

République Française



**Restitution des résultats de la Consultation en France
sur le document de travail de la Commission européenne :**

*Les crédits d'apprentissage européens
pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET)*

**Un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des
acquis des apprentissages en Europe**

AVRIL 2007

Table des matières

Avant propos	5
Introduction.....	6
Description du processus de consultation.....	6
Composition du groupe de pilotage interministériel	6
Les modalités de consultation et la préparation technique.....	6
Le déroulement de la consultation.....	8
Les instances informées et consultées.....	8
Principales conclusions résultant de la synthèse des contributions.....	10
Préambule.....	10
1- Les contributions des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnels ne relevant pas de l'enseignement supérieur.....	10
2 - Les contributions des acteurs de l'enseignement supérieur	11
Conclusion.....	12
Synthèse de la consultation.....	13
1. L'objet et les raisons d'être d'un système ECVET.....	13
Préambule.....	13
Q -1- Les objectifs et les fonctions les plus importantes d'un dispositif européen de crédits pour la formation et l'enseignement professionnels et le rôle des autorités compétentes sont-ils exposés complètement dans le document de consultation ? Si non, que manque-t-il ?.....	13
Q -2- Quelle serait la principale valeur ajoutée du système ECVET envisagé ?.....	18
2. Les bases techniques d'ECVET.....	19
Q -1- Certaines des spécifications techniques demandent-elles à être précisées en vue de la mise en oeuvre concrète d'ECVET ? Si oui, lesquelles ?.....	19
Q -2- Les spécifications techniques d'ECVET prennent-elles suffisamment en compte : l'évaluation ; la validation ; la reconnaissance ; la capitalisation ; le transfert des acquis des apprentissages, qu'ils soient formels, et informels ? Si non, pouvez vous préciser ?.....	20

Q -3- L'affectation de points de crédit aux certifications et aux unités et la convention de 120 points de crédit telle qu'elle est proposée, sont-elles propres à assurer au niveau européen la convergence des approches et la cohérence du dispositif ? Si non, que pourriez-vous proposer ?.....	22
3. La mise en oeuvre d'ECVET.....	25
Q -1- Sous quelles conditions la description des certifications en termes d'acquis des apprentissages et leur présentation en unités, pourraient-elles effectivement améliorer la transparence des certifications et contribuer au développement de la confiance mutuelle ?.....	25
Q -2- Quels critères ou combinaisons de critères pour l'affectation de points de crédit pourraient être favorisés et utilisés ?.....	27
Q -3- Quels sont, dans votre système de certifications, les facteurs et conditions favorables à l'introduction d'ECVET ? Le cas échéant, quelles contraintes prévoyez-vous ?.....	27
Q -4- Comment, et dans quels délais (démarrage, introduction, expérimentation, généralisation), ECVET pourrait-il être mis en oeuvre dans votre pays ?.....	29
4. Les actions de soutien à la mise en oeuvre et au développement d'ECVET.....	30
Q -1- Quel type d'actions faudrait-il engager aux niveaux européen, national et sectoriel pour faciliter la mise en oeuvre d'ECVET ?.....	30
Q -2- Quels documents, manuels, guides pourraient être mis au point pour faciliter la mise en oeuvre d'ECVET ?.....	31
5. La capacité potentielle d'ECVET à améliorer la mobilité.....	32
Q -1- Dans quelle mesure et comment ECVET pourra-t-il contribuer au développement de partenariats transnationaux, voire nationaux ?.....	32
Q -2- Dans quelle mesure et comment ECVET pourra-t-il contribuer à améliorer la qualité des programmes communautaires dédiés à la mobilité et la participation à ces programmes ?.....	32
Q -3- Dans quelle mesure pensez-vous qu'ECVET et Europass pourraient se compléter pour promouvoir la mobilité et comment ?.....	33

Annexes

Annexe 1 :

Séminaire du 15 décembre 2006 : principales conclusions	34
---	----

Annexe 2 :

Compte-rendu de la journée du 5 mars 2007 au CEREQ	36
--	----

Annexe 3 :
Liste des contributions55

Annexe 4 :
Contributions des partenaires sociaux57

Avant-propos

En réponse au questionnaire de la Commission européenne, une consultation nationale, conduite par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, s'est déroulée de novembre 2006 à mars 2007.

Elle a touché de très nombreux acteurs, notamment lors du séminaire du 15 décembre 2006 qui a rassemblé environ 200 personnes représentant la diversité du paysage français en matière d'enseignement, de formation et de certification professionnels : les ministères certificateurs et la Commission nationale de la certification professionnelle, les établissements d'enseignement supérieur, les régions, les partenaires sociaux, les branches professionnelles, les chambres consulaires, les associations, notamment de parents d'élèves.

Sur le plan technique, elle a été préparée par une formation d'experts de chaque ministère qui sont intervenus ensuite dans les différentes instances. Une journée de travail a également été organisée par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) le 5 mars 2007 avec les responsables de chacun des ministères.

Cette préparation, la concertation interministérielle, les concertations internes aux ministères, les consultations des partenaires sociaux ont permis de sensibiliser un grand nombre d'acteurs et de recueillir une cinquantaine de contributions, dont il faut signaler l'excellente qualité.

Le document qui est transmis a pour objectif de restituer la richesse des analyses qui ont été produites, conformément aux engagements pris avec les partenaires sociaux¹.

¹ Les parties grisées dans le document restituent des positions spécifiques des partenaires sociaux

Introduction

Description du processus de consultation

Le Commissaire Figel' a demandé au ministre de l'éducation la responsabilité d'organiser en France une consultation nationale sur le projet de crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET).

Le ministre a confié à la direction des relations européennes, internationales et de la coopération le soin de mettre en place la consultation à l'intérieur du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de coordonner le processus au niveau interministériel.

Trois réunions ont été consacrées à la mise en place et au suivi du processus :

- Le 10 novembre 2006, une réunion de préparation s'est tenue pour les directions et acteurs concernés du ministère de l'éducation (enseignement scolaire, enseignement supérieur, direction de l'évaluation et de la prospective, direction des relations européennes et de la coopération, inspection générale de l'éducation nationale).
- Le 15 novembre 2006, un groupe de pilotage interministériel rassemblant les principaux ministères certificateurs a été mis en place pour élaborer les modalités de la consultation.
Il s'est réuni à nouveau le 12 février 2007 pour faire le point sur l'avancement du processus.

Composition du groupe de pilotage interministériel :

- Premier Ministre : Secrétariat général pour les affaires européennes
- Premier Ministre : Commission nationale de la certification professionnelle
- Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement : direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : directions de l'enseignement scolaire, de l'enseignement supérieur, des relations européennes et internationales et de la coopération, de l'évaluation et de la prospective, inspection générale de l'éducation nationale
- Ministère de la santé : direction générale de la santé, direction des hôpitaux , direction de l'action sociale
- Ministère de l'agriculture et de la pêche : direction générale de l'enseignement et de la recherche
- Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie : sous-direction de la formation et de la qualification pour les entreprises
- Ministère des petites et moyennes entreprises
- Ministère de la jeunesse et des sports : délégation à l'emploi et aux formations
- Ministère de la culture : département éducation/enseignement/métiers
- Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie.

Les modalités de consultation et la préparation technique

Comme pour la consultation sur le Cadre européen des certifications, chaque ministère a été chargé de l'information et de la consultation en son sein et de celles de ses instances, partenaires ou organismes sous sa tutelle. Il a recueilli leur avis et/ou leur contribution ou à défaut rendu compte des débats.

Les directions du Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (directions de l'enseignement scolaire, de l'enseignement supérieur, de l'évaluation et de la prospective) ont eu la même démarche en leur sein et auprès de leurs partenaires.

Les partenaires sociaux et territoriaux ont été informés et consultés dans le cadre de ces instances.

Lors de la réunion du groupe de pilotage interministériel le 15 novembre 2006, une liste des instances à consulter a été établie pour chaque département ministériel. D'autre part, chaque ministère a désigné un responsable de la Consultation en son sein et deux experts chargés d'animer les réunions d'information et de réflexion dans chaque instance.

Ces experts ont été invités à une journée de travail le 6 décembre 2006 au cours de laquelle, Michel Aribaud, de la Commission européenne, est venu présenter le dispositif. Cette journée a permis de s'assurer d'une « compréhension commune d'ECVET » et de mettre au point un cadre commun d'intervention.

Le 15 décembre 2006 a eu lieu le Séminaire de lancement de la consultation, avec la participation de la Commission européenne. Il a rassemblé environ 200 personnes représentant la diversité du paysage français en matière d'enseignement, de formation et de certification professionnels : les ministères certificateurs et la Commission nationale de la certification professionnelle, les établissements d'enseignement supérieur, les régions, les partenaires sociaux, les branches professionnelles, les chambres consulaires, les associations, notamment de parents d'élèves.

Les discours d'ouverture ont précisé les enjeux d'ECVET, les modalités de la consultation (Marc Foucault, directeur des relations européennes, internationales et de la coopération du MENESR) et ont situé le projet ECVET dans les stratégies européennes (Marta Ferreira, chef d'Unité – Commission européenne).

Deux présentations plus techniques par Michel Aribaud, Commission européenne et Didier Gélibert -ANFA/Richard Maniak –IGEN, ont précisé les bases conceptuelles et techniques d'ECVET ainsi que la faisabilité d'ECVET par rapport aux systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) existant en Europe.

Les quatre ateliers de l'après midi ont apporté des compléments d'information, précisé des aspects d'ECVET évoqués en plénière le matin et examiné les grandes questions que pose le système ECVET, à la lumière du questionnaire de la Commission européenne.

Ce séminaire a permis de faire émerger un certain nombre de questions qui ont été débattues ensuite dans les différentes instances.

Une réunion informelle des partenaires sociaux et membres du Conseil supérieur de l'éducation s'est tenue **le 20 décembre 2006**, à l'initiative de la direction des relations européennes, internationales et de la coopération (DREIC) du MENESR.

Par ailleurs, la consultation a bénéficié des apports scientifiques du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ).

En effet, un séminaire de réflexion avec les responsables de chacun des ministères, à l'initiative de la DREIC et du CEREQ a conclu, **le 5 mars 2007**, le processus de consultation. Cette journée très riche qui s'est déroulée dans les locaux du CEREQ à Marseille a permis d'analyser en profondeur les enjeux d'ECVET et les risques et opportunités que ce dispositif peut représenter pour les systèmes nationaux.

Le déroulement de la consultation

La consultation ECVET s'est déroulée sur une période plus longue que la consultation sur le Cadre européen des certifications ; elle a été préparée selon des modalités plus techniques (interventions d'experts, séminaires).

Les départements ministériels réunis au sein du groupe de pilotage ont été très activement parties prenantes du processus de consultation. Chacun d'entre eux a largement diffusé le projet et les dossiers d'informations, organisé des réunions internes et la concertation avec les partenaires.

La consultation a touché un très grand nombre d'acteurs, d'organisations et d'experts, via les instances convoquées par les départements ministériels concernés et les séminaires organisés.

La concertation interministérielle, les concertations internes aux ministères, les consultations des nombreux partenaires sociaux ont permis la production d'une cinquantaine de contributions, souvent d'une grande qualité.

Les ministères ont produit des contributions globales comportant des analyses détaillées sur chacune des questions et des propositions concrètes.

Instances informées et consultées :

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Haut Comité Education-Economie-Emploi (direction de l'évaluation et de la prospective)
- Conseil supérieur de l'éducation informel (où siègent les partenaires sociaux) : 20 décembre (direction des relations européennes, internationales et de la coopération)
- Conférence des présidents d'université (direction générale de l'enseignement supérieur)
- Comité interprofessionnel consultatif : 9 janvier 2007 (direction générale de l'enseignement scolaire)
- Délégués académiques à l'enseignement technique et délégués académiques à la formation continue (courrier adressé aux Recteurs le 7 janvier 2007 - direction générale de l'enseignement scolaire).
- Centre international d'études pédagogiques – Centre ENIC-NARIC- France

Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement

- Comité du dialogue social et des affaires européennes et internationales (délégation aux affaires européennes et internationales) – 20 mars 2007
- Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)
- Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNPTLV) – 31 janvier 2007

Ministère de la santé et des solidarités

- Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale : 23 janvier 2007 (direction générale de l'action sociale)
- Union des fédérations et des syndicats d'employeurs du secteur sanitaire, médico-social et social (UNIFED)
- Groupement national des instituts régionaux du travail social -GNI
- Association des centres de formation du travail social -AFORTS

Ministère de la jeunesse et des sports

- Commissions paritaires nationales de l'emploi et de la formation, branche animation, branche sports
- La CPNE de la branche du sport
- La CPNE des entreprises équestres
- La CPNE du golf
- Les organisations syndicales représentatives au Comité technique paritaire ministériel (CTPM) du MJSVA (CGT, FSU, SGEN-CFDT, UNSA Education)
- Le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP)
- Le Comité National d'Education Populaire et de Jeunesse (CNPJ)
- Le Conseil National de la Vie associative (CNVA)
- La Conférence Permanente des Coordinations Associatives (CPCA)

Ministère de l'agriculture et de la pêche

- Conseil national de l'enseignement agricole
- Commission professionnelle consultative des métiers de l'agriculture et agro-alimentaires

Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie

- Consultation de 48 fédérations professionnelles industrielles
- Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat
- Assemblée des chambres françaises du commerce et de l'industrie

Commission nationale de la certification professionnelle : 2 février 2007

Par ailleurs, un courrier a été envoyé aux représentants des principales organisations d'employeurs et de salariés les invitant à répondre ès qualités à la Consultation.

Le processus de consultation a été conduit et la synthèse réalisée par la Direction des relations européennes et internationales et de la coopération, bureau des affaires communautaires (Françoise Divisia).

Principales conclusions résultant de la synthèse des contributions

Préambule

La consultation a fait apparaître une adhésion forte :

- au principe de reconnaissance des acquis d'apprentissage dans différents contextes et/ou lieux d'apprentissage.

- à la description des certifications professionnelles en termes d'acquis des apprentissages (connaissances, aptitudes, compétences) et à l'organisation de ces acquis en unités.

A partir de ces positions partagées par la très grande majorité des acteurs, les appréciations portées sur le projet ECVET divergent entre les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnels ne relevant pas de l'enseignement supérieur, et les acteurs de l'enseignement supérieur.

1- Les contributions des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnels ne relevant pas de l'enseignement supérieur.

1/1 - Un accord global ...

Il ressort de cette consultation que la grande majorité des acteurs est favorable à la mise en place d'un nouvel outil au service de la mobilité.

Il s'ajoute à l'outil EUROPASS et au Cadre européen des certifications pour permettre la reconnaissance et la transparence des certifications dans le paysage très hétérogène de l'enseignement et de la formation professionnels.

EUROPASS est essentiellement un instrument de description des qualifications reconnues par les diplômes nationaux, à travers les suppléments au diplôme et au certificat.

Si avec le cadre européen des certifications, on peut parler d'un traducteur, le dispositif ECVET, quant à lui, s'inscrit dans une dynamique plus forte : il s'agit de bâtir une grammaire commune.

En tout état de cause, une adhésion forte est marquée à ce qui fonde les deux systèmes : la reconnaissance des acquis d'apprentissage dans différents contextes et/ou lieux d'apprentissage.

Ce système doit favoriser l'ancrage des certifications professionnelles européennes sur les acquis exprimés en savoirs, aptitudes, compétences et non plus sur des durées.

En ce qui concerne les citoyens européens, la principale valeur ajoutée d'ECVET réside dans le fait que ce système permet la construction et la reconnaissance de parcours d'apprentissage tout au long de la vie.

1/2 - Mais la mise en œuvre d'ECVET suscite des interrogations.

Cet outil ambitieux et complexe doit cependant être amélioré sur les points suivants :

- Une clarification de tous les concepts est nécessaire, en cohérence avec les définitions du Cadre européen des certifications. En particulier, les termes « validation » et « reconnaissance » sont souvent employés comme équivalents. Or, ils ne recouvrent pas forcément les mêmes opérations.
- L'objectif du système nécessiterait d'être plus clair. Le texte doit préciser qu'il s'adresse aux jeunes mais aussi aux adultes, notamment les salariés dans le cadre de la formation tout au long de la vie.
- L'articulation avec les autres instruments européens doit être mieux précisée : avec le Cadre européen des certifications (CEC), et surtout avec ECTS ; comment rendre les deux systèmes ECVET et ECTS compatibles ?
- La définition et le rôle des « autorités compétentes ». Une identification précise est indispensable au regard des niveaux pertinents de décision et de responsabilité. Le projet envisage plusieurs niveaux de compétences et d'autorités pour l'évaluation, la validation, la reconnaissance des acquis d'apprentissage. Il conviendrait d'identifier les procédures propres à chaque niveau en donnant des exemples.
- Les critères de construction des unités doivent être précisés. La taille des unités doit correspondre à un ensemble de compétences lisibles pour les employeurs; la place des savoirs et compétences généraux doit être préservée dans les certifications professionnelles.
- Les critères d'attribution des « points » de crédits aux unités est difficilement opératoire selon les modalités proposées ; le critère de durée de formation est notamment peu compatible avec le principe qui fonde ECVET sur les acquis d'apprentissage.
- Les conditions du transfert et de la capitalisation doivent être étudiées attentivement, notamment en ce qui concerne la durée de validité des unités obtenues au regard de l'obsolescence rapide des qualifications.

2 - Les contributions des acteurs de l'enseignement supérieur

Les acteurs de l'enseignement supérieur expriment une réticence fondamentale vis-à-vis de l'application du système ECVET aux diplômes de l'enseignement supérieur. Ils considèrent que le système ECTS, qui relève des mêmes principes qu'ECVET, remplit déjà, en ce qui concerne les diplômes de l'enseignement supérieur, y compris professionnels, les objectifs confiés à ECVET. Ils préconisent donc une meilleure utilisation d'ECTS et récusent l'adoption d'un système parallèle qui serait source de confusion.

Conclusion

Il serait opportun d'approfondir et d'harmoniser les approches sur les concepts et les supports liés à ce dispositif.

Le dispositif ECVET ne peut faire l'économie d'expérimentations nombreuses avant d'être mis en oeuvre de façon crédible, fiable et utile pour le développement de la mobilité.

Le système français possède des atouts pour expérimenter rapidement ECVET : des certifications qui reposent sur les acquis d'apprentissage et sur des référentiels de compétences, un découpage en unités, l'existence d'un cadre national des certifications (le Répertoire national des certifications professionnelles).

Sur le plan national, les travaux qu'engendrera la mise en oeuvre d'ECVET pourraient permettre de mieux articuler les différents systèmes de certification, notamment les diplômes de l'éducation, les titres du ministère de l'emploi et les certificats de qualification professionnelle des partenaires sociaux.

Toutefois, il faudra veiller à ce que l'usage d'ECVET s'intègre dans le mécanisme actuel de nos diplômes et ne le fasse pas voler en éclats . Le service public de l'éducation doit garantir la lisibilité, la valeur des certifications tant aux individus qu'aux entreprises.

C'est aussi à ce prix que se développera la confiance mutuelle, condition de la mobilité.

Le système ECTS ayant fait ses preuves, le système ECVET n'a pas de raison de s'appliquer aux diplômes de l'enseignement supérieur.

La France propose de retravailler la proposition dans le cadre d'un groupe de travail au niveau communautaire.

Synthèse de la consultation

1 - L'objet et les raisons d'être d'un système ECVET

Préambule

Le projet ne propose pas de définition stabilisée des termes et concepts clés, notamment en cohérence avec ceux du Cadre européen des certifications.

Pour plus de clarté de l'exposé, les spécifications techniques devraient faire l'objet d'un chapitre spécifique.

Q 1 - Les objectifs et les fonctions les plus importantes d'un dispositif européen de crédits pour la formation et l'enseignement professionnels et le rôle des autorités compétentes sont-ils exposés complètement dans le document de consultation ? Si non, que manque-t-il ?

1-1- Les objectifs et les fonctions

- Quatre objectifs sont proposés : faciliter la mobilité des personnes en formation, la validation des acquis des apprentissages tout au long de la vie, la transparence des qualifications, la confiance mutuelle et la coopération des acteurs.

Les objectifs assignés au système ECVET sont clairement exposés : ECVET est un nouvel outil au service de la mobilité, d'un système à l'autre, d'un pays à l'autre.

Il s'ajoute à l'outil EUROPASS et au Cadre européen des certifications pour favoriser la reconnaissance et la transparence des certifications dans le paysage très hétérogène de l'enseignement et de la formation professionnels².

² (En effet, la mobilité reste faible, y compris dans le cadre des programmes communautaires pour les jeunes (60 000 personnes). Moins de 2% des citoyens de l'UE-25 vivent et travaillent dans un Etat membre autre que leur Etat d'origine, taux qui n'a pratiquement pas changé depuis 30 ans (source Eurostat).

La mobilité transfrontalière entre États membres (sans changement de résidence) n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années, mais elle concerne, en moyenne, 0,2 % seulement de la population active de l'UE-15. (Source : DG Emploi et affaires sociales, Unité A1, 2002).

Selon un rapport de la Commission européenne sur la libre circulation des travailleurs depuis l'élargissement de 2004, la plupart des pays ont enregistré des flux de travailleurs en provenance de l'Europe centrale et orientale moins importants que prévu. Dans tous les pays, à l'exception de l'Autriche (1,4% en 2005) et de l'Irlande (3,8 % en 2005), les ressortissants des nouveaux États membres (UE-10) représentaient ainsi moins de 1% de la population en âge de travailler. (Source : Rapport sur le fonctionnement des dispositions transitoires visées au Traité d'adhésion de 2003, février 2006) ».

Il faut noter que les freins à la mobilité géographique internationale en matière de formation professionnelle sont multiples, comme l'indique d'ailleurs le document (obstacles réglementaires et administratifs, économiques et financiers, culturels et linguistiques, etc.).

Pour permettre la reconnaissance des certifications acquises dans d'autres contextes, il s'agit donc de proposer à tous les pays volontaires un cadre méthodologique commun, dans lequel ils inscriront leurs systèmes de certification et qui facilitera donc la transparence, la confiance et la reconnaissance mutuelle, élément indispensable de la réussite d'ECVET.

Il conviendrait, dans le texte de la proposition, de mieux distinguer les objectifs principaux, c'est-à-dire la mobilité et la validation des apprentissages tout au long de la vie, des conditions nécessaires pour construire un espace de mobilité : la transparence des certifications permettant une meilleure lisibilité des systèmes de certifications, la confiance mutuelle et la coopération entre les acteurs.

- Quel est le public visé ? Le texte devrait explicitement indiquer qu'ECVET vise les jeunes et les adultes, notamment les salariés, dans le cadre de la formation tout au long de la vie. En conséquence, il faudrait éviter de présenter ECVET comme un dispositif prioritairement lié à une problématique de formation initiale (§ 1-2). Par ailleurs, la mobilité des adultes et des salariés en particulier met en jeu des acteurs très différents qu'il conviendrait d'identifier.
- Les fonctions d'ECVET sont claires et cohérentes avec les objectifs : On ne peut qu'être favorable à un mécanisme permettant de transférer, reconnaître et capitaliser les crédits des acquis des apprentissages effectués dans différents lieux ou systèmes d'apprentissage.
- Fonder l'économie du dispositif sur la description des qualifications/certifications en termes d'acquis des apprentissages (savoirs, aptitudes, compétences) est un point majeur.

Ce principe de base permet la validation des acquis des apprentissages informels et non formels, possibilité à laquelle la France est très attachée à travers la validation des acquis de l'expérience (VAE).

La VAE peut donc être utilisée dans le cadre d'ECVET comme un outil de validation d'unités acquises par l'expérience.

Mais la possibilité d'acquérir tout ou partie d'une certification par la VAE ne doit pas être confondue avec le système ECVET : la VAE constitue un mode d'accès à la certification, alors qu'ECVET permet la prise en compte d'unités acquises.

Cependant, le parti pris de privilégier une approche fondée sur la certification, consacrant le décrochage entre formation et certification, pose le problème de la capacité de l'appareil de formation à s'adapter à une démarche d'évaluation/validation complètement indépendante des processus de formation (voir question 3).

Par ailleurs, il faut signaler que la proposition d'affectation de points de crédit en référence à une durée de formation est contradictoire avec le principe de description des qualifications/certifications en termes d'acquis des apprentissages.

- L'articulation entre ECVET et les autres instruments de mobilité européens doit être mieux précisée
- ECVET et le cadre européen des certifications (CEC)

Le projet conçoit ECVET comme complémentaire du cadre européen des certifications. En effet, le CEC et ECVET reposent sur des approches communes : ils sont centrés sur les acquis d'apprentissage, axés sur les certifications.

Il faut rappeler que le cadre européen de certifications est un traducteur, ce qui signifie que, dans chaque pays, les diplômes seront d'abord classés dans le cadre de certification national qui lui-même entrera ensuite dans un système d'équivalence. Si l'on s'en tient à ce principe, la question de l'articulation entre ECVET et le cadre européen ne se pose pas.

En France, ECVET ne devrait ainsi être mis en oeuvre que sur la base des certifications référencées au Répertoire national des certifications professionnelles.

Cependant, deux questions se posent :

- Quelle sera l'instance de régulation ? Si le dispositif ECVET est directement articulé au CEC, le système de transfert opérera-t-il sur des bases définies par les « certificateurs » ou par une autre autorité? (voir point sur les autorités compétentes).
- Que classera-t-on dans le CEC, des diplômes ou les unités ? En effet le système proposé tend à autonomiser les unités pensées en termes de certifications de compétences individuelles, indépendamment d'un diplôme construit en relation avec la qualification.
Il s'agit d'envisager cette approche avec prudence, notamment parce qu'elle pourrait entraîner l'éclatement du concept de certification globale (voir développement de cette problématique dans la question 3).

- Les systèmes ECVET et ECTS devraient être compatibles...

La question de la compatibilité et de l'articulation du système de crédits (ECTS), en usage dans l'enseignement supérieur depuis 20 ans, et du projet ECVET, qui concerne principalement l'enseignement et la formation professionnels, se pose et suscite des positions divergentes.

Si les deux systèmes ECVET / ECTS ont le même objectif : transparence, lisibilité des systèmes de certification pour favoriser la capitalisation et le transfert des qualifications, conditions du développement de la mobilité, ils sont cependant fondés sur des approches différentes.

En effet, l'espace de la formation professionnelle se caractérise par une très grande hétérogénéité, de la formation initiale à la formation continue, d'un acteur institutionnel à l'autre et d'un Etat à l'autre, contrairement à l'espace européen de l'enseignement supérieur harmonisé dans le cadre du LMD.

C'est pourquoi ECVET et ECTS sont construits sur des bases différentes.

« ECVET est fondé sur l'approche des acquis d'apprentissage formulés en termes de savoirs, aptitudes et compétences et non pas sur des durées de formation ».

« Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits ECTS est un système centré sur l'étudiant, fondé **sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant (incluant la durée de formation)** afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances finales et de compétences à acquérir » (définition de l'ECTS dans le livret de la Commission).

Mais la philosophie des deux systèmes tend à se rapprocher, les ECTS se construisant de plus en plus en référence à des résultats d'apprentissage et non plus exclusivement en référence à une charge de travail.

« Le système ECTS...est devenu depuis la mise en place du processus de Bologne un **outil de reconnaissance académique et professionnelle** destiné à favoriser la mobilité, la validation des acquis de l'apprentissage (learning outcomes) tout au long de la vie, la transparence des diplômes, la coopération et l'accumulation. Ceci conduit les établissements supérieurs à repenser l'offre de formation (semestrialisation, découpage en unités ou modules, définition de l'offre en fonction des résultats d'apprentissage et des compétences attendues des diplômés). La mise en place du système ECTS traduit une **véritable dynamique de professionnalisation de toutes les formations** » (Equipe des promoteurs de Bologne)

Dès lors faut-il envisager que les formations de l'enseignement supérieur, notamment le Brevet de technicien supérieur à bac +2 (BTS), relèvent des deux systèmes comme le souhaitent certains partenaires sociaux, les chambres consulaires ainsi que les secteurs du travail social et de la culture dont les formations relèvent, selon les pays, soit de l'enseignement supérieur, soit de l'enseignement professionnel?

« Il ne serait pas conforme à l'objectif initial des ECVET qu'il y ait une rupture entre la formation professionnelle du niveau secondaire, concernant les premiers niveaux de qualification et la formation professionnelle supérieure actuellement reconnue et valorisée par les ECTS ...

Dès lors, l'un des principaux obstacles à surmonter...sera de trouver les moyens de rendre compatibles, cohérents et articulés entre eux les trois dispositifs que sont les ECTS, les ECVET et le CEC..., le système des ECTS devant converger avec le système des ECVET vers les « learning outcomes » c'est à dire valoriser l'atteinte d'un niveau de compétence ». (Mouvement des entreprises de France – MEDEF-)

Au contraire, l'équipe des promoteurs de Bologne considère que « l'adoption d'un système parallèle, celui des ECVET, ne ferait qu'ajouter de la confusion et risquerait de menacer et marginaliser le concept de professionnalisation des études supérieures universitaires ».

Dans le même esprit, la conférence des Présidents d'Universités « considère que les dynamiques engagées dans tous les établissements d'enseignement supérieur autour des outils de reconnaissance académique et professionnelle du processus de Bologne (ECTS et Supplément au Diplôme) pour toutes les formations générales et professionnelles doivent se poursuivre autour des outils existants selon une logique d'amélioration continue de la qualité. L'adoption d'un système parallèle, celui des ECVET, non seulement n'ajouterait rien par rapport aux dispositifs existants, mais ne manquerait pas d'entraîner des confusions, voire même de décourager les acteurs de la communauté universitaire, qui, avec la mise en œuvre du LMD ont été très fortement sollicités et sont conscients de la tâche importante qui les attend pour atteindre l'objectif ambitieux qui leur a été fixé ».

Le cas particulier du baccalauréat pourrait se poser ultérieurement.

« Pour la Confédération française du travail (CFDT), il faut aller vers un seul système au service de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, ce qui suppose d'engager un travail en ce sens pour une harmonisation et une mise en cohérence, à terme, des deux systèmes ».

Les autorités françaises, à ce stade, estiment qu'il n'y a pas lieu de mettre en place un système parallèle, pour les formations de l'enseignement supérieur, y compris pour le BTS qu'un décret soumis au Premier ministre décrit uniquement en ECTS.

En tout état de cause, la compatibilité entre le système ECTS et le futur système ECVET est une exigence. La Commission est invitée à travailler dans ce sens concernant deux dispositifs qu'elle a initiés.

- *ECVET et EUROPASS*

Voir chapitre 5

1-2 - Les « autorités compétentes » : une identification précise est indispensable au regard des niveaux pertinents de décision et de responsabilité...

Le texte propose une définition de l'autorité compétente qui respecte les différences d'un pays à l'autre, d'un système d'enseignement et formation professionnels à l'autre, d'un système de certification à l'autre.

Les responsabilités sont rigoureusement décrites mais dans le respect des règles de chacun des pays, elles laissent aux Etats le soin de choisir « les niveaux appropriés ».

L'ensemble des autorités est donc envisagé à égalité, quels que soient la légitimité qui les instituent, leur niveau et leur périmètre de responsabilités, la façon dont les certifications sont construites et le sens qui leur est donné.

Or, il n'y a pas d'homogénéité ni d'égalité dans ce domaine.

Un ministère qui délivre une certification ne peut être placé sur le même plan qu'un organisme de formation qui valide des unités.

La volonté d'éclaircir la notion « d'autorité compétente » est manifeste (point 2.3.) ; elle mérite cependant d'être approfondie : il conviendrait de préciser en termes de procédures chacune des opérations décrites (évaluation, validation, reconnaissance...) en distinguant différents niveaux de gouvernance.

Il faut souligner en outre que leur multiplicité possible pose question : comment garantir le respect *par tous* des procédures, et permettre ainsi la confiance mutuelle ?

PROPOSITION

Il s'agira de préciser les différents champs de responsabilités (responsabilité de la définition de la certification et des processus de validation et d'évaluation, responsabilité par habilitation de la validation ...) et les niveaux de responsabilité (national, régional, sectoriel).

La définition de l'autorité compétente incite à une répartition des missions sur trois niveaux :

- *Une instance nationale unique chargée de piloter le dispositif et de définir les dispositions concernant les processus de validation, de transfert et de reconnaissance des acquis d'apprentissage.*
- *Les certificateurs ou producteurs de certifications (ministères, branches professionnelles, CCI...) qui auraient pour missions la présentation des certifications en termes d'unités d'acquis d'apprentissage, et l'affectation de points de crédits ECVET aux certifications et aux unités selon un cadre et des modalités définis par l'autorité compétente unique telle que définie ci-dessus.*
- *Les « autorités compétentes » concernées par l'accord, au regard de la ou des certification(s) visées(s). Ces précisions seront particulièrement importantes s'agissant des accords de partenariats conclus entre prestataires de formation.*
- *Il serait intéressant de donner des exemples de « montage ECVET » entre plusieurs autorités compétentes.*

Q 2 - Quelle serait la principale valeur ajoutée du système ECVET envisagé ?

- 1) S'agissant des citoyens, le premier intérêt d'ECVET réside dans le fait qu'il constitue pour tous **un outil de valorisation des efforts d'apprentissage** fournis dans des contextes formels, non formels ou informels (expérience en entreprise, stages, sessions de formation continue...), dans leur pays d'origine ou à l'étranger. **Dans ce sens, ECVET répond aux exigences de formation tout au long de la vie et favorise la mobilité professionnelle et transnationale.**

Le système ECVET peut donc être tout à fait intéressant s'il s'inscrit dans une recherche **d'ouverture et d'assouplissement des parcours de formation et de certification, et non dans une inflation de petites unités de certifications hétérogènes.** Il autoriserait ainsi un croisement de cultures et de façons d'apprendre tout en permettant, à l'issue du parcours, de garder un repère bien identifié sur la certification globale obtenue.

- 2) S'agissant des systèmes de certification et de formation, ECVET peut contribuer à :
 - créer un langage commun pour la description des certifications, et créer une méthodologie commune de lecture des différents systèmes,
 - accroître la lisibilité des systèmes de certification et des diplômes,
 - favoriser les comparaisons entre systèmes et l'identification de correspondances,
 - améliorer les systèmes.

Ceci devrait donc induire une meilleure fluidité entre systèmes de certifications, y compris au niveau national.

- 3) S'agissant de l'espace européen de l'enseignement et de la formation professionnels, la valeur ajoutée d'ECVET pourrait être d'ancrer l'ensemble des certifications professionnelles européennes sur un système fondé sur les acquis exprimés en savoirs, aptitudes, compétences et non plus sur des durées de formation.

2. Les bases techniques d'ECVET

Q-1- Certaines des spécifications techniques demandent-elles à être précisées en vue de la mise en oeuvre concrète d'ECVET ? Si oui, lesquelles ?

Le dispositif repose sur les principes suivants :

- la description des qualifications/certifications en termes d'acquis des apprentissages (connaissances, aptitudes, compétences),
- l'organisation de ces acquis en unités,
- l'affectation de points de crédits aux unités.

1) Une clarification des concepts est souhaitable

L'enjeu avec ECVET sera moins de trouver des équivalences entre pays que de trouver des **références communes**.

En conséquence, les concepts clés : « acquis des apprentissages exprimés en termes de savoirs, aptitudes et compétences » doivent faire l'objet d'une compréhension partagée qui ne fasse pas intervenir d'éléments subjectifs.

Des définitions ont certes été données avec le CEC, peut-être suffisantes pour mettre en relation des cadres ou des systèmes nationaux (les expérimentations le diront). **Avec ECVET, on entre dans la nature même des savoirs, aptitudes et compétences qui composent les unités.** Il faudra donc s'entendre sur **leur définition**.

2) Les critères de construction des unités devraient être précisés

- **L'unité est-elle autonome ?**

Le dispositif est fondé sur la certification, présentée comme une totalité, qu'il faut ensuite découper en unités. Dans cette configuration, l'unité semble ne pas être autonome : c'est un élément du diplôme qui n'a pas d'existence en soi.

D'un autre côté, le système proposé **tend à autonomiser les unités** pensées en termes de certifications de compétences individuelles, indépendamment d'un diplôme construit en relation avec la qualification.

Il s'agit, d'une part, de clarifier l'approche, d'autre part d'envisager avec prudence une éventuelle autonomie, notamment parce qu'elle pourrait entraîner l'éclatement du concept de certification.

- **Le découpage des certifications en unités n'est pas neutre**

Il met en jeu la relation entre certification et formation, entre certification/qualification et emploi.

Les principes de construction des unités dans les différents dispositifs de certification ne sont pas homogènes. Le découpage des unités peut reposer, soit sur une logique disciplinaire (distinguant savoirs théoriques, savoirs technologiques et aptitudes professionnelles), soit sur une logique d'employabilité. Ces logiques ne sont pas nécessairement exclusives l'une de

l'autre. Mais deux certifications construites sur deux logiques différentes doivent faire l'objet d'un travail minutieux pour pouvoir être mises en regard l'une de l'autre.

Il faudra veiller, en tout état de cause, à ce que le découpage des ECVET en unités soit l'occasion d'une réflexion permettant d'éviter une dichotomie entre ce qui relève des connaissances générales et ce qui relève du « professionnel ».

PROPOSITION

Ne gagnerait-on pas à disposer d'un référentiel européen (évolutif et non exhaustif) des principales unités de compétences professionnelles utilisable par tous (une sorte de "grammaire" ECVET)?"

- **Quelle est la bonne taille des unités certifiées (« la bonne maille du filet » d'évaluation)** afin qu'elles soient socialement et professionnellement compréhensibles et utiles sur le marché du travail (donc touchant les coeurs de métier) ?

Il est indispensable que la formulation des unités renseigne clairement un certain nombre de paramètres : le titre de l'unité, son contenu précis et détaillé en terme de savoirs, d'aptitudes et de compétences, les critères d'évaluation des acquis en vue de la certification. Cela suppose une explicitation des différents systèmes de formation à un métier, des apprentissages l'y préparant et des certifications l'y conduisant. C'est à cette seule condition qu'un système pourra en toute confiance valider et intégrer des unités d'un autre système.

En tout état de cause, **pour la définition des unités d'apprentissage, il conviendra d'abord d'accepter la légitimité de l'autorité choisie par le pays partenaire** ; celle-ci pourra ne pas être un organisme public.

Q - 2-Les spécifications techniques d'ECVET prennent-elles suffisamment en compte :

- **l'évaluation,**
- **la validation,**
- **la reconnaissance,**
- **la capitalisation,**
- **le transfert des acquis des apprentissages, qu'ils soient formels, non formels et informels ? Si non, pouvez-vous préciser ?**

- 1) **L'ensemble de ces termes gagnerait à être explicité** car ils peuvent faire l'objet d'interprétations diverses en Europe comme au sein de chaque Etat membre. Un glossaire permettrait de prendre appui sur des références communes pour la conclusion des partenariats et la « transaction » entre autorités ou organismes compétents.

2) **Les conditions de fiabilité du processus...**

ECVET repose sur le principe d'unités transférables d'un lieu à l'autre au fil d'un parcours individuel. Cette transférabilité suppose **une reconnaissance mutuelle** des contenus d'une partie ou des parties de ce parcours par les autorités compétentes impliquées.

La reconnaissance mutuelle implique d'abord la confrontation des modes opératoires entre certificateurs puis la mise en place et l'adhésion commune à une démarche qualité touchant à la fiabilité des évaluations et à la validation.

Elle met en jeu et pose le problème de **la validité de la certification elle-même**. En effet, le principe visant à construire et/ou constituer des certifications composées d'unités transférables nécessite **de prendre en compte l'articulation de ces unités entre elles et le sens même des certifications ainsi délivrées.**

La certification/ECVET pourrait se définir comme un cumul d'unités dont le poids serait établi de façon consensuelle entre les certificateurs pour que le système fonctionne et au-delà de leur poids c'est la nature même des unités et le sens de leur cumul (combinatoire) qui feraient collectivement l'objet d'un consensus de la part des certificateurs impliqués.

3) **Sur le transfert :**

L'objet du transfert ce sont les unités, correspondant à des acquis d'apprentissage, qui composent une certification. Les certifications garantissent la valeur de ce qui est transféré, soit à l'intérieur du pays d'origine, soit entre les pays, parce qu'elles sont délivrées par des autorités compétentes.

Il implique donc :

- ***Une lisibilité de l'unité***, quant à son contenu et quant à **ses modalités d'évaluation, lesquelles doivent correspondre à la nature des acquis évalués** (on évalue différemment des acquis académiques et des acquis de l'expérience) ; on ne devrait transférer que des unités complètes, c'est à dire la preuve de la maîtrise d'un ensemble cohérent de compétences ;
- ***une réciprocité*** : il doit y avoir reconnaissance de la valeur dans les deux pays, ce qui suppose des garanties et renvoie à la question de l'autorité compétente pour choisir les certifications éligibles à ECVET dans le cadre national ;
- ***un partenariat*** : le transfert doit reposer sur une **convention** entre l'organisme ou l'autorité d'origine et l'organisme ou l'autorité d'accueil, précisant notamment les acquis d'apprentissage attendus au terme de la période de mobilité, lesquels devraient également faire l'objet d'un **contrat pédagogique avec le candidat**. Celui-ci doit en effet connaître les unités qu'il possède dans le système de certification de son pays d'origine, et celles qu'il va acquérir en mobilité.

Les problèmes que pose le transfert...

- ce processus complexe risque d'aboutir à **une multiplicité de partenariats**, à « une toile d'araignée » qui pourrait avoir pour conséquence de dévaloriser le système ECVET
- le rôle des différents acteurs doit être précisé au niveau national, au niveau local.
- **La question fondamentale est celle de la valeur de ce qui est transféré** : la simple « confiance » n'est pas suffisante, il faut que **les transferts soient fondés sur les certifications dont la valeur est définie par rapport au cadre européen des certifications (d'où l'importance de l'articulation d'ECVET avec le CEC) et sur des partenariats.**

4) ...le processus de capitalisation...

Sur quelle durée les unités sont-elles capitalisables ? Quelle est la durée de leur validité ?

L'obsolescence à terme des acquis d'apprentissage doit être prise en compte.

Mais il faut tenir compte également du fait que la durée de validité doit être compatible avec un parcours d'apprentissage qui a vocation à s'inscrire dans le temps.

PROPOSITIONS

Un tel dispositif s'avère difficilement opératoire compte tenu de la complexité des éléments à prendre en compte et de la grande diversité des situations que l'on peut rencontrer.

Pour le développer, peut-être faudrait-il s'arrêter à des principes généraux de cadrage visant à réguler les espaces de transferts tout en laissant une certaine marge de manœuvre aux acteurs situés au plus près des actions liées à la mobilité. Ceci permettrait d'éviter de les restreindre à quelques certifications conçues exclusivement pour développer des ECVET ou, au contraire, d'éviter une prolifération de procédures garantant la validité du système qui bloquerait rapidement et irrémédiablement l'ensemble du dispositif.

Q-3- L'affectation de points de crédit aux certifications et aux unités et la convention de 120 points de crédit telle qu'elle est proposée, sont-elles propres à assurer au niveau européen la convergence des approches et la cohérence du dispositif ? Si non, que pourriez-vous proposer ?

L'affectation de points de crédits aux certifications suscite des réserves

Les points de crédit ECVET auraient une double fonction :

- donner une représentation du poids relatif de chaque unité dans la certification totale ;
- faciliter le transfert des acquis d'apprentissage en donnant un point de repère commun aux systèmes de certification.

L'affectation de points de crédits aux certifications est probablement nécessaire, notamment pour avoir la possibilité de pondérer le poids respectif des unités.

1) Du point de vue de la capitalisation de points par l'individu :

Les points de crédits peuvent être considérés comme une monnaie d'échange entre certifications, monnaie utilisée par les candidats dans le cadre d'un parcours certifiant intra-communautaire.

La mise en œuvre opérationnelle pose question sous plusieurs aspects.

Le projet ECVET suppose la capitalisation progressive d'acquis d'apprentissage. Être titulaire d'une certification signifie maîtriser la diversité des compétences professionnelles contenues dans le référentiel de la certification obtenue. **Ce parcours ne peut donc se résumer à une simple accumulation comptable de points, déconnectés de tout contenu.**

Ce système de points ne peut ainsi fonctionner qu'à la condition préalable qu'il puisse assurer aux partenaires que les points acquis correspondent à des contenus identifiés et globalement comparables.

En effet, il comporte un risque de dérive consistant à reléguer le contenu des acquis au second plan au profit d'une approche simplement comptable des compétences. Il ne faudrait pas que cette approche conduise à établir des équivalences dénuées de sens entre certifications, sur la base unique de l'addition de points.

PROPOSITION

Il y a donc nécessité de repérer dans un système commun (un répertoire européen ?) des certifications à visées comparables.

Une autre approche plus directement opérationnelle serait de faire des rapprochements au cas par cas dans des secteurs où les représentations d'un emploi sont proches. Dans ce cadre, l'attribution de points n'interviendrait qu'à l'issue de ce processus pour pondérer des unités dont la visée en termes de compétences est proche.

2) Concernant le transfert de crédits

Les points de crédits, seuls, ne peuvent faire l'objet d'un transfert. Ce dernier portera bien sur les acquis d'apprentissage. Plus précisément, il est indispensable que ce transfert porte sur les acquis d'apprentissage faisant l'objet d'une évaluation formalisée.

Ce système de mise en valeur ne peut fonctionner que relativement à des références européennes communes (de niveaux de qualification, de temps de formation formelle, de charge de travail, etc.) qu'il reste à construire. En l'état actuel du dispositif, il n'est pas proposé de méthode pour l'affectation des points de crédit. **Or, il convient que les acteurs impliqués dans le transfert se mettent d'accord pour appliquer les mêmes principes et s'accordent sur l'« unité de mesure » du point de crédit.**

3) Concernant l'affectation des points

Le projet propose d'affecter 120 points de crédit à une certification. Cette convention, basée sur le postulat que « 120 points pourraient être associés aux acquis des apprentissages effectuée en un an par une personne préparant une certification, dans un contexte formel et à temps plein », ne semble pas pertinente, pour plusieurs raisons :

- Elle introduit un critère de durée de formation dans un système visant à valider des acquis d'apprentissage, c'est-à-dire des résultats, et par là même s'éloigne de son objectif initial, et pose un problème d'adaptation à des logiques de parcours de formation tout au long de la vie.
- Elle crée une double confusion avec le système ECTS, lui-même basé sur la durée de formation et qui, par convention, octroie 60 crédits pour une année de formation : quelle correspondance pour une même certification valorisée 120 points par un dispositif et 60 crédits par un autre ?

Un certain nombre de partenaires sont peu favorables au système des points de crédits.

« La CFDT est plus que réservée sur la mise en place de points de crédits... »

Une accumulation de points ne signifie pas acquisition de qualification, une succession d'unités n'a pas de sens en soi. **C'est bien la certification complète qui fait sens.** En effet, les mêmes acquis ne seront pas pris en compte de la même manière d'une certification à une autre. Certains acquis peuvent être centraux dans une certification et accessoires, voire inutiles dans l'autre. »

PROPOSITION DE LA CFDT

« Plutôt qu'un système de points, la CFDT préconise une fiche descriptive précisant la nature des acquis identifiés en terme de savoirs, aptitudes et compétences.

Il faut un système accessible et lisible pour l'ensemble des utilisateurs. Cette présentation aurait l'avantage de situer clairement ECVET dans le cadre européen des certifications et de faciliter l'inscription des unités obtenues dans Europass. Dans le cadre français, ECVET devra également trouver sa place dans le passeport formation.

Cette fiche descriptive permettrait, contrairement aux points, de se centrer sur l'essentiel : les acquis des individus. C'est ce qui a été appris et certifié qui doit être au cœur du système. »

L'association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) considère « que le terme « points de crédits » n'est pas adapté et propose de substituer au terme « crédit » le terme « d'unité d'apprentissage transférable ». La notion de « pondération » paraît intéressante à garder, le terme « coefficient de pondération pour en rendre compte semble beaucoup moins ambigu »

3. La mise en oeuvre d'ECVET

Q-1- Sous quelles conditions la description des certifications en termes d'acquis des apprentissages et leur présentation en unités, pourraient-elles effectivement améliorer la transparence des certifications et contribuer au développement de la confiance mutuelle ?

1) Les leçons de l'expérience...

La France expérimente depuis environ trois décennies la modularisation des formations et, plus récemment, la description des certifications en termes de résultats d'apprentissage (les référentiels d'activités et de compétences). Une même certification peut ainsi être utilisée en formation initiale, formation continue ou pour une validation des acquis, et ce par différents acteurs dans ces trois contextes. Sur cette base, il est possible d'envisager une *faisabilité de principe* d'un tel mode de description des certifications à un niveau européen, dont les acteurs auraient une légitimité comparable.

A la lumière des expériences passées, il faut insister en premier lieu sur le fait que les « descriptions des certifications en termes d'acquis des apprentissages », aussi bien que « la présentation en unités » donnent lieu à des *interprétations très différentes* selon les pays et les systèmes de formation et de certification.

- **L'expérience des Unités capitalisables (UC)** des ministères de l'éducation nationale et de l'agriculture, tentative pour adapter la formation de adultes à leurs disponibilités et éviter de sanctionner un parcours de formation par un examen terminal, faisait ressortir « trois logiques de découpage de ces unités » :
 - une logique professionnelle, intégrative des différents types de savoirs, ayant pour finalité la reconnaissance et la validation des acquis ;
 - une logique pédagogique, analytique, ayant pour finalité la valorisation progressive des apprentissages, ce qui débouche sur la mise en place d'unités articulées entre elles, l'acquisition de certaines d'entre elles précédant nécessairement l'acquisition des suivantes ;
 - une logique de validation stricto sensu, les unités étant référées aux épreuves qui définissent le règlement d'examen » ;

Les évaluateurs du système des UC³ sont dubitatifs quant à la compatibilité de trois logiques qui séparent clairement l'objectif de formalisation de la qualification de l'objectif éducatif.

Un dispositif européen aura probablement à se confronter à ces questions.

- **Dans le prolongement de l'expérience française, il y a aussi à tirer les leçons de l'évolution du système britannique des NVQ** qui ont été totalement réorganisées pour leur usage en formation initiale : les unités ont été reformatées afin d'éviter un morcellement excessif et des compétences transversales ont été introduites. Cette évolution se traduit actuellement par le développement d'une structure de nouveaux diplômes professionnels à usage de formation initiale.

³ Patrick Lechaux, Amina Barkatoolah « Evaluation du système de validation par unités capitalisables », CPC Document 94/5, p. 152 (cités par le CEREQ)

Ces observations posent, en premier lieu, **la question, déjà évoquée plus haut, de la part relative des savoirs génériques et des savoirs spécifiques.**

Il faut vérifier par ailleurs qu'il est possible de partager toute certification en unités, sans qu'elle y perde de son sens et qu'il soit nécessaire de procéder à des épreuves de synthèse manifestant la capacité de mobiliser tout ou partie de différentes unités en fonction d'un contexte professionnel donné.

En tout état de cause, il faut que les unités soient décrites en unités de compétences identifiables par rapport à une activité professionnelle. En conséquence, il faut qu'elles aient une dimension significative ; il faut donc éviter les micro-unités.

Ces différents points soulignent donc la difficulté à laquelle va être confronté le système ECVET de prendre en compte et respecter la diversité des systèmes. Dans la situation actuelle, il paraît souhaitable d'inverser partiellement la question et de *demandeur quel niveau de confiance mutuelle est nécessaire pour favoriser une démarche ECVET.* **Ceci concerne à la fois l'établissement d'accords entre autorités compétentes et la garantie d'origine et de cohérence des certifications concernées.**

PROPOSITIONS

Il convient de s'accorder sur des définitions claires des concepts.

Il faut s'accorder sur une méthodologie de construction des certifications en unités correspondant à des contenus cohérents, éventuellement affectées de valeurs en points : ceci nécessitera, pour les certificateurs, un travail sur les référentiels qui devra ensuite être validé par une instance nationale selon des modalités à déterminer. Ceci nécessitera également, pour l'ensemble des systèmes, un travail sur l'ingénierie de formation.

Chaque organisme certificateur devra effectuer ce travail et le soumettre à un organisme habilité à le valider.

Il faut envisager de faire une étude comparative de ces certifications pourrait permettre la construction de passerelles ou d'équivalence entre certifications et diplômes professionnels proches portées par d'autres certificateurs nationaux ou européens, par exemple, par type de métier.

Une construction en commun de référentiels (cf les diplômes à référentiel commun européen) permettrait également la transparence et la confiance mutuelle.

ECVET ne devrait être mis en œuvre que sur la base des certifications référencées au Cadre européen des certifications.

Q-2- Quels critères ou combinaisons de critères pour l'affectation de points de crédit pourraient être favorisés et utilisés ?

Décerner des points de crédits aux différentes unités demande que soit pesée l'importance relative des apprentissages faisant l'objet de chaque unité dans la constitution du métier ou de la profession. *Ces poids relatifs ne seront pas forcément les mêmes d'un pays à l'autre car les activités professionnelles n'y sont pas découpées de la même manière.* Le contenu des unités à élaborer ne sera donc pas forcément le même et la question se pose de la base d'attribution des crédits.

L'attribution d'une même valeur quantitative à des acquis issus de contextes très divers ne peut relever que de la convention et être liée formellement à une certification précise. Elle met en avant l'obligation d'accords « d'équivalence » entre pays, unités par unités de certification, ce qui représente un travail considérable qu'il faudrait peut-être commencer dans des secteurs d'activité présentant une relative homogénéité européenne.

PROPOSITION

Les chambres de commerce et d'industrie (CCI) proposent les aménagements suivants :

- Positionner au préalable les certifications dans le cadre européen des certifications, afin de garantir les possibilités de transfert entre certifications de niveau équivalent.*
- Répartir au sein de chaque certification cette enveloppe de points de crédit en fonction non pas de la durée, mais de l'importance réelle de chacune des unités d'acquis en terme de compétences nécessaires dans le champ professionnel concerné.*

Q-3 - Quels sont, dans votre système de certifications, les facteurs et conditions favorables à l'introduction d'ECVET ? Le cas échéant, quelles contraintes prévoyez-vous ?

1) Conditions favorables

La situation française est tout à fait compatible avec la mise en oeuvre des principes du système ECVET.

- Le système français est basé sur le découpage en unités décrites en termes de résultats d'apprentissage.
- Le système français s'appuie sur des référentiels : le référentiel de certification fait avec précision l'inventaire des acquis exigés pour l'obtention du diplôme visé. Il indique ce qu'il faut évaluer et les modalités de l'évaluation. Il est construit à partir du référentiel des activités professionnelles. Celui-ci est un document descriptif du contenu et du mode de réalisation des tâches et des activités, des conditions d'exercices, des buts, objectifs ou finalités visés dans un emploi-type.
- Il existe en France un dispositif de validation des acquis de l'expérience qui permet de reconnaître la légitimité d'autres modes d'apprentissage pour l'obtention d'une certification.

- Un cadre national des certifications professionnelles a été institué par la Loi de modernisation sociale (2002) et a été adopté par l'ensemble des certificateurs : ce Répertoire national des certifications professionnelles contribue à la lisibilité de certifications.

Sur trois caractéristiques centrales des ECVET, le découpage en unités, la prise en compte dans les certifications des acquis indépendamment de la formation, et la recherche d'équivalences permettant un transfert, la France a accumulé une expérience qui lui permettrait d'introduire le système ECVET.

En attestent sa conception de diplômes ou titres référencés à des cibles d'emplois/métiers pouvant être obtenus par diverses voies, pratique de découpage en unités ou blocs de compétences, sa pratique, même si elle est émergente, de définitions d'équivalences entre certifications ou parties de certifications.

2) Les contraintes

Des questions se posent sur l'applicabilité du système proposé à la formation professionnelle initiale dans le contexte français :

- Le dispositif ECVET et le système français paraissent fondés sur des approches différentes. le système français vise d'abord l'obtention du diplôme. Celui-ci est encadré par un référentiel construit en partenariat avec le monde professionnel, il est lié à un système de qualification relevant de la négociation sociale et garanti par l'Etat.
- Le système ECVET risque d'obliger à revoir les conditions d'examens pour les diplômes de formation initiale. En France, l'organisation des diplômes permet de compenser les résultats obtenus pour une unité par les résultats obtenus pour une autre. **Ce système de compensation semble difficilement envisageable dans le cadre du dispositif proposé.**
- Les suggestions faites posent problème par rapport au *principe d'évaluation par des examens finaux* en vue de la délivrance d'un diplôme. Les examens permettent de hiérarchiser l'importance de telles ou telles acquisitions effectives pour l'obtention du diplôme.
- Les spécifications de la proposition nécessiteraient d'instaurer une certification par unité de diplôme.
- La construction française des diplômes accorde une place importante aux connaissances et compétences relevant de domaines généraux.
- L'introduction d'ECVET pourrait nécessiter de découper certains diplômes français en unités, ou du moins en sous-unités, plus finement qu'actuellement. Ce découpage obligerait à repenser l'évaluation des acquis pour chaque sous-unité et unité ainsi créées.
- Le système proposé obligerait à repenser et développer la modularisation des formations.

On ne saurait envisager ce travail qu'en le liant à ses aspects financiers (coûts de l'organisation d'épreuves, par exemple).

Le système français et le dispositif ECVET présentent donc certaines proximités. Cependant, ils divergent sur un nombre important de points relatifs à la conception et à l'organisation de la certification.

En tout état de cause, l'adoption d'ECVET nécessiterait une réforme en France.

Afin de garantir l'homogénéité du système français de certification, la Confédération générale du travail (CGT) considère nécessaire :

- de disposer d'une autorité compétente garantissant une construction des certifications cohérente avec le cadre européen : ce devrait être la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP),
- de disposer d'un cadre de référence national unique regroupant les certifications, pour le territoire national, en conformité avec les principes du cadre européen : ce devrait être le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP),
- de les mettre en relation avec le méta cadre des certifications européennes qui doit d'abord être expérimenté, évalué, stabilisé puis définitivement adopté. Tant que cela n'a pas été fait, il est nécessaire d'être prudent dans la mise en œuvre.

Q-4- Comment, et dans quels délais (démarrage, introduction, expérimentation, généralisation), ECVET pourrait-il être mis en oeuvre dans votre pays ?

L'application d'un dispositif ECVET relève d'un **choix politique fort tant au niveau national qu'euro péen** dès lors qu'il conditionne une implication collective en faveur de repères communs favorisant la reconnaissance des certifications/qualifications détenues par les individus dans le cadre de mobilités intra-nationales comme trans-nationales.

Sur « le plan technique », le « terrain » est relativement favorable à l'introduction d'une démarche ECVET en France.

Mais :

- ceci suppose, au préalable que le dispositif soit clairement défini, en terme d'objectifs, de principes et de modalités de fonctionnement,
- il sera nécessaire, avant d'envisager sa mise en œuvre, de procéder à une exploitation et une analyse des études et expérimentations déjà conduites,
- l'articulation avec le CEC suppose une consolidation préalable des règles et des contenus de ce premier dispositif pour favoriser l'essor d'un système ECVET sur des bases pertinentes et fiables. Or, les principes du CEC sont encore au stade de l'expérimentation en vue d'une application stable,
- le dispositif ne pourra être mis en œuvre que lorsque le découpage des certifications en unités aura été effectué.

En tout état de cause, il est évident que tous ces processus ont besoin de temps pour se mettre en place et se développer.

En effet, la « reconstruction des certifications professionnelles, diplômes, titres et certificats de formation professionnelle en unités correspondant à des contenus cohérents et affectés de valeurs en points nécessitera un travail sur les référentiels et sur l'ingénierie de formation qui devra ensuite être validé par une instance nationale et selon des modalités qui restent à déterminer ...Ce processus de validation est indispensable et nécessitera une mobilisation de moyens importants sur plusieurs années ». (MEDEF)

4. Les actions de soutien à la mise en oeuvre et au développement d'ECVET

Q-1- Quel type d'actions faudrait-il engager aux niveaux européen, national et sectoriel pour faciliter la mise en oeuvre d'ECVET ?

1) Il serait souhaitable de prévoir un dispositif de soutien susceptible d'apporter un appui technique et financier pour mettre en place des expérimentations.

Il faut prévoir rapidement **d'autres expérimentations entre pays volontaires**, par le biais d'accords bilatéraux ou multilatéraux, suivies d'analyses de faisabilité.

L'expérimentation pourrait porter sur :

- un ou deux champs professionnels intéressant plusieurs pays et sur plusieurs niveaux de qualification ;
- un champ professionnel donné et sur trois types de certifications du Répertoire national des certifications professionnelles : diplômes, titres et certificats de qualification professionnelle (CQP) ;
- l'élaboration dans chaque pays d'une maquette du dispositif pour un diplôme donné correspondant à un niveau du CEC afin d'en percevoir les implications ;
- l'articulation d'ECVET et du cadre européen des certifications

En effet, la mise en oeuvre effective d'un tel dispositif réclamera préalablement un investissement en terme de charge de travail extrêmement important :

- sur le plan de l'ingénierie des certifications
- sur le plan de la concertation avec les partenaires sociaux
- sur le plan des accords de partenariat entre autorités compétentes et entre prestataires de formation.

2) Il faudra envisager un appui et une documentation *spécifiques* pour chaque type d'acteur.

Il convient d'identifier les acteurs impliqués dans le processus global. De nombreux acteurs sont concernés à différents niveaux d'implication. La Commission d'ailleurs en a fait un premier inventaire à chacune des étapes du processus.

Plusieurs catégories d'acteurs y interviennent : des « autorités compétentes » qui définissent les principes en lien avec la certification, elle-même en lien avec le CEC, aux établissements « partenaires » opérateurs en lien direct avec les personnes qui se verront attribuer les crédits. Leurs rôles et fonctions sont très distincts tout en étant très dépendants les uns des autres.

Il faudra prévoir également des dispositifs et des modalités de conseil et d'accompagnement pour les bénéficiaires potentiels d'ECVET.

Q-2- Quels documents, manuels, guides pourraient être mis au point pour faciliter la mise en oeuvre d'ECVET ?

La mise en œuvre d'ECVET nécessitera un dispositif de formation, d'information, de dissémination et la mise en œuvre d'un pilotage très rigoureux.

PROPOSITIONS

Les actions

- *prévoir des réseaux d'expérimentateurs,*
- *mettre en place un groupe pilote au niveau européen pour suivre les expérimentations et l'application du dispositif et prévoir les ajustements éventuels,*
- *poursuivre la construction de référentiels européens communs de certifications ;*
- *organiser des rencontres permettant l'échange et la diffusion des résultats d'expérimentations ;*
- *prévoir une équipe d'experts au niveau national permettant aux acteurs de s'approprier le système ;*
- *produire des outils à partir des cas concrets testés dans le cadre des expérimentations .*

Les outils

- *prévoir la production d'une documentation permettant de définir clairement les concepts et les termes clés,*
- *prévoir la production d'une documentation technique et méthodologique adaptée aux différents acteurs, afin de permettre à chacun de comprendre son rôle dans le dispositif : modes d'emploi, guides, exemples d'accords de partenariat, de contrats pédagogiques,*
- *prévoir une banque de données répertoriant les acteurs intéressés par l'établissement de partenariats,*
- *prévoir un site Internet proposant ces divers outils.*

La recherche

Par ailleurs, le caractère novateur de la démarche, les nombreuses incertitudes auxquelles elle aura à faire face doivent susciter :

1. *la mise place d'un dispositif de suivi qui devrait mobiliser les chercheurs dans une perspective de comparaisons internationales sur les thèmes suivants :*
 - *la procédure de définition des unités d'acquis d'apprentissage ;*
 - *la réalité d'un traitement identique des apprentissages, indépendamment de leurs modes d'acquisition ;*
 - *les modes de mise en relation avec le CEC.*
2. *la mise en place d'une banque de données faisant état des études entreprises dans ce champ et offrant des synthèses thématiques régulièrement actualisées mériterait d'être envisagée.*

**« La diffusion de l'information sera un des éléments de réussite. Les dispositifs mis en place doivent être réversibles et faire l'objet d'une évaluation suivie dans la durée. »
(Union nationale des syndicats autonomes -UNSA Education)**

5. La capacité potentielle d'ECVET à améliorer la mobilité

Q-1- Dans quelle mesure et comment ECVET pourra-t-il contribuer au développement de partenariats transnationaux, voire nationaux ?

Les partenariats sont la base même du projet.

Il serait nécessaire de distinguer *deux niveaux de partenariat*.

- Lorsque le transfert vise à crédibiliser le contenu d'un parcours fondé sur plusieurs moments ou modalités d'apprentissage, c'est la mobilité des « apprenants » qui est au cœur du dispositif. La problématique se situe dans la recherche **de partenariats entre institutions de formation permettant la confiance mutuelle dans les pratiques et les approches, dans les objectifs et les modes de transmission des savoirs, savoir-faire ou compétences**. Cette démarche autorise la pratique d'évaluations fiables chez chacun des partenaires mais elle ne peut concerner l'étape de la validation et de la certification.
- Lorsque le transfert concerne les unités de certification validées et certifiées, le **partenariat se situe à un autre niveau entre certificateurs**. L'impact porte sur la lisibilité des acquis individuels ; c'est-à-dire sur la valeur « signal » de la certification utilisable en cas de mobilité dans la mesure où elle est identifiée comme crédible et fiable.

Ceci pose en creux **la question d'une unicité des certifications de référence entre autorités compétentes qui favoriserait la construction de ces partenariats**. On peut envisager des constructions de programmes de formation conjoints, de certifications partagées, dont les unités seraient acquises indifféremment dans l'un ou l'autre pays.

PROPOSITIONS

Il faudrait développer les partenariats existant déjà entre certificateurs : ECVET pourrait favoriser leur essor pour développer la transparence, la lisibilité, la comparabilité des systèmes.

De même en matière de formation professionnelle, le dispositif proposé devrait conduire à développer davantage les partenariats existants, sur la base des résultats de projets européens cofinancés dans l'ancien programme Leonardo, dans le nouveau programme intégré, dans l'initiative communautaire EQUAL ou dans la nouvelle priorité transnationale du FSE.

Pour établir les partenariats, il semble important que les acteurs, y compris les usagers de chaque pays, puissent disposer d'une bonne connaissance des dispositifs de formation professionnelle et de certification des pays de l'Union.

Q-2- Dans quelle mesure et comment ECVET pourra-t-il contribuer à améliorer la qualité des programmes communautaires dédiés à la mobilité et la participation à ces programmes ?

Dès lors qu'existera une véritable reconnaissance certifiée, il y aura aussi plus d'enjeux dans la participation à des programmes européens finançant des périodes de mobilité.

ECVET peut développer l'intérêt des individus pour la mobilité, organisée notamment dans le cadre des programmes communautaires, car il lui donne un sens et une « reconnaissance officielle ».

Il faudra néanmoins que les durées des périodes de mobilité inscrites dans les programmes soient adaptées aux objectifs de validation visés.

Il faut également insister sur le fait que les obstacles à la mobilité dépassent largement le problème de la prise en compte et de la reconnaissance des acquis d'apprentissage.

Pour que la mobilité se développe réellement, **il s'agirait de prévoir des aides financières appropriées et la mise en cohérence de la réglementation du travail.**

Il conviendra également de ne pas ignorer les difficultés liées à la maîtrise des langues vivantes ou aux coûts induits pour les familles et les apprenants.

Un certain nombre de conditions doivent donc être réunies pour qu'ECVET améliore la mobilité des apprenants et des travailleurs. Ce sera probablement difficile pour des publics de faible niveau de qualification qui sont peu ou pas mobiles.

On pourrait aussi se demander *comment les programmes communautaires permettront d'améliorer ECVET*. Ainsi, les projets LEONARDO et Grundtvig pourraient constituer un support intéressant pour favoriser sa mise en oeuvre. Ces programmes pourront servir de tremplin à l'expérimentation ECVET. Leur qualité s'en trouvera renforcée dans la mesure où leur fonction deviendra plus « utilitaire » et contribuera éventuellement au développement de programmes conjoints ou de certifications partagées.

Les programmes de mobilité de jeunes travailleurs sont susceptibles d'accélérer une certaine généralisation de la validation des acquis

Q-3- Dans quelle mesure pensez-vous qu'ECVET et Europass pourraient se compléter pour promouvoir la mobilité et comment ?

Europass et ECVET sont complémentaires.

Europass fonctionne comme un portefeuille de compétences et, à ce titre, tout élément venant compléter l'information individuelle déjà documentée ne peut qu'enrichir cet outil. **Les certifications d'unités trouveraient donc logiquement leur place dans l'Europass.**

Europass pourrait intégrer les principes d'ECVET s'agissant de la description des acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger. ECVET donnerait ainsi une lisibilité supplémentaire aux compétences acquises lors de la mobilité.

Cependant, le dispositif ECVET a comme finalité ultime l'obtention d'une certification complète. Les unités de crédit sont supposées n'être que des étapes vers cet objectif. Leur mention dans Europass risque de favoriser des pratiques de certifications « à la carte » qui s'inscrivent dans le danger d'émiettement déjà évoqué. En retour, en cas de non acquisition totale de la certification, la mention de ces unités présente une valeur d'information complémentaire. **Il y a donc une attention particulière à attacher à la présentation des ECVET dans Europass.**

Annexe 1

SEMINAIRE DU 15 DECEMBRE 2006 : LES PRINCIPALES CONCLUSIONS

Le séminaire a rassemblé environ 200 personnes représentant la diversité du paysage français en matière d'enseignement, de formation et de certification professionnels : les ministères certificateurs et la Commission nationale de la certification professionnelle, les établissements d'enseignement supérieur, les régions, les partenaires sociaux, les branches professionnelles, les chambres consulaires, les associations, notamment de parents d'élèves.

Déroulement

Les discours d'ouverture ont précisé les enjeux d'ECVET, les modalités de la consultation (Marc Foucault, directeur des relations européennes, internationales et de la coopération du MENESR) et ont situé le projet ECVET dans les stratégies européennes : Lisbonne, « Education et formation 2010 », Processus de Copenhague / coopération européenne dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels-EFP (Marta Ferreira, chef d'Unité – Commission européenne).

Les deux présentations plus techniques par Michel Aribaud, Commission européenne et Didier Gélibert -ANFA/Richard Maniak –IGEN, ont précisé les bases conceptuelles et techniques d'ECVET ainsi que la faisabilité d'ECVET par rapport aux systèmes d'EFP existant en Europe.

Les quatre ateliers de l'après midi ont apporté des compléments d'information, précisé des aspects d'ECVET évoqués en plénière le matin, et d'examiné les grandes questions que pose le système ECVET, à la lumière du questionnaire de la Commission européenne :

- L'objet et les raisons d'être d'un système ECVET
- les bases conceptuelles et techniques
- la mise en oeuvre
- la capacité potentielle d'ECVET à améliorer la mobilité
- l'apport d'ECVET à la mobilité,

Elisabeth Arnold (sous-directrice des formation professionnelles) a conclu le séminaire en soulignant que le dispositif ECVET nous invite à « *entrer dans la mécanique intime de nos dispositifs, à nous interroger sur nos pratiques nationales de certification et sur la lisibilité de notre système ; jusqu'où va-t-on dans l'adaptation à un nouveau cadre européen, où s'arrête-t-on ?* ».

Principales questions sur ECVET émergeant des débats

- **Les acquis d'apprentissage** : définition plus précise et nature des savoirs, aptitudes, compétences ?
- **L'unité** : quelle est la « bonne taille des unités ? Le découpage n'est pas neutre, il implique la relation emploi/qualification/certification. L'unité peut-elle être considérée comme autonome ? Quelle place pour les enseignements généraux, pour les compétences transversales ? Ne pourrait-on mettre au point un référentiel européen des principales unités de compétences professionnelles utilisables par tous (une sorte de grammaire ECVET) ?
- **Quel est le lien avec la logique des métiers ?**
- **La capitalisation des unités** : sur quelle durée sont-elles capitalisables ? Quelle est la durée de validité des unités ?

- **Le transfert** : quelle est l'unité de compte transférable ? Le Transfert pose le problème de la relation entre organismes certificateurs. La séparation des responsabilités entre organisme d'accueil et organisme d'origine ne sera –telle pas source de confusion ? **Qui évalue** – Qui certifie ? La distinction entre les rôles des acteurs doit être clarifiée. Qui garantit la qualité de l'évaluation ?
- **Les partenariats** : avec quel type de partenaires signer des accords et à quel niveau : national, régional, local ? La multiplicité des partenariats ne risque-t-elle pas de dévaloriser le système ECVET ? Quel sera le niveau de responsabilité de chacun des partenaires ? Quel sera le contenu des accords ?
- **La confiance mutuelle** – la réciprocité obligatoire – la garantie de qualité : il doit y avoir reconnaissance de la valeur de l'unité et de la certification dans les deux pays . Qui garantie la certification ? Ne pourrait-on créer un « label ECVET » ?
- Cela renvoie à la question de **l'autorité compétente** pour choisir les certifications éligibles à ECVET dans le cadre national. Qui aura la responsabilité de traduire les diplômes en unités ?
- **L'articulation avec ECTS** : les principes sous-tendant les deux dispositifs paraissent très différents . Doit-on dès à présent prévoir un système d'équivalences qui paraît possible dans la mesure où l'enseignement universitaire se professionnalise ? Le cas du BTS a été soulevé car il relèverait des deux systèmes.
- **L'articulation avec la VAE**
- **L'articulation avec le cadre européen des certifications ?**
- **L'impact sur les contenus de formation ? sur la structuration de nos systèmes ?**
- **Les points de crédit** : dans quelle mesure sont-ils utiles ? S'il faut une unité de compte, qui va décider de la valeur relative de l'unité par rapport à la certification ? Différentes approches sont possibles pour l'affectation des points mais il a été relevé une **contradiction** entre le fait que la plupart des indicateurs relatifs aux crédits fassent référence à la formation, notamment à sa durée, alors que les certifications sont considérées comme le résultat d'apprentissages. La valeur nominale permettant la comparaison entre certifications ne risque-t-elle pas d'être contradictoire avec l'appréciation des acteurs du marché de l'emploi et de la formation professionnelle ?

Conclusions

Le système ECVET peut être un outil pour valoriser la formation professionnelle par l'exigence de qualité qu'il implique. Il peut faire évoluer les systèmes, notamment en déconnectant durée des formations et certifications. .

En France, la VAE, le découpage en unités sont une bonne base de mise en oeuvre de même que les différents systèmes de cotation existants (notation, coefficients).

Par ailleurs, les accords bilatéraux peuvent constituer la base de partenariats de même que les expérimentations de référentiels communs de qualification.

En tout état de cause, ECVET ne pourra être mis en oeuvre sans une phase de test et d'expérimentations approfondis.

Annexe 2

COMPTE-RENDU DE LA JOURNEE DE REFLEXION DU 5 MARS 2007 AU CEREQ

1 - INTRODUCTION DE LA JOURNEE

1.1 - INTERVENTION DE MICHEL QUERE, CEREQ

Ce qui se passe aujourd'hui ici est tout à fait dans la fonction de pôle public d'expertise du Céreq. C'est une façon d'exprimer qu'il s'agit d'un lieu d'observation de sujets qui font débat sur une thématique précise et particulière qui est l'analyse de la relation formation-emploi. Ce pôle est donc dans son rôle en alimentant à sa manière la réflexion collective sur les ECVET entre différents interlocuteurs, en proposant le déroulement suivant à cette journée :

- dans un premier temps, il est apparu utile de mettre en situation le cadrage du débat. Les ECVET se situent dans la prolongation d'EQF et viennent s'ajouter à des outils qui existent déjà. Il est donc intéressant de s'interroger sur la cohérence de cet ensemble par rapport aux objectifs poursuivis ;
- le second point est plus technique, au sens où il aborde l'impact d'ECVET sur le système de certification et l'offre de formation. On va retrouver les problèmes posés par la définition et la description des unités, l'affectation des points de crédits, la régulation que cela entraîne et la position du système français par rapport à ces points ;
- le thème consacré aux acquis de l'apprentissage insistera enfin sur la notion d'apprentissage, sa dimension formalisée ou non formalisée et les questions que cela pose dans la mise en place d'un dispositif ECVET.

Le fait de réunir à Marseille, dans cet établissement, l'ensemble des composantes opérationnelles et impliquées dans ce débat national constitue un élément important pour créer les conditions d'un débat riche, nouveau et tranquille, qui se situe dans une démarche réflexive permettant de prendre une distance, au moins relative, avec les urgences du moment.

1.2 - INTERVENTION DE FRANÇOISE DIVISIA, DREIC

Nous sommes à un moment de la réflexion qui nécessite un travail plus approfondi sur les enjeux et les missions des ECVET, dans un lieu moins opérationnel que nos différents ministères. Cela permettra de confronter, voire de formaliser les positions des différents départements ministériels présents. Cette journée doit être vue dans la suite de celle du 15 décembre, qui posaient les grandes questions à aborder, et en constitue le complément scientifique.

Il est toutefois nécessaire de rappeler un certain nombre d'éléments de contexte :

- dire que la question de la mobilité en Europe est fondamentale introduit la question de la reconnaissance et l'argument de la faiblesse actuelle de la mobilité qui remettrait en cause le dispositif doit être complètement inversé ;
- la complexité du paysage européen en matière de formation et d'enseignement professionnels diffère de la situation de l'enseignement supérieur et impose à ce stade un système particulier, même si, à terme, on devrait arriver à un rapprochement des ECVET et des ECTS ;
- il s'agit d'une priorité politique, le principe d'un dispositif ECVET comme celui d'un cadre européen de certifications ayant été acté par les différents ministres de l'Éducation à plusieurs reprises, et ce dès 2002 ;
- les résultats de cette consultation ne doivent pas se résumer à des questions, mais proposer des solutions pour améliorer le dispositif ;
- enfin, l'expérience française est une bonne base de travail, qu'il s'agisse du découpage en unités, des acquis de l'apprentissage, ou de la validation des acquis de l'expérience. Comme pour le cadre européen de certification, la réponse française sera étudiée avec beaucoup d'attention par la Commission Européenne. Cette réponse doit constituer une référence pour les autres pays, d'autant plus que la proposition a été formalisée par un français, que des expérimentations ont été conduites en France et que le bilan des avancées en termes de

reconnaissance et de transparence des qualifications sera fait sous présidence française, fin 2008. Il est donc particulièrement important que la France soit très proactive dans sa réponse à la consultation.

2 - LES DISPOSITIFS EUROPEENS ET LEURS OBJECTIFS – PRESIDENT : JOSE ROSE, CEREQ

2.1 - INTERVENTION DE ANNIE BOUDER, CEREQ

Il est important de resituer le dispositif ECVET dans la palette des activités européennes visant la transparence des certifications et des diplômes. Comme le montre le tableau 1 (voir fichier annexe), nous ne partons pas de rien :

- dès les Traités de Rome, en 1957, est lancée l'opération « Reconnaissance des qualifications professionnelles » qui se concrétise par la publication de Directives. Beaucoup de ministères – tout ceux dont dépendent des professions réglementées - sont impliqués dans ces Directives. Ce type de démarche continue d'exister ;
- ensuite, on assiste à l'institutionnalisation des préoccupations Education – Formation au sein de l'Union avec la mise en place progressive de la Direction Générale « Education and Culture » (EAC), avec les deux grands programmes Socrates et Leonardo, dont certains projets concernent la construction de diplômes ou de référentiels ;
- apparaissent ensuite deux des grandes initiatives du CEDEFOP : « Correspondance des qualifications » et « Forum Transparence ». La Correspondance visait à comparer et harmoniser les référentiels nationaux : l'opération s'est montrée très difficile à conduire et a été menée à terme pour quelques secteurs avant d'être arrêtée. Le Forum Transparence a débouché sur la mise en place d'Europass, qui s'applique actuellement ;
- dans le supérieur, la coopération avait commencé bien avant. Mais pour rester dans les mêmes périodes, on peut citer en 1988 la signature de la *Magna Charta* et le lancement des ECTS, dont la relation avec les ECVET fait partie des débats actuels. On se situe dans des accords de gré à gré, entre établissements, par rapport à des unités d'enseignement ;
- avec le sommet de Lisbonne, une étape symbolique est franchie. Des objectifs Education – Formation 2010 sont fixés, avec une méthode pour les atteindre, la MOC (méthode ouverte de coopération). A partir de Lisbonne, on observe de nombreuses ramifications : les objectifs, Bruges/Copenhague, EQF, les ECVET...

Ces différentes initiatives relèvent de différentes logiques d'action et le dispositif ECVET s'ajoute aux autres, sans vraiment s'y agencer. Il paraît difficile de dégager un processus incrémentiel de mise en place d'une politique, mais plutôt un empilement de mesures.

D'autres collègues ont également analysé cette dimension (voir tableau 2, fichier annexe) repris de Torsten Dunkel et Simon Jones) et laissent penser qu'une cohérence pourrait se construire *a posteriori*, puisque toutes les activités à partir de Lisbonne semblent converger dans le programme de travail 2005-2006. Les ECVET peuvent-ils s'inscrire dans cette dynamique ? Les réponses à la consultation pourraient aller dans ce sens.

« Puisque ces mystères nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs » (Jean Cocteau : « Les mariés de la Tour Eiffel »).

2.2 - INTERVENTION D'ISABELLE LE MOUILLOUR, BIBB

Isabelle Le Mouillour a accompagné le groupe technique de travail européen sur les ECVET depuis 2002. A cette époque elle travaillait sur ECTS et le programme ERASMUS. Pour introduire le débat, deux remarques :

- ECVET n'est pas le remède à tous les maux de la formation professionnelle, au niveau européen ou national. On a tendance à prendre ECVET comme la solution, ce qui est excessif ;
- si l'on compare ECVET et ECTS, ECTS à plus de dix ans d'existence et a connu des évolutions. ECVET n'en est pas là, et il faut considérer la consultation comme une étape.

A partir de différentes études conduites autour d'ECVET, que peut-on dire ?

En 2002, le groupe de travail a reçu une commande pour développer un système de crédit pour l'enseignement et la formation professionnels qui prendrait en compte ECTS, les résultats des travaux du CEDEFOP, ce qui avait été fait au niveau européen sur la reconnaissance des acquis et sur le développement de principes communs pour la certification/qualification. Réaliser un tel système valable dans les 35 pays de l'Union, demande de prendre en compte la diversité des réglementations, avec des ministères, des autorités, des centres de formation, avec des organisations parfois centralisées, parfois décentralisées... C'est aussi une multiplicité variable de parties prenantes avec les entreprises, les partenaires sociaux, les ministères, les apprenants, parfois les parents d'élèves... impliquées dans la définition de standards communs, de programmes d'études, l'enseignement, la pédagogie, les examens, les systèmes de reconnaissance et de qualification. On a donc une multitude de parties prenantes intervenant avec une importance différentes sur les éléments constitutifs d'un système de crédit pour la formation.

Dans le même ordre d'idée, les activités d'apprentissage sont organisées en situation de travail, dans un cadre dual, dans un cadre scolaire, avec plus ou moins de formation théorique ou pratique... et le développement à travers l'Europe d'une approche « compétence » avec le problème de savoir si ce terme a partout la même définition.

Cela était d'autant plus difficile à analyser que le cadre européen sur les certifications n'était pas développé. Les travaux relatifs à ce cadre sont partis de ceux sur les ECVET. Le groupe de travail a en effet assez rapidement conclu que les résultats d'apprentissage constituaient un élément commun à tous les systèmes, mais comment les comparer, les positionner les uns par rapport aux autres ? Il fallait un système de références : ISCED, ISCO, les travaux du CEDEFOP ont été examinés, mais ils ne correspondaient pas à ce qui était recherché. Une étude sur le développement d'un système de référence pour la formation et l'enseignement professionnel a été confiée à Mike Cole et Tim Oates du QCA.

La mise en place de cette étude a un peu ralenti les travaux du groupe, qui en attendait les résultats. Il s'est consacré à approfondir la réflexion sur ce que l'on attendait d'un système de crédits. Deux interprétations se sont manifestées :

- transfert, accumulation dans un système d'apprentissage tout au long de la vie ;
- bureau de change où l'on additionnera, échangera des points de crédit, à l'image de ce qui se passe dans le supérieur.

Mais la question est plus complexe, car ECVET est un instrument qui ne peut pas vivre en soi, il faut élaborer un système de transparence, de coopération, de mobilité, voire de flexibilisation des systèmes d'apprentissage, par exemple si l'on veut faciliter la mobilité entre un système dual et un système scolaire. Il faut aussi voir tous les éléments qui font partie d'un système de crédits. Le document de consultation le cache peut être un peu, mais si l'on considère tous les éléments qui entrent en considération dans les systèmes de crédits selon les pays, on a une multiplicité d'éléments sur lesquels il faut réfléchir si l'on veut mettre en place un système européen.

Quoiqu'il en soit, les résultats d'apprentissage sont un élément central qui permet le transfert et l'accumulation. Ils constituent une coupure par rapport à ECTS. ECTS est organisé autour des durées, les « workloads », avec 60 unités de crédit par an. Les résultats d'apprentissage posent en revanche la question du lien entre programme et acquisition de la certification/qualification, entre pédagogie et profil professionnel. C'est peut être ce qui explique les alternatives proposées pour mesurer les points de crédit dans ECVET : en Europe, les systèmes de crédit se rapportent pour certains aux temps d'enseignement, pour d'autres aux résultats d'apprentissage, et certains mixent les deux en définissant une sorte de temps référence idéal pour obtenir un résultat d'apprentissage, sachant que la référence au profil professionnel est prioritaire pour l'attribution de points de crédit. Dans le cadre des projets LEONARDO, les professionnels ont déclaré que des profils communs se trouvaient dans 80% des branches : on arrive à une base assez solide au niveau des profils professionnels, au niveau des acquis d'apprentissage, mais la tradition en termes de programme diverge.

En 2005, des études de cas avec des collègues danois, finlandais, néerlandais et espagnols avaient pour but de réfléchir aux forces et aux faiblesses du système ECVET. Il en ressortait que tout le mode était

favorable à l'introduction d'ECVET, avec des problèmes sur les notions « d'unité » et de « module ». Dans le jargon européen, le module est lié au programme, les unités au profil professionnel, mais il faut vérifier la communauté de cet usage : en Allemagne par exemple, « module » est utilisé dans les deux cas.

Une remarque complémentaire par rapport au clivage ECVET/ECTS. On a insisté sur la dimension gré à gré du dispositif ECTS. Par rapport à cela, ECVET définit différents niveaux d'accord qui doivent accompagner sa mise en place : niveau ministériel, niveau des autorités compétentes, niveau des formateurs, niveau de l'apprenant. L'apprenant entre dans la négociation et dans l'obligation d'un apprentissage à l'étranger. Il faut voir ces différents niveaux, avec la question de « qui fait quoi » qui implique l'établissement de la confiance mutuelle, car la transparence à 100% ne peut pas être établie sans cette confiance dans des accords.

2.3 - DISCUSSION

2.3.1 - INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

La notion de qualification

ECVET a repris la définition proposée pour la classification européenne des certifications :

- en anglais : « qualifications are a formal expression of knowledge, skills and wider competences of the individuals. They are recognised at local, national or sectoral level and, in certain cases, at international level. A qualification is achieved when a competent body determines that an individual's learning has reached a specified standard of knowledge, skills and wider competences. The standard of learning outcomes is confirmed by means of an assessment process or the successful completion of a course of study. Learning and assessment for a qualification can take place through a programme of study and/or work place experience and/or any type of formal, non formal or informal learning pathway. A qualification confers official recognition of value in the labour market and in further education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade » ;
- en français : « une qualification est atteinte lorsqu'un organisme compétent décide que les apprentissages d'une personne ont atteint des exigences spécifiées de connaissances, de savoir faire et de compétences. La conformité aux résultats attendus est confirmée grâce à un processus d'évaluation ou à l'accomplissement avec succès d'un programme d'études. L'apprentissage et l'évaluation des acquis en vue d'une qualification peuvent avoir lieu dans le cadre d'un programme d'étude et/ou dans le cadre de l'expérience professionnelle. Une qualification confère une reconnaissance officielle qui a une valeur sur le marché du travail ainsi que dans la perspective d'un apprentissage ou d'une formation complémentaire. Une qualification peut constituer une obligation légale pour exercer certaines professions ».

Il faut noter qu'en français, on emploie plutôt « certification » que « qualification ». Derrière cela, on trouve des appellations très variées et plus ou moins fixées (en France par exemple, diplômes titres et certificats), mais un certain nombre de critères sont nécessaires :

- la comparaison à un standard,
- l'intervention d'une autorité compétente,
- le système d'examen, au sens de la comparaison entre ce qui est acquis et ce qui devrait être acquis,
- la valeur du certificat (reconnaissance sociale et place par rapport aux autres).

La construction d'une proposition européenne

Le groupe de travail a tenu compte de plusieurs influences :

- anglo-saxonnes, entre autres irlandaise,
- finlandaise sur le thème des acquis d'apprentissage et la définition d'unités,
- française avec la VAE et la reconnaissance des acquis,
- pays à système dual pour le coconcept de professionnalité,
- espagnole avec le catalogue nationale de certifications,

L'une des règles du jeu a été faire un équilibre européen.

2.3.2 - ECVET-ECTS

Ce point a constitué l'essentiel du débat. Jusqu'où ces deux dispositifs sont-ils (in)compatibles ?

On pourrait dire qu'il existe une différence forte entre eux dans la mesure où ECTS met très fortement l'accent sur la charge de travail (workload). Toutefois, dès l'origine, l'accent était également mis sur les résultats d'apprentissage, et la formulation en termes de compétences et de plus en plus prise en compte. Tous les concepts d'ECVET sont dans ECTS. On peut estimer qu'il y a une évolution d'ECTS qui laisse penser que l'on pourra rapprocher les systèmes dans le temps, sur la base d'une traduction des diplômes en termes de résultats d'apprentissage, de compétences, et en voyant comment la charge de travail peut être reliée à une logique de transfert et d'accumulation, comme le propose ECVET. Du fait de son antériorité, ECTS peut servir d'exemple à ECVET : mettre l'accent sur la charge de travail constituait une simplification administrative que l'on peut justifier par la nécessité d'une mise en place rapide. Dans un cas comme dans l'autre, on présente des propositions simples, mais les réalités sont composites. La notion de résultats d'apprentissage peut permettre le dialogue entre les différents systèmes et sous-systèmes.

D'autres éléments semblent jouer en faveur d'un rapprochement des deux systèmes :

- le développement de la formation tout au long de la vie, qui augmentera les passages de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur. D'une certaine façon la mobilité de l'apprenant devrait favoriser la convergence des systèmes, reste à évaluer son importance... ;
- dans le cas français, le fait que tout diplôme de l'enseignement supérieur universitaire soit considéré comme un diplôme professionnel ;
- la mise en place du cadre européen des certifications, qui offre une base de mise en correspondance... avec le risque que les correspondances de niveau n'ocultent les questions relatives aux contenus des certifications.

En tout état de cause, on peut regretter que la proposition ECVET ne soit pas aller plus loin dans le rapprochement avec ECTS, comme cela était précisé dans son mandat d'origine, et l'usage d'ECTS fait apparaître dans certains cas des options qui l'écartent d'ECVET : négociation de gré à gré entre établissement, portant sur l'équivalence de période de formation. On peut y voir des effets de dérive, de susceptibilité de départements ministériels, mais il ne faut pas omettre que les notions de résultats d'apprentissage, de compétences, d'unités n'ont pas la même consistance pour des matières professionnelles et pour des disciplines académiques traditionnelles. Il y a là un point à explorer. En outre le fait de raisonner sur 120 crédits (ECTS) ou 60 crédits (ECVET) par an semble vouloir renforcer la différence, même s'il ne s'agit pas d'une volonté délibérée. Quoiqu'il en soit, peut-on complètement exclure la durée d'apprentissage ? La VAE elle-même pose comme condition d'avoir exercé pendant trois ans les compétences que l'on veut faire reconnaître.

Dans la situation actuelle, à côté des signes de rapprochement signalés plus haut, on constate aussi des évolutions qui tendent à séparer les deux dispositifs : certes le système ECTS, avec un nombre imposé de crédits par an, est peut-être plus contraignant que ECVET, en revanche, il y a derrière ECTS la reconnaissance quasi automatique d'un niveau, ce qui est plus flou pour ECVET. Certaines certifications professionnelles post bac proposent de se mettre dans les deux systèmes. Dans le cas des BTS, on arrive à des positions de conflit qui ne favorisent pas forcément l'apprenant.

2.3.3 - ECVET – EQF (CEC)

Pour tous, le raccordement ECVET-EQF est admis et certains considèrent EQF comme le point d'ancrage d'ECVET. On retrouve dans les deux cas les mêmes principes de base (centrage sur les certifications, recours au KSC). Toutefois, l'adoption d'EQF donne l'impression que tout est réglé, alors que ce n'est pas le cas, et l'on assiste aussi à des guerres de clans, en particulier au niveau du supérieur, et pas seulement en France. Il y a actuellement deux projets qui suivent en place la mise en place d'EQF et l'on constate que :

- dans les pays qui n'ont pas de système national de certifications, EQF peut avoir une fonction de repère ;
- dans les pays qui en ont un, celui ci participe à la construction et au maintien d'un système de valeur et EQF doit être conciliable avec lui.

En fait, on peut faire un parallèle entre la démarche EQF et la démarche ECVET : sur la base de textes cherchant à « tout prendre », avec un objectif général très vague, des typologies peu opérationnelles, il faut arriver par la coopération à construire une crédibilité et une confiance partagées, par les systèmes d'évaluation, les modes de construction des certifications...

En termes d'utilisation, ces deux outils sont différents. EQF constitue une nomenclature européenne, qui hiérarchise des certifications, ECVET permet la construction de parcours d'accès à la qualification : les autorités compétentes ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Et puis se pose la question de ce à quoi l'on attribue un niveau : la certification globale où les unités, sachant qu'une même unité où une même certification peuvent se voir attribuer des niveaux différents ? Peut-on, doit-on poser comme condition de mise en œuvre d'ECVET l'inscription de la certification dans EQF ?

2.3.4 - QUELQUES REMARQUES FINALES

Il ne faut pas partir du principe que « c'est écrit, donc c'est fait », mais de celui que « c'est écrit, donc tout reste à faire » et voir comment ECVET va fonctionner et trouver sa place, en évitant de donner l'impression d'un moule dans lequel on doit à toute force entrer.

Dans l'état actuel des choses, il est nécessaire de préciser quel type de mobilité ECVET veut favoriser. En effet, ce terme est souvent utilisé dans la rhétorique européenne en englobant des objets qui n'ont ni le même sens, ni les mêmes déterminants.

De la même façon les notions de « niveaux », « d'acquis de l'apprentissage » ne sont pas encore stabilisées, et doivent faire l'objet d'investigations complémentaires.

Cela pose la question de l'application d'ECVET : faut-il privilégier certains secteurs, certaines certifications, certains points qui font (on semblent moins faire) problème ?

3 - L'IMPACT SUR LE SYSTEME DE CERTIFICATION ET L'OFFRE DE FORMATION – PRESIDENTE : MARIE CHRISTINE COMBES, CEREQ

3.1 - INTERVENTION DE JOSIANE TEISSIER, CEREQ :

LES ECVET, RISQUES ET OPPORTUNITES POUR LE SYSTEME DE CERTIFICATION ET L'OFFRE DE FORMATION EN FRANCE

« Risques et opportunités » a été préféré à « impact », car il y a trop de flou dans le projet ECVET pour pouvoir parler d'impact. La question sera donc : en l'état actuel du projet, **quels sont les risques et les opportunités** pour le système français de certification et de formation)? Par rapport à cela on cherchera à **dégager les points à mettre en débat** pour répondre à cette question.

a) **A quoi nous renvoie ECVET en France ? Il existe de longue date des tentatives françaises pour modulariser la formation et la certification et pour certifier des acquis de l'apprentissage, quel que soit le mode d'acquisition** : les unités capitalisables (UC), les référentiels d'activités professionnelles (RAP), la validation des acquis de l'expérience (VAE).

- UC, tentative du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Agriculture. Il s'agissait de ne pas attendre pour sanctionner un parcours de formation assez long avec un examen terminal ressemblant au quitte ou double. Cela offrait l'opportunité de modulariser la formation, de la rendre plus accessible notamment aux adultes. On est proche ici de la notion d'unités, développée dans les ECVET.

- **Référentiels d'activités professionnelles**, introduits par le Ministère de l'Education nationale dans la démarche d'élaboration des diplômes. Il s'agit de rendre visible la finalité des formations professionnelles (ce qui permet de la mettre en débat avec les partenaires sociaux) et d'entrer dans une démarche de programmation de formation à partir de compétences visées. On est proche ici de la notion « d'acquis de l'apprentissage » présente dans les ECVET. C'est l'opportunité de faire des diplômes professionnels des objets de consensus social, et de sortir la formation professionnelle des logiques scolaro-centrées, de mieux intégrer dans la démarche d'apprentissage la question de la mobilisation des savoirs.

- **Validation des acquis**, introduite d'abord par le Ministère de l'Education nationale avec la VAP en 92 puis le Ministère de l'emploi en 2002 avec la VAE. C'est l'opportunité de reconnaître la légitimité « d'autres modes » de formation des compétences que le seul mode scolaire, de rendre les diplômes plus accessibles aux adultes, de moduler l'effort de formation formelle pour y avoir accès. On est proche de « la reconnaissance des acquis » indépendamment de la manière d'acquérir. De plus, la VAE a conduit les deux ministères cités notamment à définir des unités de certification en termes de blocs de compétences : le Ministère de l'Education nationale a achevé ce processus en 18 mois, sans redéfinir ses référentiels d'activité, le Ministère de l'Emploi l'a également conduit avec l'aide de l'AFPA, selon une ingénierie propre.

ECVET renvoie aussi, dans son intention, à la fois à la mission de la CNCP qui contribue activement à la réflexion sur la **lisibilité des certifications** et du côté des ministères de l'Education nationale et de l'Emploi, à la **recherche d'établissement d'équivalences**, de passerelles entre diverses certifications (cf notamment travail récent de ces deux ministères avec l'UIMM).

Autrement dit, ECVET rencontre bien des dispositifs et des projets que notre système de certification et de formation a pu développer pour tenter de mieux répondre à l'impérieuse nécessité d'adapter ses réponses *aux besoins en compétences des jeunes sortants et des adultes* et sur trois caractéristiques au moins des ECVET, la France a accumulé une expérience qui devrait lui permettre d'absorber tranquillement cette proposition européenne : sa conception de diplômes ou titres **référéncés à des cibles d'emploi/métiers** pouvant être obtenus par diverses voies, sa pratique de **découpage en unités** ou blocs de compétences, sa pratique même émergente, de **définition d'équivalences** entre certifications ou parties de certifications.

Première proposition pour le débat :

Puiser dans ces expériences qui ont plus ou moins affronté les questions que nous posent les ECVET. Une systématisation des ECVET modifierait elle ces pratiques ? et en quel sens ?

Plusieurs pistes de discussion :

- **le découpage en unités** existe mais chacun a sa propre conception de la bonne taille de la maille, et de l'intégration ou non, dans ces unités de certification, de savoirs généraux. ECVET serait il une occasion de confronter ces pratiques, de les infléchir ?

- **à propos de la recherche d'équivalences**, peut on mettre en débat les difficultés effectives de cette recherche, qui ne sont pas des difficultés purement techniques de confrontation d'unités d'acquis, mais renvoient à des dimensions que l'on croit un peu rapidement avoir évacuées et qui **fondent la confiance nécessaire** pour que se décide une équivalence : confiance dans les systèmes de formation qui conduisent à telle certification et confiance dans les certificateurs. la recherche d'équivalence est une pratique émergente en France : ECVET en favoriserait il le développement ? a quelles conditions ?

b) Qui certifie ? Que certifie-t-on ? et comment ?

Il existe en France plusieurs systèmes de certification : la création d'un RNCP en témoigne. Ces certifications se distinguent par l'organisme certificateur (public, privé, associatif), son type d'activité (spécialisé ou généraliste, formateur ou non), son niveau (secondaire ou supérieur), son type de public (jeunes, adultes, publics ciblés ou non, sélectionnés ou non). Elles se distinguent par le mode d'acquisition des qualités certifiées et le mode d'évaluation, par le mode de reconnaissance et d'usage variable selon l'espace, le temps la mise en forme de cet usage (conventions collectives, accords

d'entreprises...) et le degré de reconnaissance. Dès lors peut on vraiment **parler d'un** système de certification en France qui serait impacté ?

Nous proposons dans un premier temps de centrer l'essentiel de la réflexion sur les certifications susceptibles d'être enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles, qui répondent à des critères édictés par la loi de modernisation sociale et sont contrôlées par la CNCP. Quelles questions pose le système ECVET à ces certifications ?

Toutes ont en commun de répondre au cahier des charges de l'instruction conduite par la CNCP et notamment à terme :

- d'être énoncées en termes d'acquis de l'apprentissage à travers un référentiel d'activité qui constitue la pierre de touche de la fiche du répertoire
- d'être susceptibles de VAE
- d'énoncer les procédures de validation et certification

L'impact que peut avoir ECVET à ce niveau est :

- d'obliger l'ensemble des certificateurs à décomposer leur référentiel en unités de certifications.

Cela pourrait être une obligation si l'Etat français enjoignait à ses ministères de s'inscrire dans le système des ECVET : ipso facto toutes les certifications de droit seraient en devoir de décomposition en unités... Comment concevoir ces unités ? s'agira-t-il d'unités de compétences intégrant nécessairement savoir et savoir faire ? ou pouvant les dissocier ? à quel niveau de finesse définir ces unités ? parlera-t-on de blocs d'activités ? de micro compétences ? faut-il s'accorder en préalable sur la manière de procéder à ce découpage afin de faciliter les recherches d'équivalences ultérieures ?

- de les inciter à définir des équivalences entre certifications ou unités de certifications proches portées par d'autres certificateurs français ou européens. Ceci est une incitation supplémentaire dont on peut se demander si elle donnera lieu à une intense recherche de partenariats. L'expérience en la matière est à interroger : qu'est-ce qui dans ces recherches d'équivalence fait problème ? S'agit-il de difficultés techniques liées à la définition et l'identification des unités de compétences réputées comparables ? De difficultés liées à des différences de finalité entre des certifications : pour le Ministère de l'Education nationale, par exemple, la double finalité de ses diplômes professionnels à rapporter aux titres professionnels du Ministère de l'Emploi ou aux CQP qui ont vocation première d'adapter à l'emploi ; dans cette hypothèse, la décomposition des certifications en unités pourvu qu'elle soit faite en concertation faciliterait-elle effectivement les équivalences ?

Autre hypothèse concernant les difficultés dans la recherche d'équivalence : l'ancrage des certificateurs eux-mêmes dans des cultures professionnelles différentes et la plus ou moins grande confiance des utilisateurs potentiels des certifications (diplômes développés par des ministères spécialisés comme J&S ou l'Action sociale au regard des diplômes délivrés dans les mêmes champs par le Ministère de l'Education nationale).

Mais en quoi le développement d'ECVET favoriserait-il une plus grande ouverture entre systèmes de certifications ancrés dans ces cultures différentes ?

- de revisiter les conditions d'examens pour les diplômes français de formation initiale en matière de compensation entre épreuves par le jeu des coefficients et des moyennes. Ces examens se caractérisent en effet actuellement par un mécanisme de compensation entre épreuves, et permettent, par le jeu de coefficients qui accordent plus ou moins d'importance à telle ou telle épreuve, de hiérarchiser l'importance de telles ou telles acquisitions effectives dans l'obtention du diplôme. ECVET obligerait-il le SE à revoir ce système ?

- de distinguer les certificateurs qui ont formalisé leur dispositif de certification pour en garantir la fiabilité (diplômes d'Etat) et ceux qui organisent des jurys plus ou moins endogènes sans gérer rigoureusement l'anonymat et l'identité des candidats ? Ira-t-on vers un double système d'ECVET, se développant entre certificateurs de même niveau de rigueur et d'exigence ?

Deuxième proposition pour le débat :

Pour parler des trois types majeurs de certification (diplômes, certifications inscrites par niveau et sur instruction, CQP inscrits par domaines) :

- Comment est actuellement conçue la décomposition de la certification en unités ? comment ECVET devrait-il être conçu pour s'inscrire dans l'existant ?
- Comment s'apprécie actuellement l'équivalence entre les unités de certifications de différentes certifications ? qu'est ce qui favorise cette reconnaissance d'équivalence ? qu'est ce qui la rend difficile voire impossible ? Y a-t-il des difficultés particulières s'agissant de reconnaître l'équivalence entre un CQP et une partie de diplôme professionnel, du fait que le certificateur est différent ?

c) risques et opportunités pour qui ?

Le risque : On voit bien par rapport à la question des ECVET, que **le risque majeur** couru par le système français de certification est **d'être fondamentalement mis à mal sous deux angles** :

- le paradigme d'une **qualification globale certifiée par un tiers peut être chassé par celui de compétences « discrètes »** certifiées par divers tiers, qu'il s'agirait pour chacun d'exhiber (rendre visibles) soit pour chercher un emploi soit pour prétendre poursuivre un cursus de formation.
- **le paradigme de la certification dûment estampillée par l'Etat** irait s'effritant au fur et à mesure d'un développement d'ECVET qui seraient accordés sans que les conditions garantissant la fiabilité de la certification puissent être respectées (sauf à considérer que les autres pays européens iraient tous s'aligner sur le système français).

Ajoutons **en guise de contexte**, que ces deux dimensions des certifications d'Etat à la française renvoient à des valeurs fondatrices d'un consensus social qui a la force d'un mythe : celui de la « reconnaissance du mérite » permettant d'attribuer au citoyen « *dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents* » (article 6 de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen). Cette précision permet d'en introduire une autre : celle de la finalité du système éducatif français qui forme le « citoyen producteur » ; selon que l'on va mettre l'accent sur le citoyen ou sur le producteur, la place de l'Etat comme garant de la certification se modifiera.

Cela conduit à proposer en débat d'éclaircir les différences d'enjeux pour les divers acteurs du système de certification et de formation en France, ce qui peut se rapprocher des débats que nous avons connus sur l'opposition entre logique qualification et logique compétences. Certains partenaires sociaux sont attachés à l'existence et l'usage d'une grille de niveaux de certification/diplôme/formation dans la mesure où elle constitue une référence (ou tout au moins un repère) dans la négociation collective définissant la hiérarchisation des emplois et la définition d'une grille de classifications. Les mêmes sont attachés à la finalité du système de formation professionnelle qui est de former le citoyen-producteur et sont attachés pour la même raison (la reconnaissance du mérite) à la rigueur des épreuves d'examen, mises sous contrôle par une autorité réputée neutre (l'Etat). A l'inverse, certains partenaires sociaux sont attachés à la reconnaissance des acquis identifiables par des performances, indépendamment des manières d'acquérir les compétences. Ils regrettent l'usage d'une grille de niveaux qui se veut universelle, applicable dans tous les domaines alors qu'elle n'a pas forcément un sens pour toutes les activités. Et ils souhaitent notamment sur le marché du travail, que la reconnaissance des acquis soit le fait des employeurs, seuls à pouvoir apprécier si dans leur contexte particulier, la compétence est effective.

Troisième proposition pour le débat :

Formulées au regard de la question des ECVET, il s'agit d'approfondir les conditions de reconnaissance *de ces unités de certification*. *Constitueraient-elles un atout pour une gestion*

individualisée de parcours de formation et de qualification ? constitueraient-elles le cheval de Troie qui achèverait de ruiner le système de négociation paritaire des classifications, pour lui substituer une logique « compétences » en dehors de toute référence à des parcours de formation ?

Conclusion

Deux questions :

- qu'est ce qui fonde la valeur des certifications ?
- et quelle finalité doit être poursuivie dans le développement de certifications ?

A propos des certifications et concernant leur valeur, **Dauty et Borrás** nous montrent les **impasses d'une conception exclusive** qui renvoie la valeur soit à la formation (comme constitutive du capital humain) soit à la certification (dans sa fonction de filtre effectué par le système éducatif, et de signal des compétences). De son côté José Rose en référence aux institutionnalistes, définit les diplômes comme un **investissement de forme** « qui améliore la coordination des activités et facilite les transactions ». Ce qui génère la valeur est l'économie de transaction effectuée grâce à cette mise en forme du diplôme dont les caractéristiques sont : un jugement évaluatif des compétences porté dans des conditions garantissant sa relative neutralité et une hiérarchisation des diplômes par les niveaux. Si l'on applique cette grille de lecture à notre problème : quel avenir pour des dispositifs qui réduiraient les certifications à une fonction de « signal » et ne renverraient pas à des cursus identifiables de formation ? Quel avenir pour des dispositifs qui brouilleraient cette « mise en forme » en mêlant diverses conditions de jugement, diverses conditions de garantie de la neutralité, et qui pourraient porter atteinte à la hiérarchisation par niveaux si les unités de certification prenaient leur indépendance ? Inversement si l'on veille à préserver l'identification de la dimension formation dans la définition des unités de certification, à préserver ce qui fait la force d'un investissement de forme en veillant à la qualité du jugement évaluatif, aux conditions de neutralité, en conservant une approche globale (et donc économique) de la certification, le dispositif d'équivalence et de transfert d'unités de certification peut conduire à évoluer vers ce que H Bertrand appelait des « *approches visant à outiller des cheminements, des parcours individuels* » en opposition aux « *approches centrées plutôt sur le métier à partir d'une caractérisation fine des situations de travail et des organisations repérées et analysées comme telles* ».

Reste à préserver la confiance qui, quoi qu'en disent certains, cimente le système français de certifications et surtout de diplômes. Là dessus, deux questions émergent de leurs contributions au séminaire sur « la certification comme nouvel instrument de la relation formation emploi » :

- l'une posée par **Annie Boudier** à propos de l'EQF mais qui peut s'appliquer aux ECVET : ne prend-on pas le risque de confondre conformité et confiance et de se contenter de conformité (contrôle qualité) à défaut de confiance ? et la confiance, si elle n'est pas confondue avec la conformité à un cahier des charges qualité, passera aussi par la confiance dans la formation qui a conduit à telle ou telle certification (confiance à la fois dans l'institution qui forme et dans le processus de formation lui-même). Les équivalences sont à ce prix...

- l'autre par **Jean-Louis Kirsch** : la convergence attendue des instances européennes se fera-t-elle à partir de grands dispositifs abstraits (bureaucratiques) ou plutôt à partir d'expériences fondées sur une convergence d'intérêts partagés manifestés dans des expériences communes) ?

Finalemment :

Dira-t-on que les ECVET ne sont pas un risque, mais une chance, de faire évoluer notre système de certification vers une logique de repères pour la mobilité, vers des systèmes souples de reconnaissance, permettant de repenser autrement le système de formation initiale, en modulant les classes de niveau, les systèmes de coefficient, de moyenne, en instaurant des modes de progression individualisés en FI ?

Ou que c'est un risque qui ferait renoncer au paradigme de l'honnête homme pour celui de l'expert, au paradigme du citoyen producteur pour celui du producteur ? Et sur le marché du travail à perdre toute lisibilité dans une combinatoire d'unités qui se substitueraient à l'investissement de forme des diplômes et rendrait compte d'acquis plus que de potentiels à s'adapter ?

3.2 - DISCUSSION

Les débats ont beaucoup utilisé les expériences des différents ministères en matière de mise en place d'unités :

- expériences qui commencent à acquérir une épaisseur historique, car c'est en France un thème de réflexion depuis 30 ans, avec des échecs, des hésitations. Le CNAM y a beaucoup réfléchi et il serait intéressant de voir la façon dont sa position a évolué et évolue encore ; thème ;
- expériences se situant dans des contextes éducatifs et professionnels très différents.

3.2.1 – MISE EN PLACE D'UNITES

La référence aux unités capitalisables, considérées un peu comme les ancêtres de la démarche, a permis de tracer deux bilans : celui du ministère de l'Education nationale, qui les a pratiquement abandonnées et celui du ministère de l'Agriculture, qui continue à les appliquer.

- En ce qui concerne le MEN, l'une des raisons de l'abandon se trouve dans l'association de ces unités avec le contrôle continu, modalité particulière de formation et d'évaluation. On a constaté de ce fait une transformation de l'acte de formation en acte d'évaluation, lourd et pesant et faisant perdre le sens de la finalité des acquisitions. De la même façon, la certification globale était perdue de vue, et l'on arrivait à des micro-objectifs faisant l'objet de micro évaluations. C'est la raison pour laquelle ont été mis en place un nouveau système, le contrôle en cours de formation, et une nouvelle notion d'unité. En outre le processus de gestion des unités capitalisables nécessite une logistique considérable : six unités dans une certification signifient six examens à organiser, dont il faut ensuite garder mémoire, ce qui demande une informatisation complexe.
- Le ministère de l'Agriculture réserve les unités capitalisables à la formation continue, la gestion est décentralisée au niveau local. L'évaluation se fait sur le principe du contrôle en cours de formation, qui est effectivement une charge supplémentaire. Actuellement, un BTS délivré par unités capitalisables fait l'objet d'un audit du fait de ses mauvais résultats : ceux ci semblent dus au fait que les unités ne sont pas compensables, ce n'est pas le dispositif en unité qui pose problème, mais le manque de compensation d'une unité par rapport à l'autre.

Les témoignages des autres ministères se réfèrent à des adoptions plus récentes de systèmes d'unités. Il semble que les choses se passent relativement bien, avec différentes explications : nombre limité de certifications (15) au ministère des Affaires sociales, organisation autour d'un diplôme structurant (Brevet Professionnel) au ministère de la Jeunesse et des Sports, centrage sur l'opérationnalité dans l'emploi pour le ministère de l'Emploi... La question de la compensation ne semble pas faire problème, mais elle est mise en relation avec deux éléments :

- la surcharge de certains programmes, dont les concepteurs jouent sur la compensation pour éviter de poser le problème de leur allègement ;
- la nature et le contenu des unités (voir ci-dessous).

En outre, on peut signaler que dans la formation initiale, il n'y a pas de compensation prévue entre les sept piliers constitutifs du seuil commun de connaissances.

D'une façon générale, la mise en place d'unités est plus compliquée dans le système de formation initiale, pour des problèmes de calendrier, d'organisation des examens, de contenu des unités (voir ci-dessous). Par ailleurs, les choses semblent à peu près résolues au niveau quotidien lorsque des élèves passent quinze jours ou trois semaines dans un établissement étranger : on considère qu'ils ont appris quelque chose et que cela va s'intégrer dans leur formation, sans juger nécessaire de valider formellement les acquis du séjour. En fait, le problème peut se poser pour des périodes d'au moins trois mois, mais ce sont des cas pour lesquels il paraît un peu démesuré de mettre en place un dispositif aussi complexe que les ECVET.

3.2.2 – NATURE DES UNITES

La question de la « maille » de l'unité est un souci partagé. Il faut que l'unité ait du sens, et que ce sens s'inscrive dans la finalité de la certification globale. Après une première phase d'expérimentation, la tendance générale semble être celle de la réduction du nombre des unités par certification, aussi bien

pour des questions de fond (éviter l'émiettement des savoirs, préserver la cohérence de la certification), que de gestion (point évoqué précédemment). Beaucoup d'espoirs sont fondés sur la VAE pour faire progresser la définition et la mise en place d'unités pertinentes.

La spécification plus précise de l'unité présente de fortes différences. Ainsi, le ministère de l'Emploi privilégie l'opérationnalité dans l'emploi, car le titre professionnel est conçu pour déboucher sur une qualification qui recouvre un nombre variable de situations d'emploi, dans lesquelles on identifie des activités qui correspondent aux unités. Une activité a un objectif opérationnel précis, des conditions et des contraintes précises et mobilise des compétences diverses, il n'y a pas d'unités relatives à des connaissances théoriques. Mais ces dernières posent problème lorsque l'on se situe dans le champ de la formation initiale. Au ministère de l'Education nationale, les unités capitalisables étaient découpées selon le principe de deux ou trois unités par discipline, chaque unité exprimant un degré de complexité. Actuellement, on distingue deux ordres d'unités :

- les unités professionnelles articulées autour d'activités professionnelles,
- les unités générales organisées autour de disciplines. L'enseignement général peut aussi être formulé en termes résultats d'apprentissage, sauf qu'il y a un peu plus de savoirs généraux et un peu moins de savoirs techniques, mais il y a aussi des connaissances, des savoir faire et des savoirs être. D'un point de vue pratique, il est toutefois plus difficile de décider si l'on se situe au niveau V ou IV par exemple.

Du côté du ministère de l'Agriculture, le problème soulevé est celui de passer d'un système de formation organisé en modules à un système d'unités fondées sur des résultats d'apprentissage.

L'expérience ECTS connaît, pour définir les unités, une évolution qui peut être lue comme un passage progressif de la durée de formation aux résultats d'apprentissage. Au départ, l'année était découpée en crédits répartis dans des modules (5 à 6 par semestre), en tenant compte des heures de cours. Progressivement, la notion de charge de travail a été introduite. Tout ceci conduit à repenser l'offre de formation, mais le résultat n'est pas stabilisé et la passage à l'évaluation en termes de résultats d'apprentissage va poser problème, dans la mesure où certains étudiants pourront avoir le nombre de crédits nécessaires pour obtenir la certification, mais pas les résultats d'apprentissage demandés.

Chacun reconnaît que ces différentes approches gênent la comparabilité des unités entre elles. A terme, pourra-t-on faire l'économie d'être un peu normatif sur leur construction ?

3.2.3 - QUELQUES REMARQUES FINALES

On peut lire la proposition ECVET comme un instrument de contrainte, destiné à faire changer nos systèmes. On peut également estimer qu'il s'agit d'une proposition en consultation et qu'elle sera ce que nous en ferons.

Dans la situation actuelle, ECVET sert à prolonger et à enrichir la discussion sur les unités, qui n'est pas nouvelle en France. Dans cette optique, on peut constater une tendance à déléguer une part du pouvoir de validation et de certification aux établissements, qui pourraient être habilités pour cela. Il en résulterait une nécessité de sensibiliser les personnels des établissements à cette nouvelle fonction, aussi bien que de mettre en place des instances garantissant sa qualité d'exécution.

En tout cas, l'expérience montre que la mise en place d'unités ne peut pas se faire indépendamment d'une réflexion sur l'évaluation, et cela d'autant plus que cette dernière ne peut plus être mise exclusivement en relation avec la seule formation formelle. Cela rebondit à son tour sur les fondements de la confiance à accorder aux certifications : un mouvement spontané est d'insister sur l'implication des professionnels, mais ceux-ci peuvent développer des pratiques corporatistes, tant au niveau national qu'europpéen.

En termes d'expérimentation, il paraît préférable d'envisager ECVET dans la perspective de gestion de parcours individuels d'apprentissage et de certification dans le cadre de la formation tout au long de la vie. La mise en place dans la formation initiale constituerait actuellement un investissement lourd pour une utilité limitée.

Enfin, la mise en place de points de crédits n'a pas fait l'objet de très longs débats. Elle semble considérée comme une question accessoire dans l'immédiat, certains allant jusqu'à se demander si les points de crédit sont vraiment utiles.

4 – LES « ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE » – PRESIDENTE : MARIE CHRISTINE COMBES, CEREQ

4.1 – INTERVENTION DE JEAN-LOUIS KIRSCH (CEREQ), BERNARDINE RIVOIRE (CNAM – CEREQ), ALAIN SAVOYANT (CEREQ)

La discussion autour de la question des acquis de l'apprentissage sera abordée de trois points de vue :

- celui de la dissociation entre formation et certification ;
- celui de l'évaluation des acquis de l'expérience ;
- celui des formes de catégorisation du savoir.

Dissociation formation-certification

Il s'agit d'une formule couramment utilisée pour exprimer la tendance qui se manifeste ces dernières années à traiter la certification de façon indépendante et non plus comme l'aboutissement « naturel » de la formation. Cela apparaît clairement si l'on parcourt, dans leur ordre de parution, les différents textes relatifs aux ECVET. Alors que formation et certification sont étroitement imbriquées dans les premiers textes, la formation se trouve progressivement écartée, si ce n'est par son résultat. En revanche, la question de la certification se précise et se détaille en plusieurs opérations : évaluation, validation, reconnaissance, capitalisation et transfert.

Malgré cela, le texte définitif laisse apparaître « en creux » ou manifestement des références à la formation :

- « en creux » dans les propositions relatives aux « bases techniques » et aux « autorités compétentes ». En ce qui concerne les « bases techniques », elles correspondent en fait – telles qu'elles sont formulées – à un cadre procédurier, et supposent résolu l'ajustement de résultats d'apprentissages avec des unités de certification, ce qui constitue un point essentiel à la réalisation du projet ECVET. Les « unités compétentes », quant à elles, elles sont présentées comme « variant d'un pays à l'autre, d'un système d'EFP à l'autre, d'un système de certification à un autre » ; en d'autres termes, on reconnaît leur spécificité en fonction des environnements de formation et de certification dans lesquelles elles se situent. Néanmoins, on en propose une vision réduite et abstraite d'instances de définition et d'évaluation d'unités, qui fait abstraction des processus d'apprentissage qui sous tendent ces opérations et impliquent lesdites autorités compétentes ;
- « manifestement » dans la proposition d'affecter 120 points de crédit aux résultats d'apprentissage correspondant à un an de formation formelle, ainsi que dans les exemples de Martin et Marie qui font référence au rôle des centres de formation d'accueil et à l'établissement de contrats pédagogiques.

Cette question de la dissociation entre formation et certification se retrouve en France dans les débats relatifs à la Validation des acquis de l'expérience (VAE) à laquelle certains reprochent de certifier sans former. Et d'une certaine façon, il est vrai que l'on constate une forme d'autonomisation de la certification, que montre par exemple l'évolution des procédures de la commission Technique d'Homologation, puis de la Commission Nationale des Certifications Professionnelles.

Toutefois, « autonomie » n'est pas « indépendance », de même qu'il ne faut pas limiter les résultats de l'apprentissage aux seuls résultats de la formation formelle. De ce fait, on est plutôt dans une transformation de problématique, passant d'une réflexion sur la relation « certification – formation » à la relation « apprentissages – certification ». A partir de là se posent deux questions :

- est-il possible d'évaluer de la même façon des résultats issus de différentes formes d'apprentissage ?
- dans quelle mesure cela est-il compatible avec une démarche d'enrichissement mutuel, et avec le respect de normes applicables à toute certification ?

La question de l'évaluation des acquis de l'expérience permet d'approfondir ces points.

Validation des acquis de l'expérience

Un premier constat fait apparaître que selon les pays, la validation des acquis de l'expérience débouche sur des modes de certification différents :

- la Finlande a opté pour la mise en place de certifications particulières ;
- l'Allemagne dispose également de certifications spécifiques (Master et Techniker) pour valider la formation continue. Ceux-ci nécessitent une expérience professionnelle de deux ans, rappelant un peu la forme originale des Brevets professionnels en France ;
- la France a adopté le principe d'un accès à toutes les certifications par la voie de la formation initiale, de la formation continue et de la validation des acquis.

Par ailleurs, la situation française fait apparaître la nécessité des dispositifs d'accompagnement et la diversité des pratiques d'évaluation, allant du déclaratif au démonstratif. Les travaux plus récents sur la mise en place de la VAE permettent de dégager un certain nombre de points présentés dans l'encadré suivant rédigé par Bernardine Rivoire. Retenons-en, entre autre, le caractère toujours expérimental de la démarche, et l'interrogation qu'elle adresse à l'évaluation, aussi bien qu'à la nature des savoirs évalués.

L'évaluation d'acquis de l'expérience

Le domaine est encore largement expérimental : la loi ne précise pas toujours ce qui pourrait définir le processus d'évaluation à mettre en place. On observe que les membres de jury n'ont pas toujours les idées claires sur la nature de l'activité à laquelle ils ont à se livrer, sur l'objet qui est celui de l'évaluation. Mais les choses se construisent, même si elles se cherchent. La VAE interpelle peut-être essentiellement la représentation que nous pouvons nous faire des « processus de formation se faisant jour sur le tas », dont l'existence peut seule légitimer le principe de la reconnaissance d'acquis menant à la délivrance de diplômes .

Cette communication s'appuie en particulier sur :

- une *expérience* de terrain d'animation de jurys, ainsi que d'animation d'un groupe de travail composé de directrices d'écoles de puériculture et de professionnels du domaine, se préparant à mettre en place des jurys de validation ;
- *les travaux* menés depuis trois ans au Céreq, à l'initiative d'Alain Savoyant et en collaboration avec le Laboratoire de didactique professionnelle que dirige Patrick Mayen, à Dijon, le Laboratoire de recherches en évaluation, longtemps dirigé par Gérard Figari à Grenoble, et l'Admée (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Europe).

Première remarque : un domaine en pleine expérimentation.

Nous étudions la question de l'évaluation d'acquis d'expérience « dans le cadre de la loi de 2002 », à partir d'observations diverses du travail de jurys de VAE. Pourquoi cette précision ? Parce que la recherche en évaluation nous rappelle que tout processus d'évaluation qui s'installe pose un cadre pour l'opération qui va se dérouler. Quand on parle de VAE, ils s'agit de reconnaître quelques acquis d'expérience : le processus d'évaluation à mettre en place va devoir nommer l'objet d'évaluation, préciser la finalité de l'opération, le mode d'évaluation choisi, expliciter des principes, la méthodologie d'évaluation adoptée.

La loi de modernisation sociale s'avère précise sur certains de ces éléments, vague, ou muette, sur d'autres. Elle élimine le mode d'évaluation qui passe par un examen de connaissances, institue clairement un mode d'évaluation par dossier ou mise en situation professionnelle. Mais s'agit-il d'un dossier administratif que le candidat va avoir à « remplir » en faisant état de son identité, d'un parcours... ; ou bien de quelque chose d'académique, contenant collection d'attestations, témoignages, preuves...

Qu'attendent les jurys ? Pourquoi ? Les opérations d'évaluation se construisent, mais elles se cherchent. Et il n'est pas rare que certains professeurs, en sortant des jurys, expriment leur perplexité devant des décisions qui ont été prises alors qu'ils viennent de participer aux délibérations. On rencontre, dans une enquête en cours menée par des accompagnateurs auprès de candidats ayant été validés ou pas, perplexité, mais aussi amertume, déception, d'autant plus profondes que parfois il y a une incompréhension des raisons de l'accord ou du refus de validation. Les accompagnateurs procèdent à cette enquête parce qu'eux mêmes se disent déstabilisés par le fait de ne pas toujours être en mesure d'expliquer aux candidats qu'ils ont accompagnés le pourquoi des décisions prises par le jury.

Deuxième remarque : dans quelle activité, exactement, un jury de VAE est-il propulsé ?

« Un jury de VAE ça n'évalue pas », nous dit un jour un Enseignant membre de jury. « Pour le jury il ne s'agit pas d'une activité d'évaluation, affirmait un représentant de Jeunesse et Sports, au Colloque organisé en avril dernier par l'Université de Limoges. « C'est une activité de contrôle qu'il a à mener... » Comment comprendre ces prises de position ? Peut-on faire l'hypothèse que la notion d'évaluation de compétences, de connaissances, s'étant souvent construite au sein du monde de la formation académique, reste si intimement, indissolublement liée à la notion d'examen, que lorsque le mode d'évaluation change, il n'est plus possible de caractériser la nature de l'activité qui attend ce nouveau type de jury. La didactique professionnelle a filmé des jurys et analysé l'activité observée : est-ce un hasard si elle note aujourd'hui et pour le moment, qu'au cours de la tenue d'un certain nombre de jurys l'objet d'évaluation s'avère fluctuant ?

Troisième remarque : diversité des trames de dossiers construits par les différents organismes valideurs et proposés au candidat.

Les résultats qui suivent sont issus d'un travail systématique de comparaison de trois trames de dossier et de comparaison du système de questionnement qu'elles pouvaient contenir. Certaines trames organisent un questionnement axé sur l'activité présente. Il s'agit de questions explorant souvent le poste tenu, les tâches sur lesquelles le candidat doit être attendu, les responsabilités qui lui sont confiées. L'objet d'évaluation semble être, alors, le contour de l'emploi occupé. Le jury aurait-il à contrôler que cet emploi peut être considéré comme faisant partie de la famille d'emplois auxquels on est censé être capable de faire face quand on possède le diplôme visé ?

La recherche, qui a observé quelques jurys, a attiré l'attention sur le fait que, pour atteindre la réalité de compétences et connaissances mobilisées dans l'activité, ce qui de par la loi est l'objet de l'évaluation, il fallait investiguer à la fois la réalité de l'organisation du travail dans laquelle se trouve le poste, et surtout le réel de l'activité de la personne. Les écoles d'ingénieurs s'en sont inspirées : certaines d'entre elles proposent des trames de dossier qui trahissent un intérêt pour l'activité réelle et manifestent un intérêt précis à propos du comment de cette activité. La performance intéresse les jurys en termes de déroulement de l'action, de démarches de résolution de problèmes. Elle est associée à l'ensemble du parcours du candidat, qui évoque éventuellement la démarche de résolution de problème qu'il pense avoir développée dans une activité antérieure ou dans une autre entreprise que celle où il se trouve aujourd'hui.

Une trame de dossier récemment conçue par le Ministère de la Santé, pour les personnes visant le diplôme d'aide soignant par la VAE, s'intéresse à l'élucidation par le candidat des « processus de formation sur le tas », qui sont survenus au fil de son expérience, dont il lui est demandé d'essayer de prendre conscience lors de l'accompagnement. Le candidat est alors appelé à s'expliquer de ce qu'il fait vraiment lorsqu'il pense mobiliser les compétences qu'il prétend avoir, à s'expliquer du comment de l'activité et du pourquoi il fait comme cela. Le voilà propulsé dans une réflexion sur...les difficultés qu'il a pu rencontrer, les erreurs qu'il a pu commettre et à ce qu'il en a appris au point de changer sa manière de travailler. Cette trame de dossier rejoint les travaux menés avec les directrices d'écoles de puériculture et des professionnels du domaine, sur la notion d'expérience, au regard par exemple des travaux de John Dewey, qui se demandait à quelle condition l'expérience devenait formatrice, ou ceux de Donald Schön, qui pose que nous sommes tous capables de devenir des « praticiens réflexifs ».

Conclusion

On entend souvent dire que « les dispositifs de VAE sont des dispositifs de certification SANS formation ». On entend souvent dire que la VAE « introduit une dissociation entre « certification et formation ». Notre représentation de la notion de « formation » resterait-elle accrochée à la notion de formation organisée, aux programmes consultables, et prenant place dans une salle de cours ? Laisant dans l'ombre derrière la porte la réalité de « processus de formation » survenant sur le tas, concourant à la notion d'autoformation ?

Car, il se pourrait que l'évaluation d'acquis d'expérience ne puisse fonder sa crédibilité que si elle s'intéresse à une investigation accompagnée de l'occurrence de « processus de formation » de savoirs, survenant dans certaines conditions, au sein de certaines des situations d'activité que nous menons en responsabilité. Cela peut être mis en relation avec le fait que les « processus de formation sur le tas » mobilisent de plus en plus l'attention de ceux qui travaillent à la question de l'alternance. Les candidats à la VAE peuvent probablement nous apprendre beaucoup sur les mécanismes qui conditionnent ces apprentissages, sur les savoirs qu'ils construisent dans les situations qu'on appelle situations informelles d'apprentissage.

Bernardine Rivoire

Les catégorisations du savoir

Le texte de la consultation propose une sorte d'architecture du savoir, au sens le plus large du terme, que l'on peut résumer de la façon suivante :

- les savoirs font l'objet de trois formes d'apprentissage, formelle, non formelle et informelle, qui doivent toutes trois être reconnues ;
- cette reconnaissance suppose une description selon trois volets, les connaissances, les savoir faire et les compétences associées (KSC) ;
- cette reconnaissance s'inscrit dans un cadre en huit niveaux, la classification européenne des certifications professionnelles.

Si l'on se tourne vers cette classification, on constate qu'elle propose une hiérarchisation des différentes rubriques KSC. Pour prendre le seul cas des connaissances, elles sont considérées comme présentant la hiérarchie suivante :

- niveau 1 : savoirs généraux de base
- niveau 2 : savoirs factuels de base dans un domaine
- niveau 3 : savoirs factuels et généraux dans un domaine
- niveau 4 : savoirs factuels et théoriques dans un domaine
- niveau 5 : savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine
- niveau 6 : savoirs approfondis dans un domaine
- niveau 7 : savoirs hautement spécialisés à 'interface de plusieurs domaines
- niveau 8 : savoirs à la frontière la plus avancée à l'interface de plusieurs domaines.

Sont ainsi proposées des catégories pour l'action dont les fondements reposent sur des analyses très empiriques et la construction de compromis entre partenaires, faute de bases théoriques mobilisables. Toutefois, à l'usage, on constate au niveau des enquêtes européennes, des différences dans l'interprétation des catégories « formelles », « non formelles » et « informelles », cette dernière apparaissant comme une rubrique fourre tout, accueillant par défaut ce qui ne rentre pas dans les deux autres, et donnant la fausse impression d'une homogénéité de son contenu.

De ce fait, les débats interrogent des notions qui paraissaient comme « allant de soi » jusqu'à une période récente :

- la première est celle de « savoir », et plus particulièrement celle de la spécificité des savoirs professionnels, longtemps considérés comme des applications de la théorie ;
- la seconde est celle « d'apprenant », qui ne se limite pas l'élève et trouve un écho dans certains courants européens affirmant que l'on passe d'une « training society » à une « learning society ».

Par rapport à cela, on peut citer trois courants d'investigation dont les résultats méritent attention :

- celui du knowledge management qui tente de formaliser les connaissances implicites ;
- celui des communautés de pratiques (voir en particulier Lundvall) qui relance la problématique de l'entreprise apprenante ;
- celui de la didactique professionnelle qui s'intéresse aux pratiques d'apprentissage (« d'apprenance » diraient les Québécois), dont Alain Savoyant est interpellé pour faire un rapide commentaire, à partir de la distinction entre tâche et activité.

Il est important de distinguer la tâche et l'activité. La première se situe du côté de la production, la seconde du côté de l'individu :

- avec la tâche, on décrit un processus de production de biens ou de services, en termes de transformation et de résultats à obtenir, indépendamment des individus qui y participent. Dans ce cadre, un savoir technologique conforte une pratique : on peut faire certaines transformations dans certaines conditions et pas dans d'autres et tout processus de transformation repose sur une phase de conception qui fait appel à ce savoir technologique - théorique et disciplinaire - pour définir des tâches et fonder la pratique ;

- une fois ces tâches définies, elles sont confiées à des individus, et l'on passe au niveau de l'activité de travail. A ce niveau la distinction théorie – pratique correspond à une autre distinction de savoirs que dans le cas de la tâche. Ce n'est plus la théorie qui fonde la pratique mais une gamme de savoirs professionnels qui correspondent au fait que la tâche est toujours particulière et sensible à toutes les

variations contextuelles. Ces savoirs ne peuvent s'apprendre que par la pratique, ils ne s'enseignent pas comme des savoirs formels académiques. Ce sont tous les savoirs liés à cette pratique qui vont relever des savoirs « informels » ou « implicites ». Toutefois, ces savoirs ne sont jamais tout à fait informels ou tout à fait implicites, si ce n'est au sens où celui qui les mobilise ne voit pas la nécessité d'en parler, alors qu'il peut toujours en dire quelque chose.

Cette voie de réflexion renvoie à une distinction que l'on trouve dans plusieurs travaux européens qui distinguent « school-based learning » et « work-based learning ». Jusqu'où peut-on l'utiliser pour réfléchir au système ECVET et à la classification européenne des certifications professionnelles ?

Alain Savoyant

4.2 - DISCUSSION

4.2.1 – DISSOCIATION FORMATION-CERTIFICATION

De fait, l'EN applique une dissociation entre formation et certification, dans la mesure où un diplôme identique peut être obtenue par une formation scolaire ou par apprentissage. Il y a donc bien une distinction entre les deux. En revanche, le formateur est un évaluateur, si bien que la fonction d'évaluation est intrinsèquement liée à la formation. Sous jacente à la distinction formation-certification, il faut donc prendre en compte la distinction évaluation-validation, à travers le rôle des jurys. Dans le cas d'un CAP en formation initiale, par exemple, le jury n'évalue pas. Des évaluateurs le font et le jury valide ces évaluations. On n'est pas très loin d'ECVET de ce point de vue, dans la mesure où l'évaluation faite par d'autres est reconnue et validée officiellement par des gens investis de cette mission. En revanche, dans le cas de la VAE, le jury évalue et cela passe ensuite devant un autre jury. Il y a donc des ambiguïtés dans le concept de jury. Quoiqu'il en soit, la distinction formelle/non formelle/informelle doit être approfondie : la catégorie « informelle » n'a rien d'homogène, si ce n'est le fait d'être exclusive des deux autres. En retour, l'apprentissage formel peut prendre des formes très diverses. De ce fait, on peut comprendre que la reconnaissance d'une diversité des formes d'apprentissage débouche sur des formes plus contraignantes et prescrites d'évaluation et de validation.

Ces différents développements conduisent également à s'interroger sur la façon de définir une autorité compétente : faut-il admettre qu'elle participe à la fois de la formation, de l'évaluation, de la validation et de la certification, et que ces composantes sont indissociables, comme le laisse entendre la définition de la qualification donnée dans les premiers débats, ou peut-on la réduire à la seule dimension de la certification, comme le propose le projet ? Toute la question de l'identification et de la collaboration entre « autorités compétentes » posera de façon pratique la question du rapport entre formation et certification.

4.2.2 – VAE ET ECVET

Actuellement, la mise en place de la VAE constitue l'entrée privilégiée en France pour apprécier si la personne a son bagage ou non. Cela conduit à réfléchir prioritairement sur deux points :

- la taille, la définition et l'architecture des unités ;
- la façon dont le jury travaille et dont le dossier est constitué.

Il y aura naturellement des approfondissements ultérieurs à faire, on sait que l'on est dans des systèmes complexes et qu'il faut éviter des simplifications abusives, mais c'est une bonne base de départ.

On n'a donc pas besoin d'ECVET pour faire de la VAE. La question est plutôt d'éviter que ECVET ne compromette le processus de réflexion engagée, et, à l'inverse, de faire bénéficier ECVET de ces réflexions, en tenant compte des différences qu'il y a entre les deux démarches :

- trois ans d'expérience sont demandés pour bénéficier de la VAE, ECVET propose des enregistrements immédiats des acquis de l'expérience ;
- ECVET pose la condition d'un accord préalable entre deux autorités compétentes ;

- la VAE est une démarche de validation, ECVET de reconnaissance des validations faites par d'autres ;
- la VAE se positionne par rapport à une certification globale, dans le cas d'ECVET, on est incertain sur l'autonomie accordée à chaque unité.

4.2.3 – CATEGORISATION DES SAVOIRS

Au niveau théorique, il paraît nécessaire d'approfondir la réflexion sur la notion de savoir. Un point particulier a été soulevé, celui lié au fait que la somme est différente de l'addition des éléments. Une mobilité à l'étranger débouche sur l'appropriation de savoirs implicites particuliers, qu'il faudrait inscrire dans l'évaluation des résultats d'apprentissage.

Par ailleurs, si l'on revient à l'examen de l'existant, on observe que les résultats d'apprentissage sont formulés de façons très différentes : dans certains pays, les formulations sont assez générales, assez transversales, dans d'autres, elles sont plus détaillées, plus opérationnelles, avec un contrôle très exhaustif. Il y a des problèmes culturels sur la façon d'aborder l'évaluation et l'approche des activités professionnelles.

On retrouve le même genre d'interrogation au sujet de la distinction « KSC ». En France, on raisonne plutôt en termes de compétences : peut-on les assimiler à des résultats d'apprentissage. Est-ce uniquement une question de formulation ? Aux compétences sont accrochés des savoirs, en revanche, y a-t-il toujours des comportements et des attitudes ? C'est un point sur lequel on manque d'investigations. Ce problème de définition des compétences et attitudes pose particulièrement problème : il s'enracine dans des cultures professionnelles et invite à aller voir du côté du monde du travail (secteurs et professions), pour chercher à mettre en avant des savoirs spécifiques.

Mais jusqu'où peut-on aller dans cette voie ? On pourrait penser qu'une solution serait de construire des certifications communes, en particulier pour des secteurs ou des professions à dimension supranationale, mais les tentatives dans ce sens font apparaître de grosses difficultés : selon les pays, un diplôme préparant à une profession identique peut être obtenu après 300 heures... ou 1600 heures de formation.

La démarche des Directives soulève également des interrogations : destinées à définir des professions par rapport auxquelles les exigences de formation sont très spécifiées et contraignantes, elles proposent une grille en cinq niveaux sur la base de critères différents de ceux avancés dans EQF, et proposés pour les ECVET. Faut-il y voir une situation explicable du fait que l'on se trouve face à deux processus qui ont probablement intérêt à se rejoindre, mais interviennent dans des registres différents : ECVET définit une possibilité de mobilité dans un parcours de formation et d'apprentissage, les Directives se rapportent aux dispositions à prendre pour permettre à des titulaires de certifications d'un pays européen d'exercer leur profession dans les autres. Cela pose-t-il la question de l'idéal d'un marché unique du travail européen, alors qu'il y en a plusieurs, auquel cas les Directives seraient une réponse pour un type de marché, EQF pour un autre, leur complémentarité restant à construire ?

28/03/07

Annexe 3

LISTE DES CONTRIBUTIONS

1) Contribution des ministères

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :
 - Direction de l'enseignement scolaire – Avis de 13 académies
 - Centre international d'études pédagogiques : Centre ENIC-NARIC
 - Conférence des Présidents d'Université (CPU)
 - Equipe des promoteurs de Bologne
 - Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)
- Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement :
 - Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
 - Délégation aux affaires européennes et internationales
 - Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)
- Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, Ministère de la santé des des solidarités :
 - Direction générale de l'action sociale
 - Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)
- Ministère de l'agriculture et de la pêche : Direction générale de l'enseignement et de la recherche
- Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative : Direction de la vie associative, de l'emploi et des formations
- Ministère des petites et moyennes entreprises, du commerce, de l'artisanat et des professions libérales : Direction du commerce, de l'artisanat, des services et des professions libérales
- Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie :
 - Direction générale des entreprises,
 - 48 fédérations professionnelles du secteur de l'industrie

2) Contribution des partenaires sociaux

- Confédération générale du travail – Force ouvrière (CGT – FO)
- Confédération Française de l'encadrement – Confédération générale des cadres (CFE – CGC)
- Confédération générale du travail (CGT)
- Confédération française du travail (CFDT) -
- Union Nationale des Syndicats Autonomes (UNSA et UNSA Education)
- Fédération Syndicale Unitaire (FSU)
- Mouvement Des Entreprises De France (MEDEF)
- Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME)

- Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Agricoles (FNSEA)
- Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
- Assemblée Permanente des Chambres de Métiers (APCM)
- Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie (ACFCI)
- Association nationale pour la formation automobile (ANFA)
- Union des Industries et Métiers de la Métallurgie (UIMM)
- Union française des industries pétrolières (UFIP)
- Union des fédérations et des syndicats d'employeurs du secteur sanitaire, médico-social et social (UNIFED)

3) Organismes de consultation des différents partenaires professionnels

- Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)
- Compte-rendu de la réunion du CDSEI du 6 décembre 2005 – recueil de l'avis des partenaires sociaux dans le cadre d'un processus de consultation sur un futur cadre européen des certifications professionnelles
- Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV)
- Comité interprofessionnel consultatif (CIC) – MENESR - DGESCO
- Commission professionnelle consultative du travail social – Avis de la CFDT
- ONG : Groupe régional des instituts régionaux du travail social (GNI)
- Association des centres de Formation du Travail Social (AFORTS)
- Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET)

Annexe 4

CONTRIBUTIONS DES PARTENAIRES SOCIAUX
