvre de la CBET dans différents pays doit être considérée comme faisant partie des réformes plus larges engagées dans le secteur de la FEP. Il fallait de nouvelles approches de la formation, pour générer une main-d'œuvre flexible et qualifiée, afin de réduire le chômage, en particulier des jeunes. La CBET a également été réalisée pour que la FEP soit davantage reconnue et pour mieux faire accepter les qualifications professionnelles par la société et encourager les gens, en particulier les jeunes quittant l'école, à suivre une formation professionnelle. Une autre raison de l'institution de la CBET était le besoin de normes et de cadres pour un système de FEP cohérent et transparent. En même temps, il s'agissait, en mettant en place la CBET, d'accroître l'influence de l'industrie sur la FEP. Les entreprises devaient être impliquées dans le développement des référentiels en définissant des normes pour les compétences requises sur le lieu de travail et devaient aussi contribuer à assurer la formation comme prestataires de formation accrédités.

4.1 Australie

En Australie, la discussion sur la CBET a fait son entrée dans la politique de FEP et la recherche au milieu des années 1980. Diverses commissions gouvernementales et des groupes de travail ont suggéré une nouvelle approche de l'apprentissage et d'autres formes de formation, qui serait basée sur des normes et sur la compétence. En 1989, dans une déclaration officielle intitulée « Improving Australia's Training System » (améliorer le système de formation de l'Australie), le ministre de l'emploi, de l'éducation et de la formation demanda des réformes, dont l'introduction de la CBET, et préconisa une organisation plus flexible, reposant sur une base large et modulaire, des normes de formation et une certification unifiées au niveau national ainsi qu'une meilleure articulation entre la formation sur le lieu de travail et la formation en dehors du lieu de travail et le transfert de crédits (Harris et al., 1995, p. 51). Cette déclaration poussa à décider de mettre en place un système de CBET et d'établir un cadre national pour la validation des qualifications. Des commissions furent créées pour mettre au point des normes de compétence et définir des qualifica-

tions professionnelles cohérentes pouvant être intégrées à un cadre national de qualifications combinant l'enseignement et la formation secondaires, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Le premier cadre fut mis en place en 1994, mais pas encore de système national de CBET. L'introduction en 1997 de « packages de formation » donna un nouveau format à un référentiel basé sur la compétence et contribua à une meilleure compréhension et une expansion de la CBET. En 1998, ces « packages de formation » ne représentaient pas plus de 14,9 % des apprentissages et des formations. En 2002, le pourcentage était de 84,4 % (Blythe, 2004, p. 15). Aujourd'hui, la plus grande partie de la FEP est basée sur la compétence, et c'est pourquoi l'Australie est souvent considérée comme le prototype de la CBET.

Institutions

En Australie, le cadre de la CBET réunit des institutions gouvernementales, dont les plus importantes sont l'Australian National Training Authority (ANTA) et le ministère de l'éducation, des sciences et de la formation professionnelle (DEST), et des organisations de l'industrie. Créée en 1992, l'ANTA a accompli dans la dernière décennie plusieurs réformes. Elle devait toutefois être dissoute en juillet 2005 et ses fonctions ont été transférées au DEST. Pour l'heure, les principales tâches de l'ANTA et du DEST consistent à développer une stratégie nationale de FEP, à gérer et promouvoir les cadres nationaux, à fournir des statistiques nationales et à administrer les programmes à mettre en œuvre au niveau national. Les Industry Skills Councils (conseils de formation de l'industrie) ont pour leur part la charge d'informer le système de FEP sur les besoins de qualifications et les exigences en matière de formation, actuels et futurs. Ils apportent en outre un soutien pour le développement, la mise en œuvre et l'amélioration de produits et services de formation. Il y a actuellement des Industry Skills Councils pour dix branches de l'industrie et on pense qu'ils prendront de l'extension et remplaceront progressivement les organismes consultatifs de l'industrie qui existent actuellement.

Outre les institutions régulatrices comme le DEST et les Industry Skills Councils, des prestataires publics et privés

donnent forme au cadre institutionnel et contribuent à un « marché de la formation ouvert » (Harris, 2001). Les apprenants peuvent choisir soit de suivre une formation dans un établissement public d'enseignement technique et post-obligatoire (Technical and Further Education [TAFE]), soit de signer un contrat avec des organismes de formation privés agréés pour suivre une formation sur le lieu de travail et en dehors. L'Australian Quality Training Framework, le cadre australien de qualité de la formation, définit des normes applicables à tous les organismes de formation agréés afin de garantir l'homogénéité et la qualité des formations dans toute l'Australie.

Cadre australien de qualifications

L'Australian Qualifications Framework (AQF) a été mis en place dans l'ensemble de l'Australie en 1995 dans le but de fournir un système cohérent de qualifications professionnelles et académiques. Selon l'ANTA (2002, p. 29), il peut être caractérisé ainsi :

- > L'Australian Qualifications Framework (AQF) est un cadre unique, cohérent, pour les qualifications allant du niveau des Senior Secondary Certificates (diplômes de fin d'études secondaires du second degré) à celui du doctorat.
- > Il relie toutes ces qualifications et c'est un système national très transparent, dont la qualité est assurée, de reconnaissance des qualifications, qui encourage la formation tout au long de la vie et un système d'enseignement et de formation diversifié et non cloisonné.
- > Il recouvre les qualifications dispensées par l'enseignement secondaire, la FEP et l'enseignement supérieur. Toutes les qualifications sont reconnues au niveau national.
- > Dans ce cadre, il y a six qualifications de FEP : Certificates I, II, III et IV ; Diploma et Advanced Diploma.

Figure 18 : Le cadre australien de qualifications

Accréditation au niveau scolaire	Accréditation au niveau de la FEP	Accréditation au niveau de l'enseignement supérieur
		Doctorat
		Masters Degree
		Graduate Diploma
		Graduate Certificate
		Bachelor Degree
	Advanced Diploma	Associate Degree et Advanced Diploma
	Diploma	Diploma
	Certificate IV	
	Certificate III	
	Certificate II	
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate I	

> Des « packages de formation » spécifient la combinaison de normes de compétence requise pour acquérir une qualification particulière. Les apprenants qui ne remplissent qu'incomplètement les normes spécifiées obtiennent une attestation et s'ils atteignent par la suite les compétences requises par les autres normes, ils obtiennent la qualification complète.

qualifications professionnelles se situent au niveau du Diploma ou même de l'Advanced Diploma, ce qui montre que les qualifications professionnelles ne sont pas nécessairement situées aux niveaux les plus bas du cadre de qualifications. Un tableau statistique des qualifications professionnelles entre 2001 et 2003 est présenté à la figure 19.

La majorité des qualifications professionnelles se situent au niveau du Certificate III ou IV du cadre australien de qualifications. Près de 25 % de toutes les

Figure 19 : Les qualifications professionnelles dans le cadre australien de qualifications

	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)
Diploma ou Advanced Diploma	23,0	24,7	24,5
Certificate III ou IV	48,4	49,6	50,6
Certificate I ou II	23,5	21,3	19,3
Autres	5,2	4,4	5,1

Source: NCVET, 2004

Prestataires de formation

Dans les années 1990, le gouvernement s'est employé à accroître le nombre de prestataires de formation, en particulier des organismes privés et des entreprises de formation, en subventionnant les organismes de formation privés agréés. La politique dite du libre choix (user choice) (Noble et al., 1999) visait à élargir le choix de programmes de FEP pour les employeurs et les apprenants

et à accroître la concurrence entre les prestataires de formation. Le « marché de la formation ouvert » qui en a résulté est censé promouvoir la qualité et la quantité de la formation et mieux répondre aux besoins des clients. Les différents prestataires de CBET sont énumérés ci-dessous par catégorie (secteur public, secteur privé) :

Secteur public

- > *Établissements d'enseignement technique et post-obligatoire (TAFE)*
- > *Écoles d'agriculture*
- > *Quelques établissements d'enseignement supérieur*
- > *Prestataires et campus multisecteurs*
- > *Établissements d'enseignement secondaire*
- > *Prestataires communautaires agréés*
- > *Prestataires d'éducation aborigène*
- > *Prestataires privés sous contrat avec le gouvernement*

Secteur privé

- > *Prestataires privés non subventionnés par l'État*
- > *Écoles de commerce privées*
- > *Entreprises proposant une formation à leurs salariés*
- > *Fournisseurs assurant la formation des utilisateurs à leurs produits*
- > *Prestataires communautaires non agréés*

On peut discerner dans toutes ces structures trois principales filières de FEP :

- > La première, qui est aussi la plus formalisée, est l'apprentissage ou la formation en alternance.
- > La deuxième, qui dérive de la première, est le concept de nouvel apprentissage en milieu scolaire, « school-based new apprenticeships » (SBNA), qui propose aux élèves des deux classes terminales de l'enseignement secondaire, soit de commencer un apprentissage, soit d'accomplir une formation en alternance, une traineeship. En plus de

leur formation générale, ces élèves suivent une formation dans une entreprise et des cours professionnels qui leur permettent d'obtenir une « double qualification » (professionnelle et générale). Cette formule exige une coopération intense entre les établissements scolaires, les entreprises et les établissements d'enseignement technique et post-obligatoire (TAFE). Bien que les nouveaux apprentissages à l'école soient considérés comme stressants et qu'ils posent souvent des problèmes d'horaires aux écoles et aux entreprises, on peut observer une forte augmentation du nombre de jeunes s'orientant vers cette filière. De 1 500 environ en 1998, le nombre de jeunes qui ont commencé un apprentissage selon la nouvelle formule, en milieu scolaire, est passé à 5 755 en 2001 (Smith/Keating, 2003, p. 114).

- > La troisième filière est la formation entièrement sur le lieu de travail, qui a elle aussi progressé, car de plus en plus d'entreprises sont agréées comme prestataires de formation.

Packages de formation

Les packages de formation (training packages) forment la nouvelle structure de référentiels basés sur la compétence. D'après la définition de l'ANTA, un « package de formation » est un ensemble de normes et de qualifications adoptées au niveau national pour la reconnaissance et l'évaluation des savoir-faire dans une industrie, un secteur ou une entreprise spécifiques. Ils incluent des normes de compétence nationales dans le format mentionné plus haut, définissant ainsi des savoir-faire et des connaissances nécessaires pour un emploi déterminé dans un champ professionnel spécifique. Les packages de formation incluent également un titre et un descriptif des qualifications nationales ainsi que des directives nationales pour l'évaluation, où sont spécifiées les procédures d'évaluation et les qualifications exigées des évaluateurs. Conformément aux directives, l'évaluation doit être valide, fiable, juste, flexible et conforme aux normes définies dans l'Australian Quality Training Framework. Du matériel est également prévu pour les enseignants, les formateurs et les apprenants, par exemple, des stratégies de formation, du matériel pour le perfectionnement professionnel et pour l'évaluation, des guides des unités et

des qualifications à l'usage des personnes en formation, des guides pour les enseignants et des ressources en ligne. Les packages de formation ne prescrivent toutefois pas de méthodes. Les enseignants et les formateurs ont donc de la latitude pour développer des stratégies de formation et les appliquer en fonction des besoins et des aptitudes des personnes à former ainsi que des circonstances.

Les packages de formation sont mis au point par les Industry Skills Councils. Les entreprises sont toutefois libres d'élaborer leurs propres packages en fonction de leurs besoins spécifiques. Ces packages de formation sont évalués et approuvés par le National Training Quality Council, de manière à garantir la cohérence et la qualité des contenus, et ils sont révisés tous les trois ans. Le processus de révision comporte deux phases : dans la première phase, des chercheurs renommés d'universités et d'instituts nationaux font des recherches et publient des analyses et des recommandations. Après cette phase de six mois, les packages de formation sont modifiés et d'autres packages sont définis pour de nouveaux domaines.

Il y a actuellement 81 packages de formation reconnus pour l'industrie, et neuf ont été développés par des entreprises pour répondre à leurs besoins spécifiques (Blythe, 2004, p. 6). Les packages de formation pour l'industrie offrent un cadre référentiel cohérent, qui permet d'assurer la transférabilité des qualifications et un « packaging » flexible d'unités de compétence. En outre, les apprenants et les formateurs peuvent concevoir le mode de formation et l'évaluation de manière individuelle.

Pour apaiser les inquiétudes quant à l'irrégularité de la qualité de la formation, des organismes de surveillance très compétents dans la branche ou l'industrie concernées se chargent de l'assurance qualité. Un autre problème soulevé à de maintes reprises est l'accent placé sur l'évaluation plutôt que sur les processus d'apprentissage et le fait que l'on néglige les connaissances sous-jacentes. Les enseignants critiquent également le manque d'informations en ce qui concerne l'orientation didactique et méthodologique dans le processus d'apprentissage. D'un autre côté, les praticiens de l'industrie estiment que la focalisation sur des normes de l'industrie et la reconnaissance des besoins et des exigences de l'industrie et des emplois sont une aide et sont utiles, car les changements technologiques sont intégrés aux packages de formation. Les partisans de ces derniers affirment également qu'ils conduisent à des qualifications nationales validées, qui engendrent la transparence et augmentent la mobilité des apprenants et des salariés.

Le nombre croissant de personnes optant pour les packages de formation montre que ceux-ci sont de plus en plus acceptés. On pense que leur importance ira croissant à la faveur de nouveaux développements et des révisions en cours. Un autre aspect illustrant leur importance croissante est la répartition des qualifications acquises dans l'AQF, ce qui montre que les qualifications acquises dans les packages de formation peuvent tout à fait se situer aux niveaux les plus élevés du cadre de qualifications.

Figure 20 : Qualifications acquises dans le cadre des « packages de formation » (2002)

AQF niveau I		AQF niveau II		AQF niveau III		AQF niveau IV		AQF, diplômes ou niveaux plus élevés	
('000)	%	('000)	%	('000)	%	('000)	%	('000)	%
49,6	5,9	244,0	29,1	324,1	38,7	134,7	16,1	85,6	10,2

Source: NCVET, 2004

4.2 Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord

En Angleterre et au Pays de Galles, le National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) – conseil national pour les qualifications professionnelles – a été créé en octobre 1986 après la publication du livre blanc intitulé *Working Together – Education and Training* (travailler ensemble – enseignement et formation). Cet organisme indépendant avait pour mission de mettre sur pied un cadre de qualifications professionnelles nationales (NVQ) basé sur des normes professionnelles et lié aux marchés émergents des professions dans la Communauté européenne. Ces qualifications basées sur la compétence étaient conçues pour les personnes actives et constituaient une « filière » d'enseignement et de formation indépendante, mais parallèle aux filières classiques, dont le but était de compléter les qualifications académiques (Canning, 2001, p. 165).

Dès 1981, la Manpower Services Commission (MSC) – commission des services de la main-d'œuvre – avait vu la nécessité d'une approche de la FEP basée sur la compétence pour le Royaume-Uni et lancé la nouvelle initiative de formation, la New Training Initiative. Des efforts furent ensuite déployés pour faire face aux pénuries de qualifications dans l'économie britannique, et deux programmes visant à réduire le taux de chômage élevé chez les jeunes en leur proposant une formation professionnelle de base qui devait déboucher sur l'emploi furent mis en place : le Youth Training Scheme (YTS), ou programme d'action pour la formation des jeunes chômeurs de 16 et 17 ans, et la Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), initiative en faveur de l'enseignement technique et professionnel. L'institution des NVQ en 1993 et leur insertion dans un cadre national de qualifications, le National Qualifications Framework (NQF), en 1999, complétèrent la charpente institutionnelle d'un nouveau système de FEP normalisé, compétitif et orienté vers les résultats. Les NVQ sont basées sur des normes de compétences à finalité professionnelle, et sont les garants de l'unicité formelle des qualifications professionnelles en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord. Les NVQ sont les précurseurs idéaux de la CBET, car le système table sur une nouvelle définition de la compétence plutôt

que sur les traditions professionnelles (Wolf, 1998, p. 210) :

> « *En tant que qualifications nationales, les NVQ couvrent chacune un domaine de travail particulier, à un niveau spécifique. Elles partent du principe qu'il y a sans doute pour chaque industrie un modèle unique, identifiable, de ce qu'implique une performance « compétente ». L'idée selon laquelle il y a pour chaque rôle une notion convenue de la compétence, qui peut être discernée et appelée un consensus, est une hypothèse fondamentale de tout système d'évaluation de ce type.* »

Cette notion de la compétence se rapporte manifestement à des fonctions plutôt qu'à des groupes de compétences basées sur des connaissances professionnelles (Wolf, 1998, p. 208) :

> « *Les NVQ devaient faire fond sur une 'analyse fonctionnelle' de ce qu'impliquent les rôles professionnels, dont dériveraient des définitions détaillées, mais applicables au niveau national, de la compétence professionnelle. L'évaluation directe de la compétence d'une personne – et non pas ses connaissances livresques, ni le temps passé dans l'emploi – serait la condition de la délivrance d'une NVQ.* »

Institutions

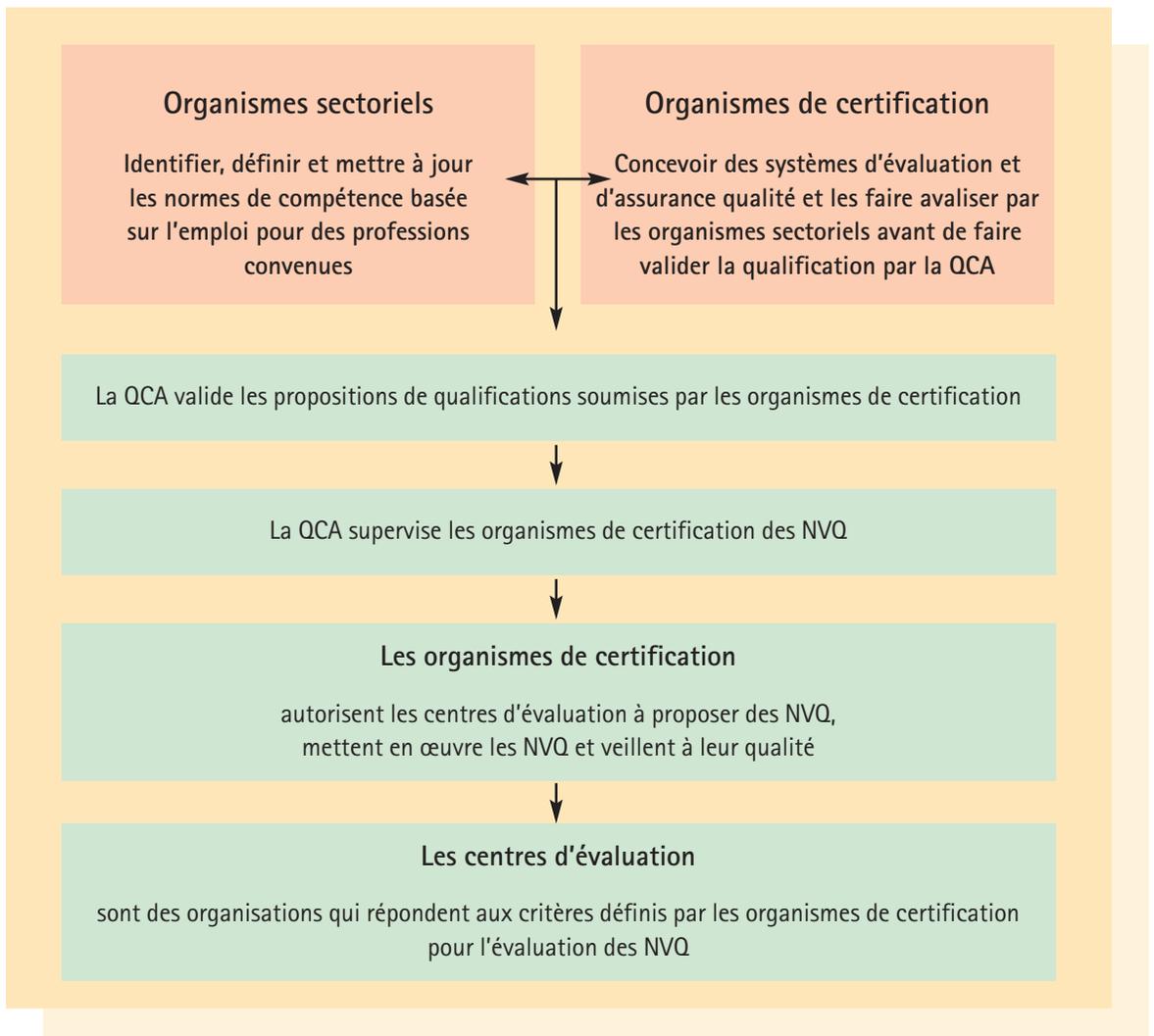
Le cadre institutionnel est constitué par un certain nombre d'organismes sectoriels qui élaborent et actualisent les normes de compétence pour les professions de leurs secteurs respectifs (voir fig. 21), et par des organismes de certification, qui conçoivent des systèmes d'évaluation et d'assurance qualité en concertation avec l'industrie. On suppose donc que les normes de compétence et les procédures d'évaluation sont en harmonie. Les organismes de certification approuvent et supervisent les centres régionaux qui procèdent aux évaluations conformément à des critères définis. Le système de CBET est coiffé par une institution publique centrale, la Qualifications and Curriculum Authority (QCA), ou conseil pour les qualifications et les référentiels, qui supervise les organismes sectoriels et les organismes de certification, et décide en dernier ressort des qualifications, des normes de compétence et de l'évaluation sur la base des propositions qui lui sont faites.

Cadre national de qualifications

Un cadre national a été tracé pour les qualifications professionnelles et académiques en 1986 par le National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) et devait être adopté en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord. À l'origine, ce cadre incluait trois formes de qualifications disponibles, à savoir les qualifications professionnelles nationales (NVQ), les qualifications professionnelles

générales nationales (GNVQ) et les qualifications générales (scolaires et académiques). Les GNVQ visaient à combler le fossé entre les qualifications professionnelles et les qualifications académiques en proposant des unités de formation générale à finalité professionnelle, mais elles ne se sont jamais établies et n'ont pas été vraiment acceptées par le système éducatif, et c'est pourquoi il est question depuis peu de les supprimer dans les années qui viennent.

Figure 21 : Institutions responsables des qualifications en Angleterre et au Pays de Galles



Le cadre initial comportait cinq niveaux de qualification possibles. Il a été remanié en 2004 et il comprend maintenant neuf niveaux, qui systématisent l'ensemble des qualifications professionnelles et générales. Le niveau élémentaire ainsi que les niveaux un à trois du cadre d'origine sont

inchangés : comme dans l'ancien cadre, les NVQ et les qualifications générales du secondaire et du certificat de fin d'études secondaires du second degré, le A level, se situent aux niveaux un à trois. Les NVQ des niveaux quatre et cinq ne sont pas incluses dans le nouveau cadre, car les niveaux

Figure 22 : Cadre national de qualifications

Cadre national de qualifications		Cadre des niveaux de qualification de l'enseignement supérieur (FHEQ)
Niveaux dans le cadre d'origine	Niveaux dans le cadre remanié	
5 NVQ de niveau 5 en gestion de projets de construction Diplôme de traduction de niveau 5	8 Certifications de spécialiste	D (doctoral) Doctorats
	7 Diplôme de traduction de niveau 7	M (masters) masters degrees, certificats et diplômes de 3e cycle (postgraduate)
4 NVQ de niveau 4 en conseil et orientation Diplôme de gestion de niveau 4 Diplôme national supérieur de niveau 4 du BTEC en conception 3D Certificat de niveau 4 pour les services aux jeunes enfants	6 Diplôme de gestion de niveau 6	H (honours) bachelors degrees, graduate certificates et diplomas
	5 Diplôme national supérieur de niveau 5 du BTEC en conception 3D	I (intermediate) diplomas of higher education and further education, foundation degrees, higher national diplomas
	4 Certificat de niveau 4 pour les services aux jeunes enfants	C (certificate) Certificates of higher education
3 (Pas de changement au niveau 3 dans le nouveau NQF) Certificat de niveau 3 de soins aux petits animaux NVQ de niveau 3 en ingénierie aéronautique A levels		
2 (Pas de changement au niveau 2 dans le nouveau NQF) Certificat d'esthéticien/ne de niveau 2 NVQ de niveau 2 en agriculture GCSE Grades A*-C		
1 (Pas de changement au niveau 1 dans le nouveau NQF) Certificat de niveau 1 en mécanique auto NVQ de niveau 1 en boulangerie GCSE Grades D-G		
Entrée (Pas de changement au niveau élémentaire dans le nouveau NQF) Certificat de niveau élémentaire en alphabétisation des adultes		

Source: QCA, 2004

supérieurs ne recouvrent que les qualifications académiques et les diplômes (diploma) professionnels. Le cadre national de qualifications est présenté dans la figure 22 .

Le cadre de qualifications anglais n'est pas seulement un outil formel de description et de localisation des qualifications, c'est aussi un moyen de promouvoir l'accès à l'enseignement et à la formation, la motivation et les performances. D'après la QCA, il a pour fonctions de promouvoir la formation tout au long de la vie en aidant à comprendre les itinéraires de progression et d'éviter la redondance et le chevauchement de qualifications, tout en veillant à ce que tous les besoins de formation soient couverts. Il renforce

en outre la confiance du public et des professionnels dans l'intégrité et la pertinence des qualifications nationales (QCA, 2004).

La QCA a également défini des indicateurs de niveau pour tous les types de profils de compétence et toutes les qualifications inclus dans le NQF (voir figure 23). Ces indicateurs sont les noms des qualifications et les activités professionnelles correspondantes aux différents niveaux de qualification. Ils n'ont pas la prétention d'être précis ni exhaustifs et sont plutôt des guides pour les apprenants, les parents, les enseignants/tuteurs/formateurs, les conseillers d'orientation et les employeurs.

Figure 23 : Indicateurs de niveau

Cadre	Indicateurs de niveau	Exemples de qualifications
Entrée	Les qualifications au niveau élémentaire reconnaissent les connaissances et les compétences de base et l'aptitude à appliquer ce qu'on a appris sous la conduite ou la supervision d'une autre personne dans des situations quotidiennes. À ce niveau, il s'agit d'acquérir des connaissances et des compétences de base qui ne visent pas des professions spécifiques.	Qualifications proposées aux niveaux élémentaires 1, 2 et 3 dans un certain nombre de disciplines
Niveau 1	Les qualifications de niveau 1 reconnaissent les connaissances et les compétences de base et l'aptitude à appliquer ce qu'on a appris sous la conduite ou la supervision d'une autre personne. À ce niveau, l'apprentissage porte sur des activités liées pour la plupart à des situations quotidiennes et pouvant être rattachées à la compétence professionnelle.	NVQ 1 ; Certificate de plâtrier ; GCSE Grades D – G; Certificate de mécanique auto
Niveau 2	Les qualifications de niveau 2 reconnaissent l'aptitude à bien connaître et comprendre un domaine de travail ou une discipline et à exécuter des tâches variées en étant plus ou moins guidé et supervisé. À ce niveau, il s'agit d'acquérir des connaissances et/ou un savoir-faire dans un domaine de travail ou une discipline et applicables à un grand nombre de rôles professionnels.	NVQ 2 ; GCSE Grades A* – C; Certificate d'entraîneur de football ; Diploma d'esthéticien /ne
Niveau 3	Les qualifications de niveau 3 reconnaissent l'aptitude à comprendre et à acquérir un certain nombre de connaissances et de savoir-faire et à les appliquer le cas échéant. À ce niveau, il s'agit d'acquérir des connaissances et des savoir-faire détaillés. Ce niveau est approprié pour les personnes qui souhaitent entreprendre des études universitaires, celles qui exercent une activité indépendante et, dans certains domaines, celles qui supervisent et forment dans leur champ d'activité.	Certificate d'assistant d'enseignement ; NVQ 3 ; A levels ; Advanced Extension Awards ; Certificate de soins aux petits animaux

Cadre	Indicateurs de niveau	Exemples de qualifications
Niveau 4	Les qualifications de niveau 4 reconnaissent la formation spécialisée et impliquent une analyse détaillée d'un haut niveau d'information et de connaissances dans un domaine ou une discipline. La formation à ce niveau est appropriée pour les personnes qui exercent des professions techniques et qualifiées et/ou ont la responsabilité d'autres personnes. Les qualifications de niveau 4 sont équivalentes aux Certificates of Higher Education (certificats d'enseignement supérieur).	Diploma de sports & loisirs ; Certificate de gestion des sites ; Certificate pour les services aux jeunes enfants
Niveau 5	Les qualifications de niveau 5 reconnaissent l'aptitude à approfondir la connaissance et la compréhension d'un domaine de travail ou d'une discipline, pour permettre d'apporter des solutions et des réponses à des problèmes et des situations complexes. À ce niveau, il s'agit de fournir la preuve d'un haut niveau de connaissance, de maîtrise des rôles professionnels et de compétence dans la direction et la formation des autres. Les qualifications de ce niveau sont appropriées pour les techniciens de haut niveau, les professionnels très qualifiés et les cadres. Elles sont équivalentes aux qualifications intermédiaires de l'enseignement supérieur comme les Diplomas of Higher Education, les Foundation degrees (diplômes universitaires de deux ans) et autres, qui ne donnent pas systématiquement accès aux cursus de troisième cycle.	Diploma de B/TP ; Certificate d'arts du spectacle
Niveau 6	Les qualifications de niveau 6 reconnaissent un haut niveau de connaissances spécialisées dans un domaine de travail ou une discipline, qui doit permettre d'utiliser ses propres idées et ses propres travaux de recherche pour répondre à des problèmes et des situations complexes. À ce niveau, il s'agit d'atteindre un haut niveau de connaissances professionnelles. Les qualifications de niveau 6 sont appropriées pour les professions intellectuelles ou les positions de cadres. Elles sont équivalentes aux honours, graduate certificates et graduate diplomas au niveau de Bachelor.	Certificate ou Diploma de gestion
Niveau 7	Les qualifications de niveau 7 reconnaissent les niveaux de connaissance très développés et complexes, qui permettent d'apporter des réponses approfondies et originales à des problèmes et des situations complexes et imprévisibles. À ce niveau, il s'agit de faire preuve d'un haut niveau de connaissances professionnelles spécialisées. Les qualifications de ce niveau sont appropriées pour les professions de haut niveau et les cadres supérieurs. Elles sont équivalentes aux Masters degrees, postgraduate certificates et postgraduate diplomas.	Diploma de traduction ; fellowship en éducation musicale
Niveau 8	Les qualifications de niveau 8 reconnaissent les experts ou praticiens de pointe dans un domaine particulier. À ce niveau, il s'agit de développer de nouvelles approches créatives qui élargissent ou redéfinissent les connaissances ou les pratiques professionnelles existantes.	Certifications spécialisées

Source: QCA, 2004

4.3 Écosse

En 1989, les politiques ont décidé d'étendre le développement du cadre de NVQ à l'Écosse et de confier à l'instance compétente pour la formation professionnelle en Écosse, le SCOTVEC (Scottish Vocational Education Council), la responsabilité exclusive de la certification et de l'accréditation de ce qui allait devenir les SVQ, littéralement les qualifications professionnelles écossaises (Scottish Vocational Qualifications). Dans la pratique, ces SVQ avaient la même structure que les NVQ, ce qui confirme la prédominance de la politique anglaise dans ce secteur (Canning, 2001, p. 165). Le développement des SVQ était le premier essai d'introduction en Écosse d'un cadre national de qualifications articulé sur le travail. Le système de CBET institué dans les années 1980 visait une meilleure adéquation du système de FEP aux besoins de l'industrie. Quelque 150 groupements professionnels de l'industrie ont été créés en 1987 avec pour mandat d'élaborer des critères pour les qualifications professionnelles en les rattachant à des normes de compétence (Harris et al., 1995, p. 44). D'autre part, en mettant en place la CBET, la politique de FEP entendait garantir l'accès à différentes formes de formation et de qualifications professionnelles, et le but avoué était d'encourager les individus à s'engager vers une formation continue et la formation tout au long de la vie. L'expansion du système de FEP durant cette période reçut un nouveau souffle grâce à la création d'un réseau destiné à lier davantage l'expansion économique de la nation à l'éducation et aux qualifications de sa main-d'œuvre (Fairley, 1996).

Institutions

Le Scottish Vocational Education Council (SCOTVEC) était l'instance d'exécution de la FEP et il a largement contribué au développement d'un système basé sur la compétence. Pourtant, il a été dissous en 1997 et ses responsabilités ont été transférées à la Scottish Quali-

fications Authority (SQA), qui est maintenant la principale institution de validation des propositions de qualifications professionnelles et de supervision des groupements professionnels de l'industrie et des organismes de certification. La SQA a également pour rôle de donner l'agrément aux institutions chargées de dispenser et d'évaluer les qualifications nationales, en l'occurrence les prestataires publics comme les collèges d'enseignement post-obligatoire (further education colleges), et les employeurs du secteur public ainsi que les prestataires privés, entre autres les entreprises de formation privées et les employeurs du secteur privé (Osbourne/Turner, 2002, pp. 276). La SQA est l'homologue écossaise de la QCA anglaise, et les structures institutionnelles qui en résultent, avec des groupements professionnels de l'industrie chargés de définir des critères de compétence pour les qualifications nationales d'une part, et des organismes de certification chargés de l'évaluation et de la certification de l'autre, sont identiques à celles qui sont décrites plus haut.

Le Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)

Le cadre de crédits et de qualifications pour l'Écosse, le Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), a été mis en place en 1981. Ce cadre, qui recouvre douze niveaux de qualifications générales, professionnelles et supérieures (voir figure 24), vise à accroître la visibilité des qualifications et des liens entre les qualifications (Raffe, 2003, p. 239). Le SCQF est censé aider les apprenants à la recherche d'opportunités de formation continue ou d'éducation permanente, à comprendre les différents types de qualifications existants et ce qu'ils peuvent apporter à l'individu. Il constitue également un outil destiné à faciliter l'accès à l'enseignement et à la formation en général et à promouvoir la formation tout au long de la vie.

Figure 24 : Le Scottish Credit and Qualifications Framework

	SQA National Units, cours et certifications de groupe	Enseignement supérieur	Scottish Vocational Qualifications
12		Doctorates	
11		Master's	SVQ 5
10		Honours degree Graduate Diploma/Certificate	
9		Ordinary degree Graduate Diploma/Certificate	
8		Higher National Diploma Diploma in Higher Education	SVQ 4
7	Advanced Higher	Higher National Certificate Certificate in Higher Education	
6	Higher		SVQ 3
5	Intermediate 2 Credit Standard Grade		SVQ 2
4	Intermediate 1 General Standard Grade		SVQ 1
3	Access 3 Foundation Standard Grade		
2	Access 2		
1	Access 1		

Source: SCQF, 2003, p. 3

Comme on peut le voir, dans le SCQF, il y a cinq niveaux de qualifications professionnelles (4, 5, 6, 8 et 11), définis en termes de normes professionnelles (Harris et al., 1995, p. 44). Le niveau 1 équivaut à un niveau élémentaire, le niveau 2 à celui de la formation

manuelle de base, le niveau 3 à celui de technicien, d'ouvrier qualifié et de superviseur, le niveau 4 à celui de technicien supérieur et d'agent de maîtrise, et le niveau 5 à celui de professionnel hautement qualifié.

5. CBET contre professionnalisme

5.1 La culture de l'apprentissage en Allemagne

Les systèmes de formation professionnelle sont déterminés par une « philosophie » spécifique ou une « logique intrinsèque », ce qui les fait ressembler à des « boîtes noires », car ils doivent être compris « en relation avec d'autres institutions de la société », comprenant le marché du travail, l'économie, les partenaires sociaux et, bien entendu, le système politique (Raffe, 1998, p. 391). Bien que dans les pays anglophones, comme le Royaume-Uni et l'Australie, l'apprentissage ait été revitalisé ou recadré ces dernières années (« modern apprenticeships », littéralement apprentissages modernes, au Royaume-Uni, « new apprenticeships », nouveaux apprentissages, en Australie), car la formation professionnelle en milieu scolaire comme la formation sur le tas traditionnelle ne donnaient pas satisfaction (Ryan, 2001 ; Canning, 2001 ; Harris/Deissinger, 2003), il est encore beaucoup moins réglementé que, par exemple, le système d'apprentissage allemand, appelé « système dual » – qui incarne sans aucun doute une « culture de la formation très spécifique » (Deissinger, 2004a).

Malgré un certain nombre d'idées « modernes » qui sous-tendent ou encouragent l'apprentissage, les sociétés ne peuvent pas ignorer le « caractère historique » de leurs systèmes de formation professionnelle respectifs. Autrement dit, l'importance générale conférée à l'apprentissage comme solution institutionnelle au problème de la formation qualifiée, ainsi qu'à l'interaction, voire à l'interdépendance du système d'apprentissage et de l'enseignement général et supérieur, a une base culturelle (Deissinger, 2000). En Allemagne, le fait qu'une filière de formation séparée soit considérée comme « unique » et ayant une valeur en soi, est un trait qui distingue le pays de la plupart des autres sociétés d'Europe (exception faite de l'Autriche et de la Suisse). Cette position unique suscite toutefois depuis toujours des critiques, qui reprochent aux dispositifs de formation professionnelle et d'enseignement général d'être organisés « selon des critères et des systèmes d'évaluation différents » et de n'offrir que des « possibilités limitées de progression de l'un à l'autre » (Young, 2003, p. 228). D'un autre côté, on peut objecter que dans le cas de l'Allemagne, les filières

académiques et professionnelles (non-académiques) sont solidement ancrées dans des sous-systèmes disjoints mais interdépendants, et que leur interaction contribue manifestement plus à la stabilisation de la « voie professionnelle » que dans d'autres pays. En dépit de sérieux problèmes liés au marché de la formation (Deissinger/Hellwig, 2004), rien ne tend à indiquer que le système d'apprentissage allemand, représentatif de cette forte croyance dans l'importance des qualifications professionnelles, a commencé à se dégrader.

Un examen des cultures de l'apprentissage au Royaume-Uni et en Allemagne montre que l'une et l'autre sont un « passé mis à jour », car elles obéissent aux principes de la formation professionnelle qui ont émergé de la révolution industrielle (Deissinger, 1994 ; 2004b). Cependant, alors qu'en Allemagne, c'est l'État qui a été le moteur de la promotion de la formation professionnelle, au Royaume-Uni, l'industrialisation ayant eu lieu avec succès sans contributions significatives du système éducatif, on avait la ferme conviction que « la main-d'œuvre était mieux préparée sur le tas que dans le système éducatif formel » (Child et al., 1983, p. 73). L'aversion généralisée pour l'intervention de l'État et la réticence du gouvernement à s'impliquer dans les affaires liées à la formation professionnelle en particulier ont également étouffé les efforts d'institutionnalisation de l'enseignement obligatoire au-delà de l'âge légal de la fin de scolarité. En Allemagne, grâce à une approche fortement corporatiste de la formation professionnelle et au fait que l'on ait réussi à justifier par des arguments pédagogiques la nécessité de proposer un enseignement à temps partiel obligatoire aux apprentis et aux jeunes travailleurs, la formation industrielle fut assise sur la notion traditionnelle de Beruf, ou de profession. Cela explique probablement la différence essentielle entre le système allemand et le système britannique (Deissinger, 2002), car cela touche à la dimension culturelle et pédagogique de la formation professionnelle.

Bien que la combinaison de la formation et du travail (alternance entre l'école professionnelle à temps partiel et l'entreprise) soit normalement considérée comme la quintessence du « système allemand » de formation professionnelle (Greinert, 1994), ses principes de fonctionnement sont plus complexes. Au centre de sa « philosophie », il y a

le professionnalisme, en ce sens que la formation est axée sur le poste de travail et que la pratique y prédomine, l'accent étant placé pendant la période de formation sur l'expérience de travail. La formation englobe un ensemble complet de compétences définies « par le lieu de travail » et basées sur des normes de qualification nationales, conformément à la loi sur la formation professionnelle, la *Berufsbildungsgesetz* (Deissinger, 1996 ; Raggatt, 1988). En ce qui concerne sa 'macrostructure', le système allemand de formation en alternance se caractérise donc aussi par un rôle actif de l'État, qui cautionne les normes professionnelles et garantit les conditions de l'apprentissage qualifié. À la différence d'autres pays où l'apprentissage fait partie du système de formation, la loi stipule les éléments constitutifs de l'apprentissage (Ryan, 2001, p. 133). Cela étant, en Allemagne, la « culture de la formation » (Brown/Evans 1994) repose sur l'idée que la formation professionnelle ne doit pas être seulement une forme d'emploi spécifique, mais qu'elle est aussi une forme d'éducation. C'est pourquoi la législation fédérale en matière d'éducation rend la fréquentation de l'école professionnelle à temps partiel, soit à raison d'une journée par semaine, soit sous forme de cours groupés sur plusieurs périodes (d'où l'appellation de système « dual ») obligatoire pour les moins de 18 ans qui arrêtent l'école à la fin de la scolarité obligatoire ou ne prévoient pas de faire des études supérieures.

Toutefois, l'aspect certainement le plus intéressant du système allemand de formation en alternance est le rôle restreint de l'État dans la partie de la formation se déroulant dans l'entreprise : ici, il se borne à veiller, essentiellement formellement, au respect des normes de qualité. Outre les institutions publiques, la participation fiable des entreprises est l'une des conditions essentielles du bon fonctionnement de la formation professionnelle du côté des entreprises. On peut arguer qu'en Allemagne, le marché de la formation « a le caractère d'un marché de l'offre » (Greinert, 1994, p. 80 ; NCVET, 2001, p. 38), les places d'apprentissage étant proposées sur une base volontaire par les entreprises, qui rémunèrent elles-mêmes les apprentis.

L'importance de la responsabilité dévolue aux entreprises dans la formation ne doit cependant pas conduire à un excès de spécialisation, car la priorité est donnée « aux

connaissances étendues et à l'acquisition des techniques de base » (Géhin/Méhaut 1995, p. 65). Il apparaît donc indispensable que les organismes consulaires interviennent au niveau de l'administration et de l'organisation. La loi sur la formation professionnelle confie aux entreprises et aux organismes consulaires la responsabilité de la formation professionnelle, soulignant ainsi le principe de l'autonomie. Les « autorités compétentes » - c'est ainsi que les organismes consulaires sont désignés par la loi - doivent surveiller la formation entreprise, soutenir les entreprises de formation et conduire les examens de compagnon, d'ouvrier qualifié de l'industrie, d'employé de commerce et de maîtrise.

La « culture de la formation » allemande présente donc les caractéristiques suivantes :

- > professionnalisme lié à la notion de Beruf
- > contrôle formel de la qualité par l'État
- > dualité des lieux de formation
- > obligation de fréquenter l'école professionnelle à temps partiel
- > implication et participation des organismes consulaires et des entreprises.

5.2 Différence entre le professionnalisme et la CBET

Dans son livre blanc publié en 1993 (Commission européenne, 1993), la Commission européenne souligne que la formation tout au long de la vie devrait être l'objectif général, auquel les communautés éducatives nationales peuvent apporter leur propre contribution. Deux ans plus tard, dans le célèbre Livre blanc sur l'éducation et la formation Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive (Commission européenne, 1995), le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie est associé à l'idée d'une « carte personnelle de compétences » qui doit permettre à tout citoyen européen d'acquérir de nouvelles

connaissances et compétences dans des environnements d'éducation et de formation tant formels qu'informels et d'en fournir la preuve à l'appui d'un document. Dans ce contexte, la focalisation culturelle marquée sur l'apprentissage en Allemagne a une certaine ambivalence qui est liée, au moins indirectement, au principe de la formation professionnelle :

- > D'une part, les qualifications acquises par apprentissage sont des qualifications initiales qui permettent d'exercer un métier donné. Strictement parlant, cela implique que ces compétences soient applicables pendant toute la vie active.
- > D'autre part, les qualifications acquises par apprentissage sont à la base de toutes les activités de formation ultérieures, que ce soit les actions informelles, dans l'entre-prise, ou la formation dispensée dans un environnement formel (p. ex. la préparation à la maîtrise ou au brevet de technicien). Cela implique que le développement des qualifications commence à un niveau relativement élevé.

Dans ce contexte, la signification et l'acception du principe de professionnalisme tel qu'il est concrétisé dans le système d'apprentissage par alternance, font référence à des modalités didactiques et institutionnelles d'une qualité spécifique.

- > Chaque profession doit être intégralement structurée et relativement indépendante d'un emploi. La valeur pour la branche et la valeur individuelle de la qualification obtenue à la fin du processus de formation représentent des « qualités spéciales », par rapport à d'autres professions et aux qualifications de l'enseignement supérieur. Les professions exigeant une formation sont à la fois le point de départ et le but du processus de formation et elles sont basées sur ce que l'on peut appeler un « tableau organisationnel », standardisé par l'État, donc largement détaché du caractère spécifique des postes de travail.
- > La quantité et la qualité des savoir-faire et des connaissances à dispenser pendant la formation sont vérifiées et validées dans des examens intermédiaires et finaux et certifiées d'une manière acceptable pour le marché du

travail. L'apprentissage est donc intimement lié à la notion de formations homogènes basées sur des règlements de formation normalisés.

L'importance des qualifications initiales n'est pas aussi grande dans les pays anglo-saxons (Ryan, 2001 ; Harris/Deissinger, 2003). Il semble donc que les systèmes britannique ou australien soient bien mieux préparés à proposer des opportunités de formation dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le trait le plus frappant des cadres de certification de la CBET est la définition de résultats, et non de cursus (Steadman, 1995). Le principe de la modularisation donne aux employeurs et aux salariés la possibilité de définir des besoins de formation de manière flexible et individuelle, et d'opter pour l'acquisition de compétences à différents niveaux. Les partisans de ce système (Jessup, 1991) attirent l'attention sur sa fonction de promotion de compétences directement exploitables dans un emploi et sur sa flexibilité potentielle générale. Pour leur part, les détracteurs objectent que le système est trop bureaucratique, que le facteur « savoir » est plutôt sous-représenté dans les modules et que sa perception par les employeurs est loin d'être satisfaisante. Outre ses faiblesses et le fait qu'il soit déterminé par l'industrie (p.ex. Raggatt Et Williams, 1999), il est manifeste que – en particulier d'un point de vue didactique – les principes déterminant, par exemple, le système de NVQ, et la signification de la compétence inhérente à ce système sont très différents du « principe professionnel » allemand : Les qualifications et les compétences sous-jacentes sont divisées en unités (modules), ou même en éléments. Dans le système allemand d'alternance, la « formation par stages » est elle-même un apprentissage et elle repose sur l'hypothèse que la qualification à chaque niveau devrait être uniforme et commercialisable, en représentant une norme professionnelle, et non pas simplement un groupe de compétences spécifiques. Dans les systèmes de CBET, l'accent est placé sur des résultats « indépendants du lieu, de la forme de la formation et du type de pédagogie et de référentiel » (Young, 2003, p. 225). Par conséquent, il n'y a pratiquement pas de contrôle de qualité pendant le processus de formation et il n'y a pas d'examen formel autre que l'évaluation sur le lieu de travail.

Bien qu'un grand nombre de cadres de qualifications et de certification soient aujourd'hui généralement plus formalisés (et certainement aussi plus bureaucratisés) dans les pays pratiquant la CBET, il y a une différence énorme entre la conception didactique qui détermine les processus d'acquisition des compétences dans la formation initiale en entreprise et le modèle d'apprentissage traditionnel. Cette déclaration sur la mise en place des « modern apprenticeships » en Angleterre dans les années 1990 reflète bien le « contraste » entre un système « ouvert », flexible, comme celui du Royaume-Uni, et le système allemand focalisé sur le « principe professionnel » (Ryan, 2001, pp. 136 sq.) :

> « Une différence frappante avec le système allemand est l'absence de périodes de formation minimum, comme le

cursum de trois ans pour les boulangers. De même, les ap-prentis ne doivent pas obligatoirement suivre un enseignement technique à temps partiel, exceptés s'ils suivent un MA (un apprentissage moderne) dans un cadre NTO qui exige de suivre cet enseignement – et même dans ce cas, un enseignement général n'est pas exigé. À vrai dire, la formation en dehors du lieu de travail, dans un centre de formation des entreprises ou dans un centre de formation à but lucratif, suffit souvent pour répondre aux exigences de la NTO (organisation nationale de formation), malgré les inquiétudes quant à sa qualité et à sa pertinence. »

Les différences entre les deux « cultures » sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Formation basée sur la compétence	Formation basée sur la profession
Qualifications nationales	Professions reconnues au titre de la formation
Normes de qualification nationales ou packages de formation	Règlements et programmes de formation
Les profils peuvent être modelés par les individus	Il faut suivre le cursus complet et on ne peut choisir que des profils standardisés
Importance des résultats	Importance des facteurs (institutions, processus)
Structure modulaire	Structure holistique
Certification de modules individuels	Certification de la profession entière
Nombreuses validations des acquis antérieurs ou informels	Peu de dispositions pour la validation des acquis antérieurs (formels) ou de l'expérience professionnelle antérieure

6. Conclusion

La mise en œuvre de la CBET nécessite des efforts de la part des différents acteurs du système de FEP. Des préoccupations sont exprimées sous différentes perspectives, principalement par les professeurs d'enseignement professionnel et les employeurs.

D'après une étude de Misko (1999), les enseignants avaient l'impression de ne pas être suffisamment informés et préparés aux innovations méthodologiques et didactiques associées à la CBET. Le déplacement des accents des processus de formation vers des résultats signifie souvent que les aspects pédagogiques, y compris les connaissances sous-jacentes et la compréhension, sont négligés au profit des objectifs économiques. Souvent, l'orientation claire sur les résultats est assimilée à un déclin de la qualité de la formation.

On considère que « l'évaluation à la demande » suggérée dans la CBET est complexe et demande beaucoup de temps et qu'elle n'est souvent pas effectuée comme elle devrait l'être. Une autre critique exprimée est la teneur behavioriste sous-jacente à la CBET (Hyland, 1995), qui signifie une orientation étroite sur la tâche, jugée responsable de la séparation de l'action et de la pensée (Hager, 2004).

En réponse à ces réserves et ces observations critiques, des approches récentes s'orientent sur une conception plus large de la compétence, mais elles sont encore loin – même dans le domaine de l'apprentissage – de la tradition holistique allemande. Cela signifie que l'on tient de plus en plus compte dans le développement des normes de compétence des savoir-faire génériques et des connaissances qui les sous-tendent.

Une autre objection à la mise en œuvre de la CBET est le fait que celle-ci n'est pas acceptée par la société. On considère souvent que la CBET n'est appropriée que pour les travailleurs et les métiers peu qualifiés, et pas pour les professions de haut niveau. Cela s'explique par le fait que l'on n'a jamais envisagé d'introduire la CBET dans l'enseignement supérieur. Il semble donc qu'au lieu de jeter un pont entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur en offrant une plus grande perméabilité et des voies de transition, elle ait tendance à renforcer leur dichotomie. Bien que cette séparation existe aussi dans le système allemand, la « filière professionnelle » a beaucoup plus de valeur dans ce pays. Les deux « philosophies » se rencontreront-elles un jour ? Nul ne le sait.

Glossaire

Apprentissage

Système de formation réglementé par la loi ou régi par la coutume, associant une formation sur le tas et une expérience de travail dans un emploi rémunéré à une formation formelle en dehors du poste de travail. L'apprenti signe avec un employeur un contrat ou une convention de formation impliquant des obligations réciproques pour les deux parties.

Assurance qualité

Systèmes et procédures conçus et appliqués par une organisation pour garantir l'adéquation cohérente de ses produits et services à un standard et leur amélioration continue.

Autorité réglementaire

Organisation chargée par le gouvernement de définir des normes nationales pour les qualifications et de veiller à ce qu'elles soient respectées.

Bonne pratique

Pratiques de gestion et processus de travail conduisant à des performances hors du commun ou de très haut niveau et servant d'exemples à d'autres.

Compétences clés

Savoir-faire ou compétence faisant partie d'un ensemble de plusieurs savoir-faire ou compétences génériques jugés essentiels pour participer efficacement au monde du travail. Les compétences clés s'appliquent au travail en général, plutôt qu'à une profession ou une industrie spécifique. Le rapport Finn (1991) a identifié six domaines de compétences clés qui ont ensuite été développées par la commission Mayer (1992) qui a défini sept compétences clés : collecte, analyse et organisation des informations ; communication d'idées et information ; planification et organisation ; travail avec d'autres et en équipe ; application d'idées et de techniques mathématiques ; résolution de problèmes ; utilisation des technologies.

Critères de performance

La partie d'une norme de compétence spécifiant le niveau de performance requis en termes de résultats à atteindre pour être jugé compétent.

Critères d'évaluation

Spécification de performances les situant dans un contexte avec suffisamment de précision pour permettre une évaluation valide et fiable.

Diplôme

Certificat officiel délivré aux personnes qui ont atteint un ensemble défini de résultats, p. ex., qui ont suivi avec succès un cursus, et attestant qu'ils ont acquis des connaissances, des savoir-faire ou des compétences particuliers ; menée à bien d'un apprentissage ou d'un traineeship.

Évaluation basée sur la compétence

Collecte et appréciation de preuves dans le but de juger si une personne a atteint un niveau de compétence.

Formation et enseignement formels

Formation et enseignement formels dispensés dans des établissements éducatifs – écoles, universités, collèges, etc. ou sur le lieu de travail, mais en dehors du poste de travail, généralement sous la conduite d'un enseignant ou d'un instructeur.

Formation et enseignement informels

Acquisition de connaissances et de savoir-faire par l'expérience, la lecture, les contacts sociaux, etc.

Guide des preuves

La partie d'une norme de compétence proposant un guide pour l'interprétation et l'évaluation de l'unité de compétence, y compris les aspects sur lesquels il faut insister dans l'évaluation, les rapports avec d'autres unités et la démonstration nécessaire de la compétence.

Norme de compétence

Spécification, déterminée par l'industrie, des savoir-faire, des compétences et des attitudes requis pour être performant dans un emploi. Les normes de compétence sont constituées d'unités de compétence, elles-mêmes composées d'éléments de compétence, de critères de performance, d'un certain nombre de variables et d'un guide des preuves.

Offre flexible

Différents modes d'enseignement et de formation permettant aux apprenants de choisir quand, où et comment ils apprendront. Font partie de l'offre flexible le téléenseignement, l'enseignement en ligne, l'apprentissage à son propre rythme, l'apprentissage auto-dirigé, etc. et une combinaison de plusieurs formules.

Organisme de certification

Organisme agréé par les autorités réglementaires pour délivrer les certifications.

Référentiel

Document spécifiant toutes les expériences d'apprentissage qu'un étudiant doit faire pour un cursus ou un sujet (module), généralement avec les objectifs, le contenu, les résultats attendus, la méthode d'enseignement, les procédures d'évaluation prescrites ou recommandées, des exemples d'évaluation, etc.

Traineeship

Système de formation professionnelle combinant une formation dans un centre de formation agréé et une formation sur le tas et une expérience de travail. La formation dure généralement deux ans et cette formule fait maintenant partie du nouveau système d'apprentissage.

Unité de compétence

Élément d'une norme de compétence. L'unité de compétence est la définition d'une fonction ou d'un rôle clés dans une profession ou un emploi donnés. Voir aussi critères de performance.

Validation des acquis antérieurs

Reconnaissance des savoir-faire et des connaissances acquises dans une formation antérieure, par le travail ou par l'expérience dans la vie quotidienne. Peut servir pour obtenir des unités de crédit dans une matière ou un module.

Références

- > Australian National Training Authority (ANTA) (2002). A Licence to Skill, Brisbane.
- > Baker, E.L. et al. (1993). Policy and validity prospects for performance-based assessment, in: *American Psychologist*, no. 48, pp. 1210-1218.
- > Billett, S. et al. (1999). The CBT decade. Teaching for flexibility and adaptability, Leabrook (NCVER).
- > Blythe, A. (2004). Australian Vocational Education and Training statistics: Training Packages, Adelaïde (NCVER).
- > Brown A./Evans, K. (1994). Changing the Training Culture: Lessons from Anglo-German Comparisons of Vocational Education and Training, in: *British Journal of Education and Work*, vol. 7, no. 1, pp. 5-15.
- > Canning, R. (2001). Vocational Education and Training in Scotland – Emerging Models of Apprenticeship, in: Deissinger, Th. (ed.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung*, Baden-Baden (Nomos), pp. 159-180.
- > Child, J. et al. (1983). A Price to Pay? Professionalism and Work Organization in Britain and West Germany, in: *Sociology*, vol. 17, no. 1, pp. 63-78.
- > Commission européenne (1993). Livre blanc Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle (décembre 1993), Bruxelles (Commission européenne).
- > Commission européenne (1995). Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive, Bruxelles (Commission européenne).
- > Deissinger, Th. (1994). The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: A Comparative View, in: *Compare. A Journal of Comparative Education*, vol. 24, pp. 17-36.
- > Deissinger, Th. (1996). Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-based Vocational Training System, in: *Oxford Review of Education*, vol. 22, pp. 317-336.
- > Deissinger, Th. (2000). The German "Philosophy" of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education – The Case of the "Vocational Academies", in: *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 52, no. 4, pp. 609-630.
- > Deissinger, Th. (2002). Different Approaches to Lifelong Learning in Britain and Germany: A Comparative View with Regard to Qualifications and Certification Frameworks, in: Harney, K. et al. (eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different systems*, Frankfurt a.M. (Peter Lang), pp. 183-194.
- > Deissinger, Th. (2004a). Apprenticeship Cultures – a comparative view, in: Roodhouse, S./Hemsworth, D. (eds.), *Apprenticeship: An Historical Reinvention for a Post Industrial World*, Bolton (University Vocational Awards Council), pp. 43-58.
- > Deissinger, Th. (2004b). Apprenticeship Systems in England and Germany: decline and survival, in: Greinert, W.-D./Hanf, G. (eds.), *Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective. Actes de la Première conférence internationale, octobre 2002, Florence*, Vol. I (CEDEFOP Panorama no. 103), Luxembourg (Office des publications officielles des Communautés européennes), pp. 28-45.
- > Deissinger, Th./Hellwig, S. (2004). Initiatives and Strategies to Secure Training Opportunities in the German Vocational Education and Training System, in: *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 10, no. 2, pp. 160-174.
- > Employment and Skills Formation Council (1992). *The Australian Vocational Certificate Training System*, National Board of Employment, Education and Training, Canberra.
- > Ertl, H. (2000). Modularisation of Vocational Education in Europe. NVQs and GNVQs as a model for the reform of initial training provisions in Germany?, Oxford (Symposium Books).
- > Fairley, J. (1996). Vocational Education and Training Reform in Scotland - Towards a Strategic Approach?, in: *Scottish Educational Review*, vol. 28, no. 1, pp. 50-60.
- > Géhin, J.P./Méhaut, P. (1995). The German Dual System: A Model for Europe?, in: *Industrielle Beziehungen*, vol. 2, no. 1, pp. 64-81.
- > Goncz, A./Hager, P./Oliver, L. (1990). *Establishing Competency-Based Standards in the Professions*, Canberra.
- > Greinert, W.D. (1994). *The German System" of Vocational Training. History, Organization, Prospects*, Baden-Baden (Nomos).
- > Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning, in: *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 56, no. 3, pp. 409-433.
- > Harris, R. (2001). Training Reform in Australia – Implications of a Shift from a Supply to a Demand-driven VET System, in: Deissinger, Th. (ed.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung*, Baden-Baden (Nomos), pp. 231-254.
- > Harris, R. et al. (1995). *Competency-based Education and Training: between a rock and a whirlpool*, Melbourne (Macmillan Education Australia).

- > Harris, R./Deissinger, Th. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia, in: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (eds.), *Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two*, Brisbane (Australian Academic Press), pp. 23-33.
- > Hyland, T. (1995). Behaviourism and the Meaning of Competence, in: Hodkinson, Ph./Issitt, M. (eds.), *The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training*, Londres (Cassell), pp. 44-57.
- > Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, Londres (Falmer Press).
- > Misko, J. (1999). *Competency-based Training*, Leabrook (NCVER).
- > Mulcahy, D./James, P. (1999). *Evaluating the Contribution of Competency-based Training*, Leabrook (NCVER).
- > National Centre for Vocational Education Research (2001). *Australian Apprenticeships. Facts, fiction and future*, Adelaide (NCVER).
- > National Council for Vocational Education and Research (2004). *Australian Vocational Education and Training Statistics: Training Packages*, Adelaide.
- > Noble, C. et al. (1999). Policy Issues in the Implementation of "User Choice" in the Australian Training Market, in: *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 51, no. 1, pp. 5-22.
- > Osbourne, M./Turner, E. (2002). Private Training Providers in Scotland, in: *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 54, no. 2, pp. 267-293.
- > Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2004). The national qualifications framework, URL: <http://www.qca.org.uk/493.html> (04.02.2005).
- > Raffé, D. (1998). Conclusion: Where are Pathways Going? – Conceptual and methodological lessons from the pathways study, in: OECD (ed.), *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*, Paris (OCDE), pp. 375-394.
- > Raffé, D. (2003). 'Simplicity Itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework, in: *Journal of Education and Work*, vol. 16, no. 3, pp. 239-257.
- > Raggatt, P. (1988). Quality Control in the Dual System of West Germany, in: *Oxford Review of Education*, vol. 14, no. 2, pp. 163-186.
- > Raggatt, P./Williams, S. (1999). *Government, Markets and Vocational Qualifications: An Anatomy of Policy*, Londres (Falmer Press).
- > Reuling, J. (2002). Vocational Training and Lifelong Learning in Australia: Observations and conclusions from a German perspective, in: Burke, G./Reuling, J. (eds.), *Vocational Training and Lifelong Learning in Australia and Germany*, Adelaïde (NCVER), pp. 14-20.
- > Ryan, P. (2001). Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation, in: Deissinger, Th. (ed.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung*, Baden-Baden (Nomos), pp. 133-157.
- > SCQF (2003). *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*, Glasgow.
- > Smith, E./Keating, J. (2003). *From Training Reform to Training Packages*, Tuggerah NSW (Social Science Press).
- > Steadman, S. (1995). The Assessment of Outcomes, in: Burke, J.W. (ed.), *Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*, Londres (Falmer Press), pp. 142-154.
- > Unwin, L./Wellington, J. (1995). Reconstructing the Work-based Route: Lessons from the Modern Apprenticeship, in: *The Vocational Aspect of Education*, vol. 47, pp. 337-352.
- > Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*, Buckingham (Open University Press).
- > Wolf, A. (1998). Competence-Based Assessment. Does it shift the demarcation lines?, in: Nijhof, W.J./Streumer, J.N. (eds.), *Key Qualifications in Work and Education*, Londres, pp. 207-219.
- > Young, M. (2003). National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective, in: *Journal of Education and Work*, vol. 16, no. 3, pp. 223-237.



Autres publications editées par InWEnt

No de serie	Titre	Langues
1	Competency-based Training	anglais, arabe, indonésien, farsi, français
2	Curricular Design and Development	anglais, arabe, farsi
3	Innovative and Participative Learning-teaching Approaches within a Project Based Training Framework	anglais
4	New Forms of Teaching-learning for In-company Training	anglais
5	The Project Method in Vocational Training	anglais
6	Training and work: Tradition and Activity Focused Teaching	anglais
7	"Instrumentos para la Gestión del Conocimiento - Estrategias Organizacionales"	espagnol
8	"Instrumentos para la Gestión del Conocimiento - Estrategias Individuales"	espagnol
9	Developmental Psychology in Youth	anglais
10	Theory and Practice of the Project-based Method	anglais
11	The Labor Market Information System as an Instrument of Active Labor Market Policies	anglais, arabe, farsi, français
12	Selecting and Structuring Vocational Training Contents	anglais, arabe, indonésien, français
13	Activity Analysis and Identification of Qualification Needs	anglais
14	Structures and Functions of CBET: a Comparative Perspective	anglais, français
15	Managing Change and Innovation: A Challenge for Modern Organizations	anglais, arabe, espagnol
16	Financing Technical and Vocational Education and Training (TVET)	anglais
17	Corporate Human Resource Development I: From Organization to System	anglais
18	Corporate Human Resource Development II: From Competence Development to Organizational Learning	anglais
19	E-learning in Vocational Education and Training (VET) - Basics, Problems and Perspectives	arabe (en évolution)
20	The Training and Qualification of Target Groups in the Informal Sector – Conceptual Outlines and Examples	anglais

InWEnt – Internationale Weiterbildung
und Entwicklung gGmbH

Renforcement des Capacités et Développement
International, Allemagne

Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn, Allemagne

Téléphone +49 228 44 60-0
Téléfax +49 228 44 60-1766

Coopération Technologique, Développement de Systèmes
et Management dans la Formation Professionnelle

Käthe-Kollwitz-Straße 15
68169 Mannheim, Allemagne

Téléphone +49 621 30 02-0
Télécopie +49 621 30 02-132
tvet@inwent.org
www.inwent.org



InWEnt Mannheim en chiffres :

Personnel : 22 Budget annuel pour les programmes internationaux de développement des ressources humaines : env. 5,3 millions d'euros, plus env. 2 millions d'euros par an fournis par les Länder participant à des projets conjoints. Nombre de participants par an : env. 950