Net.Doc .27

Crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels

(ECVET)

Annie Bouder

Céreq, mission « Relations internationales »
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
E-mail : bouder@cereq.fr

Jean-Louis Kirsch

Céreq, mission « Relations internationales »
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.
E-mail : jlkirsch@cereq.fr

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Août 2007

SOMMAIRE

Introduction **3**

Première partie • RÉPONSE DU CÉREQ AU MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT **5**

Question 1 - L'objet et les raisons d'être d'un système ECVET **6**

A - 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 ? 6

B - Quelle serait la principale valeur ajoutée du système ECVET envisagé ? 6

Question 2 - Les bases techniques d'ECVET **7**

A - Certaines des spécifications techniques demandent-elles à être précisées en vue de la mise en œuvre concrète d'ECVET ? Si oui, lesquelles ? 7

B - 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 ? ... 8

C - L'affectation des 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 ? 9

Question 3 - La mise en œuvre d'ECVET **10**

A - 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 ? 10

B - Quels critères ou combinaisons de critères pour l'affectation de points de crédit pourraient être favorisés et utilisés ? 11

C - Quels sont, dans votre système de certifications, les facteurs et conditions favorables à l'introduction d'ECVET ? Le cas échéant, quelles contraintes prévoyez-vous ? 11

D - Comment et dans quels délais (démarrage, introduction, expérimentation, généralisation), ECVET pourrait-il être mis en œuvre dans votre pays ? 12

Question 4 - Les actions de soutien à la mise en œuvre et au développement d'ECVET **12**

A - Quel type d'actions faudrait-il engager au niveau européen, national et sectoriel pour faciliter la mise en œuvre d'ECVET ? 12

B - Quels documents, manuels, guides pourraient être mis au point pour faciliter la mise en œuvre d'ECVET ? 12

Question 5 - La capacité potentielle d'ECVET à améliorer la mobilité **12**

A - Dans quelle mesure et comment ECVET pourra-t-il contribuer au développement de partenariats transnationaux, voire nationaux ? 12

B - 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 ? 13

C - Dans quelle mesure pensez-vous qu'ECVET et Europass pourraient se compléter pour promouvoir la mobilité et comment ? 13

Deuxième partie • COMPTE RENDU DE LA JOURNÉE DE RÉFLEXION DU 5 MARS 2007 AU CÉREQ 15

1. Introduction de la journée 16

1.1. Intervention de Michel Quéré, Céreq 16

1.2. Intervention de Françoise Divisia, DREIC 16

2. Les dispositifs européens et leurs objectifs 17

2.1. Intervention de Annie Bouder, Céreq 17

2.2. Intervention de Isabelle Le Mouillour, BIBB 18

2.3. Discussion 19

2.3.1. Informations complémentaires 19

2.3.2. ECVET-ECTS 20

2.3.3. ECVET-EQF (CEC) 21

2.3.4. Quelques remarques finales 21

3. L'impact sur le système de certification et l'offre de formation 22

3.1. Les ECVET, risques et opportunités pour le système de certification et l'offre de formation en France 22

3.2. Discussion 26

3.2.1. Mise en place d'unités 26

3.2.2. Nature des unités 27

3.2.3. Quelques remarques finales 28

4. Les « acquis de l'apprentissage » 28

4.1. Intervention de Jean-Louis Kirsch (Céreq), Bernardine Rivoire (Cnam - Céreq), Alain Savoyant (Céreq) 28

4.1.1. Dissociation formation-certification 28

4.1.2. Validation des acquis de l'expérience 29

4.1.3. Les catégorisations du savoir 31

4.2. Discussion 33

4.2.1. Dissociation formation-certification 33

4.2.2. VAE et ECVET 33

4.2.3. Catégorisation des savoirs 33

GLOSSAIRE 35

INTRODUCTION

Le Conseil Européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 a défini un objectif stratégique pour la décennie à venir : *« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »*. Dans cette perspective, l'investissement dans les ressources humaines est considéré comme une force dont la formation constitue un levier : *« Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'études et de formation conçues en fonction des groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. Cette nouvelle approche devrait comporter trois axes principaux : créer des centres locaux d'acquisition des connaissances, promouvoir de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et améliorer la transparence des qualifications »*[1].

Ce dernier point – améliorer la transparence des qualifications – a d'ores et déjà suscité deux propositions :

- celle d'un Cadre européen des certifications professionnelles (CECP), à propos duquel des expérimentations sont en cours et dont l'application élargie est planifiée pour 2012[2] ;
- celle de crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnel (ECVET).

Le Céreq a été impliqué dans ces deux opérations, et plus particulièrement dans la seconde, d'où la publication de ce Net.doc, constitué de deux textes :

- le premier est le résultat d'une réflexion produite par le Céreq à la demande du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement sur la base du questionnaire de consultation adressé par la Commission à chaque pays ;
- le second est le compte rendu d'une réunion organisée au Céreq, en collaboration avec la DREIC (Direction des relations internationales et de la coopération relevant du ministère de l'Education nationale), avec les membres du groupe de pilotage interministériel chargé de préparer la réponse à cette consultation, ainsi que des responsables d'organismes sollicités dans ce cadre et des membres des instances paritaires.

Cette publication montre donc deux formes d'intervention du Céreq dans des débats en cours. La rapidité de mise à disposition de l'information a été privilégiée par rapport à l'élaboration de la mise en forme ainsi qu'à des développements de points de méthode évoqués de façon allusive. Nous espérons que le lecteur comprendra ce choix et trouvera néanmoins matière à enrichir sa propre réflexion.

[1] Conclusion de la Présidence - Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000. http://europa.eu.int/comm/off/index

[2] http://communities.trainingvillage.gr

Première partie •
RÉPONSE DU CÉREQ AU MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT

Ce travail résulte des réflexions d'un groupe interne au Céreq comprenant :
FRANK BILLOT
ANNIE BOUDER
MARIE-CHRISTINE COMBES
PAUL KALCK
JEAN-LOUIS KIRSCH
CHANTAL LABRUYERE
DOMINIQUE MAILLARD
CHRISTIAN MARQUETTE
Alexandre MELIVA
Josiane PADDEU
Bernardine RIVOIRE
José ROSE
Josiane TEISSIER
Patrick VENEAU
ANNIE BOUDER et JEAN-LOUIS KIRSCH ont assuré la rédaction finale du document.

Question 1 - L'OBJET ET LES RAISONS D'ETRE D'UN SYSTEME ECVET

A - 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 ?

Oui, *objectifs et fonctions* sont clairement exprimés et compréhensibles, mais ils sont multiples et très ambitieux : améliorer la mobilité, faciliter la validation des acquis des apprentissages tout au long de la vie, assurer une meilleure transparence des certifications, accroître la confiance mutuelle et la coopération…

Compte tenu de l'étendue de ces objectifs, on est en droit de se demander si un seul et même instrument peut permettre de les atteindre. C'est un peu l'illusion qu'entretient ce texte. Sachant que ce nouveau dispositif est une pierre ajoutée à l'édifice des initiatives européennes dans le domaine de la certification et de la formalisation des compétences, il y aurait lieu de distinguer plus clairement les complémentarités et les différents usages des uns et des autres par rapport aux objectifs et fonctions précédemment définis. Ainsi, le lien entre ECVET et le cadre européen des certifications pose le problème de ce qui doit être reconnu en termes de niveau : les unités ou la certification totale ? L'introduction du point 1 occulte cette question qui constitue un problème central par rapport au rôle social dévolu à la certification professionnelle : élément identitaire du citoyen européen ou indication opérationnelle par rapport aux besoins du marché du travail ? De même, Europass est mentionné tout à fait à la marge, en fin de texte. Il reste une impression générale d'accumulation d'instruments que l'on lance les uns après les autres « pour voir » et dont on demande aux destinataires de penser eux-mêmes la complémentarité éventuelle à construire.

Le parti pris d'axer ECVET sur la seule certification est certainement un choix qui pose problème. En consacrant le *décrochage entre formation et certification*, le dispositif ECVET s'éloigne du mandat politique qui lui était donné à l'origine[3] et que l'on retrouve en partie dans le point 1.1. du texte de proposition. Les unités capitalisables devaient être pensées comme un instrument en direction de la formation et de l'enseignement professionnels, pour « permettre aux personnes en formation de construire leur parcours d'apprentissage »… La proposition actuelle élude tout à fait les questions liées à la formation. Il est vrai que les systèmes nationaux existants sont très divers, ancrés dans des systèmes d'emploi et de relations sociales lourds à manier.

Il semble que l'accent mis sur la certification part du présupposé qu'une fois obtenu l'accord sur celle-ci, la formation sera obligée de « suivre » et donc d'adapter ses modes de fonctionnement. Pourtant, pour la dynamique vers une société de la connaissance, ce sont tout autant les processus d'apprentissage que leurs résultats qui comptent et la proposition ECVET s'en tient à des dispositions essentiellement procédurales.

En réalité, la dissociation entre certification et formation n'a rien d'aussi catégorique que ce qui est proposé dans le texte, et cela transparaîtra particulièrement dans la définition des *autorités compétentes* qui sont généralement très impliquées dans les deux processus (voir question 2).

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

Le choix a été fait de traiter de la valeur ajoutée du système ECVET par rapport à ses objectifs déclarés, repris dans la question 1.A. Trois d'entre eux s'y prêtent plus facilement.

[3] "Principles for ECVET, which outline how ECVET should be used and promoted at national and European levels, providing a common understanding of the system and thus helping to promote co-operation of training providers and mutual trust. The principles should also be compatible with those underpinning the ECTS in higher education. The agreed ECVET principles, including linked principles for certification, should form part of Maastricht proposal". Copenhagen Coordination Group, 3 June 2004. Discussion Paper

La mobilité. De quelle *mobilité* parle-t-on ? Le projet met l'accent sur la mobilité géographique internationale (point 1.2.). Or[4] :

- Moins de 2 % des citoyens de l'UE-25 vivent et travaillent dans un État membre autre que leur État d'origine – une proportion qui n'a guère 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 reste peu importante. C'est la Belgique qui enregistre le taux le plus élevé, avec 1,7 % de ses résidents actifs travaillant dans des pays voisins. En moyenne, 0,2 % seulement de la population active de l'UE-15 fait la navette entre différents États membres. (Source : Mise à jour sur la mobilité et les migrations, 2001-0082, 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 ce qui était 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) .

Tout se passe comme si la mobilité des apprenants devait servir d'amorce à la mobilité des travailleurs. Se pose alors la question de la reconnaissance des certifications étrangères par les marchés nationaux du travail, point qui n'est pas abordé dans le texte de proposition.

On peut également envisager la mobilité au sein des systèmes de formation et de certification, ce que suggère également le texte. Dans cette perspective, l'objectif de validation des acquis d'apprentissage prend toute sa place et le découpage en unités est un atout majeur, une valeur ajoutée, pour des systèmes de *validation d'acquis*. Toutefois, les expériences réalisées par différents pays (France, Finlande, UK..) font la preuve d'un besoin d'autres dispositions et de structures spécifiques pour l'accompagnement et l'évaluation, sans lesquelles l'existence d'unités de crédit n'aurait que peu d'effet. La valeur ajoutée est donc relative, mais elle indique la direction.

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. Pour la France, la discussion autour des ECVET permet de mettre à l'ordre du jour un objectif centré sur des parcours, dont on souhaiterait qu'ils ne soient pas entravés par des pré-requis parfois inutiles mais obligés du fait de l'absence de possibilité de modularisation et d'individualisation.

Le troisième objectif au regard duquel mesurer la valeur ajoutée est celui de **transparence**. Les mécanismes que décrit la proposition ECVET encouragent la découverte mutuelle de systèmes différents, ce qui peut tendre à une recherche d'*harmonisation* des unités, voire des certifications complètes (voir aussi la question 3).

Question 2 - LES BASES TECHNIQUES D'ECVET

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

Les débats internes au Céreq ont montré que *le texte de proposition donne lieu à des lectures diverses, parfois contradictoires*. Il semble que les questions de mise en œuvre concrète réactivent des tensions que les

[4] Bouder A., Dauty F., Kirsch J.-L., Lemistre P. *Legibility of Qualifications : An Issue as Long-Standing as Europe*. In: Descy, P.; Tessaring M. (eds) Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: EUR-OP. (Cedefop reference series). A paraître.

débats des experts n'ont pas vraiment permis de résoudre, mais ont plutôt masquées par des formulations de compromis trop imprécis. Bref, le diable se cache dans les détails… et il en résulte des incompréhensions qui doivent être éclaircies pour pouvoir déboucher sur des projets de reformulation. Il faudra donc prévoir une lecture détaillée du texte avec différents interlocuteurs de façon à éviter les ambiguïtés de compréhension, mais cette opération ne peut se faire qu'après avoir résolu les problèmes soulevés dans les réponses qui suivent.

La notion de « base technique » utilisée dans le titre de la question 2 en constitue un exemple. Il serait en effet plus opportun de parler de « *cadre procédurier* », dans la mesure où les bases techniques correspondent plutôt à la faisabilité d'un découpage en unités des certifications par rapport à des acquis d'apprentissage. Or la question de cette faisabilité est supposée résolue, point sur lequel il sera nécessaire de revenir (Voir question 3).

On peut également noter que les termes d'évaluation, validation, reconnaissance, capitalisation, transfert, ne font l'objet d'aucune *proposition de définition*, ni dans le texte, ni dans un glossaire adjoint, alors qu'ils donnent lieu à interprétations variées selon les pays aussi bien que selon les personnes à l'intérieur d'un même pays. Par exemple, cette absence de définition constitue un obstacle important à la lecture du schéma proposé au point 2.1 « Le processus ECVET de transfert des apprentissages », qui est présenté comme le cœur du mécanisme : on y lit que l'autorité compétente A évalue des acquis et attribue des crédits, alors que l'autorité compétente B valide des crédits et reconnaît des acquis. Est-ce à dire que A ne valide pas de crédits et ne reconnaît pas d'acquis, alors que B n'évalue pas d'acquis et n'attribue pas de crédits ?

B - 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 ?

Il est supposé que *les acquis de l'apprentissage*, inscrits dans une démarche formelle, non formelle ou informelle, peuvent faire l'objet d'évaluation et de validation comparables pour aboutir à des formes de reconnaissance, de capitalisation et de transfert identiques, ces dernières respectant des procédures formalisées de certification. Or il s'agit là d'une question en débat : pour prendre le cas de la France, qui s'est très fortement impliquée depuis 2002 dans la démarche de validation des acquis de l'expérience, on s'interroge par exemple sur le fait de savoir si la certification délivrée a la même valeur à la suite d'un apprentissage initial en situation formelle, indiquant alors des potentialités, ou d'une validation d'acquis qui atteste de capacités démontrées. En retour, on peut se demander si le fait de vouloir reconnaître l'expérience professionnelle en la soumettant à l'aune de la reconnaissance formelle ne consiste pas à en donner une vision réduite, voire dévalorisée ?

En regard, les « *autorités compétentes* » se trouvent investies d'énormes responsabilités pour assurer la crédibilité d'un processus complexe et problématique et elles sont supposées détentrices de la confiance et de la compétence nécessaires pour y arriver. Il est difficile d'adhérer à ce schéma, tant sont variables les situations à l'intérieur même d'un seul Etat membre. Pourtant, cette notion de confiance constitue un élément indispensable pour mener à bien un processus dont les instigateurs s'accordent à reconnaître le caractère proactif. Faut-il privilégier des expérimentations avec des organismes certificateurs bénéficiant d'une notoriété bien établie ? (Voir aussi question 3).

Tout en relevant la volonté d'éclaircissement qu'apporte la notion « d'autorité compétente » (point 2.3.), il est nécessaire de l'approfondir. *Par rapport au schéma proposé, il serait nécessaire de préciser en termes de procédures* concernant chacune des opérations décrites (évaluation, capitalisation…) en distinguant différents niveaux de gouvernance :

- ce qui relève d'accords de gré à gré, et l'on voit mal comment ne pas détailler à ce niveau la place des instances de formation, quel que soit le parti pris de centrer la réflexion sur la certification ;
- ce qui relève de régulations intermédiaires (autorités compétentes) et la façon dont il est possible de favoriser la confiance que l'on devrait mettre en elles ;
- ce qui relève, le cas échéant, d'une instance supérieure chargée du pilotage et de l'arbitrage des litiges.

Pour conclure, il paraît indispensable de prendre en compte le caractère expérimental de la démarche entreprise, ce qui interroge sur le texte de la proposition. En effet, celui-ci cherche à formaliser des procédures, indépendamment des problèmes de contenu qu'en soulève leur application. La mise en place d'une démarche plus itérative serait indispensable.

C - L'affectation des 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 ?

Si on reprend le texte de la proposition :

- Une certification est constituée d'unités d'acquis d'apprentissage, définies par l'autorité (ou l'organisme) compétente ;
- Des points de crédit sont affectés à chaque unité pour en montrer l'importance. Il s'agit d'une « source d'information additionnelle » ;
- La base 120 est proposée pour harmoniser l'échelle des valeurs et éviter des problèmes de conversion, mais il est aussi suggéré que « 120 points de crédit en moyenne pourraient être associés aux acquis des apprentissages effectués en un an par une personne préparant une certification, dans un contexte formel et à plein temps » (point 2.3.2).

La justification des points de crédit repose donc sur un *argument de lisibilité* en tant que « source d'information additionnelle », indiquant l'importance d'une unité par rapport à une autre dans le cadre d'une certification globale, mais il est proposé de lui donner une valeur de « temps idéal universel de formation» servant d'étalon à la certification.

On peut alors se demander pourquoi la proposition, qui affirme sa volonté d'innovation par rapport aux pratiques actuelles, se rabat sur la notion de points de crédit déjà utilisée dans le cadre des ECTS et reprend une base d'évaluation identique, fondée sur :

- l'appréciation de l'importance des contenus de chaque unité définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences ;
- la durée (réelle ou supposée) d'un programme de formation référence ;
- la charge de travail (réelle ou supposée) d'un apprenant dans un contexte formel d'apprentissage ;
- l'effort (réel ou supposé) qu'un apprenant doit fournir dans un contexte informel d'apprentissage ;
- la combinaison de plusieurs de ces critères.

Il est assez surprenant qu'un texte très sensible aux aspects de lisibilité et de transparence tolère et même favorise le risque d'une telle confusion.

Compte tenu de cet état de fait, *deux dérives sont possibles* dont il faut écarter le risque :

- celle de la disparition du préalable des unités au bénéfice d'un système de points de plus en plus détachés d'un souci de cohésion des contenus et tendant à l'émiettement des certifications. La mention dans le texte de « parties d'unités » ouvre la voie à une segmentation extrême des acquis d'apprentissage ;
- celles d'une possibilité d'acquisition de la certification en jouant sur l'accumulation d'unités complémentaires par rapport auxquelles la part des unités obligatoires serait minoritaire.

Pour conclure, ce système des points est peu familier de la culture française (mais celui des coefficients, qui peut s'en rapprocher, n'est pas forcément immédiatement compréhensible dans d'autres pays). L'argument présenté en sa faveur d'une information additionnelle semble un peu léger par rapport aux effets incontrôlés qu'il peut produire et si l'on admet que l'on privilégie des formes d'accord de gré à gré, il ne semble pas indispensable. Dans le cas contraire, son application doit faire l'objet d'un contrôle rigoureux.

Question 3 - LA MISE EN ŒUVRE D'ECVET

A - 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 ?

L'expérience française postule que la description des certifications en termes de résultats (les référentiels d'activités et de compétences) clarifie les contenus professionnels acquis et possédés par les individus. 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'acquiescer à 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 et des pratiques actuelles, 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 » correspondent dans l'immédiat à l'affichage de principes généraux et donnent lieu à des *interprétations très différentes* selon les pays et les systèmes de formation et de certification.

Ainsi, l'expérience française des « unités capitalisables » (UC) 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 »[5] ;

Et ses évaluateurs exprimaient leur scepticisme quant à la compatibilité des trois logiques, séparant clairement un objectif de formalisation de la qualification d'un 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 *New Vocational Qualifications* (NVQ) qui ont été totalement réorganisées pour leur usage en formation initiale : les unités ont été redécoupées 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.

Ces observations posent la question de la part relative des savoirs génériques et des savoirs spécifiques. Un certain nombre de discours relatifs à la dématérialisation du travail poussent au développement des premiers. Toutefois, même ceux qui prônent l'existence d'un tel mouvement reconnaissent qu'il n'affecte pas au même titre les différents types d'activités professionnelles, alors que ceux qui le contestent postulent une relation dialectique du générique et du spécifique. Dans l'état actuel des connaissances, les deux hypothèses doivent être prises en compte dans la définition des unités.

Enfin, l'hypothèse est faite 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.

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 *demander quel niveau de confiance mutuelle est nécessaire pour favoriser une démarche ECVET* plutôt que l'inverse. Ceci concerne à la fois l'établissement d'accords entre autorités compétentes et la garantie d'origine et de cohérence des certifications concernées. On pourrait penser que la lisibilité deviendrait problématique dans un système totalement ouvert dans lequel on ne disposerait pas de

[5] Patrick Lechaux, Amina Barkatoolah « Evaluation du système de validation par unités capitalisables », CPC Document 94-5, p. 152

ces garanties. Outre à des critères d'assurance qualité qui restent tout de même à spécifier, ceci conduit à envisager une première application d'ECVET aux certifications professionnelles délivrées par les organismes les plus officiels et reconnus possible.

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

Cette sous question suggère des commentaires qui sont fortement liés à ceux faits dans la section précédente (2B) concernant les unités, base des points de crédit. Ils doivent être lus en liaison les uns avec les autres.

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 par des secteurs d'activité présentant une relative homogénéité européenne.

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

La situation française est tout à fait compatible avec l'idée de découpage en unités. Elle a déjà prévu de tels découpages dans le passé et elle en conforte certains à l'heure actuelle : les certificats de compétences professionnelles (CCP) des titres du ministère de l'emploi, les unités pour la validation des acquis pour les diplômes de l'éducation nationale et en général pour la quasi totalité des ministères certificateurs. De plus, l'implantation des ECTS (European Credit Transfer System) au niveau du supérieur semble avoir rallié une majorité des acteurs et cette idée de capitalisation d'unités est entrée dans les mœurs.

De même, le fait d'exprimer des unités de certification en termes d'acquis d'apprentissage paraît compatible avec les modalités françaises ayant donné naissance aux référentiels d'activités et de compétences. Il y aurait probablement des ajustements de forme à réaliser, mais il ne devrait pas y avoir de conflits sur le fond.

Pour toutes ces raisons, il paraît important de rendre compte de façon cohérente et unifiée de l'expérience française afin de lui donner sa juste reconnaissance dans le débat européen.

Des questions se posent cependant sur l'applicabilité du système proposé à la formation professionnelle initiale dans le contexte français. Certes, dans un cursus de formation, le fait d'être allé passer une unité spécifique dans un autre pays peut être accepté comme équivalent à l'avoir fait en lycée professionnel en France, dans le cadre d'une formation plus ou moins modularisée. Mais lorsqu'on en arrive à la certification, qui est au cœur du dispositif ECVET, les suggestions faites posent problème par rapport au *principe d'évaluation par des examens finaux* en vue de la délivrance d'un diplôme (voir aussi 3A). Il faudrait changer les règlements d'examens et pouvoir instaurer une certification par unité de diplôme afin de se conformer aux spécifications de la proposition qui disent que l'autorité compétente B « reconnaît ses acquis des apprentissages comme partie de la certification visée ». Certes ce principe de l'examen final fait l'objet de nombreuses dérogations (conservation du bénéfice de certaines épreuves en cas d'échec ou pour des certifications proches…) mais sa contestation fait problème comme l'ont montré les protestations à la suite de la proposition d'accroître la part du contrôle en cours de formation pour l'obtention du baccalauréat. Les certifications professionnelles sont toutefois moins emblématiques que le baccalauréat.

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

La réponse à cette question relève de la décision des organismes certificateurs. On peut simplement signaler que le « terrain » est relativement favorable à l'introduction d'une démarche ECVET. Il est cependant clair que tous ces processus ont besoin de temps pour se mettre en place et se développer.

Question 4 - LES ACTIONS DE SOUTIEN A LA MISE EN ŒUVRE ET AU DEVELOPPEMENT D'ECVET

A - Quel type d'actions faudrait-il engager au niveau européen, national et sectoriel pour faciliter la mise en œuvre d'ECVET ?

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

On peut imaginer que la mise en œuvre d'ECVET demandera tout un dispositif de formation, d'information et de dissémination.

Par ailleurs, le caractère novateur de la démarche, les nombreuses incertitudes auxquelles elle devra faire face, nécessitent un *dispositif de suivi* qui devrait mobiliser les chercheurs dans une perspective de comparaisons internationales. Pour reprendre les principaux thèmes évoqués à l'occasion de ce questionnaire, citons :

- 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 CECP.

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.

Question 5 - LA CAPACITE POTENTIELLE D'ECVET A AMELIORER LA MOBILITE

(voir aussi question 1 B)

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

Dès lors que le système serait mis en place de la manière qui est présentée dans la proposition, des partenariats verront jour, c'est la base même du projet. Si les partenariats ne se développent pas, c'est que l'expérience aura échoué. En revanche, il est difficile de penser qu'ECVET pourrait intervenir comme une « main invisible » favorisant l'éclosion de ces partenariats.

Il reste que d'un point de vue français, il serait nécessaire de distinguer *deux niveaux de partenariat* :

- celui entre les « autorités compétentes » ;

- celui entre les organismes de formation

et de préciser le lien entre les deux.

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.

En matière de partenariats nationaux, tous les scénarios sont donc envisageables, depuis la recherche d'accords au niveau national jusqu'à la recherche d'alliances extérieures pour renforcer les clivages nationaux. Peut-être faut-il admettre que les *évolutions des marchés du travail et des professions* peuvent également jouer dans la construction de ces partenariats (*cf*. les certifications françaises dans le champ de l'aéronautique) ?

B - 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 ?

On est une nouvelle fois tenté de retourner la question et de demander *comment les programmes communautaires permettront d'améliorer ECVET*. Ainsi, les projets LEONARDO et Grundtvig pourraient constituer un support intéressant pour les favoriser...

A partir du moment où il y aura une véritable reconnaissance certifiée de certaines unités de crédit, il y aura aussi plus d'enjeux dans la participation à des programmes européens finançant des périodes de mobilité. Leur qualité s'en trouvera renforcée dans la mesure où leur fonction deviendra plus « utilitaire » et contribuant éventuellement au développement de programmes conjoints ou de certifications partagées mentionnés ci-dessus. Ces programmes pourront donc servir de tremplin à l'expérimentation ECVET et à son affinement.

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

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

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*.

Cependant, le dispositif ECVET a comme finalité ultime l'obtention d'une totalité de certification. 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 (2A). 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*.

Il paraît plausible que serait ainsi favorisée une mobilité européenne en formation initiale, continue ou en validation d'acquis.

Deuxième partie •
COMPTE RENDU DE LA JOURNÉE DE RÉFLEXION DU 5 MARS 2007 AU CÉREQ

Participants :

Elisabeth ARNOLD, Annie BOUDER, Marie-Christine COMBES, Benoît DESJEUX, Françoise DIVISIA, Catherine DUCARNE, Jean-François DUMONT, Renaud EPPSTEIN, Paul KALCK, Jean-Louis KIRSCH, Isabelle KITTEL, Isabelle LE MOUILLOUR, Dominique MAILLARD, Maryannick MALICOT, Richard MANIAK, Patricia POL, Michel QUERE, Francine RANDI, Yannick RENOUX, Bernardine RIVOIRE, José ROSE, Christine ROTT, Alain SAVOYANT, Claude SAUVAGEOT, Elisabeth SERFATY, Josiane TEISSIER, Patrick VENEAU

1. INTRODUCTION DE LA JOURNÉE

1.1. Intervention de Michel Quéré, Céreq

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 et 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 (European Qualifications Framework) 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 posait 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. 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'Education 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 expert 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 EUROPÉENS ET LEURS OBJECTIFS

Président : José Rose, Céreq

2.1. Intervention de Annie Bouder, Céreq

Il est important de resituer le dispositif ECVET dans la palette des activités européennes visant la transparence des certifications et des diplômes, car 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 et ce type de démarche continue d'exister ;
- ensuite, on assiste à l'institutionnalisation des préoccupations éducation-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 ;
- puis apparaissent 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 éducation-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, et l'on a plutôt l'impression d'un empilement de mesures. Toutefois, d'autres collègues ont également analysé cette dimension[6] 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 »).

---

[6] Torsten DUNKEL, Simon JONES : Lissabon - Kopenhagen - Maastricht : Europäsierung nationaler Berufsbildung, *in* Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Ute CLEMENT, Isabelle LE MOUILLOUR, Matthias WALTER (Hrsg) - BIBB.

2.2. Intervention de 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 crédits pour l'enseignement et la formation professionnels qui prendrait en compte ECTS, les résultats des travaux du CEDEFOP, ainsi que 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 considérer 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, 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 différente sur les éléments constitutifs d'un système de crédits 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 (*International Schedule of Education*), ISCO (*International Schedule of Occupations*), les travaux du CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) ont été examinés, mais ils ne correspondaient pas à ce qui était recherché. Une étude sur le développement d'un système de références pour la formation et l'enseignement professionnel a été confiée à Mike Cole et Tim Oates du QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*).

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 souhaitait 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 tout ce qui entre en considération dans les systèmes de crédits selon les pays, on a une multiplicité d'éléments sur lesquels il faut réfléchir pour mettre en place un système européen.

Quoi qu'il en soit, les résultats d'apprentissage sont un point 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 crédits 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 monde 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 envisager ces différents niveaux avec la question de « qui fait quoi ? », ce 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 complémentaires

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'examens, 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 validation des acquis de l'expérience (VAE) et la reconnaissance des acquis,
- pays à système dual pour le concept 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 est 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 : on est parti de propositions simples, justifiées par la nécessité d'une mise en place rapide, tout en ayant conscience que 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 des niveaux n'occultent les questions relatives aux contenus des certifications.

En tout état de cause, on peut regretter que la proposition ECVET ne soit pas allée 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 établissements, portant sur l'équivalence de périodes 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. Quoi qu'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 « Knowledge, Skill, Competence ». 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 et 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 ou les unités, sachant qu'une même unité ou 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 SYSTÈEME DE CERTIFICATION ET L'OFFRE DE FORMATION

Présidente : Marie Christine Combes, Céreq

3.1. Les ECVET, risques et opportunités pour le système de certification et l'offre de formation en France

Intervention de Josiane Teissier, Céreq

« Risques et opportunités » a été préféré à « impacts », car il y a trop de flou dans le projet ECVET pour pouvoir parler d'impacts. 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 de 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 – notamment les deux ministères cités – 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, le travail récent de ces deux ministères avec l'UIMM – Union des industries métallurgiques et minières).

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*. 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 **référencés 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. 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 ? à quelles conditions ?

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

Il existe en France plusieurs systèmes de certification : la création d'un Répertoire national des certifications professionnelles (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 et la mise en forme de cet usage (conventions collectives, accords d'entreprises…) ainsi que 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 Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP) et notamment :

- d'être énoncées en termes d'acquis de l'apprentissage à travers un référentiel d'activités 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 leurs référentiels en unités de certifications**. Cela pourrait être une obligation si l'Etat français enjoignait à ses ministères de s'inscrire dans les 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 certificats de qualification professionnelle (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 Jeunesse et Sports ou 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 qui permet, par le jeu de coefficients accordant plus ou moins d'importance à telle ou telle épreuve, de hiérarchiser l'importance de telles ou telles acquisitions dans l'obtention du diplôme. ECVET obligerait-il 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 niveaux 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 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 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, 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 Borras**[7] 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. On retrouve alors l'opposition décrite par Hugues Bertrand entre *« approches visant à outiller des cheminements, des parcours individuels »* et « *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 Bouder** 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...

[7] Josiane Teissier, José Rose (éditeurs) : *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen*, juillet 2006, RELIEF 16, Céreq.

- 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 ?

Finalement :

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 formation initiale ?

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 substituerait 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 Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) y a beaucoup réfléchi et il serait intéressant de voir la façon dont sa position a évolué et évolue encore ;
- expériences se situant dans des contextes éducatifs et professionnels très différents.

3.2.1. Mise en place d'unités

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 ministère de l'Education nationale, 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, pesant, et faisant perdre le sens de la finalité des acquisitions, dans la mesure où la certification globale était perdue de vue, et où l'on arrivait à des micro-objectifs faisant l'objet de micro évaluations. C'est la raison pour laquelle a 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 utilise les unités capitalisables dans le cadre de la formation continue, et ce dispositif fonctionne depuis longtemps avec efficacité. La certification s'effectue au niveau local et l'évaluation se fait sur le principe du contrôle en cours de formation, qui constitue un ensemble d'opérations spécifiques assez lourdes. Une des difficultés de ce dispositif pour l'acquisition du diplôme peut être la non compensation des unités entre elles, chacune devant être obtenue séparément.

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 :

- son usage pour éviter de poser la question de l'allègement de programmes dont les contenus sont surchargés ;
- 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. 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 unités

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 savoir-être. D'un point de vue pratique, les frontières entre niveaux sont toutefois plus difficiles à déterminer.

Du côté du ministère de l'Agriculture, coexistent deux grands types d'organisation des formations avec un découpage en unités de nature différente :

- celui des formations modulaires, plutôt axé sur les contenus et leur mise en œuvre ;
- celui des unités capitalisables centrées sur les 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 (cinq à six 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 le passage à l'évaluation en termes de résultats d'apprentissage va poser problème :

- d'une part, la suppression de la compensation durcira les conditions de validation des crédits,
- d'autre part, 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'européen.

En termes d'expérimentation, il paraît souhaitable d'envisager ECVET dans une 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 »

Présidente : Marie Christine Combes, Céreq

4.1. Intervention de Jean-Louis Kirsch (Céreq), Bernardine Rivoire (Cnam-Céreq), Alain Savoyant (Céreq)

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.

4.1.1. 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 écrits, 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 crucial pour la réalisation du projet ECVET. Les « autorités compétentes », quant à 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 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 (CTH), puis de la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP).

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.

4.1.2. 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. Celles-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 autres, 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 des jurys 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'Evaluation 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 rappelle que tout processus d'évaluation qui s'installe pose un cadre pour l'opération qui va se dérouler. Quand on parle de VAE par exemple, 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 et 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 », a déclaré 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 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 proposés par les différents organismes valideurs

Les résultats qui suivent sont issus d'un travail systématique de comparaison de trois trames de dossiers 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 dit 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 ?

L'évaluation d'acquis de l'expérience (suite)

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 plus particulier à propos du « comment » de cette activité. La performance intéresse les jurys en termes de déroulement de l'action, de démarche 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 quelles conditions l'expérience devient 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 ? Laissant 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'activités 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

4.1.3. 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 -Knowledge, Skills, Competences) ;
- 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 l'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 à 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 Québecois), au sujet duquel 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'Education nationale applique une dissociation entre formation et certification, dans la mesure où un diplôme identique peut être obtenu 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. Quoi qu'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 modalités 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. Catégorisation 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 façon très différente : 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 1 600 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 ?

GLOSSAIRE

AFPA	Association national pour la formation professionnelle des adultes
BTS	Brevet de technicien supérieur
CCP	Certificat de compétences professionnelles
CECP	Cadre européen des certifications professionnelles
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNCP	Commission nationale des certifications professionnelles
CQP	Certificats de qualification professionnelle
CTH	Commission technique d'homologation
DREIC	Direction des relations internationales et de la coopération relevant du ministère de l'Education nationale
ECTS	*European Credit Transfer System*
ECVET	Crédit d'apprentissage européen pour la formation et l'enseignement professionnel
EQF	*European Qualifications Framework*
ISCED	*International Schedule of Education*
ISCO	*International Schedule of Occupations*
KSC	Knowledge, Skills, Competences
MOC	Méthode ouverte de coopération
NVQ	*New Vocational Qualifications*
QCA	*Qualifications and Curriculum Authority*
UC	Unité capitalisables
UE	Union européenne
UIMM	Union des industries métallurgiques et minières
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2007.