



PANORAMA

**Reconnaissance
et validation des
acquis non formels
et informels des
enseignants et
formateurs de la
FEP dans les États
membres de l'UE**



Reconnaissance et validation
des acquis non formels et informels
des enseignants et formateurs de la FEP
dans les États membres de l'UE

Cedefop Panorama series; 152

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008

Le **Centre européen pour le développement de la formation professionnelle** (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008

ISBN 978-92-896-0497-0

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2008
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Préface

La validation des acquis non formels et informels est une pièce maîtresse de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, et est devenue une priorité pour les politiques nationales et européenne de formation et d'enseignement professionnels (FEP) ces dix dernières années.

Lorsqu'ils conçoivent des qualifications, de plus en plus de pays européens mettent l'accent sur les résultats de l'apprentissage, indépendamment du lieu, de la période et de la manière dont ces résultats ont été acquis. Certains pays ont déjà des systèmes bien établis pour la validation des acquis non formels et informels. D'autres ont introduit récemment des mesures appropriées ou sont occupés à le faire.

La validation des acquis non formels et informels pose aussi un défi méthodologique. Comment faut-il évaluer? Comment faut-il valider? Comment faut-il comparer? De nouveaux progrès peuvent être réalisés grâce aux échanges d'informations sur les méthodologies de validation et les manières dont on peut en améliorer la qualité.

Ces évolutions ont un impact considérable sur le développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP et sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation. Comme les besoins de la société et du marché du travail changent, les responsabilités, les tâches et les activités des enseignants et des formateurs s'étendent. Il est nécessaire de valider l'expérience qu'ils acquièrent au travail.

Le présent rapport traite du rôle de la validation des acquis non formels et informels en faveur d'une meilleure reconnaissance professionnelle des compétences des enseignants et formateurs de la FEP. Il présente les résultats d'une étude réalisée par le réseau du Cedefop pour la formation des formateurs: TTnet.

Cette étude avait pour objectifs:

- de fournir un aperçu comparatif des approches et méthodologies utilisées dans les pays pour valider l'apprentissage non formel des enseignants et formateurs de la FEP;
- de décrire et d'analyser les pratiques en cours;
- d'informer sur les principaux défis et enjeux ainsi que sur la volonté politique de s'y attaquer.

Vingt-huit exemples provenant de neuf pays montrent les évolutions et les bonnes pratiques en décrivant les objectifs et les résultats, les procédures et méthodologies de validation, ainsi que les mécanismes d'assurance qualité mis en place.

Christian F. Lettmayr
Directeur adjoint

Remerciements

Le Cedefop remercie chaleureusement:

Edwin Webb, auteur du présent rapport, université de Greenwich, Londres.

Il remercie aussi en particulier:

Jens Bjørnåvold (pour sa lecture critique du projet final de ce rapport), Christine Nychas et Vasiliki Oraiopoulou (pour leur précieux soutien tout au long de la préparation de cette publication), collègues du Cedefop;

Anne-Marie Charraud (Commission nationale de la certification professionnelle – CNCP) qui a aidé et guidé les réseaux TTnet dans l'identification des enjeux fondamentaux;

Anne de Blignières (université de Paris Dauphine) pour son soutien tout au long des phases de cette étude;

les experts nationaux et européens pour leurs suggestions et commentaires relativement au rapport.

Publié sous la responsabilité de M^{me} Aviana Bulgarelli, directrice du Cedefop, et M. Christian F. Lettmayr, directeur adjoint du Cedefop.

Collaborateurs

Réseaux nationaux TTnet associés à cette étude:

TTnet Belgique (VDAB),

TTnet Danemark (DEL),

TTnet Finlande (Finnish National Board of Education – Conseil national finlandais de l'éducation),

TTnet France (Centre Inffo),

TTnet Italie (Isfol),

TTnet Irlande (Trainers Network – Réseau de formateurs),

TTnet Lituanie (université de Vytautas Magnus),

TTnet Slovaquie (Observatoire slovaque de la FEP),

TTnet Royaume-Uni (université de Greenwich).

Mara Brugia

Directeur de projet, TTnet du Cedefop

Avant-propos

La reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels (ou la validation des acquis de l'expérience – VAE) sont devenues un enjeu revêtant une importance considérable dans les initiatives politiques en Europe. Le communiqué d'Helsinki (Commission européenne, 2006) publié par les ministres européens de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) a tout récemment réitéré l'importance de cet enjeu. Dans leur examen des priorités de la FEP pour les États membres, «promouvoir la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles afin d'encourager l'évolution des carrières et l'éducation et la formation tout au long de la vie» a été identifié comme une mesure visant à «améliorer l'attrait et la qualité de la FEP» qui nécessite «plus d'attention».

Bien que les conclusions de cette étude puissent trouver une application générale dans le domaine de la reconnaissance et de la validation des acquis non formels et informels de diverses forces de travail, il existe des raisons pour accorder aux enseignants et formateurs de la FEP une attention toute particulière.

Les enseignants et formateurs contribuent directement et considérablement à la qualité et à l'efficacité des forces de travail auxquelles ils offrent leurs services. Ils jouent un rôle essentiel dans la promotion du changement, la capacité d'adaptation et la flexibilité des personnes qu'ils forment. Un élément important réside dans le fait qu'en raison des fonctions qu'ils remplissent, ils peuvent être perçus comme des modèles démontrant les pratiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le statut des enseignants et formateurs de la FEP est encore relativement faible, comme il ressort du présent rapport. Beaucoup de systèmes ont des difficultés à recruter et à garder les enseignants et formateurs de la FEP.

Deux principes sous-tendent la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels:

- une grande partie de l'apprentissage individuel pertinent du point de vue professionnel s'acquiert en dehors de programmes formels d'enseignement et de formation;
- cet apprentissage peut (et devrait) être reconnu.

Le premier principe suppose que l'apprentissage inclut le savoir, la compréhension, les aptitudes professionnelles et les compétences. Il suppose aussi qu'un tel apprentissage peut s'acquérir de deux façons: grâce à l'expérience professionnelle, personnelle et sociale. Le deuxième principe pose la question de savoir comment une telle expérience et l'apprentissage qui en découle peuvent être identifiés pour un travail particulier ou une profession précise. Ces éléments posent à leur tour des questions quant à la forme (ou aux formes) qu'une telle reconnaissance devrait revêtir et aux moyens de reconnaître la valeur de cet apprentissage.

L'étude TTnet aborde ces enjeux de la validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP. Comme nous l'avons dit, il est urgent d'accorder une attention particulière aux enseignants et formateurs de la FEP. Dans leur rapport final à la Commission européenne, Leney et al (2005, p. 153) présentent le problème comme suit:

«Un des problèmes fondamentaux rencontrés par les éducateurs du secteur professionnel dans leur quête de reconnaissance professionnelle repose sur un paradoxe; alors que les enseignants et les formateurs du secteur professionnel jouent un rôle essentiel dans l'appui au développement des aptitudes professionnelles de la main-d'œuvre, ils ne jouissent pas d'un statut élevé pour ce rôle.»

Ce paradoxe est abordé en partie dans le premier des principes européens communs (révisés) relatif aux compétences et qualifications des enseignants (Commission européenne, 2005a, p. 2), qui fait référence au besoin d'une «profession dûment qualifiée». Les enseignants qui s'occupent de la formation professionnelle initiale devraient avoir «des compétences pédagogiques appropriées» tout en étant hautement qualifiés dans leur domaine d'activité.

Dans la plupart des systèmes nationaux/régionaux, les enseignants de matières professionnelles appartiennent à une profession réglementée. Il n'existe toutefois pas de réglementation aussi générale pour les formateurs de FEP. La question de savoir comment il faut inclure les formateurs de FEP dans les principes européens communs relatifs à une profession dûment qualifiée dans un contexte d'éducation et de formation tout au long de la vie reste sans réponse.

Le statut des enseignants et formateurs de la FEP est étroitement lié à la question de leurs compétences professionnelles pour le rôle qu'ils assument. Alors que les enseignants/formateurs de FEP peuvent développer leurs compétences en accomplissant leur travail, la confirmation de ces compétences sous la forme d'une certification incite à une plus grande reconnaissance de ce professionnalisme par le public et les parties prenantes. Cette reconnaissance inclut, au premier chef, l'approbation des communautés similaires d'enseignants et de formateurs de la FEP qui possèdent des compétences professionnelles en matière d'enseignement/de formation acquises par le biais d'études et de formation formelles.

Dans le contexte d'une plus grande reconnaissance par les parties prenantes, presque tous les États membres de l'UE «s'ouvrent à la reconnaissance des acquis non formels et la plupart considèrent que la validation des acquis est une question importante» (Leney et al, 2005, p. 151), bien que le niveau d'évolution de la validation des acquis de l'expérience varie de méthodes bien établies à des pratiques émergentes. Alors que les principes de validation des acquis de l'expérience sont appliqués à des degrés variables, les études de cas réalisées pour ce projet décrivent différentes formes de reconnaissance contribuant, chacune, à améliorer le statut des enseignants et formateurs de la FEP. Cette contribution porte tant sur la formation initiale des enseignants et formateurs de la FEP que sur leur développement professionnel continu. Étant donné que les rôles et responsabilités des enseignants et formateurs de la FEP sont en mutation et en expansion, la reconnaissance et la validation de leurs acquis non formels et informels revêtent une importance d'autant plus grande ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ L'évolution du rôle des enseignants de la FEP est le sujet d'une autre étude: *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*, Cedefop, Cort et Härkönen, 2004.

Table des matières

Préface	1
Remerciements	3
Avant-propos	5
Table des matières	7
Synthèse	9
1. Objectifs et méthodologie	15
2. Concepts et termes de référence: une brève discussion	17
2.1. Apprentissage non formel et informel	17
2.2. Reconnaissance et validation	19
2.3. Enseignants et formateurs de la FEP	21
3. Études de cas: aperçu, contextes nationaux, objectifs spécifiques	24
3.1. Aperçu des études de cas	24
3.2. Politique nationale/régionale pour la reconnaissance des acquis non formels et informels	25
3.3. Objectifs spécifiques	26
4. Processus d'identification des acquis non formels et informels	28
4.1. Acquis à identifier	28
4.2. Acquis de l'expérience	28
4.3. Le rôle du conseiller	29
4.4. Modes d'identification des acquis non formels et informels	29
4.4.1. L'entretien	30
4.4.2. Observation des compétences pédagogiques	30
4.4.3. Autoanalyse/autoévaluation des connaissances et aptitudes professionnelles	31
4.4.4. Inventaire des besoins d'apprentissage personnels	32
4.4.5. Préparation d'un plan d'apprentissage individuel	32
4.4.6. Présentation d'un plan de formation	33
4.4.7. Rapport sur l'apprentissage expérientiel personnel	33
4.4.8. Portfolio	34
4.5. L'apprentissage individuel et l'apprentissage commun	37
5. Reconnaissance des acquis non formels et informels	38
5.1. Formes de reconnaissance	38
6. Modèles de curriculum	41

6.1.	Le modèle de la dispense.....	42
6.2.	Le modèle de l'exclusion	42
6.3.	Le modèle de l'intégration	43
6.4.	Le modèle de la concomitance	44
6.5.	Le modèle du contrat.....	44
7.	Évaluation.....	46
7.1.	Formes d'évaluation	47
7.1.1.	Évaluation diagnostique	47
7.1.2.	Évaluation formative.....	47
7.1.3.	Évaluation sommative.....	48
7.2.	Questions d'équité.....	48
7.3.	Assurance qualité de l'évaluation.....	49
8.	Conclusions.....	51
9.	Messages clés.....	55
9.1.	Messages clés à l'attention des décideurs	55
9.2.	Messages clés à l'attention des prestataires	56
	Liste des abréviations	59
	Bibliographie.....	61
Annexe 1	Un bilan des politiques et des principes.....	65
Annexe 2	Documents d'information – description des études de cas	68
Annexe 3	Synthèse des études de cas présentées pour le projet.....	83

Synthèse

Le présent rapport décrit les résultats d'un projet de grande envergure réalisé par le réseau TTnet du Cedefop. Les réseaux nationaux ont été invités à fournir des exemples de pratiques courantes dans leurs propres pays/régions, qui illustrent la reconnaissance des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP. L'analyse de ces études de cas a permis d'identifier des exemples de bonnes pratiques dans des cas individuels ou entre ces cas, notamment des approches spécifiques et des méthodologies de validation des acquis non formels et informels. Partant de ces conclusions, le projet vise à identifier des enjeux transnationaux communs en vue d'établir des recommandations à l'attention des décideurs.

L'équipe du projet comportait des membres représentant la Belgique, le Danemark, l'Irlande, la France, l'Italie, la Lituanie, la Slovaquie, la Finlande et le Royaume-Uni. Chacun des neuf membres a présenté des documents d'information remplaçant les pratiques décrites dans leur contexte. Ces pratiques exposent en détail les objectifs, résultats, méthodologies et procédures de reconnaissance et de validation, ainsi que les mécanismes d'assurance qualité pour chaque cas. Au total, 33 études de cas ont été reçues, dont 28 ont été choisies pour faire l'objet d'une analyse approfondie.

Les études de cas illustrent divers résultats pour la reconnaissance des acquis non formels et informels, notamment la nomination et la promotion en tant que formateur de FEP et l'accréditation via l'inscription dans un registre national de formateurs. Beaucoup de résultats se rapportent toutefois au développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP. Dans la plupart des cas, le savoir, les aptitudes professionnelles et les compétences que les enseignants et formateurs de la FEP ont acquis par le biais d'expériences d'apprentissage non formelles et informelles sont reconnus comme répondant en partie, voire en totalité, aux exigences de certification pour la délivrance d'un titre de formation professionnelle. Dans certains cas, ce titre équivaut à une véritable qualification pédagogique. Dans d'autres, il ouvre la voie à un itinéraire de développement professionnel continu débouchant sur un diplôme de premier cycle ou un diplôme plus élevé. Ces conclusions sont d'une importance particulière pour la professionnalisation des enseignants et formateurs de la FEP, qui bénéficient, en général, d'un statut relativement faible (comme nous l'avons constaté antérieurement).

L'analyse des études de cas a identifié différents processus permettant de faire apparaître et, dès lors, d'évaluer les acquis informels/non formels. L'approche du portfolio mérite une attention particulière. Bien que le terme «portfolio» revête différentes formes dans les pratiques décrites, il existe suffisamment de ressemblance entre ces formes pour que l'on développe davantage cette approche. Des éléments empruntés à différentes pratiques peuvent aider à construire et à appliquer des modèles de portfolio pour répondre à une gamme d'objectifs spécifiques.

L'analyse des études de cas a révélé des modèles de curriculum caractéristiques dans lesquels les compétences professionnelles, tant au niveau de la formation initiale des enseignants et

formateurs de la FEP qu'au niveau de leur formation continue, peuvent accepter les acquis non formels et informels et les valider. Ces modèles, extrapolés à partir de différentes pratiques, fournissent un potentiel d'exploitation supplémentaire et, comme tels, des indications utiles pour concevoir des titres en vue de promouvoir le développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP.

Le processus de validation dépend éminemment de l'évaluation de la gamme et de la qualité des acquis personnels, sociaux et professionnels que les enseignants et les formateurs de la FEP peuvent appliquer d'une manière appropriée dans leurs rôles professionnels. Comme le montre la suite de ce rapport, les procédures adoptées pour évaluer les acquis non formels et informels peuvent varier de l'application de formes d'évaluation traditionnelles à la mise à l'épreuve des acquis obtenus directement par des voies formelles. En fait, l'évaluation de ce type d'acquis offre une gamme assez étendue de méthodes possibles.

L'identification des acquis informels et non formels doit en reconnaître la nature particulière pour deux raisons. Tout d'abord, ces acquis ont été développés d'une manière moins explicite et dirigée. En second lieu, plutôt que d'être définis, ces acquis trouvent leur source dans l'expérience personnelle, sociale et professionnelle. L'évaluation doit, par conséquent, se fonder sur une formulation claire des résultats de l'apprentissage, d'une part, et des compétences recherchées, de l'autre. Ce n'est pas tant une gamme distinctive ou particulière de savoirs, d'aptitudes professionnelles et de compétences que l'on ne peut obtenir que par l'apprentissage informel/non formel qui est exigée, mais plutôt des acquis dont on peut démontrer qu'ils équivalent:

- soit au savoir, aux aptitudes professionnelles et aux compétences acquises par le biais de voies formelles d'études et de formation,
- soit au savoir, aux aptitudes professionnelles et aux compétences requises pour remplir un rôle professionnel particulier et en assumer les responsabilités,

ou à l'ensemble de ces éléments.

L'évaluation requiert des procédures et des critères solides, notamment lorsque la reconnaissance des acquis non formels et informels mène à la même qualification que celle obtenue par le biais d'études et de formation formelles ou à une qualification jouissant d'un même statut. Cette crédibilité et cette reconnaissance de valeur doivent être indubitables pour promouvoir des voies alternatives vers la reconnaissance professionnelle. Une série de principes fondamentaux d'assurance qualité, servant de guide pour la pratique, ont été formulés, à cet effet, à partir des descriptions des études de cas.

Dans ce rapport, l'examen de la pratique permet de dresser quelques conclusions générales. Tandis que la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels seront présentées plus en détail dans le corps du rapport, nous pouvons dire en résumé que cette reconnaissance et validation:

- peuvent constituer une voie alternative, valable et fiable en faveur de la reconnaissance et de la certification professionnelles des enseignants et formateurs de la FEP;

- peuvent servir de moyen pour établir un registre national/régional de formateurs de FEP agréés, en faveur des formateurs qui travaillent dans ou pour des entreprises;
- peuvent motiver considérablement les enseignants et formateurs de la FEP à s'engager dans la voie de la professionnalisation. Par la reconnaissance de ce qu'ils savent, comprennent et peuvent déjà faire, il est également possible de restreindre le temps nécessaire pour l'obtention d'une certification reconnue;
- rendent possibles des programmes de développement professionnel plus flexibles auxquels les enseignants et formateurs de la FEP peuvent accéder plus facilement et par lesquels ils peuvent obtenir plus facilement une certification tant au niveau initial qu'au niveau du développement professionnel continu;
- promeuvent activement le modèle du praticien professionnel qui réfléchit, par le biais d'un paradigme d'apprentissage différent encourageant les enseignants ou formateurs de la FEP à se fixer un «programme» de développement professionnel personnel (plutôt que collectif ou institutionnel);
- peuvent utiliser une série d'instruments et de procédures d'évaluation, y compris l'évaluation basée sur le travail;
- peuvent servir à attirer des personnes d'âge mûr, possédant une importante expérience professionnelle et sociale, à s'engager dans les métiers de la FEP;
- peuvent être soumises à une assurance qualité selon des modalités qui confirment l'intégrité et la valeur de la certification, en vue d'assurer une plus grande confiance des parties prenantes dans les gouvernements nationaux et régionaux, leurs agences et les partenaires sociaux tels que les organisations syndicales d'enseignants et les organisations professionnelles.

Ce projet et ses résultats ont été discutés et validés à différentes étapes et dans les ateliers et conférences du réseau TTnet. Selon les messages clés qui ressortent du projet, les décideurs politiques devraient:

- (a) promouvoir le développement des rôles professionnels des enseignants et formateurs de la FEP par le biais de la validation des acquis non formels et informels;
- (b) promouvoir une plus grande confiance des parties prenantes dans les principes et les procédures qui conduisent à la reconnaissance et à la validation des acquis non formels et informels;
- (c) encourager l'apprentissage non formel et informel et investir dans cet apprentissage comme voie alternative valable permettant aux enseignants et formateurs de la FEP d'obtenir des compétences pédagogiques et autres compétences professionnelles reconnues;
- (d) exercer une influence sur les entreprises pour encourager les formateurs de FEP à obtenir des compétences pédagogiques reconnues et pour soutenir le développement de voies menant à une telle reconnaissance;

- (e) encourager et soutenir les enseignants/formateurs de FEP expérimentés à s'engager dans des programmes de développement professionnel continu en prévoyant de nouvelles qualifications professionnelles fondées sur la reconnaissance des acquis non formels et informels;
- (f) envisager la création d'un registre national/régional de formateurs de FEP agréés;
- (g) investir dans la qualité de la FEP en instaurant des mécanismes qui permettent aux enseignants/formateurs de FEP d'accéder à des titres professionnels tant au niveau initial qu'au niveau continu, sur la base de la plus grande flexibilité que permettent la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels;
- (h) aider les universités et autres organismes certificateurs à concevoir et lancer de tels programmes de reconnaissance professionnelle;
- (i) parrainer des groupes de travail, formés à partir de la communauté du réseau TTnet, en vue de concevoir et de développer une telle offre.

Les messages clés adressés aux prestataires de formation sont les suivants. Ils devraient:

- (a) revoir leur offre de titres disponibles pour les enseignants/formateurs de FEP et intégrer les acquis non formels/informels, en incluant tant les qualifications pédagogiques initiales que les itinéraires de progression conduisant à des niveaux de reconnaissance plus élevés;
- (b) identifier des possibilités de certification supplémentaires et spécifiques (par exemple pour les technologies de l'information, les services d'orientation et d'assistance), basées sur la reconnaissance et la validation par voie électronique des acquis informels/non formels, en vue de faire face aux rôles en mutation et en expansion des enseignants et formateurs de la FEP;
- (c) travailler avec les entreprises pour offrir des qualifications pédagogiques initiales en vue de tenir compte des circonstances dans lesquelles ces formateurs de FEP travaillent, ainsi que de leurs acquis informels/non formels;
- (d) revoir les modèles de curriculum pour concevoir ou reconcevoir des programmes visant à intégrer les acquis informels/non formels et prévoyant une dispense pour une ou plusieurs parties du programme;
- (e) examiner la gamme complète des processus existants pour identifier ces acquis et les évaluer;
- (f) revoir et contrôler les systèmes d'assurance qualité et les processus d'évaluation des acquis non formels et informels, conformément aux principes des meilleures pratiques;
- (g) travailler avec les parties prenantes, notamment les décideurs, afin de promouvoir une meilleure compréhension et une plus grande reconnaissance des principes et pratiques de validation des acquis informels/non formels;

- (h) chercher des moyens pour financer des ateliers transnationaux entre praticiens en vue de lancer et de mettre au point de nouvelles possibilités de valider les acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP.

La reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels offrent aux décideurs politiques et aux prestataires de formation des possibilités d'investir dans le développement professionnel continu des enseignants et formateurs de la FEP et de l'encourager. Ce rapport fournit de nombreux exemples de pratiques qui illustrent les différentes manières dont ce développement peut être poursuivi. En établissant des principes de travail pour la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels, nous espérons surtout que ce rapport incitera toutes les parties intéressées à exploiter davantage le potentiel de ces acquis et générera de nouvelles applications pratiques.

1. Objectifs et méthodologie

Dans le vaste cadre de référence de cette étude TTnet, trois objectifs spécifiques ont été fixés en vue de:

- fournir un aperçu des approches et méthodologies mises en œuvre au niveau national pour la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP;
- décrire et analyser des exemples de bonnes pratiques pour mettre au point la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels;
- identifier des enjeux transnationaux communs et faire des recommandations à l'attention des décideurs politiques.

À l'appui de ces objectifs spécifiques, des analyses supplémentaires des études de cas ont été réalisées afin:

- d'établir la gamme des résultats en matière de validation des acquis informels/non formels;
- de définir les processus et procédures par lesquels les acquis non formels et informels sont reconnus;
- d'établir des critères d'assurance qualité pour la validation des acquis informels/non formels;
- d'identifier des caractéristiques communes entre les études de cas;
- d'identifier des caractéristiques de bonnes pratiques telles qu'illustrées dans les études de cas et entre celles-ci.

Le cadre de référence et le rapport mettent l'accent sur la conception, le fonctionnement, le développement et l'application de méthodes permettant de reconnaître et de valider les acquis non formels et informels. Leur mise en œuvre s'inscrit cependant toujours dans un contexte sociologique qui varie d'un système national/régional à l'autre et qui implique la participation des décideurs à différents niveaux. Une mise en œuvre plus complète des principes et pratiques de validation des acquis de l'expérience requiert des parties prenantes leurs participation, promotion, représentation et approbation les plus larges possibles.

Pour la première phase du projet, les neuf pays qui y ont contribué (Belgique, Danemark, Finlande, France, Irlande, Italie, Lituanie, Slovaquie et Royaume-Uni) ont présenté un document de travail résumant leur contexte national/régional de l'offre dans le domaine de la FEP, les exigences nationales/régionales relatives à la reconnaissance en tant qu'enseignant ou formateur professionnel ainsi que les indicateurs de l'offre existante en matière de reconnaissance et de validation des acquis non formels et informels comme éléments faisant partie du développement professionnel initial ou continu des enseignants et formateurs de la FEP. Pour les versions révisées de ces documents, voir l'annexe 2.

Suite à cette première phase, une grille a été conçue pour recueillir les informations relatives aux pratiques spécifiques de validation des acquis de l'expérience pour les enseignants et formateurs de la FEP. Cette grille a été revue et envoyée aux membres participants afin d'être complétée.

La grille était destinée à recevoir les types d'information suivants:

- le contexte et les objectifs pour chaque cas décrit, les processus et les procédures adoptés dans chaque cas pour la validation des acquis informels/non formels,
- les exigences en matière de contrôle de la qualité pour chaque cas.

Les neuf pays membres ont présenté 28 études de cas choisies pour faire l'objet d'une analyse détaillée (dont l'annexe 3 fournit un résumé):

		Nombre d'études de cas analysées
Belgique	(BE)	2
Danemark	(DK)	2
Finlande	(FI)	3
France	(FR)	3
Irlande	(IE)	2
Italie	(IT)	9
Lituanie	(LT)	2
Slovaquie	(SK)	2
Royaume-Uni	(UK)	3

Différents ateliers regroupant des membres du projet se sont déroulés tout au long de l'étude. Ils comprenaient des présentations par des membres du groupe visant à expliquer les enjeux et les pratiques rencontrés dans les systèmes nationaux/régionaux. Des résultats intermédiaires et finaux ont été présentés à l'ensemble du réseau TTnet et à différentes parties prenantes au niveau national et de l'UE, et ont été discutés avec eux.

Les résultats de cette étude TTnet offrent une contribution substantielle aux besoins professionnels des enseignants et formateurs de la FEP par le détail qu'ils donnent des pratiques et mécanismes par lesquels la validation de leurs acquis non formels et informels peut renforcer leur développement et leur reconnaissance professionnels.

2. Concepts et termes de référence: une brève discussion

La définition et la description des concepts et termes de référence utilisés dans ce rapport ont fait – et font encore – l’objet de discussions approfondies. Les études de cas présentées pour l’étude TTnet confirment les divergences d’acception des termes clés. Avant d’examiner les résultats du projet, il est essentiel d’énumérer la gamme des significations liées à ces termes et de fixer leur acception dans ce rapport.

2.1. Apprentissage non formel et informel

L’apprentissage non formel et informel est généralement défini par opposition à l’apprentissage formel. Les définitions adoptées par la Commission européenne (Commission européenne, 2001, p. 32 et 33) sont les suivantes:

- l’apprentissage formel est traditionnellement dispensé dans un établissement d’enseignement ou de formation, structuré (en termes d’objectifs, de temps ou de ressources) et débouchant sur une validation. L’apprentissage formel est intentionnel de la part de l’apprenant;
- l’apprentissage non formel n’est pas dispensé par un établissement d’enseignement ou de formation et n’est généralement pas validé par un titre. Il est cependant structuré, en termes d’objectifs, de temps ou de ressources. L’apprentissage non formel est intentionnel de la part de l’apprenant;
- l’apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n’est pas structuré (en termes d’objectifs, de temps ou de ressources) et n’est généralement pas validé par un titre. L’apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel (ou fortuit/aléatoire).

La différence fondamentale entre ces définitions se situe entre l’apprentissage formel et l’apprentissage non formel d’une part (tous deux offrant des possibilités d’apprentissage structuré), et l’apprentissage informel d’autre part, qui n’est pas structuré. La distinction secondaire se situe dans le fait que l’apprentissage formel et l’apprentissage non formel sont des activités présentant un caractère intentionnel, tandis que l’apprentissage informel est (dans la plupart des cas) non intentionnel. Il existe aussi une différence contextuelle. L’apprentissage formel est une activité visant tout spécialement à être validée (une qualification reconnue dans un domaine), alors que l’apprentissage informel et l’apprentissage non formel ne poursuivent pas ce but. C’est dans cette différence contextuelle que réside le défi particulier consistant à reconnaître la valeur des acquis de l’expérience en tant qu’alternative valable au savoir, aux aptitudes professionnelles et aux compétences acquises

d'une manière formelle. Dans le contexte de la certification, la valeur doit être déterminée par équivalence.

En fin de compte, il ne peut pas y avoir de différence absolue entre l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel. Même en cours d'apprentissage non formel, qui est structuré en termes d'objectifs d'apprentissage, il peut se produire un autre apprentissage fortuit mais très utile. Dans le contexte de l'étude TTnet dont il est rendu compte dans ce rapport, ce qui compte, ce n'est pas la question de savoir si les acquis dérivent de possibilités non formelles ou informelles d'apprentissage, ni celle de savoir si l'apprentissage est intentionnel ou fortuit. Ce qui compte, c'est l'aptitude individuelle à rendre cet apprentissage explicite et à l'appliquer aux rôles et aux responsabilités professionnels d'un enseignant ou formateur de la FEP. Cet apprentissage peut s'appliquer aux rôles et responsabilités tant actuels que futurs dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

La gamme complète de ces acquis (qu'ils le soient d'une manière informelle ou non formelle) tels que cités dans les études de cas pour le projet peut découler de l'expérience professionnelle, sociale ou personnelle. Des exemples tirés de cette gamme comprennent (avec des variations données entre parenthèses):

- le savoir (connaissances pratiques, connaissances théoriques, connaissances pédagogiques, connaissances de l'entreprise),
- les aptitudes professionnelles (aptitudes pratiques, aptitudes écrites, aptitudes en communication, aptitudes sociales),
- le savoir-faire/«know-how»,
- les attitudes (attitudes professionnelles, attitudes par rapport au développement personnel ou à la «croissance personnelle»),
- les compétences (compétences professionnelles, compétences personnelles et sociales, compétences techniques et pédagogiques, compétences en matière de planification et d'administration).

Il convient en tout cas de remarquer que la distinction entre l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel n'est pas d'usage courant dans tous les systèmes nationaux. L'expression «acquis de l'expérience» est, par exemple, davantage utilisée dans certains systèmes nationaux (voir «validation des acquis de l'expérience» dans la section 2.2. ci-dessous), et provient de la traduction conventionnelle de l'expression *acquis de l'expérience* (en français dans le texte) tirée d'un ensemble de rapports présentés sur le système français et ses applications (Deret, 2005). Il s'agit également d'un terme de référence utilisé directement dans le rapport de la Commission européenne relatif à la conférence d'expérimentation sur les principes européens communs (Commission européenne, 2005c, p. 6). Les «acquis de l'expérience» impliquent tant les acquis tirés de l'expérience que les acquis obtenus grâce à l'expérience, c'est-à-dire l'extrapolation des acquis et leur application. Dans un sens plus large, le terme «acquis» peut également recouvrir tant les acquis obtenus par voie informelle/non formelle que ceux obtenus d'une manière formelle.

Aux fins du présent rapport, l'expression «acquis non formels et informels» et l'expression «acquis de l'expérience» ont toutes deux été adoptées comme alternatives équivalentes pour faire référence aux descriptions données dans la section 2.2.

2.2. Reconnaissance et validation

Le titre attribué à l'étude TTnet dont il est rendu compte dans ce rapport inclut les termes «reconnaissance» et «validation». Ces deux termes de référence peuvent varier selon le contexte et l'utilisation et il est important de déterminer le plus clairement possible le sens dans lequel chacun des termes est utilisé dans ce rapport.

Dans le projet de conclusions du Conseil de l'Union européenne (Conseil de l'Union européenne, 2004a) les termes «identification» et «validation» sont définis comme suit:

«L'identification atteste des acquis d'une personne et les met en évidence. Elle ne se concrétise pas par un certificat ou un diplôme formel, mais peut servir de base à une telle reconnaissance formelle. La validation se fonde sur l'évaluation des acquis d'une personne et peut se concrétiser par un certificat ou un diplôme.»

«Le terme "validation" est utilisé dans un sens très spécifique [...], mais son acception varie selon les États membres. Pour certains, son acception est large et couvre l'identification ainsi que l'évaluation et la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.»

La variation de l'acception du terme «validation» est évidente dans les contributions à cette étude et a été au centre de beaucoup de discussions parmi les membres du projet et entre eux.

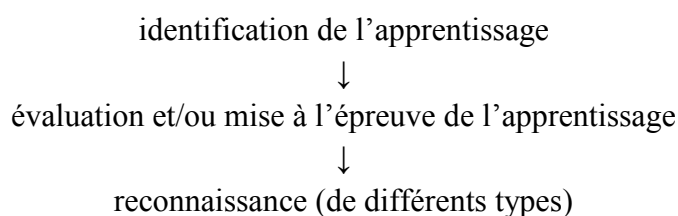
La validation, dans le système français de validation des acquis de l'expérience (VAE), est légalement définie et réglementée. Dans ce système, l'apprentissage expérientiel du savoir, des aptitudes professionnelles et des compétences permet d'accéder intégralement à un certificat et peut s'appliquer à «tous les diplômes, titres et certificats inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles» (Cedefop, Colardyn et Bjørnåvold, 2005, p. 38) ⁽²⁾.

Dans la pratique britannique, la validation renvoie au processus par lequel un titre universitaire proposé (certificat, diplôme) est soumis à un examen minutieux, de manière interne ainsi que par des experts universitaires externes, pour s'assurer qu'il satisfait à toutes les normes et exigences requises pour ce titre. Ce qui est examiné minutieusement dans ce processus, c'est la conception globale du curriculum et les procédures d'assurance qualité qui l'accompagnent. Cette inspection comportera un examen du niveau et de la gamme des acquis proposés, y compris des méthodes à adopter pour l'évaluation de ces acquis.

⁽²⁾ Pour un compte rendu plus complet et critique de la VAE, voir: Deret, 2005, p. 97 à 108.

La validation des acquis de l'expérience dans le sens proposé dans le projet de conclusions du Conseil (Conseil de l'Union européenne, 2004a) inclut aussi l'évaluation de l'éducation et de la formation. Dans la plupart des cas examinés dans le présent rapport, il est procédé à cette évaluation par rapport à un schéma d'exigences (que l'on peut désigner de différentes façons comme critères, résultats de l'apprentissage, compétences, normes). Une évaluation référencée de cet ordre peut être connue dans certains systèmes comme validation (c'est le cas en Belgique, Irlande, Slovaquie, Finlande et au Royaume-Uni) et connaît deux applications courantes: la validation des acquis (*accreditation of prior learning – APL*) et la validation des acquis de l'expérience (*accreditation of prior experiential learning – APEL*).

En dépit des différences particulières aux systèmes, le présent rapport s'est fixé comme règle d'utiliser le terme «validation» comme un terme générique, dans le contexte des acquis de l'expérience, pour concrétiser les dimensions et les processus suivants:



Le terme «valorisation» a été proposé, dans ce projet, comme une alternative au terme «validation» dans le contexte de l'apprentissage non formel et informel. Toutefois, l'utilisation de ce terme de référence supplémentaire apporterait une plus grande incertitude, étant donné qu'il ne s'agit pas d'un terme dont l'usage est très répandu, dans ce contexte, dans les États membres. S'y ajoute la complication que le terme «valorisation» est utilisé pour parler de la diffusion et de l'exploitation des résultats d'un projet et de leur application. Dans ce rapport, la définition de «validation» jouit d'une plus grande reconnaissance dans son sens plus global. Elle s'adapte aussi à l'ensemble des exemples de bonnes pratiques rassemblés dans ce projet. En outre, le sens de «validation» adopté dans ce rapport est celui proposé, et plus largement soutenu, par le Cedefop, Colardyn et Bjørnåvold (2005, p. 23-25), comme un «terme courant» qui:

«est suffisamment général pour couvrir les différentes activités en question (allant de la première identification des résultats de l'apprentissage à la reconnaissance, certification ou validation venant à la fin du processus, en passant par les processus d'évaluation et/ou de mise à l'épreuve)».

Une telle application du terme va aussi dans le sens du glossaire des termes sociaux du Cedefop qui définit la validation comme:

«le processus qui consiste à évaluer et à reconnaître toute une gamme de savoirs, savoir-faire et compétences acquis par les individus au cours de la vie et dans différents contextes, par exemple au cours de l'éducation, du travail et des loisirs.» (Cedefop, Tissot, 2004).

C'est pourquoi, dans le processus intégral de la validation, la reconnaissance se rapporte au résultat de l'évaluation des acquis de l'expérience mesurés par rapport à des normes, exigences ou critères externes. Parmi les études de cas examinées dans ce rapport, beaucoup commencent par une auto-identification de l'individu devant servir de base à un processus d'autoévaluation qui, à son tour, fait l'objet d'une évaluation externe. Une telle interconnexion des processus est, en effet, présentée comme une caractéristique distinctive de la validation des acquis non formels et informels.

2.3. Enseignants et formateurs de la FEP

Dans leur rapport pour les délibérations de Maastricht de la Commission européenne, Leney et al. (2005, p. 154-155) ont identifié cinq grandes catégories d'enseignants et de formateurs de la FEP:

- (1) les enseignants du secondaire ou du supérieur qui travaillent dans un contexte d'enseignement secondaire ou supérieur formel et qui enseignent dans le domaine des filières professionnelles;
- (2) les professeurs et assistants de laboratoire qui travaillent dans un contexte d'enseignement secondaire ou supérieur dans des laboratoires professionnels, et qui enseignent avec un degré élevé d'autonomie ou agissent parfois en tant qu'assistants d'autres enseignants du secteur professionnel;
- (3) les formateurs, tuteurs et autres personnes travaillant en entreprise qui assument des tâches d'enseignement et de formation intégrées dans leur emploi à des degrés divers (allant de l'enseignement occasionnel à l'enseignement à plein temps pour stagiaires et apprentis). Dans le système dual, cette fonction est souvent distincte, dans les sociétés, des fonctions de développement des ressources humaines (DRH), alors que cette distinction n'est pas fermement maintenue dans d'autres systèmes;
- (4) les instructeurs et formateurs travaillant pour des organismes de formation professionnelle financés par les gouvernements et les autorités publiques, l'accent étant souvent placé sur l'intégration sociale et les compétences professionnelles de base;
- (5) les instructeurs et formateurs travaillant pour des organisations patronales, telles que les chambres de commerce, des organismes sectoriels de formation et des sociétés et prestataires privés de formation mettant l'accent sur l'amélioration des compétences techniques, la formation en capacités de communication, etc.

Suivant ces catégories, un avant-projet de la Commission européenne (Commission européenne, 2005b, p. 2) a proposé que:

«par souci de simplification, les personnes relevant des catégories 1 et 2 seront considérées comme enseignants. Celles qui relèvent des catégories 3, 4 et 5 seront considérées comme formateurs.»

En fait, comme le reconnaît la Commission européenne dans son propre ouvrage *Principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants* (Commission européenne, 2005a), la distinction entre enseignant et formateur n'est pas toujours aussi claire:

«...un enseignant est une personne à laquelle est reconnu le statut d'enseignant (ou un statut équivalent) conformément à la législation et aux pratiques d'un pays donné. Le mot «équivalent» est nécessaire parce que certains pays pourraient compter des groupes d'enseignants portant des titres différents mais jouissant du même statut. Dans certains pays, un enseignant pourrait également être un formateur qui travaille avec des élèves en âge scolaire et avec de jeunes adultes qui suivent des programmes professionnels dans des écoles, établissements d'enseignement supérieur, sociétés ou organismes de formation.»

La distinction entre enseignant et formateur n'est toutefois pas déterminée simplement par le cadre de travail. Dans certains systèmes, les formateurs travaillent, par exemple, aussi avec des adultes d'âge mûr et des «élèves en âge scolaire et de jeunes adultes». Pour acquérir le statut d'enseignant (et notamment d'enseignant dans des disciplines générales ou académiques), la plupart des systèmes européens exigent une qualification pédagogique formelle obtenue, dans la plupart des cas, avant d'entrer dans la profession. Même dans ce système, il peut ne pas être exigé des enseignants du secteur professionnel qu'ils présentent des compétences pédagogiques pour être nommés. Les qualifications que possèdent ces enseignants se rapportent aux professions et métiers qu'ils enseigneront, avec une expérience professionnelle appropriée.

Le titre de formateur est encore moins clair que celui d'enseignant défini ci-dessus. Dans de nombreux cas, le terme «formateur» n'implique aucune reconnaissance formelle en termes de législation nationale/régionale, ni aucune obligation de posséder des qualifications d'ordre pédagogique. La difficulté qu'il y a à définir le terme «formateur» est problématique pour trois raisons principales qui sont étroitement liées:

- comme l'ont fait remarquer Leney et al. (2005, p. 155), pour les formateurs qui travaillent dans des organisations et des entreprises, la formation ne peut représenter qu'une partie de leur description de poste. Beaucoup de formateurs assurent une diversité de rôles parallèlement à leur mission de formation;
- les formateurs travaillent dans des endroits très divers et pour une vaste gamme d'organisations et d'entreprises publiques et privées;
- en particulier, les formateurs dans le domaine professionnel «voient leur rôle s'élargir de celui de simples transmetteurs à celui de facilitateurs de l'apprentissage et d'innovateurs, et sont de plus en plus appelés à participer à des tâches supplémentaires comme le

développement des ressources humaines, l'orientation et le tutorat et l'évaluation des compétences.» (Cedefop, Tessaring et Wannan, 2004, p. 58).

Les enseignants de FEP doivent, eux aussi, «faire face à de nouveaux rôles et de nouvelles fonctions:»

«Ils doivent agir en tant que conseillers, accomplir des tâches administratives et de gestion, planifier, mener des recherches et coopérer avec les collègues et les partenaires externes (autres établissements, entreprises, autorités publiques, parents, etc.) ... [et] travailler [souvent] dans des équipes interdisciplinaires» (Cedefop, Cort et Härkönen, 2004, p. 39).

Aucune distinction absolue et formelle entre enseignants et formateurs ne peut être soutenue dans les contextes européens variés de la FEP. Si une chose est bien claire, c'est le fait que, dans beaucoup de systèmes, les enseignants et formateurs de la FEP ont en commun un statut relativement faible bien qu'ils assument «un rôle clé d'appui au développement des compétences de la population active» (Cedefop, Tessaring et Wannan, 2004, p. 58). L'importance des enseignants et formateurs de la FEP dans l'accomplissement des objectifs de Lisbonne a été soulignée dans le communiqué de Maastricht (Commission européenne, 2004), qui invite à prendre des mesures urgentes pour améliorer la qualité et le statut de ce groupe cible. Comme l'ont fait remarquer Cedefop, Tessaring et Wannan (2004, p. 58), on ne s'est jusqu'à présent «guère attaché au niveau européen à relever les défis spécifiques de la formation des enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel.» Un document de discussion de la Commission européenne reconnaissait, l'année suivante, (octobre 2005b, p. 1) que:

«dans beaucoup de pays, les professions d'enseignant/formateur de FEP ne sont pas attrayantes et ne sont pas suffisamment reconnues. La formation initiale des enseignants/formateurs de FEP ne leur confère pas les aptitudes et compétences professionnelles requises, et un développement professionnel continu fait défaut.»

Diverses actions sont nécessaires pour pallier ces déficits. Au nombre de ces actions, l'application de pratiques visant à valider les acquis informels et non formels peut avoir un rôle particulier à jouer dans le renforcement de la reconnaissance des enseignants et formateurs de la FEP et la promotion de leur statut professionnel.

3. Études de cas: aperçu, contextes nationaux, objectifs spécifiques

3.1. Aperçu des études de cas

Les neuf pays participant à ce projet ont présenté 28 études de cas sélectionnées pour faire l'objet d'une analyse.

Parmi les 28 études de cas donnant un aperçu de la validation des acquis non formels et informels:

- 9 concernent exclusivement les enseignants de FEP,
- 12 se rapportent exclusivement aux formateurs de FEP,
- 7 se rapportent tant aux enseignants qu'aux formateurs de FEP.

Ces chiffres témoignent d'une représentation équitable des diverses occasions qui se présentent aux enseignants et formateurs de la FEP de faire reconnaître les acquis qu'ils ont obtenus d'une manière informelle ou non formelle à partir de leurs contextes personnels, sociaux et professionnels. Ils illustrent également, comme le détaille le point 5.1., la gamme de résultats que nous offrent les processus d'évaluation de ces acquis.

Les études de cas vont de pratiques établies (même depuis longtemps) et toujours d'actualité à des pratiques expérimentales et novatrices. Collectivement, elles illustrent une diversité d'approches possibles de la reconnaissance et de la validation des acquis informels et non formels. Certains cas se trouvaient à un stade de développement initial. Plusieurs documents remis par l'Italie rendaient compte de projets pilotes à court terme ou d'expériences s'étendant sur une période de un ou deux ans principalement. Leur utilité particulière réside (comme l'indique le point 3.2.) dans leur contribution collective aux politiques et pratiques émergentes. Il est clair, notamment, qu'une telle expérimentation a permis de réaliser d'importants progrès en faveur de l'établissement du bilan de compétences comme un moyen d'évaluer les acquis informels et non formels (voir le point 4.4.8. pour un compte rendu détaillé).

Les études de cas fournissent une documentation étendue sur les pratiques qui appuient clairement les principes de la validation des acquis informels/non formels, confirment la validité du processus, et offrent une diversité de procédures testées.

3.2. Politique nationale/régionale pour la reconnaissance des acquis non formels et informels

À l'exception de la Lituanie et de la Slovaquie, l'ensemble des pays et régions représentés dans ce rapport ont mis en place une législation nationale en vue soit de reconnaître la validation des acquis non formels et informels dans des contextes professionnels, soit de pourvoir à une formation des enseignants permettant une telle reconnaissance. La Slovaquie a préparé une législation mais ne l'a pas encore officiellement adoptée. Les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et d'orientation tout au long de la vie ont été approuvés par le gouvernement en avril 2007. Ce document de politique générale ouvre la voie à l'élaboration d'une législation visant à réglementer la reconnaissance des acquis informels et non formels. La loi sera présentée au gouvernement au plus tard à la fin de 2007.

Parmi les neuf pays décrits dans ce rapport, la France présente la tradition la plus longue en matière de validation des acquis informels/non formels, qui remonte jusqu'aux années 30. Une législation ultérieure, adoptée dans les années 80 jusqu'en 2002, a élargi la portée de cette validation des acquis professionnels (VAP) ainsi que de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Le Royaume-Uni a introduit en 1986 la reconnaissance légale des compétences professionnelles obtenues via l'apprentissage expérientiel et évaluées via les performances sur le lieu de travail. Les titres, à différents niveaux de compétence, sont intitulés «*National Vocational Qualifications*» (NVQ) [qualifications professionnelles nationales] ou «*Scottish national vocational qualifications*» (SNVQ) [qualifications professionnelles nationales écossaises].

La plupart des autres pays représentés dans ce rapport ont adopté une législation depuis la fin des années 90 pour permettre (et donc encourager) la validation des acquis non formels et informels.

L'Italie fournit un exemple intéressant d'un tel changement de politique récent. En 2000, le gouvernement italien et les autorités régionales ont convenu d'établir un cadre pour valider les compétences professionnelles. Les décrets de 2001 fixent les exigences nécessaires à la certification des compétences professionnelles pour permettre la validation des acquis de l'expérience. Certaines études de cas concernant l'Italie peuvent dès lors être interprétées comme annonciatrices de réformes prochaines, et d'autres comme des mises en œuvre immédiates d'une politique nationale nouvellement introduite au niveau régional. L'importance particulière de ces études de cas pour ce projet tourne autour de l'application, dans un but différent, d'un bilan de compétences. Dans l'adaptation italienne, un tel portfolio de compétences fournit un instrument pour la validation des acquis non formels et informels (ce que le modèle français original ne fait pas).

Considérés conjointement, les profils des pays participant à ce projet dépeignent dès lors des stades variés, allant de politiques bien établies à des politiques émergentes pour la reconnaissance de différentes sortes d'acquis de l'expérience dans des contextes différents.

3.3. Objectifs spécifiques

La législation et la politique nationales et régionales donnent la possibilité de mettre au point des exemples pratiques de validation des acquis de l'expérience. Bien que ce rapport n'examine pas les justifications théoriques qui sous-tendent la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels, il est important de prendre acte des objectifs poursuivis par les pratiques particulières soumises à ce projet.

La formulation des objectifs définis dans les études de cas présente un degré de convergence élevé. D'une manière générale, ces buts peuvent être résumés en combinant les formulations faites dans les rapports belges et français. Les objectifs d'un organisme qui offre une validation des acquis non formels et informels consistent à:

- présenter un itinéraire d'apprentissage plus flexible/rapide vers des qualifications,
- éviter la répétition inutile de l'apprentissage,
- faire évaluer et valider les acquis.

Ces objectifs se combinent pour former une voie alternative vers la reconnaissance, spécialement dans le contexte où des titres (certificat/diplôme) sanctionnent le résultat final du processus. Tous ces objectifs sont considérés comme importants pour motiver les enseignants/formateurs dans leur position d'apprenants adultes.

À ces déclarations communes d'objectifs peuvent s'ajouter d'autres buts, qui sont explicites dans la documentation relative à des études de cas précises, et implicites dans d'autres exemples. Les cas finlandais (FI1 et FI2) servent à illustrer deux de ces objectifs tels que:

- tenir compte des besoins d'apprentissage individuels,
- personnaliser le contenu d'un programme d'étude/d'apprentissage.

Le rapport remis par le Royaume-Uni (UK3) mérite d'être relevé en ce qu'il fait référence à l'intention de «professionnaliser et développer la force de travail» des formateurs dans les entreprises. Cette intention est très proche de l'objectif d'une des études de cas concernant l'Italie (IT1) et est implicite dans d'autres.

L'étude de cas irlandaise (IE2) s'adresse également aux formateurs (dans les organismes de formation). Dans cette étude de cas, l'objectif est toutefois de «promouvoir l'investissement dans la formation par les employeurs» au moyen d'une assurance de la qualité de ces formateurs validée en vue de leur inscription dans un registre national de formateurs agréés.

Seules les études de cas pour la Belgique (BE1, BE2) mentionnent spécifiquement la réduction des coûts de formation dans des programmes pour lesquels les candidats peuvent demander une dispense en raison de l'évaluation de leur apprentissage expérientiel.

Quelles que soient les différences individuelles entre les études de cas, l'accumulation des éléments qui ressortent de ces études confirme clairement que la validation des acquis de l'expérience poursuit des objectifs particuliers qui la distinguent de la plupart des exemples d'apprentissage formel comme voie alternative vers l'apprentissage formel.

Les questions suivantes sont traitées dans les sections de ce rapport comme suit:

- l'identification des acquis non formels et informels fait l'objet de la section 4,
- la reconnaissance des acquis non formels et informels est traitée à la section 5,
- les modèles de curriculum relatifs à la validation des acquis non formels et informels sont décrits à la section 6,
- l'évaluation est abordée dans la section 7.

L'adoption de cet ordre de présentation se justifie par des raisons précises. Dans de nombreux cas, les acquis de l'expérience sont évalués dans le contexte d'un curriculum officiel (conduisant à un titre). La conception de ce curriculum détermine ou influence la nature et l'étendue de l'évaluation des acquis non formels et informels. Par conséquent, les questions afférentes à l'évaluation doivent tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit le curriculum et des manières dont les acquis non formels et informels sont testés et reconnus. Cependant, plus généralement, l'évaluation constitue à la fois la clé de la validation des acquis de l'expérience et l'assurance de sa qualité et de son intérêt. C'est grâce à cette assurance que la validation des acquis non formels et informels peut obtenir une plus grande reconnaissance et action sociales.

4. Processus d'identification des acquis non formels et informels

L'identification fait référence aux processus qui rendent visibles les acquis non formels et informels. L'identification rend explicites le savoir, les aptitudes professionnelles et les compétences que les individus ont déjà acquis, et montre comment ces acquis ont été appliqués, ou peuvent l'être, au rôle professionnel de l'enseignant ou du formateur.

4.1. Acquis à identifier

Outre le savoir dont l'individu a conscience, il y a les connaissances et la compréhension tacites (Polanyi, 1973). Ce savoir est informulé et le reste jusqu'à ce qu'il soit verbalisé pour la première fois (dans un discours ou par écrit) pour être éventuellement soumis à une analyse et à une évaluation délibérées. Le processus intégral d'identification des acquis de l'expérience enregistrerait les acquis déjà connus des individus, en leur permettant de reconnaître et d'exprimer les connaissances et la compréhension restées tacites jusqu'ici. La façon dont les acquis sont rendus visibles influence manifestement les acquis identifiés de telle sorte que leur application puisse être évaluée. La voie adoptée détermine la forme prise par l'apprentissage.

4.2. Acquis de l'expérience

Le processus d'identification des acquis informels/non formels personnels requiert des individus qu'ils s'engagent d'une manière active dans les processus d'apprentissage tiré de l'expérience. L'aptitude à le faire ne peut pas être supposée car une telle identification est en soi une activité apprise. Pour mener à bien une demande de reconnaissance des acquis non formels et informels, les individus doivent, comme l'illustrent les exemples qui suivent:

- choisir/identifier une ou plusieurs expérience(s) particulière(s) et pertinente(s) et être capables de la (les) décrire,
- comparer/opposer les expériences découlant d'une série de contextes et de circonstances,
- extrapoler et synthétiser les éléments de différentes expériences,
- analyser les expériences, mener une réflexion sur celles-ci et «en saisir la signification»,
- faire preuve, en conséquence, d'une meilleure compréhension des principes et pratiques sous-jacents,
- appliquer/reporter les conclusions à d'autres contextes,
- identifier, par voie de réflexion, les manières dont ces acquis ont contribué, et peuvent contribuer, à la pratique professionnelle personnelle,

- identifier de nouveaux besoins et de nouvelles opportunités de développement professionnel,
- être capables de démontrer les résultats de ces processus, structurés selon une ou plusieurs des formes requises pour la reconnaissance (comme il est exposé en détail dans les paragraphes qui suivent).

4.3. Le rôle du conseiller

Le rôle du tuteur, ou du conseiller, est crucial dans le processus d'identification des acquis informels et non formels en ce qu'il apporte à l'individu une orientation et un accompagnement. Ce rôle ne se limite pas à fournir des informations. Il consiste aussi à obtenir du candidat des informations et à l'inciter à mener une réflexion sur la gamme d'expériences identifiées comme étant pertinentes. À cet effet, l'accompagnement offert à l'individu doit lui permettre d'exprimer clairement ce qu'il a acquis à partir de l'expérience. Cet accompagnement requiert des compétences de tuteur/conseiller de haut niveau ainsi que beaucoup de temps de travail avec le candidat. Étant donné la relation de travail étroite qui est ainsi établie entre le demandeur et le tuteur/conseiller, les bonnes pratiques suggèrent que l'évaluation soit menée par une autre personne que le tuteur accompagnateur, ou que toute évaluation réalisée par le tuteur accompagnateur soit vérifiée par d'autres personnes regroupées en comité ou jury.

4.4. Modes d'identification des acquis non formels et informels

L'analyse des études de cas fait apparaître les modes spécifiques, ou dispositifs, indiqués ci-dessous, adoptés pour l'identification des acquis non formels et informels. Tous ces dispositifs sont spécifiés, dans les curriculums dont ils sont extraits, comme des modes à suivre (plutôt qu'optionnels) pour identifier les réalisations en matière d'apprentissage individuel. Le candidat qui demande la reconnaissance de ses acquis non formels et informels peut être prié de suivre plus d'un mode d'identification:

- entretien (structuré),
- observation directe des compétences pédagogiques,
- autoanalyse/autoévaluation des connaissances et aptitudes professionnelles,
- inventaire des besoins d'apprentissage personnels,
- préparation d'un plan d'apprentissage individuel,
- présentation d'un plan de formation détaillé enseigné par le candidat,
- préparation d'un rapport sur l'apprentissage expérientiel personnel,
- présentation d'un portfolio/dossier.

Les différentes études de cas font apparaître à plusieurs reprises chacun de ces modes d'identification. Dans la plupart des cas, une identification complète comporte deux modes spécifiques ou plus. Les paragraphes qui suivent détaillent davantage chacun de ces modes d'identification en les illustrant par des études de cas particulières.

4.4.1. L'entretien

Si l'entretien doit constituer un mode d'identification fiable – plutôt qu'une évaluation de la personnalité –, il requiert une gestion précautionneuse. Le but de l'entretien demande à être défini: «un entretien structuré qui sonde les connaissances pré-requises du candidat» (BE2).

L'entretien peut être mené comme un «entretien d'embauche» (DK1) lorsqu'il s'agit, comme en l'occurrence, d'une demande d'admission à un programme d'études supérieures.

Des exemples de bonnes pratiques montrent que le but intrinsèque de l'entretien consiste à obtenir une confirmation des acquis de l'expérience par rapport à des objectifs spécifiques. Ces acquis peuvent être présentés comme résultats de l'apprentissage et comme compétences, mais l'entretien lui-même se présente généralement comme un moyen de sonder les éléments témoignant des acquis, qui ont été fournis selon un ou plusieurs autres modes. Dans le cas BE2 susmentionné, l'entretien est tout spécialement destiné à examiner d'autres modes d'identification documentés. Le cas UK3 comporte une «discussion professionnelle avec un examinateur agréé» visant à examiner et à confirmer les éléments témoignant des acquis de l'expérience qui ont été fournis sous la forme d'un portfolio.

La valeur de l'entretien semble davantage résider dans sa fonction d'accompagnement qui permet de sonder plus en profondeur, que dans sa fonction de moyen principal de découvrir les acquis. Le cas de l'Irlande (IE2) fournit un bon exemple d'entretien qui revêt un tel rôle d'accompagnement.

4.4.2. Observation des compétences pédagogiques

L'observation et l'évaluation directes des compétences pédagogiques font partie des procédures dans plusieurs études de cas (par exemple BE1, BE2, FI1, IE2, LT1).

Dans d'autres cas, la confirmation des compétences pédagogiques est intégrée dans d'autres modes d'identification (dont le portfolio est le plus connu), par exemple lorsque l'établissement qui emploie le candidat évalue ses pratiques pédagogiques. L'évaluation des compétences en matière de pratiques pédagogiques peut constituer une exigence pour la confirmation des acquis ou être optionnelle.

L'étude de cas pour l'Irlande (IE2) est particulièrement intéressante en ce que l'identification exige du candidat qu'il présente une «vidéo qui devrait démontrer ses compétences en matière de techniques de présentation, de communication, de traitement du retour d'informations et de

l'utilisation d'aides visuelles». En outre, les examinateurs «observeront le candidat lorsqu'il mène une activité de formation dans ce domaine».

4.4.3. Autoanalyse/autoévaluation des connaissances et aptitudes professionnelles

Toute identification des acquis de l'expérience implique nécessairement une description et est la première étape vers une autoanalyse ou autoévaluation. Dans la plupart des études de cas présentées pour le projet, l'analyse ou l'évaluation qui suit les descriptions de l'expérience est dans une certaine mesure implicite. Les études de cas montrent des différences quant au degré d'exigence explicite qu'il y a à se lancer dans une autoanalyse/autoévaluation.

Dans une des études de cas concernant l'Italie (IT2), l'intention affichée était que les conseillés participant au projet identifient les «compétences acquises au cours de leur expérience professionnelle», et le processus de validation «était fondé sur l'évaluation orientée par un opérateur». Dans l'étude de cas IT4, toutefois, l'évaluation (présentée sous la forme d'un rapport) était appréciée au regard d'ensembles de compétences spécifiques. Dans le premier cas, l'individu a identifié des résultats personnels. Dans le deuxième cas, l'établissement a fixé des résultats cibles, sous la forme de compétences prescrites, vers lesquels l'autoanalyse devait s'orienter. L'analyse et l'évaluation des acquis de l'expérience peuvent identifier:

- le développement de l'individu jusqu'à cette date – c'est-à-dire le savoir, les aptitudes professionnelles et les compétences déjà acquis avec certitude,
- la manière dont l'individu a évolué au cours d'une période donnée,
- ce que l'individu doit encore réaliser pour prétendre à la gamme complète de savoirs, d'aptitudes professionnelles et de compétences,
- les besoins de développement individuels pour progresser vers des niveaux plus élevés de réalisations professionnelles,
- l'orientation de l'individu (y compris le choix du parcours pour une nouvelle candidature et des études, ou en vue de dresser un plan d'apprentissage personnel).

Deux des études de cas concernant l'Irlande (IE1, IE2) illustrent que ce qui est recherché dans l'analyse et l'évaluation des acquis par l'individu lui-même, c'est une notion d'autodéveloppement. Tout comme il doit exposer en détail ce qu'il a appris en termes de savoir et d'aptitudes professionnelles, l'individu doit montrer qu'il «comprend ce qu'il a appris et les applications possibles de cette compréhension (c'est-à-dire l'apprentissage comme un indicateur du "développement personnel")».

Ce «développement personnel», dans le contexte professionnel de l'enseignement et de la formation, est un résultat de la capacité de «procéder à une réflexion critique sur les acquis tirés de l'expérience» (UK2).

La réflexion critique sur les acquis de l'expérience peut être démontrée dans la présentation d'une demande de reconnaissance particulière (un certificat) ou tout au long d'un programme d'étude qui sera modelé en tenant compte des acquis de l'individu. L'étude de cas finlandaise (FI3) présente un tel exemple de «processus continu de dialogue et de réflexion avec l'enseignant-tuteur».

4.4.4. Inventaire des besoins d'apprentissage personnels

Dans de nombreux cas, l'inventaire des besoins d'apprentissage personnels est implicite lorsque les individus analysent leurs acquis. Dans d'autres cas, l'identification des besoins d'apprentissage personnels peut être un processus distinct ou peut être intégrée dans l'autoanalyse et l'autoévaluation de son apprentissage (tant formel qu'expérientiel) par l'individu. Les besoins d'apprentissage personnels peuvent toutefois être directement inventoriés en fonction des responsabilités et des rôles professionnels présents ou futurs. L'exercice d'inventaire peut être orienté par des programmes de formation et de développement pour les enseignants et formateurs de la FEP– ces programmes comportent leurs propres formulations des résultats d'apprentissage et des compétences à atteindre.

Les études de cas finlandaises (FI1, FI2) décrivent, de la manière la plus explicite possible, l'identification des besoins d'apprentissage dans un programme de formation qui débouche sur un titre professionnel reconnu. Dans les deux cas, l'enseignant professionnel «doit analyser ses propres aptitudes et connaissances professionnelles pour inventorier ses besoins d'apprentissage et analyser sa propre orientation». L'identification contribue directement à dresser un plan d'étude individuel basé sur les besoins de l'individu, et à suivre les progrès réalisés tout au long du programme d'étude.

4.4.5. Préparation d'un plan d'apprentissage individuel

Les études de cas finlandaises (FI1, FI2) citées dans le paragraphe précédent illustrent ce mode d'identification de la manière la plus explicite. Le programme de formation exige de l'individu qu'il «dresse un plan d'étude individuel et un plan pour démontrer ses compétences». Ces exigences sont exposées plus en détail dans le paragraphe suivant.

Les plans d'étude individuels et les plans pour la démonstration des compétences sont tous basés sur une observation continue et active ainsi que sur une réflexion sur les acquis et les connaissances de l'étudiant par rapport aux objectifs et aux critères d'évaluation fixés pour la formation professionnelle des enseignants.

La troisième étude de cas finlandaise (FI3), un programme de formation professionnelle des enseignants fondé sur les compétences, affine ce modèle avec la conception d'un plan d'apprentissage individuel.

Le «document» de base qui guide le cours des études est le plan d'apprentissage individuel qui est dressé au début des études et modifié sur la base d'une réflexion et d'un dialogue

continus avec l'enseignant-tuteur. Dans ce plan, les étudiants prennent toujours l'initiative quant à la manière d'utiliser leurs acquis. L'initiative et le plan sont ensuite négociés et finalisés avec l'enseignant-tuteur.

Dans beaucoup d'autres études de cas (qui impliquent toutes la présentation de portfolios), il est permis aux individus de choisir des manières personnelles pour répondre aux exigences fixées pour différents types de reconnaissance. Une étude de cas italienne (IT7) permet aux responsables de la formation d'identifier un projet de formation personnel pour étendre et renforcer leur gamme de compétences acquises au début du programme de formation.

4.4.6. Présentation d'un plan de formation

L'étude de cas irlandaise expose en détail un mode unique d'identification des acquis. Pour s'inscrire comme formateur agréé dans un registre national de la formation, les formateurs doivent présenter un plan détaillé pour un des programmes de formation qu'ils offrent. Le plan doit mentionner:

- l'étendue de la formation,
- le calendrier du programme,
- la population ciblée,
- les objectifs de la formation,
- la procédure d'évaluation proposée,
- une description du contexte.

Comme nous l'avons constaté au point 4.4.2, la présentation de ce plan de formation doit s'accompagner d'une vidéo portant sur la prestation d'une partie de ce plan. La vidéo et le plan de formation doivent être assortis d'un commentaire critique qui montre comment «la partie filmée se rapporte au plan qui est présenté et établit un rapport entre le plan de formation et chacune des compétences décrites dans le profil du formateur».

4.4.7. Rapport sur l'apprentissage expérientiel personnel

Une innovation italienne récente (IT4) en matière de reconnaissance des acquis existe pour les personnes possédant une expérience minimale de cinq ans dans le domaine des activités de la formation. Pour demander des crédits de formation de l'université de Rome, les candidats doivent rédiger un rapport fondé sur leur expérience de travail en tant que formateurs. Ce rapport, préparé selon un format particulier, identifie les connaissances et compétences acquises via l'apprentissage non formel et informel. Il aborde quatre gammes de compétences dans les domaines suivants:

- connaissances générales et fondamentales,
- connaissances méthodologiques,

- compétences relationnelles (par exemple en matière de communication, de relations) acquises en travaillant avec les clients,
- connaissances liées aux contextes social et juridique.

Un tel rapport semble évoluer vers des modèles d’autoévaluation et d’autoanalyse, mais il se concentre en réalité sur la première dimension de ces modèles (point 4.4.3.), à savoir l’identification des connaissances et des compétences déjà établies.

4.4.8. Portfolio

La présentation de l’un ou l’autre type de portfolio figure dans 19 des 28 études de cas. En plus du portfolio (comme l’appellent 12 des études de cas), il existe deux variantes: le dossier et le bilan de compétences.

Le dossier (BE1, DK1, FR2) est un recueil de documentation qui peut inclure:

- le curriculum vitae de l’individu,
- la lettre de candidature,
- les qualifications déjà obtenues par l’individu (titres/diplômes/certificats),
- les documents liés au travail (contrats, description du poste),
- des lettres de confirmation (par exemple des employeurs/clients).

Le contenu du dossier peut alors être «testé» lors d’un entretien afin d’établir si l’individu a introduit une demande de dispense pertinente (BE1) ou si son expérience de travail est appropriée (DK1). Le cas français (FR2) détermine si le candidat possède les qualités requises pour être recruté comme «conseiller en formation continue» au sein du ministère national de l’éducation.

Le portfolio est un recueil de documentation plus complet et plus riche, dont la forme et le contenu particuliers varient en fonction de l’objectif poursuivi. Une des études de cas françaises (FR1) donne une description du contenu qui illustre parfaitement plusieurs autres études de cas. Un tel portfolio:

- encourage à décrire des expériences pertinentes,
- identifie les situations professionnelles qui ont un lien avec la gamme des compétences requises,
- fournit la preuve de l’expérience citée (par exemple des lettres de confirmation de la part des employeurs),
- inventorie les résultats de l’apprentissage non formel et informel par rapport aux exigences en matière de compétences cibles via une description du contexte et du contenu de l’expérience professionnelle.

Certaines exigences du portfolio (IE1, UK1, UK2, UK3) requièrent, outre l'identification des acquis de l'expérience découlant de contextes informels et non formels, une démonstration de la capacité de «procéder à une réflexion critique sur l'apprentissage découlant de l'expérience». Une telle réflexion est considérée, dans ces quatre études de cas, comme un signe de «développement personnel».

Un des cas slovaques (SK1) dénote une intention quelque peu similaire. Dans ce cas, le «développement personnel» est formulé au moyen de la présentation, dans la documentation constituant le portfolio, d'un «plan de développement personnel» pour montrer comment l'individu a l'intention de satisfaire à une série de normes prescrites.

Le développement personnel est aussi considéré comme étant l'objectif fondamental des portfolios qui présentent une structure de «travaux en cours» après l'admission à un programme de formation. Les trois études de cas finlandaises se réfèrent toutes au «matériel d'évaluation» conservé par l'individu tout au long de son programme d'études. La fonction principale de cette forme de portfolio consiste à promouvoir l'autoévaluation et l'autoanalyse du développement personnel de l'étudiant. La description la plus complète de ce type de portfolio est donnée dans l'étude de cas FI1.

Le portfolio renferme une analyse réflexive sur l'évolution des étudiants en tant qu'enseignants et sur leurs défis d'apprentissage. Il contient:

- un plan d'étude individuel,
- un plan individuel pour la démonstration des acquis,
- une documentation relative à l'évolution pédagogique du candidat (plans/réactions/autoévaluation),
- des épreuves d'apprentissage,
- un plan de projet de développement et un rapport sur le projet,
- un rapport d'autoévaluation de synthèse qui peut contenir une partie d'un journal d'apprentissage,
- d'autres documents qui rendent compte du savoir et de l'apprentissage de l'étudiant,
- des descriptions écrites de nouveaux défis en matière de développement et de futurs plans en tant qu'enseignant.

Dans le contexte d'un programme de formation pour enseignants des filières professionnelles fondé sur les compétences, tous ces documents font appel à la fois aux acquis de l'expérience et à la gamme complète d'acquis (formels/informels/non formels) accumulés tout au long du programme de formation.

Une conception similaire se retrouve dans une étude de cas lituanienne (LT1) relative à un programme modulaire de formation professionnelle initiale des enseignants. Le portfolio enregistre ici les «réalisations théoriques et pratiques» tout au long de ce programme de

formation à temps partiel, combinant études et pratiques pédagogiques, et faisant appel à l'apprentissage expérientiel des participants en tout point.

Le bilan de compétences est décrit dans un document de travail soumis par les membres du projet italien comme la «manière italienne» (adaptée du modèle français) de concevoir un portfolio – et caractérise seulement les études de cas italiennes. Dans l'original français, la méthodologie du bilan de compétences prévoit une fonction en grande partie formatrice qui «joint l'évaluation des compétences acquises d'une manière non formelle aux objectifs individuels de la personne qui suit la procédure. Ces objectifs peuvent aller du développement des orientations professionnelles personnelles à un renforcement de l'employabilité» (Leney et al., 2005, p. 151).

Il n'existe pas d'équivalent aisé en anglais pour l'expression «bilan de compétences» [en français dans le texte]. Le terme «bilan» dérive de la notion de bilan comptable. Son utilisation figurative suggère alors une «mise en balance» de l'expérience. Dans la version italienne du bilan, cette «mise en balance» des acquis de l'expérience est destinée à atteindre trois sortes de résultats.

En premier lieu, la méthode du bilan identifie les compétences professionnelles et personnelles pertinentes, y compris celles acquises via l'apprentissage non formel et informel. Les résultats dans le domaine des compétences pour toutes les études de cas italiennes sur le bilan de compétences peuvent être identifiés selon cinq grandes catégories de compétences:

- le savoir (se rapportant à des branches d'apprentissage telles que la psychologie ou la pédagogie),
- les compétences de base (faisant partie du contenu de la formation dispensée),
- les compétences techniques (relatives au rôle professionnel telles que la conception d'un projet de formation ou la planification d'un cours),
- les compétences comportementales (par exemple travailler avec d'autres),
- les compétences en matière d'attitude (par exemple qualités de leader, empathie, patience).

La deuxième sorte de résultats de la procédure du bilan se rapporte aux besoins de développement personnel, en particulier dans le contexte des possibilités d'emploi ou de l'évolution de la carrière. Ces besoins sont basés sur l'évaluation (menée par l'individu conjointement avec d'autres personnes). Le résultat de cette évaluation «oriente» l'individu vers ce développement professionnel et personnel.

La troisième sorte de résultats de la procédure du bilan traite des résultats de formation en identifiant des activités spécifiques destinées à promouvoir le développement personnel de l'individu. L'évaluation finale réalisée par le biais de la méthode du bilan de compétences retient d'une part des séries de compétences initiales, d'autre part des compétences supplémentaires acquises tout au long de la période de formation, y compris la formation sur le lieu de travail.

4.5. L'apprentissage individuel et l'apprentissage commun

Lors des débats de la conférence (Thessalonique, décembre 2005) sur un projet antérieur de ce rapport, s'est exprimée la crainte que certains modes d'identification des acquis exposés en détail dans ce rapport pourraient être considérés comme des activités solitaires pour l'enseignant/le formateur du secteur professionnel. L'enseignant/le formateur aurait, au mieux, des contacts avec une autre personne lui servant de tuteur/guide pour le soutenir et développer son aptitude à identifier et à appliquer son apprentissage personnel non formel et informel. Lorsque c'est le cas, il existe deux failles éventuelles à corriger. L'une se rapporte au fait que les individus ne peuvent pas partager leurs acquis personnels de l'expérience avec d'autres praticiens et ne peuvent dès lors pas apprendre à partir de l'expérience d'autrui ou au travers de cette expérience – au profit du développement réciproque de toutes les parties. S'y ajoute éventuellement le sentiment de l'individu d'être isolé d'une communauté d'enseignants/de formateurs et donc de perdre le sentiment d'appartenance à une profession et aux valeurs et caractéristiques qui la définissent. Il fut avancé que les enseignants/formateurs qui suivent des formes traditionnelles de formation pour l'enseignement, en groupes ou classes de personnes qui suivent plus ou moins les mêmes processus de préparation et d'étude au même moment, développent un tel sens de cohésion sociale et d'identité professionnelle.

Ces failles n'existent manifestement pas dans certains cas où les acquis de l'expérience sont intégrés dans des programmes de formation communs avec d'autres apprenants. Les risques potentiels s'avèrent toutefois les plus grands dans les cas où l'enseignant/le formateur solitaire prépare une demande de reconnaissance de ses acquis informels/non formels avec un seul tuteur comme médiateur. Une pratique qui pare à ces éventuelles insuffisances rassemble des groupes de requérants dans le but, précisément, qu'ils partagent leur expérience et apprennent les uns des autres, ce qui permet à tous les participants de préparer avec une plus grande assurance leur propre demande de reconnaissance. Ces sessions sont également soutenues par des tuteurs individuels.

5. Reconnaissance des acquis non formels et informels

La reconnaissance des acquis non formels et informels (telle que décrite brièvement au point 2.2.) se rapporte au résultat découlant de l'évaluation des acquis de l'expérience mesurés par rapport à des normes, exigences ou critères externes.

Avant de passer aux formes spécifiques de reconnaissance rencontrées dans les études de cas, il est important de noter qu'une large reconnaissance sociale de l'apprentissage non formel et informel exige, au moins, l'acceptation ou la reconnaissance de sa valeur et de son utilité. Certaines parties prenantes peuvent accepter cette utilité à contrecœur, comme le fit remarquer le rapport slovaque et comme l'ont confirmé d'autres participants. Une telle réticence équivaut à un refus d'accepter que:

- l'apprentissage non formel/informel permet d'atteindre les mêmes résultats que ceux obtenus via des programmes officiels d'étude et de formation;
- les titres et les qualifications basés sur les acquis non formels/informels ou intégrant ces acquis peuvent avoir la même valeur que ceux obtenus via des études et pratiques formelles.

Ces deux objections soulèvent la question de la validité de l'apprentissage non formel/informel comme alternative aux programmes officiels d'étude et de formation. Dans le cas de titres et de qualifications obtenus, en tout ou partie, via l'apprentissage non formel/informel, la question porte alors aussi sur la comparabilité ou l'équivalence.

Il convient d'aborder la comparabilité ou l'équivalence de deux façons. Tout d'abord, il faut faire en sorte que les connaissances, les aptitudes professionnelles et les compétences se rapportant aux titres obtenus, en tout ou partie, grâce à la démonstration des acquis de l'expérience présentent la même étendue et la même profondeur que ceux se rapportant aux titres obtenus par voie officielle. Il s'agit d'une question de contenu du curriculum. Ensuite, les exigences et procédures adoptées pour l'évaluation des acquis non formels et informels doivent inspirer la confiance. Il faut démontrer qu'elles reposent sur des principes solides et fonctionnent sur la base de procédures impartiales, ces deux éléments devant être transparents.

5.1. Formes de reconnaissance

L'identification des acquis de l'expérience, via le processus d'évaluation, conduit à différentes sortes de reconnaissance. Dans les études de cas, les formes de reconnaissance sont:

- la reconnaissance par l'établissement ou l'entreprise qui choisit et nomme un individu comme formateur,

- l'inscription à un programme d'étude/de formation conduisant à une qualification pédagogique ou à une maîtrise,
- la dispense d'une ou de plusieurs parties d'un programme d'étude/de formation conduisant à une qualification pédagogique,
- l'obtention d'un titre professionnel reposant entièrement sur la reconnaissance des acquis non formels et informels,
- l'intégration des acquis de l'expérience dans des modules d'étude conduisant à une qualification professionnelle,
- la personnalisation d'un programme de formation pour répondre aux besoins individuels,
- l'inscription dans un registre national/régional de formateurs agréés.

Deux études de cas françaises (FR2, FR3) concernent une sélection en vue de la nomination pour un rôle de formation. La première (FR2) expose en détail les procédures de recrutement pour la nomination en tant que conseiller en formation continue dans les centres de formation du ministère de l'éducation. Sur la base du contenu du dossier du candidat, quatre ou cinq personnes lui font ensuite passer un entretien. La deuxième étude (FR3) concerne la nomination de formateurs en entreprise au sein de la grande entreprise qu'est la SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer). Beaucoup de ces formateurs sont recrutés et promus au sein de la force de travail elle-même. La sélection s'opère sur la base d'entretiens, menés par une ou deux personnes, au cours desquels les candidats «défendent» leur candidature. Ces entretiens sont également assortis d'un test psychométrique.

La reconnaissance des acquis de l'expérience dans un cas irlandais (IE1) concerne l'inscription à un programme de formation pour enseignants/formateurs de FEP. Chaque candidat présente un portfolio axé sur des résultats d'apprentissage spécifiés. L'évaluation du portfolio présenté détermine l'acceptation du candidat au programme et, en cas de sélection, le niveau d'inscription. Il s'agit d'un exemple de forme de dispense très particulière, permettant l'inscription de candidats qui ne possèdent pas les qualifications formelles normalement requises. Le cas danois (DK1) admet l'apprentissage expérientiel comme dérogation aux conditions préalables normales requises pour l'inscription à un master en éducation.

La reconnaissance des acquis de l'expérience sous la forme d'une dispense d'une partie ou de plusieurs parties d'un programme d'étude/de formation figure dans onze études de cas (BE1, BE2, FI1, FI2, FR1, IT3, IT4, IT6, IT7, SK1, SK2 et UK1). L'étendue de la dispense varie d'un cas à l'autre. Dans l'étude FI2, la dispense peut être accordée jusqu'à concurrence de 10 % au maximum des cursus obligatoires du programme (six points ECTS ⁽³⁾ sur les 60 points constituant le titre). Dans un cas slovaque (SK1), la dispense peut être accordée jusqu'à 80 % du programme total. Entre ces limites inférieure et supérieure de dispense partielle,

⁽³⁾ Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

d'autres études de cas montrent des limites de 25 % (IT3, IT5), de 50 % (SK2, UK1), et même jusqu'à 57 % (FI1).

L'obtention d'un titre professionnel basée entièrement sur la reconnaissance de l'expérience informelle et non formelle figure dans deux études de cas (FR1 et UK3). L'exemple français est unique en ce que la reconnaissance en tant que formateur dans des centres d'apprentissage peut être obtenue en partie ou en totalité par le biais de la présentation d'un portfolio de compétences. L'étude de cas britannique identifie, quant à elle, un titre qui ne peut être obtenu qu'au moyen de l'identification des acquis de l'expérience et d'évaluations des compétences sur le lieu de travail. Il n'y a pas de modules formels d'étude ou de formation à accomplir, mais l'individu qui cherche à obtenir le titre dispose de conseils et d'accompagnement.

L'intégration des acquis de l'expérience dans des modules d'étude qui conduisent à une qualification professionnelle est illustrée dans chacune des trois études de cas finlandaises, dans un des exemples danois (DK2) et dans un des exemples britanniques (UK2). Le modèle danois *paedagogikum* de formation pour les enseignants de FEP en exercice alterne des périodes d'étude formelles avec des fonctions d'enseignement normales. Ces «*blocks*» (systèmes d'alternance) donnent aux enseignants la possibilité d'intégrer dans leurs études l'expérience qu'ils acquièrent sur le lieu de travail, ce qui permet la réflexion et l'application de l'apprentissage formel et de l'apprentissage expérientiel. Il s'agit, dans un sens, d'un principe de formation pendant le service où les enseignants/formateurs entreprennent des études et une formation formelles en vue d'une qualification pédagogique pendant qu'ils enseignent – soit via un service à temps partiel ou via des modes d'études flexibles (y compris l'enseignement à distance). La différence dans le modèle danois réside dans le planning de ces études selon un schéma d'alternance. Les exemples finlandais (FI1, FI2, FI3) sont élaborés d'une manière complètement intégrée en prenant l'identification des acquis de l'expérience comme le point de départ pour l'élaboration d'un programme d'étude individualisé (comme il est exposé brièvement ci-dessus aux points 4.4.3., 4.4.4., 4.4.5. et 4.4.8.). L'étude de cas UK2 rend cruciale la réflexion sur l'expérience informelle et non formelle comme base pour l'élaboration d'une épreuve obligatoire dont la réalisation compte pour le titre final de «*Foundation degree*» (diplôme de base) en éducation et en formation, un titre de développement professionnel continu.

L'inscription dans un registre national/régional de formateurs agréés est illustrée dans deux études de cas (IT1 et IE2). La reconnaissance par l'association italienne des formateurs (AIF) confirme les «compétences professionnelles en matière d'activités de formation» du candidat sur la base de la présentation d'une documentation axée sur les normes qui s'appliquent à un rôle de formation spécifique. La décision prise par la commission de certification de l'AIF peut être assortie d'une invitation à présenter des documents supplémentaires, ou d'une convocation à un entretien, ou des deux. La reconnaissance en tant que formateur agréé inscrit au registre «Enterprise Ireland» (IE2) exige, elle aussi, qu'une documentation soit présentée (voir le point 4.4.6.) et qu'il soit procédé à une évaluation au moyen d'un entretien et par l'observation de sessions pratiques de formation.

6. Modèles de curriculum

Parmi les 28 études de cas présentées pour le projet et choisies pour faire l'objet d'une analyse détaillée, 22 concernent la reconnaissance des acquis de l'expérience qui se concrétise par la certification ou qui y conduit. Ceci leur confère un intérêt tout particulier en tant qu'exemples réussis de reconnaissance professionnelle des enseignants et formateurs du secteur professionnel par le biais de la validation de leurs acquis.

Certaines caractéristiques des curriculums individuels rapportés dans ces études de cas ont été décrites ci-dessus dans la section 4 (processus d'identification des acquis non formels et informels). La conception de ces curriculums mérite toutefois une réflexion plus approfondie sur certaines caractéristiques plus générales illustrées dans ces études de cas. Tous les cas s'inscrivent dans le contexte de programmes d'études et de formation à partir desquels on peut extrapoler différents modèles de curriculum. Le terme «modèle», tel qu'il est utilisé dans ce contexte, ne fait pas référence à un type de curriculum (par ex. produit, contenu, processus, modèles en spirale) ni à l'ensemble des éléments de conception particuliers nécessaires à la construction d'un curriculum. Le terme «modèle» est utilisé ici dans le sens restreint d'un plan qui renferme le principe (de «validation des acquis de l'expérience et des réalisations») selon des manières illustrées en commun par différents exemples. Ces différentes extrapolations offrent en tant que telles des modèles possibles permettant de concevoir des curriculums ou de les modifier afin de les faire concorder avec l'objectif de reconnaissance des acquis non formels et informels.

Les modèles offerts sont nominaux, et non absolus, car certaines études de cas n'adhèrent pas rigoureusement et exclusivement à l'idéal d'un seul modèle. Dans une construction d'ensemble, il peut bien y avoir une ou plusieurs caractéristiques qui proviennent d'autres conceptions en matière d'élaboration de programmes d'étude/de formation. Chaque étude de cas inclut néanmoins une caractéristique prédominante qui permet de la classer. En outre, il est tout à fait possible de générer, à partir des caractéristiques distinctives de chaque modèle idéal, des modèles hybrides dont la construction répondra alors au mieux à des besoins, des circonstances et des objectifs particuliers.

Les études de cas qui reconnaissent l'utilité de l'apprentissage non formel et informel à des fins de certification jouent sur le principe général de la dispense ou de l'intégration. Chaque principe offre différentes manières d'organiser un curriculum. Ainsi, les deux premiers modèles de curriculum illustrent et soulignent différentes formes de dispense, alors que les trois autres modèles illustrent tous différentes manières d'intégrer les acquis de l'expérience:

- modèle de la dispense,
- modèle de l'exclusion,
- modèle de l'intégration,
- modèle de la concomitance,
- modèle du contrat.

6.1. Le modèle de la dispense

Sur la base d'une demande de reconnaissance des acquis non formels et informels, le candidat est dispensé d'une ou de plusieurs parties d'un programme d'étude/de formation conduisant à un titre. La confirmation de la demande de reconnaissance peut également prendre la forme d'un nombre de points de crédit à prendre en compte pour le nombre total de points de crédit requis pour l'obtention du titre ou certificat visé. Il arrive exceptionnellement, comme c'est le cas dans le système français de la validation des acquis de l'expérience (VAE), qu'un titre (certificat, diplôme, titre) puisse être obtenu intégralement au moyen de la présentation d'une demande fondée sur l'apprentissage expérientiel.

Le modèle de la dispense est le modèle le plus marquant parmi les études de cas présentées pour ce projet et figure dans les études de cas présentées par tous les pays participant à ce projet, à l'exception de celles de la Lituanie. L'importance de la dispense varie d'un cas à l'autre (de 10 % à 80 %, voir point 5.1.).

Le modèle de la dispense fonctionne sur la base d'un inventaire des réalisations par rapport aux exigences prédéfinies (en termes de résultats d'apprentissage et/ou de compétences) spécifiées dans une qualification qui peut également être obtenue par le biais d'études formelles. Les résultats de l'apprentissage que le candidat qui demande la reconnaissance de ses acquis informels et non formels doit démontrer, sont identiques à ceux exigés par le parcours formel qui conduit à la même qualification. Dans la plupart des cas, le candidat se fait assister par un tuteur ou un conseiller dans la préparation de sa demande.

Bien que l'efficacité du modèle de la dispense par rapport à l'objectif décrit ne fasse pas de doute, il est important d'en reconnaître les limites. Ce modèle, par exemple, ne permettra pas forcément à la personne d'identifier d'autres pratiques/apprentissages importants pour la réalisation de ses besoins de développement personnels, ou n'exigera pas qu'elle le fasse. D'autre part, une dispense repose fortement sur la production d'éléments témoignant des accomplissements (ou «preuves») plutôt que sur une réflexion sur l'expérience.

6.2. Le modèle de l'exclusion

L'intégralité d'un titre/d'une qualification est obtenue soit au moyen de la présentation d'un portfolio de travaux, soit par le biais d'une évaluation basée sur le travail, ou encore par une combinaison des deux. Le titre a été spécifiquement construit pour être obtenu par le biais de l'identification et de la démonstration des compétences acquises par l'expérience. Le candidat est par conséquent dispensé de la nécessité de suivre un programme formel d'études/de formation. Dans l'exemple qui suit, le titre ne peut pas être obtenu via des voies d'étude formelles.

Ce modèle de certification est illustré dans l'étude de cas UK3, qui se fonde sur les principes du cadre des qualifications professionnelles nationales (*National Vocational Qualifications* –

NVQ) de 1986. Dans ce cas, la qualification à laquelle aspire le candidat est obtenue au moyen de la présentation d'un portfolio de compétences, qui sera comparé aux exigences cibles, et qui doit être assorti d'éléments de preuves qui étayent la demande du candidat. Les compétences sont évaluées sur le lieu de travail par un examinateur qualifié. Le portfolio peut être représenté s'il ne réussit pas à démontrer toutes les compétences requises. L'aide d'un tuteur est offerte au candidat pour l'élaboration de son portfolio.

L'avantage du système NQV pour la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences réside dans le fait que la structure de ces titres peut directement tenir compte du lieu de travail et des différents rôles et emplois exercés dans un lieu de travail. De plus, une bonne partie de l'évaluation des compétences est menée sur le lieu de travail. Ces titres présentent le désavantage qu'il n'existe pas de référentiel de qualifications formelles par rapport auquel ils peuvent se mesurer, étant donné qu'ils n'existent que par eux-mêmes. C'est pourquoi les titres NQV ont mis plusieurs années à jouir d'une plus grande reconnaissance par les parties prenantes et à bénéficier d'une acceptation sociale.

6.3. Le modèle de l'intégration

Une épreuve basée sur la réflexion sur les acquis de l'expérience est obligatoire pour un programme d'étude certifié et conduit à l'attribution d'un nombre de points de crédit.

Ce modèle est illustré dans l'étude de cas UK2. La forme exigée pour les écrits est déterminée dans le syllabus du programme et doit être respectée par tous les enseignants/formateurs inscrits au programme. Comme le précise la documentation relative au programme, sont exigés «des écrits de réflexion ... et l'analyse conceptuelle qu'ils renferment et qui se trouve au centre d'[une] demande de crédits, parce que ces éléments témoignent de l'apprentissage que vous avez accompli. Une simple description d'une activité ou d'un processus n'est pas suffisante». Bien que les écrits à proprement parler constituent une tâche individuelle, ceux-ci doivent satisfaire à des critères spécifiés par rapport auxquels ils seront évalués. L'analyse et la réflexion visent d'une manière générale à contribuer au développement professionnel personnel.

L'avantage de ce modèle (comme de tous les modèles d'intégration) réside dans le fait que l'enseignant/le formateur est invité à mener une réflexion sur son développement professionnel en faisant le point sur ses acquis et leur application. On peut également avancer qu'une telle tâche centrale, revêtant cette forme particulière, suppose que tous les enseignants/formateurs inscrits au programme entreprennent la même tâche mais, cette fois-ci, dans leur rôle d'apprenants. Il peut donc y avoir des critères d'évaluation communs et une plus grande certitude de comparer des éléments comparables. L'inconvénient de ce type de modèle d'intégration réside dans le fait que la liberté de négocier une tâche personnelle peut être limitée par la nature de la tâche imposée.

6.4. Le modèle de la concomitance

Les programmes qui conduisent à des certificats professionnels sont organisés d'une manière telle que l'apprentissage expérientiel est soutenu par des modules d'étude formels. Les candidats peuvent se lancer dans ces modules en assistant régulièrement à temps partiel aux sessions d'études dans l'établissement d'accueil, ou par le biais de l'enseignement à distance (en utilisant entre autres, les technologies de l'information et de la communication - TIC), tout en continuant à travailler comme enseignants/formateurs. Une autre façon d'aborder les modules consiste à organiser des sessions d'études en bloc auxquelles l'enseignant/le formateur assiste lorsqu'il est en congé ou lorsqu'il est libre entre deux périodes d'enseignement au cours de l'année scolaire.

Le modèle de concomitance s'applique, à des degrés variables, à tous les cas de certification d'enseignants et de formateurs en service. Les modules d'étude font appel à l'apprentissage expérientiel acquis pendant les activités d'enseignement/de formation et sont illustrés dans l'étude de cas pour la Lituanie (LT1) organisée en 11 modules d'études comme un certificat initial pour les enseignants de FEP. Les programmes de formation d'accompagnateur, également en Lituanie (LT2), à l'attention des enseignants de FEP en service, sont organisés d'une manière similaire. Le modèle danois du *paedagogikum* (DK2) insère des périodes d'étude formelles dans le schéma normal des tâches d'enseignement des enseignants de FEP.

L'avantage distinct du modèle de formation et d'étude en concomitance réside dans le fait qu'il fait directement appel à l'expérience personnelle du candidat (apprendre en faisant) et qu'il permet d'appliquer immédiatement les nouveaux acquis au contexte d'enseignement/de formation propre à l'individu. Le fossé entre la théorie et la pratique peut donc être réduit grâce à l'influence réciproque qu'elles exercent l'une sur l'autre. L'inconvénient de ce modèle est qu'il est encore en grande partie déterminé par les éléments formels des études et structuré en fonction de ces éléments.

6.5. Le modèle du contrat

L'individu élabore, sur la base d'une autoévaluation des besoins d'apprentissage, une épreuve/un projet personnel (tel que convenu avec un tuteur d'encadrement) pour promouvoir son développement professionnel. Ce développement se traduira en termes de résultats d'apprentissage/compétences.

L'étude de cas italienne (IT8), faisant partie des différentes études basées sur la méthodologie du bilan de compétences, évalue les acquis de l'expérience par rapport à des compétences déterminées. Ensuite, un «projet personnel de formation» est défini, lequel doit alors être suivi par le candidat. L'évaluation finale porte à la fois sur les compétences qui ont été démontrées avant les activités de formation et sur celles obtenues à la suite du projet de formation personnel. Les études de cas pour la Finlande donnent toutes les trois un exemple d'apprentissage contractuel par le biais de l'identification des besoins d'apprentissage et la proposition d'un projet de développement ou d'un plan d'étude individuel.

L'avantage réel du modèle de contrat pour l'apprentissage réside dans le fait que l'identification des besoins et l'apprentissage proposé à l'appui de ces besoins sont à la fois particuliers et individuels. L'analyse de l'apprentissage réalisé et des compétences acquises, et la réflexion portant sur ceux-ci, sont intégrées dans ce genre de modèle d'une manière plus globale que dans les autres modèles de curriculum décrits. Les processus de conception du contrat, avec l'aide d'un tuteur ou d'un conseiller, engagent forcément l'individu à dresser un bilan complet de son développement professionnel personnel. De plus, un tel contrat d'apprentissage permet de fixer de réels objectifs d'autodéveloppement et de les contrôler. Un inconvénient éventuel de l'apprentissage contractuel réside dans le fait que, précisément parce qu'elle conduit à des résultats différents, l'évaluation doit d'une manière ou d'une autre renfermer cette diversité tout en maintenant la comparabilité des résultats.

Les paragraphes précédents servent à illustrer chacun de ces modèles de curriculum, tout comme le font les études de cas citées pour chaque modèle. Le profil qui en est donné ici peut fournir aux concepteurs de programmes une gamme d'options et (ce qui est peut-être plus important) une gamme de combinaisons possibles de modèles pour concevoir des curriculums adaptés pour la certification des enseignants/formateurs de FEP. Les études de cas finlandaises fournissent une telle illustration. Alors qu'elle permet une certaine dispense, l'intégration des études prend à vrai dire la forme d'un apprentissage contractuel. La conception d'un programme et, plus particulièrement, la flexibilité de la conception peuvent bien être un moyen important d'aborder une priorité de l'UE: celle consistant à rapprocher les offres d'éducation et de formation des apprenants (Commission européenne, 2001) lorsque les apprenants en question sont eux-mêmes des enseignants et formateurs de la FEP.

7. Évaluation

Le processus complet de validation demande que les acquis non formels et informels soient évalués pour confirmer l'étendue, les niveaux, et l'application des connaissances, des aptitudes professionnelles et des compétences. L'évaluation est le processus consistant à «mesurer» les réalisations de l'apprenant. À ce titre, l'évaluation utilise différentes méthodes ou différents outils de mesure.

Dans les études de cas, l'évaluation remplit quatre fonctions différentes:

- confirmer les réalisations de l'apprenant en matière d'apprentissage par rapport à des compétences et des résultats d'apprentissage spécifiés,
- identifier quel autre apprentissage doit être mis au point et confirmé pour satisfaire aux compétences et résultats d'apprentissage spécifiés,
- mesurer quel nouvel apprentissage personnel, non défini au préalable par des formulations d'apprentissage obligatoire, a en fait été réalisé,
- confirmer la réalisation de l'apprentissage identifié par l'individu pour son propre développement professionnel personnel.

L'évaluation est soumise à des principes tant généraux que spécifiques afférents à des pratiques et formes d'évaluation particulières. Le projet de conclusions sur l'éducation et la formation non formelles et informelles (Conseil de l'Union européenne, 2004a) ⁽⁴⁾ comporte plusieurs principes d'orientation axés sur des questions d'évaluation. Des approches et des systèmes d'identification et de validation fiables des acquis non formels et informels, par exemple, renforcent la validité des évaluations réalisées. Lorsque la validité de l'évaluation peut être remise en question, la confiance dans le processus, les procédures et les critères de validation des acquis de l'expérience est ipso facto mise en doute.

Ces processus, procédures et critères doivent être «équitable, transparents et étayés par des mécanismes appropriés de garantie de la qualité.» En outre, «[l]e processus d'évaluation devrait être impartial et des mécanismes devraient être mis en place pour éviter tout conflit d'intérêt.» Enfin, il «faudrait aussi s'assurer de la compétence professionnelle des personnes qui procèdent à l'évaluation.»

De bonnes pratiques démontrant ces principes d'orientation seront illustrées plus loin dans cette section. Des exemples de bonnes pratiques seront également cités pour illustrer des procédures et principes d'évaluation afférents à des formes d'évaluation spécifiques.

⁽⁴⁾ Voir également l'annexe 1.

7.1. Formes d'évaluation

Il existe trois formes d'évaluation nominales: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Alors que chacune des formes peut être utilisée d'une manière exclusive, il arrive souvent que deux formes d'évaluation (et parfois même toutes les trois) soient utilisées dans un même cas.

7.1.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique permet de se faire une opinion quant à la présence ou à l'absence d'acquis particuliers (aptitudes professionnelles, connaissances ou compétences). Elle n'est pas simplement «émettrice de critiques». Il s'agit d'une première évaluation importante qui peut fournir à l'individu des informations utiles en tant que moyen d'orienter son développement. L'évaluation diagnostique peut souligner les forces, mais aussi identifier les faiblesses.

Toute demande de reconnaissance des acquis non formels et informels engage, dans une certaine mesure, le candidat, et éventuellement d'autres personnes, dans une évaluation diagnostique. Cette évaluation est menée partout où l'individu est invité à procéder à une autoanalyse ou une autoévaluation (pour des exemples, voir les entrées du point 4.4.3.). L'individu peut être assisté dans cette autoévaluation par un tuteur/conseiller/guide pour permettre de faire apparaître les premières identifications des acquis, et réaliser ensuite une évaluation des acquis afin de déterminer les besoins de développement personnel.

Les évaluations des compétences pédagogiques pratiques de l'individu (par exemple BE1, BE2, FI1, IE2, LT1) peuvent également être utiles à des fins de diagnostic. Elles pourraient identifier la gamme des connaissances et aptitudes professionnelles présentes ou mettre le doigt sur les lacunes.

7.1.2. Évaluation formative

L'évaluation formative est essentiellement destinée à contrôler les progrès d'apprentissage d'un individu et à fournir un retour d'informations. Ce retour d'informations est essentiel pour renforcer l'apprentissage et promouvoir les résultats. La prise en compte de ces informations en retour peut fournir une base de discussion importante entre l'apprenant et le tuteur. Une telle pratique est explicite dans beaucoup d'études de cas et est particulièrement détaillée dans deux des études finlandaises (FI1 et FI2).

L'évaluation peut éventuellement remplir la double fonction de diagnostic et de formation. L'évaluation diagnostique pourrait signaler, par exemple, que quelque chose «faisait défaut» et indiquer la manière dont cette connaissance ou aptitude professionnelle manquante pourrait être mise au point.

7.1.3. Évaluation sommative

L'évaluation sommative fournit un jugement d'ensemble à la fin d'un processus déterminé (par exemple à la fin d'un cours ou d'une épreuve). Elle détermine si l'apprenant a, ou n'a pas, démontré qu'il possède les connaissances, les aptitudes professionnelles et les compétences requises. Il est, par exemple, procédé à ce jugement dans tous les cas impliquant la présentation d'un portfolio. L'évaluation sommative peut également être formative dans les cas où le premier portfolio présenté par le candidat a été refusé. Le retour d'informations peut indiquer ce qui reste à améliorer pour réussir plus tard.

7.2. Questions d'équité

Plusieurs questions mettent en défi la crédibilité globale des évaluations. Les premières questions, celles touchant à l'équité, mettent généralement en défi la validité et la fiabilité d'une évaluation. Les bonnes pratiques apportent une réponse aux questions suivantes: la forme d'évaluation adoptée mesure-t-elle bien ce qu'elle a l'intention d'évaluer? Chaque forme d'évaluation est-elle cohérente d'un cas à l'autre?

Ce qui est évalué, dans ce projet, c'est le contenu des modes d'identification de l'apprentissage produits par l'apprenant – le mode qui fait apparaître les compétences et les acquis obtenus (voir section 4). Les bonnes pratiques veulent que l'évaluation de chacun de ces modes d'identification (entretien, portfolio, démonstration pratique, etc.) soit rendue valable par l'établissement de critères et d'exigences d'évaluation clairement formulés. Les études de cas montrent que l'évaluation peut porter sur plus d'un mode de démonstration des acquis (par ex. un portfolio et un entretien ou un portfolio et des pratiques pédagogiques) pour s'assurer de traiter valablement les critères ou résultats visés.

Dans des exemples de bonnes pratiques rapportés dans les études de cas, la fiabilité d'une évaluation est assurée en garantissant une certaine modération des résultats de l'évaluation. Dans plusieurs études de cas (par ex. FR1, IE1, IT3 et UK2), un jury, un panel, un comité ou une équipe pédagogique se prononcent respectivement sur les résultats.

Mettre en question la fiabilité de l'évaluation revient à mettre en question celle des examinateurs. Il ressort très clairement des rapports présentés pour ce projet que les examinateurs doivent répondre à des exigences précises, que l'on peut décrire de manières diverses comme suit:

- présenter une expertise dans le sujet et les programmes ou curriculums (BE1),
- être des formateurs expérimentés d'enseignants/de formateurs de FEP et tuteurs pour la VAE (FR1),
- posséder une gamme de connaissances, d'expériences et de compétences (spécifiées) (IT3, IT3 et IT5),

- être des formateurs homologués et membres de l'équipe enseignant le programme, et être agréés par un comité de certification (SK1).

En bref, les bonnes pratiques cherchent à garantir la compétence des examinateurs pour procéder aux évaluations requises. Une étude de cas irlandaise (IE1) garantit la fiabilité en spécifiant qu'un des examinateurs (faisant partie d'une équipe de trois examinateurs) doit être externe à l'établissement. Une étude de cas slovaque (SK2) exige de la même façon la désignation d'examineurs indépendants.

L'étude de cas pour la Lituanie mérite une attention particulière en ce qui concerne la compétence des examinateurs. C'est le seul rapport qui traite du rôle de l'accompagnateur dans l'appui aux enseignants-étudiants de FEP. Une composante essentielle de ce rôle est l'évaluation de la compétence de l'enseignant-étudiant. Bien que le programme de formation des accompagnateurs, pour les enseignants expérimentés de FEP, implique des modules d'étude formels, les priorités du programme sont modelées en fonction des aptitudes et des capacités des accompagnateurs.

Dans la plupart des cas dans lesquels les acquis sont évalués au moyen, par exemple, de la présentation d'un portfolio ou de la conception et de la réalisation d'un projet, un tuteur personnel est désigné pour aider et orienter l'apprenant. Dans ces cas, le tuteur participe à une évaluation formative. Pour faire en sorte que l'évaluation sommative soit impartiale, les bonnes pratiques proposent toutefois de faire participer d'autres personnes, en plus du tuteur personnel. La mise en place d'un panel ou d'un représentant externe garantit une plus grande impartialité de l'évaluation.

7.3. Assurance qualité de l'évaluation

L'évaluation est l'activité centrale du processus de validation des acquis non formels et informels. Les principes de base de l'évaluation sont les suivants: équité, transparence et fiabilité. Un examen des bonnes pratiques relevées dans les études de cas permet d'élaborer une série d'applications pratiques pour guider l'évaluation.

Ces pratiques peuvent être résumées comme suit:

- s'assurer que la forme d'évaluation adoptée est adéquate (c'est-à-dire qu'elle convient pour l'apprentissage réalisé qui est évalué),
- s'assurer que des exigences et des critères clairs et explicites sont fixés pour évaluer chaque point et pour tous les points globalement (comme dans un portfolio),
- s'assurer que des résultats clairs sont fixés par rapport à ce que la démonstration des acquis informels/non formels permet d'obtenir (par exemple, les dispenses possibles dans les études formelles),
- s'assurer que tous les candidats connaissent au préalable l'ensemble des exigences, des critères d'évaluation et des procédures,

- mettre à la disposition de chaque apprenant une aide/guidance appropriée pour préparer une demande de reconnaissance du travail fondée sur les acquis de l'expérience ou intégrant ces acquis,
- fournir une évaluation diagnostique (le cas échéant) et formative pour permettre à l'apprenant de cibler ses besoins d'apprentissage et compléter son développement professionnel et personnel,
- s'assurer que des spécifications appropriées sont fixées pour la désignation d'examineurs agréés,
- s'assurer que les résultats de l'évaluation globale sont modérés/confirmés par un panel d'examineurs désignés,
- faire participer des représentants externes au panel ou jury qui confirme les résultats.

8. Conclusions

Les cas qui démontrent qu'il est possible d'offrir, par le biais de la reconnaissance des acquis de l'expérience, des itinéraires ou parcours menant à une certification pédagogique qui équivaut à une pleine qualification pédagogique initiale revêtent ici une importance toute particulière. Ces voies, qui s'appliquent tant aux enseignants qu'aux formateurs de FEP, offrent des alternatives aux programmes conventionnels d'études et de formation avant l'entrée en service. Alors que les études de cas identifient clairement les façons dont la validation fonctionne actuellement, il y a encore de la place pour d'autres innovations et applications. Les deux sont nécessaires pour l'enseignement initial et continu des enseignants et formateurs de la FEP étant donné que leurs rôles sont en mutation et en expansion.

L'élaboration, notamment, d'itinéraires (ou de parcours) menant à une certification rendue possible par le biais de la validation des acquis de l'expérience présente des avantages particuliers sur le plan de l'accès des enseignants/formateurs de FEP à une telle certification. En premier lieu, cet accès évalue ce que l'apprenant a déjà réalisé – et sert par conséquent de motivation importante aux enseignants/formateurs de FEP en les incitant à poursuivre leur développement professionnel. Deuxièmement, ces possibilités peuvent réduire le temps nécessaire pour obtenir des formes particulières de reconnaissance. En troisième lieu, la reconnaissance des acquis peut rendre possible une conception plus flexible des programmes, ce qui permet aux enseignants/formateurs de FEP d'obtenir une reconnaissance professionnelle par des voies plus facilement adaptées à leurs engagements professionnels. C'est tout particulièrement le cas lorsque des compétences déterminées peuvent être démontrées et évaluées sur le lieu de travail. Cette possibilité mérite un examen plus approfondi.

En évaluant ce que l'apprenant a déjà réalisé – réalisations qui sont confirmées via un type approprié d'évaluation – il y a plus de chances que l'enseignant/le formateur de FEP soit encouragé à rechercher une certification professionnelle, non seulement à des niveaux de qualification initiale, mais aussi à des niveaux de développement professionnel continu. Pour les enseignants des pays où il existe des exigences légales pour la qualification initiale, l'accent mis sur les itinéraires de développement professionnel continu pour compléter la certification professionnelle devrait promouvoir des évolutions dans lesquelles l'apprentissage expérientiel se voit accorder une place importante. Ce rapport contient des études de cas, par exemple, d'itinéraires de progression qui permettent à des enseignants/formateurs sans diplôme d'accéder au statut de diplômé et de se lancer dans des études supérieures grâce à la dispense accordée pour l'apprentissage réalisé.

Cette étude comporte également des exemples d'itinéraires menant à des qualifications complémentaires («autonomes») de développement professionnel continu pour des enseignants/formateurs, fondées sur la reconnaissance des acquis de l'expérience et l'intégration de ces acquis dans des études et pratiques formelles. Les cas de validation des compétences en technologies de l'information, et de préparation d'enseignants de FEP au rôle

d'accompagnateur pour des enseignants-étudiants, fournis dans ce rapport, peuvent servir de modèles pour la mise au point de programmes additionnels visant à renforcer la compétence des enseignants/formateurs.

Dans le cas des formateurs qui travaillent dans ou pour des entreprises, il y a, de même, des exemples de reconnaissance nationale/régionale conçue pour promouvoir la crédibilité des individus acceptés dans un registre de formateurs agréés.

Les conclusions de ce projet confirment la validation des acquis non formels et informels en tant que voie alternative par laquelle les enseignants/formateurs de FEP peuvent obtenir une reconnaissance professionnelle. Pour que la validation des acquis non formels et informels jouisse d'une plus grande reconnaissance sociale et de la part des parties prenantes, cette voie alternative menant à la reconnaissance ne doit pas être considérée comme un élément de promotion d'une certification inférieure ou de second ordre. La validité des qualifications obtenues en tout ou partie au moyen de la confirmation des acquis de l'expérience doit créer un sentiment de confiance.

La crédibilité des procédures d'évaluation, jointe à la confirmation des résultats, engendrera en grande partie une plus grande reconnaissance de la part des parties prenantes, y compris des partenaires sociaux. L'évaluation doit être rigoureuse. Les études de cas présentent des procédures établies pour garantir la validité et la fiabilité de l'évaluation au cours du processus de validation. Considérées collectivement, elles forment un gabarit par rapport auquel la validation actuelle et future des acquis non formels et informels peut être revue et consolidée sur la base de principes et de pratiques solides d'assurance qualité (voir en particulier les points 7.2. et 7.3.).

Néanmoins, les membres du projet et de la communauté TTnet au sens large (telle que représentée par les opinions exprimées au cours de la conférence annuelle TTnet et à la suite de celle-ci, Thessalonique 2005) reconnaissent qu'une mise en œuvre et une extension supplémentaires des pratiques décrites dans ce rapport dépendent de la participation, de la négociation, de l'accord et de la promotion les plus larges possibles des parties prenantes. Selon les différents systèmes, les parties prenantes comptent les gouvernements nationaux et régionaux, les ministères et leurs agences, les employeurs, les chambres de commerce et d'industrie et les prestataires de formation. Les partenaires sociaux, les organisations et associations professionnelles, les syndicats d'enseignants et les organismes certificateurs doivent également participer au maximum aux processus de prise de décision et de représentation. La diversité des identités des parties prenantes et des partenaires sociaux ainsi que de leurs rôles et responsabilités, au sein des systèmes nationaux et régionaux, est trop vaste pour être décrite dans ce rapport. Des résumés pour sept pays participant à ce projet (Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Finlande et Royaume-Uni), ainsi que des données pour six autres États membres, sont fournis dans Cedefop, Colardyn et Bjørnåvold (2005, p. 30 à 64). Enfin, pour que les pratiques présentées dans ce rapport et leur potentiel d'application plus large engendrent de réels progrès, il faut permettre aux enseignants et formateurs de la FEP d'accéder réellement et plus facilement à l'offre. «Combinant la

fonction d'acteurs et de professionnels, les enseignants [et formateurs de FEP] ont un double rôle à jouer» (Fondation européenne pour la formation, 2005, p. 11). Les enseignants et formateurs doivent eux-mêmes être inclus dans le dialogue social qui mène à l'innovation et au changement.

Les voies alternatives menant aux qualifications professionnelles pour les enseignants et formateurs de la FEP, rendues possibles par le biais de la validation des acquis non formels et informels, peuvent aider à recruter et à garder de nouveaux venus d'âge mûr dans l'enseignement et la formation professionnels. La validation des acquis non formels et informels peut, dans ce contexte, conduire à une qualification professionnelle plus rapide. Cette innovation revêtira un intérêt particulier pour les pays/régions qui peuvent s'attendre à moyen terme à des pénuries d'enseignants en raison d'une population d'enseignants vieillissante (OCDE, 2005).

Divers modèles de curriculum pouvant être utilisés pour concevoir des formes spécifiques de reconnaissance professionnelle (certificats, diplômes, titres) sont esquissés dans la promotion de l'enseignant/formateur de FEP en tant que praticien réfléchi. Il existe également des possibilités de combiner des éléments de ces modèles pour créer de nouvelles conceptions en vue d'offrir des résultats adaptés. Alors que le modèle de la dispense en raison de la reconnaissance des acquis non formels et informels est bien établi, les concepteurs de programmes pourraient utiliser les résultats de cette étude pour créer des opportunités d'intégrer plus étroitement l'apprentissage réalisé et l'acquisition ou la mise au point de nouvelles connaissances et compétences.

Même lorsque la validation ne se concrétise pas par une certification, le processus d'identification des acquis de l'expérience peut déboucher sur des résultats de développement professionnel sensibles. Le fait pour l'enseignant/le formateur de FEP de se lancer dans une telle identification favorise une analyse active du niveau professionnel de l'individu et de la gamme d'apprentissages et de résultats qu'il a réalisés. Cela promeut, à son tour, le modèle du praticien professionnel réfléchi. Ce faisant, l'enseignant/formateur de FEP devient un participant actif de la culture de l'apprentissage tout au long de la vie, servant ainsi de modèle aux apprenants auxquels il offre un enseignement ou une formation.

Il existe, en tout cas, des motifs convaincants plaidant pour la promotion de la validation des acquis de l'expérience en tant que telle. Les études de cas dans ce projet confirment que l'interaction entre l'expérience réelle et les exigences et critères établis donne lieu à un paradigme en matière d'apprentissage qui se distingue des études formelles. Dans ce paradigme, l'apprentissage est personnel, demandant des individus qu'ils participent à l'évaluation de leurs propres réalisations en matière d'apprentissage. Dans les meilleurs cas examinés dans ce projet, les apprenants individuels composaient, à des degrés variables, leur propre «programme» de développement professionnel, plutôt que de se laisser guider par un programme formel préétabli.

Enfin, il existe un besoin, exprimé avec force et entièrement soutenu par le réseau TTnet, de partager davantage l'expérience et l'expertise collectives des praticiens qui s'occupent des

processus et procédures de validation des acquis non formels et informels. Il est nécessaire de fournir aux parties intéressées de nouvelles possibilités, sous la forme d'ateliers entre praticiens, pour leur permettre, soit de concevoir des applications validées pour la reconnaissance des acquis de l'expérience, soit de promouvoir de nouveaux développements et extensions de l'offre actuelle. Une issue de sortie envisagée consiste en particulier à produire des manuels pour orienter les pratiques de ceux qui cherchent à mettre en place ou à développer, tout spécialement dans le domaine des titres professionnels (certificats, diplômes, titres), des dispositions permettant de reconnaître l'apprentissage que les enseignants et formateurs de la FEP ont accompli d'une manière informelle et non formelle.

9. Messages clés

9.1. Messages clés à l'attention des décideurs

Les messages clés contenus dans ce rapport ne résultent pas uniquement des conclusions du projet elles-mêmes. Ils trouvent aussi leur source dans un long débat sur les enjeux plus vastes des acquis de l'expérience, de leur reconnaissance et de leur validation, suscités par ce projet TTnet et sa diffusion. La communauté TTnet de praticiens et d'experts adhère entièrement aux messages clés ci-dessous. Les décideurs devraient:

- (a) développer une culture d'apprentissage tout au long de la vie parmi les enseignants et formateurs de la FEP en leur garantissant un accès au développement de leurs rôles professionnels par le biais de la validation de leurs acquis non formels et informels, et un accompagnement dans ce développement;
- (b) développer, avec d'autres parties prenantes, un niveau de confiance plus élevé dans la reconnaissance des acquis de l'expérience grâce à une meilleure compréhension des principes et des procédures qui débouchent sur une telle reconnaissance;
- (c) promouvoir, ce faisant, une plus grande valeur des qualifications obtenues via la voie alternative des réalisations expérientielles, de telle sorte que ces qualifications puissent être considérées comme comparables ou intrinsèquement valables;
- (d) s'assurer que les enseignants de FEP soient évalués d'une manière professionnelle pour les rôles qu'ils assument et exiger d'eux (si ce n'est pas encore le cas) qu'ils obtiennent des qualifications professionnelles pédagogiques et autres reconnues;
- (e) exercer une influence sur les entreprises pour encourager les formateurs à obtenir des qualifications pédagogiques reconnues. Il existe ici un principe d'équité, qui n'est pas toujours reconnu, selon lequel les apprenants du secteur professionnel devraient avoir droit à une parité de compétences pédagogiques/de formation d'enseignants de FEP et de formateurs de FEP du fait qu'ils se déplacent parmi et entre des écoles, des établissements d'enseignement supérieur, des organismes de formation et des employeurs d'entreprises;
- (f) encourager, dans la poursuite de cet objectif, le développement de parcours conduisant, par le biais de la reconnaissance des acquis informels/non formels, à une certification pédagogique intégrale équivalente:
 - (i) pour les enseignants de FEP qui ne sont actuellement pas inclus dans les exigences préparatoires systématiques, via des programmes de formation formels;
 - (ii) pour les formateurs de FEP, y compris les formateurs dans ou pour les entreprises;
- (g) encourager et soutenir l'accès de formateurs expérimentés à des programmes initiaux de formation pour enseignants par le biais de la dispense d'une ou plusieurs parties des études grâce à l'apprentissage expérientiel réalisé;

- (h) encourager, appuyer et créer des occasions pour les enseignants/formateurs en service de se lancer dans un développement professionnel continu en leur offrant des qualifications fondées sur l'expérience qui:
 - (i) reflètent les rôles et responsabilités en mutation et en extension des enseignants/formateurs de FEP;
 - (ii) conduisent à des qualifications académiques plus élevées (diplômes, diplômes universitaires, maîtrises);
- (i) envisager de dresser un registre national/régional de formateurs agréés, spécialement dans le cas de formateurs qui travaillent dans des entreprises ou organisations, ou pour celles-ci;
- (j) investir dans l'amélioration de la qualité des enseignants/formateurs de FEP en:
 - (i) développant des mécanismes reconnaissant aux enseignants/formateurs de FEP des droits de poursuivre tant une reconnaissance professionnelle initiale qu'une reconnaissance professionnelle continue par le biais de l'apprentissage expérientiel;
 - (ii) soutenant les prestataires d'enseignement et de formation des enseignants/formateurs (universités et autres organismes certificateurs) dans la conception et la mise en œuvre de programmes innovants en matière de titres initiaux et continus d'enseignants/formateurs de FEP basés sur une plus grande flexibilité rendue possible par la reconnaissance des acquis informels et non formels;
- (k) parrainer les groupes de travail, dont les membres proviennent de la communauté TTnet de praticiens expérimentés, pour les assister dans la conception et la mise au point de méthodes et d'opportunités de validation des acquis non formels et informels, spécialement dans le cas des pays/régions qui n'ont pas encore mis en place de telles pratiques.

9.2. Messages clés à l'attention des prestataires

Par «prestataires» on entend les universités et autres organismes certificateurs qui délivrent différents types de reconnaissance professionnelle (y compris la certification) aux enseignants et formateurs de la FEP, tant au stade de la qualification initiale qu'au niveau du développement professionnel continu. Les prestataires devraient:

- (a) revoir leur offre de formes de reconnaissance existantes pour les enseignants/formateurs de FEP en intégrant l'apprentissage expérientiel;
- (b) s'assurer que la reconnaissance initiale des enseignants/formateurs de FEP figure dans cette offre et que celle-ci comprenne des itinéraires permettant de progresser vers des niveaux de reconnaissance plus élevés;

- (c) identifier, à partir des rôles et responsabilités en extension des enseignants/formateurs de FEP, des besoins de développement communs susceptibles d'être satisfaits par le biais de la conception de certifications supplémentaires et spécifiques (par exemple, en technologies de l'information, en services d'orientation et d'assistance) reposant sur l'apprentissage expérientiel;
- (d) travailler avec les entreprises pour offrir des versions de programmes conduisant à des qualifications pédagogiques initiales qui tiennent compte des contextes particuliers dans lesquels les formateurs de FEP opèrent, et pour intégrer l'apprentissage réalisé dans ces contextes;
- (e) revoir leurs modèles de curriculum qui reconnaissent les acquis informels/non formels pour concevoir ou reconcevoir les programmes ne dispensant pas les candidats de certaines exigences, et pour incorporer les acquis de l'expérience d'une manière plus intégrée comme la base d'un développement professionnel ultérieur;
- (f) tenir compte de la gamme complète des modes d'identification qui peuvent être utilisés, individuellement ou en combinaison, pour produire les évaluations les plus appropriées;
- (g) revoir et contrôler les systèmes et processus d'assurance qualité pour évaluer l'apprentissage expérientiel conformément aux meilleures pratiques;
- (h) travailler avec toutes les parties prenantes, et spécialement avec les décideurs, pour promouvoir une meilleure compréhension des principes et pratiques de la validation des acquis informels/non formels, et pour promouvoir de cette manière la confiance dans les reconnaissances professionnelles obtenues par cette voie;
- (i) chercher des fonds pour des ateliers transnationaux entre praticiens pour lancer ou mettre au point de nouvelles possibilités de validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de FEP.

Liste des abréviations

AIF	Association italienne des formateurs
APEL	<i>Accreditation of Prior Experiential Learning</i> Validation des acquis de l'expérience
APL	<i>Accreditation of Prior Learning</i> Validation des acquis
CFA	Centre de formation d'apprentis
CPD	<i>Continuing professional development</i> Développement professionnel continu
CVET	<i>Continuing vocational education and training</i> Enseignement et formation (professionnels) continus
DEL	<i>Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers</i> Institut danois pour la formation pédagogique des enseignants du secteur professionnel
DRH	Développement des ressources humaines
ECTS	<i>European credit transfer and accumulation system</i> Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
FEP	Formation et enseignement professionnels
EVC	<i>Erkenning van Verworven Competenties</i> Validation des compétences acquises antérieurement
EVK	<i>Erkenning van Verworven Kwalificaties</i> Validation des qualifications acquises antérieurement
GPB (CAP)	<i>Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid</i> Certificat d'aptitude pédagogique
Programmes GPB (CAP)	Programmes conduisant au certificat d'aptitude pédagogique
GRETA	Centres de formation continue pour adultes du ministère national de l'éducation français (groupes d' <u>é</u> tablissements)
Isfol	<i>Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori</i> Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs
IVET	<i>Initial vocational education and training</i>

	Enseignement et formation (professionnels) initiaux
NVQ	<i>National Vocational Qualification</i> Qualification professionnelle nationale
SNCF	Société Nationale des Chemins de Fer
SNVQ	<i>Scottish National Vocational Qualification</i> Qualification professionnelle nationale écossaise
TTnet	<i>Training of trainers network</i> Réseau «Formation des formateurs»
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels

Bibliographie

Cedefop; Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office des publications, 2005. (Cedefop Panorama series, 117). Disponible sur Internet à l'adresse: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5164_en.pdf [cité le 15.12.2007].

Cedefop; Cort, P.; Härkönen, A. *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Office des publications, 2004. (Cedefop Panorama series, 104). Disponible sur Internet à l'adresse: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2004_5156_en.pdf [cité le 15.12.2007].

Cedefop; Tessaring, M.; Wannan, J. *Étude de Maastricht: synthèse du Cedefop: la formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir: Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010*. Luxembourg: Office des publications, 2004. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/cedefop_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Cedefop; Tissot, P. *Terminologie de la politique de formation professionnelle: Glossaire multilingue pour une Europe élargie*. Luxembourg: Office des publications, 2004. (Cedefop Reference series, 41). Disponible sur Internet à l'adresse: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/ref/2004_0001_ml.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture. *Principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*. Bruxelles : Commission européenne, 2005a. Disponible sur Internet à l'adresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Communiqué d'Helsinki sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002)*. Bruxelles: Commission européenne, 2004. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Bruxelles: Commission européenne, 2002. Disponible sur Internet à l'adresse:

http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Éducation & formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe)*. Bruxelles: Commission européenne, 2003. Disponible sur Internet à l'adresse: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0685_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: Commission européenne, 2001. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Commission européenne. *Teachers and trainers in vocational education and training: discussion document*. Bruxelles: Commission européenne, 2005b.

Commission européenne. *Testing conference on the common European principles for teacher competences and qualifications: 20 and 21 June 2005*. Bruxelles: Commission européenne, 2005c. Disponible sur Internet à l'adresse: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf> [cité le 15.12.2007].

Conseil de l'Union européenne, Secrétariat général. *Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000: conclusions de la présidence*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2000. Disponible sur Internet à l'adresse: <http://www.ac-versailles.fr/orientation/Europe/documents/lisbone.pdf> [cité le 15.12.2007].

Conseil de l'Union européenne. *Éducation et formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe)*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004c. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Conseil de l'Union européenne. *Projet de conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004a. Disponible sur Internet à l'adresse: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/04/st09/st09600.fr04.pdf> [cité le 15.12.2007].

Conseil de l'Union européenne. *Projet de conclusions du Conseil sur l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004b. Disponible sur Internet à l'adresse: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/0108_fr.pdf [cité le 15.12.2007].

Deret, É. La validation des acquis de l'expérience dans le champ des métiers de la formation. In *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs = Innovative practices in the field of training and related professional development issues*. Luxembourg: Office des publications, 2005, p. 97-108. Disponible sur Internet à l'adresse: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2005_5158.pdf [cité le 15.12.2007].

ETF. *Annuaire 2005 de l'ETF: enseignants et formateurs: professionnels et acteurs dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels*. Luxembourg: Office des publications, 2005. Disponible sur Internet à l'adresse: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/048248CC19961438C125711D005640A8/\\$File/NOTE6M9LER.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/048248CC19961438C125711D005640A8/$File/NOTE6M9LER.pdf) [cité le 15.12.2007].

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report to the European Commission*. London: QCA, 2005. Disponible sur Internet à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [cité le 15.12.2007].

OCDE. *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE, 2005.

Polanyi, M. *Personal knowledge: towards a post critical philosophy*. London: Routledge, 1973.

Annexe 1 Bilan des politiques et des principes

Cette annexe constitue une référence très sélective aux déclarations politiques européennes qui exposent les grandes lignes de ces enjeux, remplaçant les conclusions de ce rapport dans leur contexte et s'y rapportant tout spécialement.

Depuis la déclaration stratégique de Lisbonne adoptée en mars 2000 par le Conseil de l'Union européenne (Conseil de l'Union européenne, 2000), la formation et l'enseignement professionnels (FEP) ont été perçus comme la voie principale pour faire de l'UE «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.» L'amélioration de l'éducation et de la formation des enseignants et formateurs était considérée comme une priorité pour réaliser les objectifs de Lisbonne.

La déclaration de Copenhague (Commission européenne, 2002) a identifié des stratégies pour améliorer les performances, les qualités et l'attractivité de l'enseignement et de la formation professionnels. Ces processus ont été davantage déterminés et mis en valeur dans le rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne (Conseil de l'Union européenne, 2004c). Les développements proposés dans ce rapport ont été approuvés par les ministres européens responsables de l'enseignement et de la formation professionnels, les partenaires sociaux européens et la Commission européenne lors de leur session conjointe de décembre 2004. Le communiqué de Maastricht qui en a découlé (Commission européenne, 2004) insistait à nouveau sur les priorités de l'enseignement et de la formation professionnels telles que l'encouragement aux réformes, l'appui au développement de l'apprentissage tout au long de la vie et le renforcement de la confiance entre les acteurs clés et entre les pays. Une des priorités fixées dans ce communiqué présente un intérêt tout particulier dans le cadre du présent rapport, et devrait être donnée à :

«l'examen des besoins spécifiques de formation et de l'évolution du rôle des enseignants et formateurs professionnels ainsi que des possibilités pour rendre leur profession plus attractive. Cela comprend l'actualisation continue de leurs compétences professionnelles. Les professeurs et les formateurs devraient être encouragés dans leur rôle essentiel d'innovateurs et de facilitateurs dans le domaine de l'apprentissage.» (*ibidem*, p. 4).

Le récent communiqué d'Helsinki des ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelles (Commission européenne, 2006), en révisant ses priorités et demandant à nouveau d'accorder «plus d'attention à l'image, au statut et à l'attrait de la FEP», a identifié une gamme d'enjeux. Parmi ceux-ci, une attention spécifique a été attirée sur la promotion de la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles afin d'encourager l'évolution des carrières et l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Relativement aux priorités visant à répondre au besoin d'améliorer «l'attrait et la qualité de la FEP», le même communiqué prévoit :

- des enseignants et des formateurs hautement qualifiés qui suivent une formation professionnelle continue,
- un partenariat actif entre les différents décideurs et acteurs, en particulier les partenaires sociaux et les organisations sectorielles aux niveaux national, régional et local.

Aborder l'ensemble de ces problèmes nécessite l'établissement d'une culture d'apprentissage participative pour tous les enseignants, y compris les enseignants et formateurs de la FEP. Une telle culture d'apprentissage peut, en effet, être considérée comme une condition préalable aux réformes, aux innovations et aux développements qui doivent être mis en place en tant que contribution essentielle au processus de Lisbonne. La communication de la Commission européenne *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (Commission européenne, 2001) avait auparavant reconnu la nécessité de créer une telle culture de l'apprentissage tout au long de la vie et avait déclaré que

«[pour que] les stratégies permettent le développement d'une culture de l'apprentissage pour tous, des mesures directes doivent être prises afin de motiver les apprenants (potentiels) et d'accroître les niveaux de participation. Pour ce faire, l'éducation et la formation devraient être rendues plus attrayantes en termes de citoyenneté active, d'épanouissement personnel et/ou de capacité d'insertion professionnelle.» (*ibidem*, p. 16).

Sous l'angle d'une telle «valorisation de l'éducation et de la formation», les réflexions suivantes tirées de la même communication s'appliquent spécifiquement au présent rapport:

«Créer une culture de l'apprentissage demande de déterminer d'une manière cohérente une méthode de valorisation de l'apprentissage formel, non formel et informel. Pour que les citoyens aient la possibilité de développer et de combiner les connaissances acquises dans les écoles, les universités et les organismes de formation, au travail, pendant leurs loisirs et leurs activités familiales, il faut que toutes les formes d'apprentissage puissent être identifiées, évaluées et reconnues. Une nouvelle approche globale est requise afin de relier entre eux différents contextes et différentes formes d'apprentissage, ainsi que pour faciliter l'accès à des parcours individuels d'éducation et de formation.» (*ibidem*, p. 18).

Toutes ces questions se rattachent à la présente étude et fournissent des points de référence pour les résultats et les conclusions présentés. À ces réflexions générales sur la culture de l'apprentissage doit ensuite être ajoutée la dimension spécifique prévue par le projet de conclusions du Conseil de l'Union européenne sur l'éducation et la formation non formelles et informelles (Conseil de l'Union européenne, 2004a).

Parmi les conclusions auxquelles sont arrivés le Conseil et les représentants des gouvernements des États membres, figure une déclaration de principes européens communs «pour encourager et orienter la mise au point d'approches et de systèmes d'identification et de validation de grande qualité et fiables pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.»

Ces principes ont été rassemblés sous les quatre rubriques suivantes:

- droits individuels: l'identification et la validation de l'éducation et de l'apprentissage non formels et informels devraient, en principe, rester facultatives pour les personnes. L'égalité d'accès et de traitement et un traitement équitable devraient être garantis à chacun. La vie privée et les droits de la personne doivent être respectés;
- obligations des parties prenantes: ces parties devraient mettre en place, en conformité avec leurs droits, responsabilités et compétences, des systèmes et des approches pour l'identification et la validation de l'enseignement et de la formation non formels et informels, qui devraient comprendre des mécanismes appropriés de garantie de la qualité. Les parties prenantes devraient fournir aux personnes des avis, conseils et informations sur ces systèmes et approches;
- fiabilité et confiance: les méthodes, procédures et critères d'identification et de validation de l'enseignement et de la formation non formels et informels doivent être équitables, transparents et étayés par des mécanismes appropriés de garantie de la qualité;
- crédibilité et légitimité: les systèmes et approches d'identification et de validation de l'enseignement et de la formation non formels et informels devraient respecter les intérêts légitimes des parties prenantes concernées et leur assurer une participation équilibrée. Le processus d'évaluation devrait être impartial et des mécanismes devraient être mis en place pour éviter tout conflit d'intérêt. Il faudrait aussi s'assurer de la compétence professionnelle des personnes qui procèdent à l'évaluation.

Outre les principes avancés et avalisés dans ce bref bilan de la politique européenne, il y a l'espoir que cette étude du réseau TTnet sur la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels promouvra l'application pratique de ces acquis pour les enseignants et formateurs de la FEP. Ce faisant, les pratiques identifiées dans ce rapport, et les innovations qui en découleront, créeront plus d'occasions pour les enseignants et les formateurs de la FEP de se lancer dans leur propre développement professionnel et d'être pour d'autres des modèles actifs dans la culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Annexe 2 Documents d'information – description des études de cas

Pour les codes des études de cas, veuillez vous référer à l'annexe 3.

Belgique

Les deux cas décrits pour la Belgique se rapportent à une initiative politique toute récente. Un plan d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie a été proposé en 2000 pour la Flandre, et un décret relatif aux titres de compétence professionnelle a été adopté en 2004. Ils reconnaissent tous deux la valeur des acquis et de l'expérience. Un nouveau décret relatif à la flexibilisation de l'enseignement supérieur (2004) prévoit des procédures de validation des compétences acquises antérieurement (*Erkenning van Verworven Competenties – EVC*) et de validation des qualifications acquises antérieurement (*Erkenning van Verworven Kwalificaties – EVK*).

Les enseignants et formateurs sont recrutés conformément à la réglementation nationale qui exige la détention de diplômes ou de qualifications particulières. La formation des enseignants est dispensée dans des universités et des écoles d'enseignement supérieur. Une troisième voie, alternative, pour devenir un enseignant/formateur de FEP reconnu consiste à suivre pendant le travail un programme GPB (*Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid*) pour obtenir un certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Certaines organisations qui emploient des formateurs de FEP, telles que l'Office flamand de l'Emploi et de la Formation professionnelle (*Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – VDAB*) et l'Agence flamande pour la formation des entrepreneurs (*Syntra Vlaanderen*) adaptent le programme de formation pour la formation de leurs propres formateurs.

Pour que la Belgique garantisse un système futur performant en matière de formation professionnelle initiale et continue (IVET et CVET), il est essentiel qu'elle revalorise la fonction d'enseignant de FEP en vue d'attirer des techniciens et artisans de l'industrie qui possèdent une expérience de travail. Il est, par conséquent, essentiel que ces techniciens et professionnels puissent accéder à un programme de formation flexible et tout aussi approprié pour les préparer à leurs nouveaux rôles. Le nombre croissant de participants aux programmes GPB (ou CAP) pour adultes prouve qu'ils répondent aux besoins des formateurs en devenir.

Des changements considérables sont en cours pour pallier les lacunes présentées par les programmes de formation spécifiques et considérer la reconnaissance du formateur pour adultes ou du formateur dans l'enseignement postsecondaire. Le programme GPB (CAP), par exemple, est actuellement réorganisé en modules basés sur les compétences, et de nouveaux modules visant les formateurs pour adultes sont en voie de construction.

Les études de cas fournies pour cette étude TTnet s'inscrivent dans le contexte décrit ci-dessus. Un des deux cas pour la Flandre vise l'obtention d'un diplôme universitaire en tant que titre pédagogique initial pour les enseignants de FEP (BE2). Le second cas se concrétise par l'obtention, après avoir suivi un programme GPB (CAP), d'un certificat qui a la même valeur qu'une formation universitaire (BE1).

Les principales influences sur le système belge de la reconnaissance et de la validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs viennent à la fois de la France et du Royaume-Uni. La France exerce une influence avec sa validation des acquis de l'expérience (VAE), et le Royaume-Uni avec ses méthodes de validation des acquis de l'expérience (*Accreditation of prior experiential learning – APEL*). On peut dès lors observer une «approche française» (y compris sur le plan terminologique) en Wallonie et dans les communautés bruxelloises, et tout spécialement dans le décret relatif aux titres de compétence professionnelle pour la Région wallonne et la Communauté française. Toutefois, une «approche britannique» peut être observée en Flandre avec le principe de la validation des compétences acquises antérieurement (*Erkenning van Verworven Competenties – EVC*).

Dans la première étude de cas belge (BE1), l'ensemble du processus de formation (qui peut prendre jusqu'à quatre ans) se déroule sous la responsabilité du programme GPB et de ses acteurs (25 établissements d'enseignement supérieur qui offrent la formation GPB modulaire en Flandre). Le système de la reconnaissance peut accorder une dispense pour certains des modules aux adultes qui enseignent déjà dans des centres FEP sans posséder de certificat GPB. Cette dispense peut être obtenue après un examen par le conseil de direction d'un «dossier» comportant des documents attestant de l'expérience de travail et des informations relatives aux études antérieures (diplôme, certificats ou crédits). S'il est convenu qu'une première évaluation peut avoir lieu, le candidat est alors convoqué à un entretien pour lui permettre de participer à la session finale d'examen.

Dans la deuxième étude de cas (BE2), le processus se déroule sous la responsabilité d'un conseil d'examineurs provenant d'établissements universitaires et d'enseignement supérieur ou d'un organisme indépendant placé sous l'autorité d'un ou plusieurs bureaux d'association. L'examen des compétences des candidats est mené au moyen d'une combinaison de méthodes (y compris des entretiens, des observations directes et la constitution d'un portfolio). La décision confirme les dispenses exprimées en points d'étude menant à l'obtention du diplôme.

Danemark

Dans le système danois d'enseignement et de formation professionnels initiaux (IVET), les enseignants doivent être des travailleurs qualifiés, posséder un diplôme de 3^e cycle délivré par un établissement d'enseignement supérieur, et présenter au moins deux ans (en cas de formation commerciale) ou cinq ans (en cas de formation technique) d'expérience de travail pertinente. Les enseignants qui n'ont pas de qualifications pédagogiques formelles doivent accomplir le programme de formation pédagogique de troisième cycle (*Paedagogikum*)

auprès de l'Institut danois pour la formation pédagogique des enseignants du secteur professionnel (DEL).

À la suite de la politique récente en matière de formation des adultes s'inscrivant dans le cadre de la réforme de l'éducation (2001) et du plan d'action gouvernemental pour une «meilleure éducation» introduit en 2002, les personnes qui ne possèdent pas de qualifications formelles ont maintenant le droit de faire valider leurs «véritables» compétences.

Le premier cas danois (DK1) concerne la validation des acquis non formels et informels conduisant à un niveau de troisième cycle (programme de master en éducation), et le deuxième cas (DK2) traite de l'obtention du certificat dans le programme du *Paedagogikum*.

Le premier cas relève de la responsabilité de la *Danish University of Education* (l'université danoise des sciences de l'éducation) et concerne tant les enseignants que le personnel responsable du DRH et le personnel de gestion, les principaux d'établissements scolaires, et les formateurs qui posent leur candidature pour l'admission à un programme de master sans satisfaire aux exigences formelles d'entrée. Ces exigences sont généralement: un diplôme de licence, un diplôme d'études supérieures, un master ou une qualification supérieure intermédiaire complète (par ex. infirmière, physiothérapeute). Les connaissances et l'expérience en éducation, le développement des compétences et le planning/l'administration pédagogiques sont évalués dans le cadre d'un programme de master spécifique (sous l'angle du niveau et du contenu). Les preuves de l'expérience constituent la base pour un entretien au cours duquel le coordinateur évalue les qualifications du candidat.

Le deuxième cas est un exemple de modèle d'apprentissage intégré. Les enseignants employés dans les établissements d'enseignement technique et professionnel sont nommés sur la base de leurs qualifications formelles et non formelles. Les exigences de recrutement sont: être un travailleur qualifié (FEP) présentant au moins deux années (en cas de formation commerciale) ou cinq années (en cas de formation technique) d'expérience de travail, ou posséder un diplôme de niveau supérieur et présenter au moins deux années d'expérience de travail. Un accord spécial permet aux enseignants présentant des qualifications pédagogiques formelles/non formelles d'être dispensés du programme qui est normalement obligatoire pour tous les enseignants employés dans les établissements d'enseignement technique et professionnel. Les enseignants sans qualifications pédagogiques formelles doivent suivre le programme de formation pédagogique de troisième cycle au cours de leurs premières années de travail. Ces enseignants travaillent et remplissent la fonction d'enseignant pendant qu'ils suivent le programme de formation, et l'interaction entre la théorie et la pratique joue un rôle important dans le *Paedagogikum* et la manière dont il est planifié. La procédure est mise au point sous la responsabilité de la DEL et des établissements d'enseignement technique et professionnel. L'enseignant doit organiser une session d'enseignement et la mettre en œuvre. Il doit ensuite être capable de procéder à une réflexion sur sa propre prestation. Une évaluation (reçu/échoué) est décernée sur la base d'une évaluation holistique de l'enseignement, de notes et d'une discussion avec l'enseignant.

Finlande

Devenir enseignant en Finlande requiert qu'il soit satisfait aux exigences de qualification fixées dans la législation [décret relatif aux diplômes en éducation et en formation des enseignants (576/1995)]. Ce décret précise que pour les enseignants qui enseignent des matières de tronc commun (telles que les mathématiques et les langues), il est nécessaire d'avoir un master (300 ECTS) comprenant des études dans une ou deux matières enseignées dans des écoles différentes, ainsi que des études pédagogiques d'enseignant (60 ECTS). Les études pédagogiques sont axées sur la didactique ainsi que sur la pratique de l'enseignement.

Les enseignants des filières professionnelles devraient avoir un master approprié, un diplôme de polytechnique approprié ou, si ce diplôme n'existe pas, la qualification la plus élevée possible dans leur propre domaine professionnel. Ils doivent, en outre, accomplir des études pédagogiques leur conférant 60 ECTS, tel que prévu dans le décret n° 357/2003 sur la formation professionnelle des enseignants. Ces études comprennent: (1) des études de base en pédagogie, (2) des études dans le domaine de l'enseignement professionnel, (3) une pratique pédagogique et (4) d'autres études.

Le recrutement, en Finlande, se fait toujours par «recrutement ouvert», c'est-à-dire qu'il est spécifique à l'emploi. Pour les enseignants dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels secondaires supérieurs, par exemple, l'employeur est dans la plupart des cas l'établissement qui dispense l'enseignement. La municipalité publie les différents postes et la sélection est généralement l'œuvre commune des autorités municipales et du principal de l'établissement scolaire.

Il n'existe pas de procédure distincte pour la validation ou la reconnaissance des acquis non formels et informels. Un plan de développement pour l'éducation et la recherche (1999-2004) avait insisté sur l'importance de renforcer la reconnaissance des connaissances acquises antérieurement pendant la vie professionnelle et, depuis 2000, il y a un «Plan national pour l'emploi» qui stimule les méthodes et les initiatives pour évaluer et reconnaître le savoir et le savoir-faire acquis antérieurement au cours de la vie professionnelle via des activités civiques et autres. Cependant, cette reconnaissance et cette validation concernent principalement des niveaux d'enseignement autres que l'enseignement supérieur. La formation des enseignants est entièrement dispensée au niveau de l'enseignement supérieur: les candidats à l'enseignement général, dans les universités, et les candidats à l'enseignement professionnel, dans les collèges d'éducation des enseignants des instituts polytechniques.

Les universités et les instituts polytechniques jouissent d'un niveau d'autonomie assez élevé en Finlande. Chaque faculté universitaire de pédagogie et chaque collège d'éducation des enseignants du secteur professionnel établissent leurs propres programmes d'éducation dans les limites prévues par la législation et les accords passés avec le ministère de l'éducation.

Dans les trois cas décrits dans cette étude, la reconnaissance des acquis est ancrée dans la totalité du programme d'études pédagogiques pour les enseignants du secteur professionnel. L'étude de cas Helia (FI3) concerne des enseignants-stagiaires qui travaillent déjà comme

enseignants dans des établissements d'enseignement professionnel. Un objectif du programme consiste à fournir différentes formes d'éducation des enseignants (secondaire supérieur professionnel, formation des adultes) pour les enseignants qui non seulement sont de bons enseignants et professionnels dans leur domaine, mais qui veulent encore développer et interconnecter leurs propres organisations et régions. Un autre but consiste à obtenir des outils pour faire face aux changements dans la profession d'enseignant (projets, établissement d'un réseau de relations, étudiants présentant des besoins spéciaux, internationalisation, mise au point de curriculums). L'enseignant-tuteur évalue le plan d'étude individuel et les démonstrations de la compétence. L'étudiant devrait faire preuve d'une réflexion pédagogique mûre et d'un potentiel de développement par le biais d'un portfolio, d'épreuves de réflexion et de rapports de projet. Ce programme ne prévoit aucune dispense; les étudiants admis au programme doivent satisfaire à une certaine série de critères (diplôme professionnel, expérience professionnelle, expérience pédagogique). Le programme est plus flexible et peut être accompli en relativement peu de temps vu qu'il est construit sur la base des compétences. Le plan d'étude individuel et le plan pour la démonstration des compétences se basent tous deux sur une observation continue et active de l'apprentissage et des connaissances propres à l'étudiant par rapport aux objectifs et aux critères d'évaluation fixés pour l'éducation des enseignants du secteur professionnel, ainsi que sur une réflexion sur ces éléments.

Jyväskylän Polytechnic, un établissement de formation des enseignants du secteur professionnel, fournit deux études de cas. La première (FI1) concerne les personnes qui travaillent déjà comme enseignants, mais qui n'ont pas suivi les études pédagogiques requises pour une qualification formelle d'enseignant. Le modèle d'éducation des enseignants exige que la personne présente un minimum de cinq années d'expérience pédagogique et qu'elle ait achevé les études pédagogiques de base en éducation, en éducation des adultes ou dans le domaine de l'enseignement professionnel (voir la deuxième étude de cas de Jyväskylän, FI2). Ces études correspondent à environ 23 points ECTS. La formation permet aux étudiants de reconnaître et de définir leur propre expertise et leurs besoins d'apprentissage particuliers (y compris les objectifs d'apprentissage tout au long de la vie). Au cours du processus, les étudiants doivent suivre quatre phases. Ils doivent:

- comprendre les objectifs, contenus et principes de l'éducation des enseignants du secteur professionnel et les traduire (pour eux-mêmes). Ils doivent aussi construire un cadre pour la démonstration de leurs connaissances/acquis;
- analyser leurs propres aptitudes et connaissances professionnelles afin d'inventorier leurs besoins d'apprentissage personnels et d'analyser leur propre orientation;
- concevoir un plan d'étude individuel pour démontrer leurs compétences;
- rassembler du matériel «évaluatoire» pour constituer leur portfolio APL «basé sur leurs compétences».

Les étudiants ne sont pas tenus de participer à certains modules d'étude s'ils peuvent démontrer qu'ils ont maîtrisé les contenus et l'application pratique de ces modules. Ils ne sont pas non plus tenus de présenter des épreuves d'apprentissage distinctes au sein des modules;

ils peuvent, au contraire, démontrer leurs connaissances et leurs aptitudes pratiques dans leur projet de développement, dans leurs cours de démonstration ou dans leur portfolio de compétences.

France

La France connaît deux catégories d'enseignants:

- les enseignants de l'enseignement général. Leur examen d'entrée est basé sur leurs connaissances académiques dans une discipline donnée (telle que l'histoire, les mathématiques, le français, etc.);
- les enseignants de l'enseignement professionnel et technique. Leur examen d'entrée est basé sur leurs connaissances professionnelles et leur expérience professionnelle antérieure dans le métier concerné (comptabilité, gestion hôtelière, ébénisterie, etc.). Le niveau minimal de qualification requis avant de passer l'examen d'entrée pour l'éducation professionnelle et technique est le baccalauréat +3, bien que le baccalauréat +5 soit préféré. Un doctorat universitaire correspond au baccalauréat +8 et suffit pour enseigner dans une université. Il n'existe cependant pas de réglementation nationale régissant le statut des formateurs ou autres professionnels de la formation. Le terme «formateur» est le terme générique utilisé pour désigner toute personne qui participe à la formation continue. Ces personnes, en France, sont loin de constituer un corps uniforme. La plupart des formateurs sont des contractants privés qui travaillent à temps plein ou à temps partiel. Ils sont choisis sur la base de leurs qualifications et/ou aptitudes et expérience professionnelle dans un secteur particulier.

L'apprentissage, contrat de travail destiné aux jeunes de 16 à 25 ans, est un cas particulier. Cette forme d'éducation est soumise à un contrôle étatique rigoureux et est dispensée par des centres de formation d'apprentis (CFA) et des entreprises. Les enseignants dans les CFA sont souvent d'anciens ouvriers qualifiés, des experts dans le domaine qu'ils enseignent (boulangerie, ingénierie). Ils peuvent être employés au titre d'un contrat (à temps plein ou à temps partiel) dans le CFA ou peuvent être indépendants. Ils doivent posséder un certificat de «non-opposition à enseigner» délivré par un inspecteur national de l'apprentissage.

Les principes de la reconnaissance et de la validation des acquis non formels et informels ont été mis en place il y a environ 20 ans, mais ne sont devenus effectifs qu'à la fin des années 90. Depuis 2002, ces principes ont été intégrés dans le système de la validation des acquis de l'expérience (VAE). La reconnaissance de l'expérience professionnelle et personnelle peut servir à dispenser l'individu de certaines exigences avant de s'inscrire à un cours de formation, et à le dispenser de l'évaluation de certains modules dans le cadre d'un diplôme. La VAE spécifie quelles sont les évaluations particulières servant d'examen final pour obtenir certains modules d'un diplôme ou pour les obtenir tous. Il s'agit d'une approche globale des résultats de l'expérience, qui sont jugés aussi efficaces que la formation formelle pour atteindre les résultats de l'apprentissage.

Les trois cas proposés dans cette étude comprennent deux cas de reconnaissance par le biais d'une qualification professionnelle sans certification (l'une pour des conseillers en formation continue, FR2, et l'autre pour la formation interne dans une entreprise nationale, FR3) et un cas de VAE, dont l'objectif consiste à obtenir le titre de formateur en apprentissage (FR1).

L'étude de cas FR2 concerne la reconnaissance des conseillers en formation continue dans les GRETA (centres de formation continue pour adultes du ministère national de l'éducation). Leur recrutement est ouvert aux enseignants ou aux fonctionnaires qui travaillent déjà pour le ministère et pour d'autres professionnels, et qui détiennent un diplôme d'études supérieures (bac +3). Pour être recrutés, les candidats doivent établir un dossier dans lequel ils présentent leurs compétences, au moyen d'une analyse de leur travail, ainsi que leur connaissance du lien existant entre le travail et la formation, et leur aptitude à exprimer ce lien. Le dossier est examiné par un jury, constitué de quatre ou cinq professionnels de la formation continue dans l'académie, et est assorti d'un entretien. Chaque académie a sa propre pratique, mais utilise les mêmes critères pour choisir ses employés. La sélection permet de s'inscrire à une formation d'une année dont une partie de la théorie est dispensée dans le centre de formation, une autre partie en entreprise et une troisième partie via des tâches et des activités au sein des GRETA eux-mêmes. À la fin de ce programme se tient une évaluation qui confirme la qualification et le recrutement.

Le deuxième cas (FR3) concerne la reconnaissance, dans la Société nationale des chemins de fer (SNCF), du caractère approprié de l'expérience des travailleurs pour leur nomination en tant que formateurs dans les centres de formation de l'entreprise. L'expérience en matière de communication et dans le domaine de la formation est notée et reconnue par l'équipe des ressources humaines. Aucune preuve n'est exigée à l'exception des garanties de l'expérience professionnelle (certificats d'employeurs, salaires, contrats). Les candidats doivent démontrer leurs aptitudes en fournissant des explications dans un dossier et lors d'un entretien.

Dans les deux cas, les normes et la teneur des compétences requises sont définies par une procédure interne. Celle-ci est plus légère que dans le cas de la VAE. Les deux cas peuvent conduire à des désignations pour un poste et produire des qualifications spécifiques aux GRETA ou à la SNCF, qui ne seront pas reconnues ailleurs.

Le troisième cas (FR1) se rapporte au processus de la VAE et se concrétise par la remise au candidat d'un titre qui est une qualification reconnue dans le secteur des centres d'apprentissage. La procédure est aussi ouverte aux travailleurs de ces centres qui, présentant un niveau universitaire élevé mais n'ayant pas les compétences pédagogiques, ne possèdent pas les connaissances théoriques en tant que travailleurs. La procédure de la VAE requiert l'aide d'un tuteur pour monter un dossier et produire les preuves des résultats de l'expérience qui démontrent les compétences au niveau de la compréhension du système, l'aptitude à travailler en partenariat et les aptitudes pédagogiques. L'évaluation porte sur la description du portfolio de compétences et sur les preuves de l'expérience de travail revendiquée, et est combinée à une observation de la pratique. Le jury peut décider d'attribuer la totalité du titre ou certains des modules menant à l'obtention de ce titre.

Irlande

Pour enseigner dans n'importe quelle école de l'enseignement secondaire, les enseignants doivent répondre aux critères fixés par le *Department of Education and Science* (ministère de l'éducation et des sciences) et être susceptibles d'enregistrement par le *Teaching Council* (Conseil de l'enseignement). L'exigence minimale à laquelle un enseignant doit satisfaire à ce niveau est un diplôme de premier cycle dans la matière enseignée assorti d'un master en sciences de l'éducation. Tous les enseignants employés dans des établissements financés par l'État doivent être inscrits au Registre des enseignants qui est tenu à jour par le Conseil de l'enseignement au titre du *Teaching Council Act 2001* (loi de 2001 instaurant le Conseil de l'enseignement) (l'inscription n'est pas d'application pour les enseignants employés dans des écoles et collèges privés).

Il n'y a pas d'autres critères établis pour l'emploi des formateurs en Irlande que ceux fixés par un employeur potentiel. Chez les employeurs du secteur public, certains critères généraux correspondent à cinq ans d'expérience industrielle assortis de qualifications techniques et/ou d'enseignement pertinentes. Les qualifications d'enseignement peuvent aller d'un cours d'initiation à un enseignement débouchant sur un diplôme en formation ou éducation d'une université reconnue (ou une qualification similaire de valeur équivalente). Pour les formateurs du secteur privé, il n'existe pas de règles ni de réglementations régissant actuellement les exigences en matière de qualification. Chaque société/organisation qui emploie une personne comme formateur spécifiera ses exigences particulières dans le cadre de la description du poste.

Les principes de la reconnaissance et de la validation des acquis non formels et informels ont été définis en 1999 par la *National Qualifications Authority* (l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications). Les *Awards Councils* (Conseils de certification) – le *Further Education and Training Awards Council* (Conseil de certification chargé des qualifications de l'enseignement et de la formation continue) et le *Higher Training and Education Awards Council* (Conseil de certification chargé des qualifications de l'enseignement et de la formation supérieures) – ont des politiques spécifiques pour encourager les prestataires à exempter les apprenants d'exigences du programme, à obtenir des crédits en vue d'une certification ou à se qualifier pour obtenir une certification complète au sein du cadre de qualifications irlandais.

Les deux cas proposés dans cette étude s'inscrivent dans la politique et le contexte national. Le premier cas (IE1) concerne les tuteurs et les chargés de cours expérimentés qui n'ont pas achevé le *Postgraduate Certificate in Third Level Learning and Teaching* (certificat postuniversitaire en éducation et formation de troisième cycle) et qui ne possèdent pas une des qualifications dites «équivalentes». En complétant le portfolio requis, ils peuvent obtenir une dispense pour un ou plusieurs cours normalement fixés comme exigences d'admission au diplôme d'enseignement et de formation de troisième cycle. Par le biais de cette procédure de validation des acquis (APL), 13 résultats d'apprentissage (théorie de l'apprentissage,

conception pédagogique, technologie pédagogique...) peuvent être évalués par trois examinateurs (un externe et deux internes).

Ce titre est principalement prévu pour le personnel du *Dublin Institute of Technology* (Institut technologique de Dublin), mais se généralise à l'extérieur. Le titre est approuvé par la *National Qualifications Authority of Ireland*.

Le deuxième cas (IE2) concerne les formateurs dans des organismes de formation. Dans ce contexte, il peut s'agir de formateurs individuels, de gérants uniques ou de formateurs dans des sociétés de formation et d'éducation ou dans des organismes participant à l'offre de programmes de formation et de développement. Ils n'auront cependant pas obtenu les qualifications requises ni leur équivalent approuvé par la *Irish National Training and Employment Authority – FÁS* (Agence nationale irlandaise pour la formation et l'emploi) ou par *Enterprise Ireland* (EI), mais ils présenteront au moins dix années d'expérience en tant que formateur. En se soumettant à une évaluation de leurs compétences en matière de formation, en suivant la procédure de la *Training Competency Assessment* (évaluation des compétences en matière de formation), ils accèdent à la reconnaissance via leur enregistrement comme formateur agréé dans le registre de formation de la FÁS/EI. Ce registre national des formateurs comporte une liste de formateurs agréés qui peuvent être employés par des organismes cherchant une subvention pour couvrir les frais de formation. À la suite de la demande de reconnaissance en tant que formateur agréé, les examinateurs apprécieront la candidature. Cette décision tiendra compte de l'observation du candidat pendant qu'il mène une activité de formation dans le domaine, évaluée par rapport au plan de formation présenté, et étayée par un entretien visant à établir que le candidat a démontré et atteint le niveau de compétences requis pour devenir formateur. L'évaluation portera sur les compétences du candidat dans chacun des quinze aspects constituant le profil de formateur (référentiel de compétences).

Italie

Jusqu'en 1997, la situation italienne en matière de reconnaissance et de validation des compétences (en général) se caractérisait par l'absence de toute approche claire. À partir de cette date, beaucoup de lois importantes ont été adoptées en vue d'introduire un système permettant une telle reconnaissance. La réforme du système éducatif (loi n° 59/97) et la loi relative à la certification des organismes de formation (loi n° 196/97, article 17) ont constitué des étapes juridiques importantes destinées à définir une approche plus structurée de la reconnaissance des compétences.

Depuis l'année qui précède l'adoption de ces mesures légales, et ultérieurement, plusieurs expériences ont été réalisées dans le domaine de la formation en vue de modifier la structure de l'offre de formation. L'Isfol – *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori* (Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs) – a

développé un catalogue de valeurs de modules de formation fondé sur l'idée de modules de compétences liés à des crédits.

Il était clair que la possession d'un diplôme formel ne pouvait pas garantir à elle seule la «qualité» des enseignants ou des formateurs. Au même moment, de nouvelles lois italiennes sur l'éducation et la formation (par ex. la loi n° 53/03 et le décret ministériel n° 166/01) s'engageaient plus avant dans une approche basée sur la reconnaissance des compétences en général. Plusieurs expériences visaient spécifiquement à concevoir un système potentiel qui pourrait s'appliquer à la reconnaissance des compétences des formateurs et des enseignants.

Les neuf cas italiens proposés et analysés pour cette étude s'étendent de 1999 à 2004 et peuvent être regroupés en trois principaux types d'innovation «macros»:

- les projets visant à renouveler l'organisation des systèmes de formation régionaux dans lesquels la reconnaissance des formateurs constitue un des objectifs les plus importants (par ex. IT1, IT3, IT5 et IT6). Ces projets suivent, dans l'ensemble, les deux réformes les plus importantes dans le domaine des structures de la formation et de la certification (loi n° 196/97 et décret ministériel n° 166/2001). Les projets ont été conçus comme une application pratique de ces innovations légales et sont destinés à développer des approches claires pour garantir la qualité du système. Chaque projet a été mis au point par un consortium comprenant des organismes de formation d'une région. La conception de chaque projet s'appuie sur un référentiel, un contenu de portfolio et une évaluation finale. À la fin des projets, les candidats reçoivent une certification confirmant la qualité professionnelle requise pour les enseignants et les formateurs dans la région;
- un projet visant à déterminer une méthodologie pour la reconnaissance formelle des compétences des formateurs et des opérateurs dans les agences pour l'emploi et les agences de placement (IT1). Ce projet est, dans l'ensemble, basé sur les mêmes processus que ceux exposés ci-dessus, les différences étant qu'ici, le consortium est formé par des organismes privés et qu'il présente un caractère transrégional. Les normes de qualité sont tirées d'organisations externes agissant au niveau européen;
- les projets visant à déterminer une méthodologie utile pour attribuer des crédits de formation dans les activités universitaires (concernant les systèmes de formation) et créant un parcours d'étude personnalisé. Dans un cas (IT90) l'expérience de travail peut être reconnue au moyen de l'attribution de crédits allant jusqu'à 40 points de crédit (le nombre total de points de crédit nécessaires pour obtenir le diplôme s'élevant à 180). Dans le deuxième cas relevant de cette catégorie (IT7), l'université crée le titre spécifique de «certification des compétences», attribué à la suite d'une analyse de la candidature soumise et d'un rapport sur l'expérience de travail dans le domaine de la formation.

Dans les cas italiens, la méthodologie utilisée pour la reconnaissance des acquis non formels et informels compte deux étapes:

- l'identification des compétences: la principale série d'instruments utilisés dans ces projets pour identifier les compétences acquises via l'apprentissage non formel et informel repose sur la méthodologie du bilan de compétences. Cette approche méthodologique «à

l'italienne» se caractérise par des objectifs visant à marier les besoins de développement et les véritables compétences acquises. Le processus d'identification est un mélange d'activités d'orientation et d'activités d'évaluation (ou d'autoévaluation);

- l'évaluation des compétences identifiées: le processus d'évaluation formelle se rattache à l'identification de structures formelles (par ex. des commissions) et de procédures qui se prêtent à des activités d'évaluation.

Dans l'ensemble, ces projets ont apporté une contribution méthodologique précieuse au développement de moyens pratiques pour la mise en œuvre des finalités générales exprimées dans les lois et autres déclarations formelles.

Lituanie

Le livre blanc sur l'enseignement professionnel exigera d'un enseignant de FEP qu'il possède:

- (a) la qualification dans la matière enseignée, attribuée par un établissement d'enseignement supérieur,
- (b) au moins trois ans d'expérience de travail pratique,
- (c) une qualification didactique.

Parmi les trois pratiques lituaniennes choisies pour ce projet, l'étude de cas de l'université Vytautas Magnus (LT1) est celle qui se rapporte le plus aux résultats de l'apprentissage et à une approche axée sur l'étudiant. Le programme, mis au point par l'université Vytautas Magnus en association avec l'université de Sheffield Hallam et d'autres partenaires de l'UE en 1999-2000, a été mis en œuvre pour les enseignants de FEP en Lituanie entre 2002 et 2004. L'attribution d'un certificat ou d'un diplôme d'enseignement initial aux enseignants de FEP qui sont déjà au travail est conçue comme l'aboutissement d'un programme modulaire de pédagogie professionnelle. L'évaluation des résultats de l'apprentissage et des compétences acquises est basée sur un portfolio (nombre total de points de crédit: 41.5).

Le programme vise à enseigner aux enseignants de FEP comment ils doivent aborder les principales activités qui composent l'enseignement et l'apprentissage. Les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans ce programme d'étude et de formation pédagogiques, sont eux-mêmes basés sur l'expérience pratique d'enseignants de FEP qui suivent le programme, dont la plus grande partie aura été acquise par des voies non formelles ou informelles.

Le programme lui-même compte onze modules d'étude. Chaque module vise à intégrer la théorie et la pratique. Les études théoriques sont organisées dans les établissements d'études supérieures sous la forme d'épreuves pratiques que les étudiants-enseignants doivent accomplir dans des écoles du secteur professionnel.

Le tuteur du programme, un accompagnateur (qui surveille la pratique) et l'étudiant émettent tous des observations et procèdent à des évaluations dans le cadre de la méthode du portfolio. Le niveau cognitif est contrôlé au moyen d'un test. Les épreuves sont formulées d'après les résultats d'étude (d'apprentissage) qui identifient des compétences concrètes à atteindre. Le niveau psychomoteur est contrôlé au moyen de différentes tâches pratiques qui sont également formulées en fonction des compétences à atteindre. Une compétence n'est définitivement acquise que lorsqu'un étudiant n'obtient pas moins de 80 % des résultats requis identifiant chaque compétence prescrite.

Étant modulaire, le programme présente également une souplesse pour évaluer les acquis non formels et informels, en offrant des possibilités de combiner les modules d'étude prescrits avec l'expérience d'apprentissage. Les compétences didactiques peuvent être acquises d'une manière externe. Les candidats (c.-à-d. les personnes qui sont prêtes à prouver leurs compétences d'une manière externe) démontrent qu'ils possèdent la compétence en réussissant un examen/test théorique (de niveau cognitif) et en accomplissant la tâche pratique (de niveau psychomoteur). La possession de la compétence est confirmée par un comité de trois personnes ou plus, y compris un représentant des établissements de gestion de l'éducation et un enseignant du degré supérieur pour un module particulier du programme. Si un candidat reçoit une évaluation positive, il obtient un certificat qui prouve cette compétence particulière. La confirmation de toutes les compétences prescrites conduit à la confirmation du titre.

Slovaquie

Les lois et les systèmes d'éducation slovaques actuels ne reconnaissant pas la différence entre enseignants du secondaire, enseignants du supérieur et formateurs de FEP. La FEP dans l'enseignement postscolaire et tous les documents stratégiques n'utilisent que l'expression «enseignants de FEP». Les termes «formateur» et «formation» ne sont reconnus que dans le cadre des programmes de formation des dirigeants d'entreprise principalement à l'attention des sociétés privées. La nouvelle réforme de l'éducation en Slovaquie est une occasion pour mettre en œuvre les principes européens communs et la terminologie commune pour l'identification et la validation des acquis non formels et informels en général. Actuellement, la reconnaissance des acquis non formels et informels, ainsi que la certification nationale pour les enseignants et formateurs, sont des concepts nouveaux qui ne sont pas encore structurés.

Le premier des deux cas proposés pour cette étude (SK1) concerne le recours à la validation des acquis de l'expérience (*Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL*) en vue de la remise d'un certificat Atena dans le domaine de l'enseignement et de la formation aux formateurs de FEP et experts-conseils en recrutement. Ce certificat est considéré comme une qualification complète en formation initiale dans ces catégories. Les normes pour le programme ont été définies par la *Thames Valley University* de Londres ou l'*American Society for Training and Development* (Association américaine pour la formation et le développement) des États-Unis d'Amérique, et toutes les procédures suivent les étapes et le

contenu utilisés pour la validation des acquis de l'expérience (APEL) par le biais de laquelle jusqu'à 80 % du titre peut être validé.

Le deuxième cas (SK2) concerne les enseignants de FEP qui sont employés dans différents types d'établissements d'enseignement formel en Slovaquie. La qualification dans le domaine de l'informatique fait partie d'une qualification complète pour les enseignants de FEP, et est attribuée par un organisme certificateur agréé via l'*Education Coordination Board* (Conseil pour la coordination de l'éducation). Pour obtenir le certificat, il est nécessaire de suivre un cours spécifique, mais l'expérience de travail démontrant les aptitudes en informatique peut être évaluée et peut conduire à une dispense allant jusqu'à 50 % du titre. Les ensembles requis de compétences et de connaissances sont définis dans des modules qui constituent le titre. La reconnaissance et la validation de l'expérience reposent sur une combinaison de validation des acquis (APL) et de validation des acquis de l'expérience (APEL), cette dernière étant la plus importante (elle compte pour 80 % des dispenses accordées). Chaque stagiaire a un tuteur personnel qui l'aide à réaliser un plan de développement personnel en vue d'obtenir une certification.

Royaume-Uni

Il est maintenant exigé des enseignants de l'enseignement postsecondaire d'obtenir une qualification pédagogique complète (un certificat en éducation ou un certificat de troisième cycle en éducation), qu'ils soient nouvellement nommés ou qu'ils soient déjà en poste. L'introduction de cette exigence obligatoire pour les enseignants de FEP a constitué l'unique innovation politique majeure dans le domaine de la législation relative à la formation des enseignants/formateurs de FEP en Angleterre (2001) et au pays de Galles (2002). La formation en vue d'obtenir une qualification pédagogique complète est dispensée par des établissements d'enseignement supérieur et d'autres organismes certificateurs, tant pour les enseignants qui ne sont pas encore en service que pour les enseignants qui le sont déjà.

Les formateurs de FEP doivent posséder, lors de leur nomination, des qualifications appropriées à leur propre domaine de travail professionnel ainsi qu'une expérience de travail. Ils peuvent également détenir une gamme de titres nationalement reconnus en matière de formation et de développement, ou étudier pour les obtenir. Tous les formateurs chargés d'évaluer les compétences pour la qualification professionnelle nationale (*National Vocational Qualification – NVQ*) de leurs stagiaires doivent obtenir un titre d'examineur agréé. Les formateurs affectés à des entreprises financées par l'État incluses dans cette offre étendue peuvent également suivre des programmes pour obtenir une qualification pédagogique complète (certificat en éducation ou certificat pédagogique de troisième cycle).

Pour les deux groupes d'enseignants/formateurs, il existe deux formes distinctes de reconnaissance de l'expérience antérieure:

- la validation des acquis (*accreditation of prior learning – APL*): elle reconnaît l'apprentissage formel réalisé pour l'obtention de titres antérieurs. Aux fins de l'inscription à un programme, qu'il s'agisse d'un programme de formation initiale ou d'un programme de formation continue, certains titres déjà détenus par le candidat seront reconnus pour le dispenser d'une ou plusieurs parties du programme de formation demandé;
- la validation des acquis de l'expérience (*accreditation of prior experiential learning – APEL*): cette forme de reconnaissance crédite l'enseignant/le formateur pour l'expérience acquise via l'apprentissage non formel et informel. Bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une législation, cette validation de l'apprentissage est largement acceptée et pratiquée auprès des prestataires de formation initiale et continue pour la FEP.

Les trois études de cas britanniques s'inscrivent dans le contexte de l'APEL. Le premier cas (UK1) concerne le recours à l'APEL pour les enseignants et formateurs de la FEP employés dans des établissements d'enseignement postsecondaire et dans des entreprises de formation, et se concrétise par un certificat en éducation ou un certificat de troisième cycle en éducation. Les procédures suivies, dans cette étude de cas, sont celles utilisées par un établissement d'enseignement supérieur, l'université de Greenwich. Pour demander la reconnaissance de son apprentissage expérientiel (informel/non formel), le candidat doit constituer un portfolio qui:

- démontre son aptitude à identifier l'apprentissage expérientiel issu de contextes non formels et informels,
- démontre son aptitude à réfléchir d'une manière critique sur l'apprentissage qui découle de l'expérience,
- fournit un inventaire de l'apprentissage expérientiel par rapport aux résultats d'apprentissage du programme cible,
- apporte des preuves de l'expérience citée (au moyen, par exemple, de lettres de confirmation provenant d'employeurs).

La dispense peut aller jusqu'à 50 % des divers cours (modules) constituant le titre.

Dans le deuxième cas (UK2), qui concerne également l'université de Greenwich, l'APEL est utilisée comme une exigence obligatoire d'un programme conduisant à un *Foundation Degree* (diplôme de base) (qui permet à des candidats sans diplôme d'accéder au statut de diplômé). L'apprentissage informel/non formel est intégré dans une épreuve principale que tous les étudiants inscrits au programme doivent réaliser de manière satisfaisante. Les candidats peuvent recommencer jusqu'à deux fois l'épreuve qui leur est assignée lorsqu'il a été jugé que leur premier essai n'était pas à la hauteur des résultats d'apprentissage prescrits.

Le troisième cas (UK3) concerne un groupe cible différent: les responsables de la formation sur le lieu de travail, dans le commerce, dans l'industrie et dans les secteurs public, privé et du bénévolat. La validation des acquis de l'expérience (APEL) est, dans ce cas, intégrée dans la qualification professionnelle nationale (*National Vocational Qualification*) (quatrième niveau)

pour les responsables de la formation. La procédure est contrôlée via un organisme certificateur non universitaire (*Chartered Institute of Personnel Development*). Les acquis de l'expérience, et les preuves qui les étayent, sont appréciés par rapport à l'expérience commune (de deux ans), et toutes les compétences identifiées par les normes nationales pour chacun des modules composant le titre sont évaluées sur le lieu de travail.

Annexe 3 Synthèse des études de cas présentées pour le projet

	Étude de cas	Brève description de l'étude de cas	Groupe cible	Résultats
Belgique	BE 1	Programme de formation GPB (CAP) (Communauté flamande).	Enseignants/formateurs non qualifiés en service ou ayant l'intention de travailler dans des entreprises et des établissements d'enseignement postsecondaires. Ouvert aux titulaires d'un diplôme, aux personnes possédant des qualifications en matière de commerce/artisanat, et aux personnes sans qualification formelle antérieure.	Attribution d'un GPB (<i>Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid</i>): certificat d'aptitude pédagogique présentant la même valeur qu'un programme de formation universitaire.
	BE 2	Programme de formation initiale pour les enseignants de FEP (Communauté flamande).	Nouveaux venus dans les 18 établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes de formation initiale pour les enseignants en éducation professionnelle et les enseignants en éducation de base.	Dispense de parties des études conduisant à un diplôme d'enseignement.
Danemark	DK 1	Master en Éducation de la Danish University of Education.	Enseignants et formateurs en service possédant un diplôme supérieur de premier cycle ou de deuxième cycle, un diplôme d'enseignement supérieur intermédiaire, ou un diplôme et un minimum de deux ans d'expérience.	Sélection pour des programmes de master en éducation avec une dispense d'exigences préalables à l'inscription.
	DK 2	Le modèle <i>Paedagogikum</i> de formation des enseignants du secteur professionnel, Institut danois pour la formation pédagogique des enseignants du secteur professionnel.	Enseignants en service, sans qualifications pédagogiques, employés dans des écoles du secteur professionnel.	Accomplissement d'un programme de formation de troisième cycle.
Finlande	FI 1	Modèle de certificat/diplôme d'éducation pour les enseignants fondé sur les compétences (Jyväskylä, Institut supérieur d'éducation des enseignants professionnels).	Enseignants sans qualifications pédagogiques formelles, mais présentant un minimum de cinq années d'expérience pédagogique, qui ont achevé leurs études pédagogiques de base dans le domaine de l'éducation professionnelle.	Identification de l'expérience antérieure en vue de personnaliser le programme de formation et d'obtenir jusqu'à 57 % des qualifications pédagogiques par le biais de l'évaluation des acquis informels/non formels.

	Étude de cas	Brève description de l'étude de cas	Groupe cible	Résultats
	FI 2	Études de base pour les enseignants du secteur professionnel conduisant à un certificat/diplôme (Jyväskylä, Institut supérieur d'éducation des enseignants du secteur professionnel).	Enseignants sans qualifications pédagogiques formelles.	Évaluation des acquis informels/non formels dans le cadre d'une procédure de sélection et jusqu'à 10 % du titre obtenu par le biais de la validation des acquis informels/non formels.
	FI 3	Modèle de formation des enseignants du secteur professionnel, fondé sur les compétences (Helia, Institut supérieur d'éducation des enseignants du secteur professionnel).	Enseignants-stagiaires travaillant comme enseignants dans des établissements du secteur professionnel.	Démonstration des compétences pédagogiques intégrées dans l'apprentissage informel/non formel. Temps de réalisation flexible.
France	FR 1	Certification professionnelle nationale (niveau III) pour formateurs	Enseignants/formateurs de FEP travaillant dans des centres d'apprentissage.	Reconnaissance comme formateur dans des centres d'apprentissage. Titre obtenu en tout ou partie par le biais de la validation des acquis de l'expérience (VAE).
	FR 2	Reconnaissance en tant que conseiller en formation professionnelle.	Conseillers en formation dans un centre de formation pour l'éducation continue du ministère de l'éducation.	Nomination et confirmation à un poste de conseiller en formation continue (CFC).
	FR 3	Sélection en tant que formateur à la SNCF (Société nationale des chemins de fer).	Travailleurs dans des entreprises dont le travail implique un aspect de formation.	Sélection et nomination en tant que: • formateur occasionnel, • formateur à temps plein, • expert-conseil spécialisé.
Irlande	IE 1	Accès à la qualification de troisième cycle en éducation et enseignement (niveau 3).	Enseignants et enseignants du supérieur de la FEP employés dans des établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement postsecondaire.	Niveau d'inscription à un programme (certificat /diplôme/MA). Dispense de cours normalement prescrits comme exigences d'inscription.
	IE 2	Inscription comme formateur au Registre national des formateurs.	Formateurs privés et formateurs dans des organismes de formation professionnelle, des sociétés, des établissements d'éducation.	Approbation pour enregistrement national.

	Étude de cas	Brève description de l'étude de cas	Groupe cible	Résultats
Italie	IT 1	Système de qualité de l'Association italienne des formateurs (AIF) pour confirmer le statut professionnel des praticiens.	Pour des groupes spécifiques de formateurs professionnels dans les entreprises: • enseignant/formateur, • responsable de projet, • concepteur de formation, • responsable de formation.	Reconnaissance au sein de l'Association italienne des formateurs (AIF) et certification valable pour cinq ans dans un rôle spécifique.
	IT 2	Projet Formez (2001-2002), un centre de formation privé.	Personnel employé dans des centres de formation dans la région de Molise visant la requalification des formateurs professionnels.	Certification des compétences reconnues dans la région de Molise.
	IT 3	Projet Icaro (1998-1999), un consortium d'organismes de formation, région de l'Émilie-Romagne.	Formateurs, conseillers et autres personnes employées dans des organismes de formation.	Certification des compétences intégrée dans une procédure de qualité de la reconnaissance professionnelle pour la région de l'Émilie-Romagne.
	IT 4	Université de Rome, Faculté des sciences de la formation: reconnaissance de l'expérience des étudiants en matière d'activités de formation.	Étudiants qui suivent un programme universitaire à la Faculté des sciences de la formation, université de Rome.	Attribution de points de crédit de l'université (jusqu'à un maximum de 39 points de crédit) en vue d'un diplôme (180 points de crédit).
	IT 5	Certification de la formation (2001-2002) via la requalification et la mise à niveau, région de la Sardaigne.	Personnel employé dans divers rôles de formation dans des organismes de formation.	Certification des compétences intégrées dans une procédure de qualité de la reconnaissance professionnelle pour la région de la Sardaigne.
	IT 6	Projet SFIDE (2002-2004) pour reconnaître et appuyer les rôles professionnels des formateurs, région de l'Émilie-Romagne.	Opérateurs en matière de formation avec des rôles divers employés dans des organismes de formation.	Certification pour mettre à niveau ses compétences et se requalifier pour un rôle de formation, obtenue via une dispense allant jusqu'à 25 % des crédits de formation exigés.
	IT 7	Formation avancée pour les responsables de la formation (2002-2004), université de Turin.	Directeurs d'organismes de formation et d'agences pour l'emploi.	Évaluation et certification des compétences en vue d'un master (pour les nouveaux venus diplômés) ou d'une attribution de 30 crédits universitaires (pour les non diplômés).
	IT 8	Projet AT1 Vénétie (2002-2004), pour développer des compétences spécifiques dans le domaine de la formation, intégrées dans des expériences sur le lieu de travail.	Opérateurs en matière de formation dans des organismes de formation.	Certification des compétences acquises par les formateurs et reconnaissance professionnelle dans la région de Vénétie.

	Étude de cas	Brève description de l'étude de cas	Groupe cible	Résultats
	IT 9	Formation avancée pour les responsables de la formation (2002-2003), université de Venise.	Directeurs d'organismes de formation et d'agences pour l'emploi.	Certification des compétences spécifiques acquises et attribution de 40 points de crédit ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits).
Lituanie	LT 1	Programme modulaire pour la formation initiale des enseignants de FEP, université Vyntas Magnus (2002-2004).	Enseignants de FEP en service.	Attribution d'un certificat ou diplôme pédagogique.
	LT 2	Programme de formation des accompagnateurs pour soutenir les enseignants stagiaires	Accompagnateurs travaillant avec des stagiaires enseignants dans des écoles.	Développement de l'expertise en tant qu'accompagnateur, particulièrement au niveau de l'assistance aux enseignants de FEP pour préparer leurs portfolios de compétences.
Slovaquie	SK 1	Centre Atena (Association pour l'éducation non formelle) offrant une qualification initiale complète pour les enseignants et formateurs de la FEP.	Enseignants de FEP et formateurs de FEP employés dans des centres de formation et des entreprises.	Attribution d'un certificat en éducation, formation et développement du personnel, avec une dispense variable obtenue par le biais de la reconnaissance des acquis non formels et informels.
	SK 2	Validation Infovek d'aptitudes dans le domaine informatique pour les enseignants de FEP.	Enseignants de FEP employés principalement dans des écoles primaires et secondaires.	Attribution d'un certificat d'aptitudes dans le domaine de l'informatique, reconnu comme une réalisation partielle de la qualification initiale complète pour les enseignants de FEP.
Royaume-Uni	UK 1	Certificat de troisième cycle en éducation/certificat en éducation: qualification pédagogique initiale complète, université de Greenwich.	Enseignants/formateurs de FEP diplômés et non diplômés, employés dans des établissements supérieurs d'enseignement postsecondaire et des entreprises de formation.	Dispense d'une ou de plusieurs parties du programme conduisant au titre.
	UK 2	<i>Foundation Degree</i> (diplôme de base) en éducation et en formation: un titre de développement professionnel continu.	Enseignants/formateurs de FEP non diplômés qui possèdent une qualification pédagogique initiale complète (certificat en éducation) et qui sont employés dans des établissements supérieurs d'enseignement postsecondaire et des entreprises de formation.	Réalisation d'un module d'étude basé sur l'apprentissage expérientiel intégré dans le programme conduisant au titre.

	Étude de cas	Brève description de l'étude de cas	Groupe cible	Résultats
	UK 3	Reconnaissance par un organisme certificateur non universitaire des acquis de l'expérience.	Responsables de la formation travaillant dans des entreprises industrielles, commerciales et de bénévolat dans les secteurs privé et public.	Titre de niveau quatre (<i>National Vocational Qualifications</i> – qualifications professionnelles nationales) dans le domaine de l'éducation et du développement, reconnu au Royaume-Uni comme un titre professionnel pour les responsables de formation.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les États membres de l'UE

Cedefop

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2008 – IV, 87 p. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 152 – ISSN 1562-6180)

ISBN 978-92-896-0497-0

N° cat.: TI-82-07-458-FR-C

Gratuit – 5174 FR –

Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les États membres de l'UE

La validation des acquis non formels et informels est une pièce maîtresse de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, et est devenue une priorité pour les politiques nationales et européennes de formation et d'enseignement professionnels (FEP) ces dix dernières années.

La validation des acquis non formels et informels pose non seulement un défi politique, mais également un défi éthique et tout particulièrement un défi méthodologique: comment faut-il mesurer? Comment faut-il valider? Comment faut-il évaluer? Ces évolutions ont un impact considérable sur le développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP et sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation.

Le présent rapport traite du rôle de la validation des acquis non formels et informels en faveur d'une meilleure reconnaissance professionnelle des compétences des enseignants et formateurs de la FEP. Il présente les résultats d'une étude réalisée par le réseau du Cedefop pour la formation des formateurs, TTnet.

Vingt-huit exemples provenant de neuf pays sont décrits et analysés. Ils montrent les évolutions et les bonnes pratiques en décrivant les objectifs et les résultats, les procédures et méthodologies de validation, ainsi que les mécanismes d'assurance qualité mis en place.

**CEDEFOP**

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
PO Box 22427, GR 551 02 Thessaloniki
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop 5174 FR



Office des publications

Publications.europa.eu

ISBN 978-92-896-0497-0



9 789289 604970