

anglo-américain, là où la scolarité, dans ses aspects quantitatifs, a le plus rapidement progressé au 20^e siècle. L'Autre anglo-américain (aussi canadien-anglais et anglo-québécois) servira donc à montrer le chemin à parcourir. Il y aurait des nuances à formuler au sujet de cette caractérisation des deux « Autres », mais elle n'en demeure pas moins valable dans ces grandes lignes. Notamment dans le domaine de la formation des maîtres, la période d'après-guerre étant celle où se généralise en Amérique du Nord les facultés et départements de sciences de l'éducation, responsables de la formation initiale et continue des maîtres, ainsi que du développement de la recherche en éducation. Les historiens de l'éducation et les comparatistes qui souhaitent construire une socio-histoire de l'éducation qui tienne compte du va-et-vient entre le « local » et le « global », des évolutions mondiales et de leur appropriation locale, et des processus transculturels de diffusion et de réception d'innovation éducative, ont dans le champ de la formation des maîtres et son histoire depuis la fin de la seconde guerre mondiale un domaine d'étude à la fois des plus intéressants et à ce jour peu fouillé (à l'exception, à notre connaissance, des travaux récents de Judge et al., 1994 (2).

Claude LESSARD
Université de Montréal

COLARDYN D. (1996). – *La gestion des compétences*. Paris : PUF. 228 p.

Sous le titre « La gestion des compétences », Danielle Colardyn, administrateur à l'OCDE, traite principalement des acquisitions que permet l'exercice professionnel et de leur évaluation en vue d'une reconnaissance officielle. Cette reconnaissance, si possible intégrée au contenu des diplômes, devrait faciliter la résolution des problèmes de mobilité professionnelle (passage d'une entreprise à une autre, changement d'activité professionnelle, promotion), de reprise d'études (alternance entre l'expérience professionnelle et la formation académique au cours de la vie), de construction de parcours de formation nécessitant des passages d'un établissement à un autre ou d'un pays à un autre.

Une partie importante de l'ouvrage est consacrée à la présentation comparée de l'expérience de sept pays dont la France, l'Allemagne, l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni, le Japon, les États-Unis. Pour chacun de ces pays on s'intéresse à la production des qualifications, à la transférabilité, à la visibilité, à la portabilité des compétences.

2 - H. Judge, M. Lemosse, L. Paine & M. Sedlak, *The University and the Teachers, France, The United States, England*, Oxford Studies in Comparative Education, 1994, vol. 4 (1/2).

Sous le terme « production des qualifications » l'auteur décrit les spécificités des différents systèmes de formation (formations initiale et continue, formations générale et professionnelle) et leur articulation pour la qualification et l'adaptation professionnelle. La documentation de l'auteur est riche et condensée. Les pratiques d'évaluation et de reconnaissance des qualifications et des compétences constituent le thème central de la comparaison. La notion de « qualification » renvoie aux capacités acquises, reconnues par l'appareil éducatif formel et sanctionnées par des diplômes. La notion de compétence renvoie quant à elle à des capacités démontrées par des preuves puisées dans la vie sociale et professionnelle, dans et hors de l'école. L'auteur montre la nécessité d'établir des passages entre ces deux domaines.

La comparaison des pratiques d'évaluation des différents pays s'organise autour des trois critères : « transférabilité », « visibilité », « portabilité ». La transférabilité au sein du système éducatif concerne la possibilité de trouver des passerelles et des continuités entre les différentes formes et les différents niveaux de formation. La visibilité pour les entreprises concerne la valeur sociale de la certification et l'implication des partenaires sociaux dans la conception et la validation des acquis. La portabilité sur le marché du travail concerne la valeur économique de la certification.

On trouvera dans la première partie de l'ouvrage les justifications d'une approche comparée des pratiques de reconnaissance des qualifications et des compétences. L'auteur s'emploie fort utilement à dégager les principales caractéristiques méthodologiques d'une telle approche, autour de quelques notions clés. Elle se heurte inévitablement aux problèmes du langage tels qu'ils apparaissent dans la diversité des définitions, le cas le plus typique étant celui du sens à donner au terme « compétence ». De ce point de vue, l'ouvrage apporte une contribution nouvelle au débat sur les « compétences » largement engagé dans les sciences humaines et sociales. Au delà des querelles de définitions, l'auteur reconnaît l'importance d'une interrogation sur les spécificités culturelles et les philosophies éducatives qui sous-tendent les usages du langage et déterminent l'organisation et le fonctionnement des systèmes d'enseignement et de certification. Cette piste de réflexion posée n'a cependant pas donné lieu à une véritable interrogation sur « le sens » des différences mises en évidence dans les comparaisons internationales.

Considérant qu'un travail en commun sur les qualifications et les compétences s'avère nécessaire, l'auteur présente, dans une troisième partie, une solution possible aux problèmes d'organisation de ce travail consistant dans la création d'une commission extérieure aux ministères (de l'Éducation, du Travail), composée de l'ensemble des partenaires et acteurs de la formation (formel, non formel, et commercial). Appelée commission d'« homologation », elle aurait pour fonction d'être l'interface entre les différents systèmes concernés, soit à l'intérieur d'un même pays (dispositif formel d'enseignement ou de la formation non formelle, formation initiale et formation continue), soit entre pays. Des expériences présentées par l'auteur justifient cette proposition. Cette forme de rationalisation pourrait présenter des

avantages divers, parmi lesquels celui de la transparence de l'offre d'éducation et de formation. En outre, elle offrirait une garantie du développement pluraliste de l'enseignement et de la formation. Enfin, cette commission servirait en quelque sorte de garantie de la valeur des acquisitions quels que soient les lieux et occasions d'acquisition.

Il s'agit de perspectives d'avenir mais le débat est ouvert. Il paraît concerner essentiellement les politiques et le marché de la formation mais les pédagogues ne devraient pas s'en désintéresser. C'est peut-être ce qui justifie la présence de l'ouvrage dans une collection de pédagogie. Trois interrogations demeurent de ce point de vue.

- La première tient à la notion de compétence associée à celle de gestion. Quel est l'« objet » de la gestion ? Peut-on considérer les compétences humaines indépendamment des sujets qui les portent et les expriment et des circonstances (éphémères) dans lesquelles elles sont reconnues et énoncées ? Autrement dit, la notion de compétences a-t-elle une réalité en soi, en quelque sorte objectivable, ou s'agit-il d'une façon de parler des caractéristiques de l'homme en situation dont il faudrait tester la stabilité, l'utilité et la validité quant aux usages que l'on veut en faire.
- La seconde concerne le sens que l'on peut donner aux concepts de « savoir » et d'« acquis » et les modalités de leur évaluation. S'il existe des pratiques permettant d'évaluer les acquis de formation (par référence à des programmes), l'évaluation des acquis de l'expérience pose problème, et l'on ne peut guère compter sur les pratiques d'évaluation des entreprises pour avancer, du moins si l'on en croit les enquêtes sur le sujet. Faute d'indicateurs fiables (de preuves d'acquis) la tentation sera grande de confondre « occasions » d'expérience et « acquis » d'expérience. Le problème de la gestion des compétences et des acquis ne peut pas être seulement considéré sous un angle technique. Il implique en amont une théorisation des apprentissages.
- Si la création d'une commission d'homologation est présentée comme une solution passible on peut se demander s'il n'existe pas d'autres solutions moins technocratiques et plus proches des réalités culturelles, pédagogiques et partenariales locales. Autrement dit, faut-il établir autoritairement les passerelles et les continuités que requiert la gestion de la mobilité ou permettre une mise en œuvre de la reconnaissance des compétences dans des espaces éducatifs de proximité où cette reconnaissance a du sens et constitue un atout pour les personnes et les organisations ?

Jacques AUBRET
Université de Lille 3