

DOSSIER

Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP

Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP

Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités
capitalisables existants à un système européen
(de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et
l'enseignement professionnels (système ECVET)

Isabelle Le Mouillour

Cedefop Dossier series; 15

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006

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

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

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006

ISBN 92-896-0353-4

ISSN 1608-9901

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2006

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

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

Tel. (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
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Isabelle Le Mouillour
Étude commandée par le Cedefop au
Centre de recherche sur l'enseignement supérieur et le travail
Université de Kassel (Allemagne)

Sous la direction de:

Cedefop

Burkart Sellin, responsable de projet

Publié sous la responsabilité de:
Aviana Bulgarelli, Directrice
Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Avant-propos

Cette étude sur le transfert d'unités capitalisables pour la FEP a été commandée en 2003 au Centre de recherche sur l'enseignement supérieur et le travail de l'université de Kassel, qui a confié à l'auteur la mission de mener cette recherche.

Échanges avec le Cedefop

L'amélioration de la FEP, appuyée par une coopération plus étroite dans ce domaine à l'échelon européen, est de plus en plus considérée comme importante pour établir un marché européen du travail, pour mettre en œuvre la stratégie européenne de l'emploi et pour réaliser les objectifs de compétitivité, de cohésion sociale et de création d'emplois définis pour l'Europe par le Conseil de Lisbonne. Dans le rapport intermédiaire de 2004, le Conseil a réitéré l'importance de coordonner les actions en matière d'éducation et de formation, afin de réaliser les objectifs fixés pour 2010.

Cette étude a bénéficié des contributions et des conseils spécialisés des membres du Groupe de travail technique (GTT) sur le transfert d'unités capitalisables, qui ont fourni les coordonnées des acteurs et experts de leur pays respectif et qui ont fait part de leurs commentaires sur les résultats provisoires et définitifs. Le projet de texte a été publié sur le site web de la Communauté virtuelle du Cedefop, afin de recueillir des points de vue et suggestions, lesquels ont été dûment pris en compte dans la révision de la version finale du présent rapport, que nous publions en version imprimée dans la collection «Reference series» du Cedefop. Nous tenons à remercier tous ceux qui ont contribué à ce travail, et tout particulièrement les experts qui ont répondu au questionnaire et les membres du GTT pour leur soutien sans faille.

Nous tenons par-dessus tout à remercier l'auteur ainsi que le personnel du centre de Kassel pour leur excellente contribution. À travers cette enquête, ils ont démontré que la FEP et l'apprentissage tout au long de la vie ne constituent plus des champs d'intérêt distincts de leurs propres préoccupations. Même si les approches de l'ECTS et de l'ECVET demeurent distinctes, cette enquête nous permet d'espérer que ces distinctions s'estomperont dans un avenir proche. Les méthodes d'évaluation de la performance et des acquis fondées sur les résultats ou les *outputs* devront être intégrées dans les deux approches, même si le concept de charge de travail et d'enseignement général théorique ne devient pas obsolète. Ce qui est nécessaire est une description taxinomique ou typologique convaincante des connaissances, savoir-faire et compétences (basés sur les résultats) qui s'applique tant à l'enseignement général qu'à la FEP et à l'apprentissage tout au long de la vie. Cette question fait d'ores et déjà l'objet d'une autre étude récemment lancée par le Cedefop.

Des propositions et des principes relatifs à la mise en œuvre d'un système européen de transfert d'unités capitalisables pour la FEP ont été présentés et discutés lors de réunions formelles et informelles avec les membres du GTT. Ces propositions et principes ont été transmis pour information au Conseil des ministres, lesquels ont examiné les résultats

intermédiaires en décembre 2004. Les ministres ont souligné l'importance de ces activités et ont exprimé leur souhait de parvenir à un accord en vue d'établir un cadre européen des qualifications ouvert et flexible d'ici à fin 2005. Le cadre de transfert d'unités capitalisables devrait être incorporé à un cadre plus large englobant l'enseignement supérieur et la FEP/l'apprentissage tout au long de la vie. Cette ambition politique, exprimée dans le communiqué de Maastricht, devrait être concrétisée dans la plupart des États membres, sinon dans tous. Le présent rapport devrait contribuer de manière significative à la mise en œuvre de ces objectifs politiques plus larges, ainsi qu'à la réalisation de l'objectif essentiel, qui est de soutenir les efforts de coopération déployés au quotidien par les praticiens et les prestataires de formation dans les États membres.

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Burkart Sellin, coordinateur du projet

Table des matières

Synthèse.....	7
1. Introduction.....	14
1.1. Champ de la recherche	14
1.1.1. Contexte	14
1.1.2. Objet de la recherche.....	14
1.1.3. Méthodologie	16
2. Caractéristiques des systèmes nationaux de FEP.....	17
2.1. Cadre réglementaire et législatif.....	17
2.1.1. Gouvernance et réglementation au niveau national: évolutions récentes.....	18
2.2. Participation des acteurs: un paysage hétérogène.....	21
2.2.1. Acteurs	21
2.2.2. La question de la mobilité	25
2.3. Parcours d'apprentissage et de formation.....	28
2.3.1. Principaux types de parcours.....	28
2.3.2. Activités d'apprentissage	29
2.3.3. Approche axée sur les compétences.....	34
3. Définition d'un système (de transfert) d'unités capitalisables.....	37
3.1. Contexte général.....	37
3.2. Fonctions	39
4. Composantes d'un système (de transfert) d'unités capitalisables.....	44
4.1. Définition des unités capitalisables	44
4.1.1. Caractéristiques des points de crédit	45
4.1.2. Charge de travail, temps notionnel et durée.....	45
4.1.3. Nombre, progressivité et types d'unités capitalisables/de crédits.....	48
4.1.4. Résultats d'apprentissage	52
4.2. Niveaux et normes.....	56
4.2.1. Pertinence pour le système ECVET	56
4.2.2. Expériences nationales	58
4.3. Modularisation et unitarisation.....	62
4.3.1. Importance de la conception des programmes d'études.....	62
4.3.2. Une définition unifiée pour l'ECVET?	63
4.3.3. Rôle des modules dans les systèmes nationaux de FEP.....	64

4.4.	Reconnaissance et validation à des fins de certification individuelle	67
4.4.1.	Individualisation.....	67
4.4.2.	Évaluation	69
4.4.3.	Certification	73
4.4.4.	Perspectives nationales.....	75
4.5.	Boîte à outils pour la mise en œuvre	79
4.5.1.	Principes.....	79
4.5.2.	Documentation	81
5.	Conclusions et défis.....	84
5.1.	Défis	84
5.2.	Propositions pour la mise en œuvre expérimentale de l'ECVET.....	85
5.2.1.	Un modèle non générique	85
5.2.2.	Un schéma directeur flexible	86
5.2.3.	Un dispositif basé sur les CSC.....	86
5.2.4.	Calcul des points de crédit	86
5.2.5.	Structure et contenu des programmes de FEP.....	87
5.2.6.	Attribution de points de crédit aux unités	90
5.2.7.	Transfert et accumulation à des fins de mobilité	91
5.2.8.	Domaines professionnels pour la mise en œuvre expérimentale	92
5.3.	Ensemble de principes et de lignes directrices communs proposés pour l'ECVET.....	93
	Bibliographie.....	97
	Principaux sigles et abréviations utilisés.....	107
	Annexe 1: Questionnaire électronique	109

Liste des tableaux et des graphiques

Tableaux

Tableau 1:	Vue d'ensemble des acteurs.....	22
Tableau 2:	Degré de participation des différents acteurs à des activités sélectionnées	23
Tableau 3:	Vue d'ensemble des participants à la FEP et à l'enseignement supérieur en Europe (2000/2001)	26
Tableau 4:	Fonctions attendues d'un système d'unités capitalisables	40
Tableau 5:	Éléments de compatibilité entre les systèmes ECVET et ECTS	41
Tableau 6:	Vue d'ensemble sélective des systèmes d'unités capitalisables existant dans l'éducation et la formation.....	49
Tableau 7:	Caractéristiques des modules.....	64
Tableau 8:	Principes dans les contextes nationaux	81
Tableau 9:	Appréciation des effets attendus de l'ECVET	84
Tableau 10:	Vue d'ensemble des principes proposés	94

Graphiques

Graphique 1:	Facteurs qui influent sur la mobilité entre les systèmes de FEP formels.....	27
Graphique 2:	Liste harmonisée des activités d'apprentissage	31
Graphique 3:	Fréquence des diverses activités d'apprentissage, selon le lieu d'apprentissage (valeur moyenne)	32
Graphique 4:	Temps effectif consacré aux différentes activités d'apprentissage et temps recommandé	33
Graphique 5:	Composantes de l'ECVET et aspects connexes	42
Graphique 6:	Importance d'éléments sélectionnés pour spécifier les contenus des programmes de FEP (valeur moyenne).....	55
Graphique 7:	Éléments de spécifications des programmes de FEP	56
Graphique 8:	Éléments qui influent sur la reconnaissance des acquis des apprenants en mobilité.....	69
Graphique 9:	Base d'évaluation dans les structures de FEP de type scolaire et sur le lieu de travail	71

Graphique 10: Éléments exigés des apprenants de la FEP en mobilité internationale à des fins de candidature et d'évaluation.....	73
Graphique 11: Structure des programmes de FEP	89
Graphique 12: Attribution des points de crédit.....	91
Graphique 13: Équivalences entre les qualifications de la FEP	92

Synthèse

Objet et champ de la recherche

Cette enquête a son origine dans les activités du Groupe de travail technique sur le transfert d'unités capitalisables (GTT) établi dans le contexte du processus de Copenhague. Elle s'inscrit dans une série d'études soutenues par le Cedefop sur divers thèmes, tels que la confiance mutuelle, les cadres de niveaux de qualification et l'établissement d'une typologie des connaissances, savoir-faire et compétences (CSC). Cette étude a pour objet d'évaluer l'applicabilité aux systèmes nationaux de FEP des systèmes d'unités capitalisables existants, de manière à contribuer à la conception d'un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP (système ECVET).

Du point de vue scientifique, nous disposons de peu de documents sur le développement et la mise en œuvre de systèmes d'unités capitalisables pour l'éducation. Notre enquête identifie les composantes essentielles des systèmes d'unités capitalisables dans le contexte de la description des systèmes nationaux de FEP. Ces composantes sont utiles pour définir les caractéristiques pertinentes ainsi que les principes possibles pour le système ECVET. Le champ d'investigation de ce projet est en lien direct avec une définition large de la mobilité, considérée selon trois dimensions: géographique (intra- ou transnationale), professionnelle (verticale et horizontale) et transversale (aux activités d'apprentissage formel et non formel).

Méthode

Notre étude procède de deux approches méthodologiques principales. D'une part, nous avons analysé la littérature récente, en allemand, anglais, espagnol et français, sur les systèmes nationaux de FEP, les programmes et initiatives européens en matière d'éducation ainsi que les récents projets de recherche en FEP. Eu égard au système d'unités capitalisables déjà en place dans l'enseignement supérieur, cette étude tient également compte des caractéristiques du système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (système ECTS), ainsi que des rapports et autres documents publiés sur ce thème. D'autre part, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès de 360 experts en FEP de différents pays européens (ainsi que d'Australie et des États-Unis), représentant notamment les ministères de l'éducation et du travail, les partenaires sociaux, les autorités compétentes en matière de qualifications, les prestataires de FEP, les entreprises du secteur privé et les organismes de recherche/de conseil. Ces experts ont été sélectionnés soit sur les recommandations des membres du GTT, soit en leur qualité de membre de la Communauté virtuelle sur le transfert d'unités capitalisables gérée par le Cedefop. Cette enquête s'appuie sur une stratégie exploratoire (basée sur des questions ouvertes) sans prétention représentative. Pour assurer la validité des résultats, des informations en retour ont été communiquées aux experts.

Ce rapport analyse dans un premier temps les caractéristiques et les évolutions des systèmes nationaux de FEP, avant de se concentrer sur la définition des fonctions des systèmes d'unités capitalisables dans l'éducation au sens large. Ces deux démarches permettent d'analyser les

composantes des systèmes d'unités capitalisables pour l'éducation en général et pour la FEP en particulier. Les conclusions sont formulées en termes de propositions de principes et d'expérimentation.

Résultats

Diversité et diversification des systèmes nationaux de FEP

- La diversité et la diversification s'appliquent tant au niveau institutionnel qu'au niveau individuel. Au niveau institutionnel, la structure de gouvernance découle dans une large mesure des ancrages dans le contexte économique, social et politique propre au pays considéré. Cette structure exerce une influence majeure sur les missions et sur le degré de participation des acteurs, dès lors que les systèmes de FEP diffèrent selon les dimensions de centralisme, de multipartisme, de standardisation et de diplômanie.
- Les systèmes nationaux de FEP peuvent être considérés comme des systèmes d'apprentissage qui s'adaptent aux exigences de la société de la connaissance au sens large et aux objectifs définis dans la stratégie de Lisbonne. Cela devient manifeste lorsqu'on observe les initiatives législatives récentes et les dispositifs mis en place.
- Le niveau de l'individu, ou de l'apprenant, est au cœur d'un système d'unités capitalisables. Les preuves en sont avant tout que l'apprenant type n'existe pas et que la mobilité des personnes en formation dans l'Union européenne demeure plutôt limitée. Du point de vue de l'apprenant, on peut distinguer trois types principaux de systèmes de FEP: les systèmes de formation en apprentissage ou duale, les systèmes de formation par l'école et les systèmes basés sur les compétences. Dès lors, l'apprenant dispose d'un large choix d'activités et de structures d'apprentissage et cette diversité concerne aussi le temps consacré à chacune des activités d'apprentissage ainsi que l'organisation des programmes de FEP.
- Tant les établissements de FEP que les apprenants adoptent une approche basée sur les compétences dans la gestion et la mise en œuvre des activités d'apprentissage. Dans la plupart des systèmes nationaux de FEP, cette approche est liée à la définition des profils professionnels élaborés sur la base d'une analyse exhaustive des tâches en situations réelles de travail.
- Dans nombre de systèmes nationaux, les CSC sont répartis en trois catégories: professionnels, sociaux et personnels. Cela influe sur le concept de qualification, ainsi que sur la définition des procédures de certification et de validation.

Modèles de systèmes (de transfert) d'unités capitalisables

- Le concept de système d'unités capitalisables a été introduit au 19^e siècle aux États-Unis et dans les années 80 en Europe pour l'enseignement supérieur (système ECTS).
- La meilleure manière d'aborder ce système est d'en définir les fonctions. Un système d'unités capitalisables pour l'éducation a pour objet de faciliter la mobilité à grande échelle en fournissant des mécanismes permettant de transférer et d'accumuler les unités

d'apprentissage. S'agissant de la FEP, ces unités correspondent à des CSC. Une liste plus détaillée des fonctions inclurait le soutien à la reconnaissance, à la transparence et à la certification des CSC individuels.

- L'éventail ambitieux des fonctions des systèmes d'unités capitalisables s'est élargi avec le développement du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie. Plusieurs questions importantes se posent concernant l'ECVET et l'ECTS, notamment l'individualisation des parcours d'apprentissage et la reconnaissance des CSC acquis par des voies non formelles.
- Les systèmes d'unités capitalisables, initialement conçus en tant qu'instruments de mesure quantitative des composantes des programmes d'enseignement supérieur, doivent désormais satisfaire à des exigences de spécifications qualitatives. L'approche quantitative est liée aux considérations de structures institutionnelles et organisationnelles et de gestion des programmes d'études, tandis que l'approche qualitative est orientée vers les résultats obtenus par les apprenants à l'issue des processus d'apprentissage/d'enseignement.
- La gamme des variables utilisées pour mesurer les crédits englobe la charge de travail et le temps notionnel d'apprentissage dans l'enseignement supérieur et dans l'éducation des adultes. La définition de ces variables se fonde sur des conventions. Les réalités de la structuration chronologique des programmes de FEP exigent une nouvelle base conventionnelle.
- L'explication et l'identification précises des crédits (nature et type) devraient faire partie intégrante d'un système d'unités capitalisables pour la FEP, en particulier s'il s'agit d'appliquer l'ECVET à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. La perspective d'apprentissage tout au long de la vie pose de nouvelles problématiques, liées à la validité et à la progressivité des crédits.
- La question des résultats d'apprentissage au regard des systèmes d'unités capitalisables s'est récemment posée pour l'enseignement supérieur et elle a toujours été essentielle pour le développement de l'ECVET. Les résultats d'apprentissage représentent l'interface entre la logique éducative/pédagogique et le marché du travail.
- Les résultats d'apprentissage sont liés aux normes de qualifications et aux profils professionnels qui, même si leurs modèles diffèrent, ont été élaborés dans la plupart des États membres.
- Les fonctions d'accumulation et de transfert des systèmes d'unités capitalisables accompagnent l'élargissement et l'enrichissement des CSC des apprenants, dans leur spécialisation professionnelle et dans leur progression verticale au sein des systèmes d'enseignement et de formation.
- Dans l'enseignement supérieur, les points de crédit sont attribués à des unités restreintes, gérables et transparentes, de programmes d'études. Bien que la perception des modules présente des variations importantes entre les différents pays, et bien que cet aspect requière encore beaucoup d'attention, le concept de modularisation est essentiel pour

l'ECVET, dès lors qu'il permet de définir les blocs de CSC, en termes de progressivité logique au sein des profils professionnels.

- Le développement de l'ECVET va de pair avec l'attention accrue accordée aux activités d'apprentissage formel et non formel. L'ECVET exige des mécanismes qui permettent aux apprenants en mobilité de faire reconnaître les acquis de leurs apprentissages et expériences antérieurs, ainsi que des processus de certification flexibles qui soient assortis de dispositifs d'assurance qualité. Si l'attribution de crédits permet la reconnaissance de ces acquis en vue de l'obtention d'un titre, elle ne constitue pas une procédure d'évaluation ou de certification.
- La mise en œuvre de l'ECVET exige de regrouper différents modèles en une boîte à outils. Ces modèles devraient intégrer les principes directeurs et descriptifs de l'ECVET, afin de renforcer la coopération et la confiance entre les divers acteurs (modèle d'accord de partenariat), et devraient être conçus pour compléter les documents et modèles incorporés à l'Europass.

Proposition pour la mise en œuvre expérimentale de l'ECVET

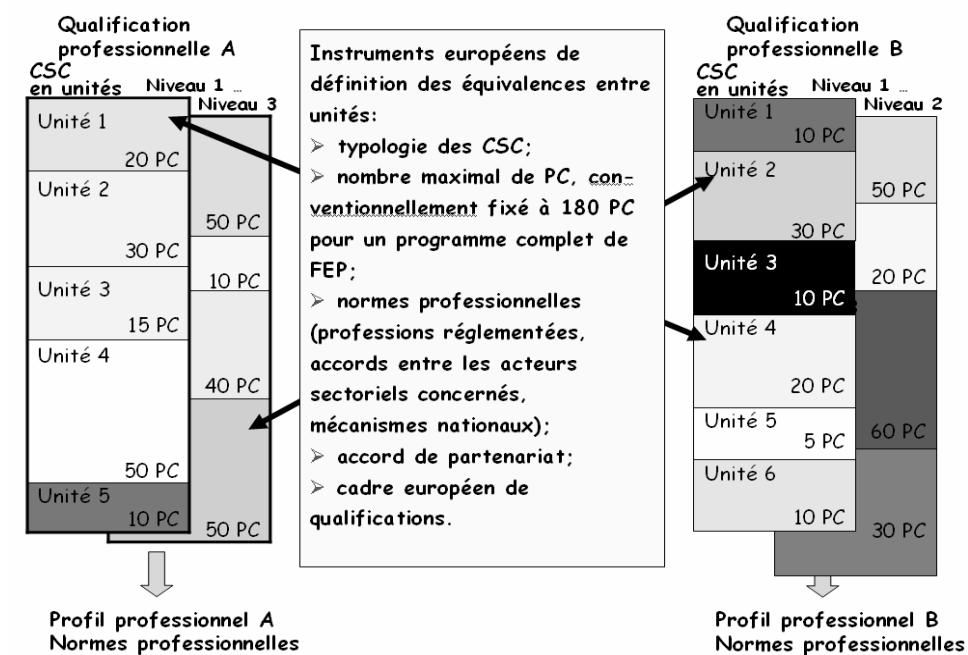
Sur la base des caractéristiques de la FEP en Europe ainsi que des fonctions et des attentes d'un système de transfert d'unités capitalisables pour la FEP, nous proposons un modèle qui, en facilitant le transfert et l'accumulation des résultats individuels d'apprentissage, soutiendra la mobilité des apprenants (tant des jeunes que des adultes).

Le panorama des systèmes d'unités capitalisables déjà en place ou en cours d'élaboration permet d'identifier les différentes questions que pose un système européen d'unités capitalisables: niveaux et normes, modularisation et unitarisation, procédures de reconnaissance et de validation, principes, documentation, accord de partenariat entre les différents acteurs et définition des points de crédit.

Certaines de ces questions relèvent manifestement de la responsabilité des acteurs et autorités nationales (reconnaissance, normes). D'autres, comme les questions concernant les principes, la documentation (dont l'Europass) et l'accord de partenariat, relèvent de la sphère communautaire. La question des points de crédit doit être traitée en prenant en compte tant le niveau national que le niveau européen. Les points de crédit sont attribués à des acquis individuels, en termes de CSC, agrégés en unités. Ces unités peuvent refléter divers niveaux de maîtrise des CSC (cadre européen des qualifications, en cours d'élaboration) et être combinées pour former une qualification (définie par des normes nationales). Les autorités nationales calculent le nombre de points de crédit à attribuer à chaque unité selon deux approches principales: les ressources investies (temps notionnel d'apprentissage, charge de travail) ou les résultats obtenus (CSC). Le rapport expose les principes directeurs de l'une et l'autre de ces approches. En outre, l'ECVET vise à englober les activités d'apprentissage non formel et informel, à savoir les résultats des efforts d'apprentissage ou de l'expérience professionnelle dont il n'est pas possible de rendre compte dans un système métrique de durée et qui exigent de prendre en considération les CSC acquis et les méthodes de validation des expériences d'apprentissage antérieures (méthodes qui n'ont pas encore introduites dans tous

les systèmes nationaux de FEP). En conséquence, un système européen d'unités capitalisables doit prendre en compte les compétences (concept très courant dans la FEP) et il doit être compatible avec les systèmes d'unités capitalisables existants basés sur la charge de travail (concept actuellement utilisé dans l'enseignement supérieur et dans certains systèmes nationaux de FEP).

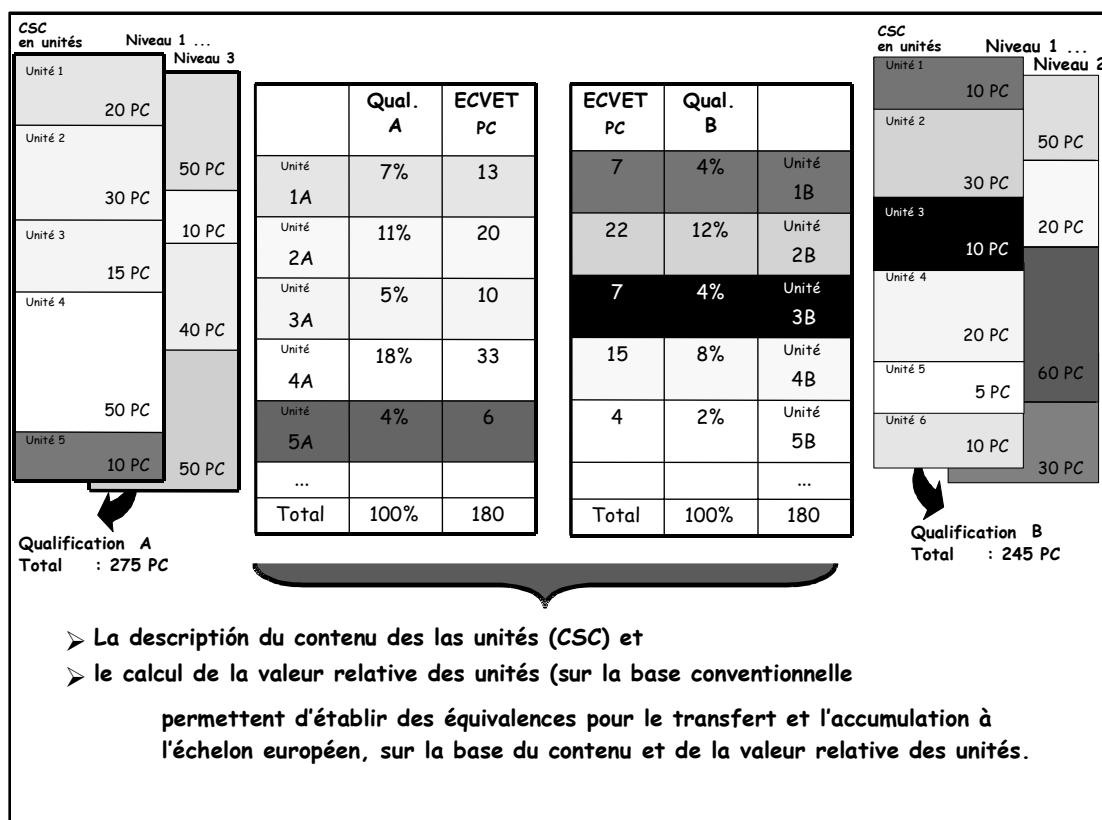
Les points de crédit au sein de l'ECVET ont une fonction de référence commune entre différents types de programmes de FEP, qui permet d'établir des profils professionnels plus ou moins équivalents. La question des points de crédit est intégrée à un ensemble d'instruments européens, comme le montre le graphique ci-dessous.



Un système européen d'unités capitalisables ne s'inscrit pas dans une perspective «administrative»; il a pour objet de faciliter l'évaluation des équivalences entre différentes qualifications ainsi que le transfert ou l'accumulation des résultats individuels d'apprentissage. Cela étant, la question centrale est d'établir les règles d'accumulation et de transfert (entre les différents programmes nationaux de FEP) des unités constituant les qualifications. Selon les résultats de l'enquête, il paraît possible de faire reposer ces règles sur les bases suivantes:

- maîtrise accrue des CSC au fil des années d'activités d'apprentissage (huit niveaux proposés pour le cadre européen des qualifications). La pertinence des niveaux/sous-niveaux pour un système d'unités capitalisables dans la FEP réside dans l'ancrage des unités capitalisables;
- CSC génériques (numératie, littératie, etc.) et CSC spécifiques ou à orientation professionnelle;

- combinaison de CSC génériques et spécifiques relevant de différents niveaux, qui correspond à un profil professionnel et/ou à une qualification;
- profils professionnels définis à l'échelon national (dans les répertoires ou registres de normes professionnelles) et communiqués aux institutions partenaires; certains profils peuvent déjà être européenisés, par exemple pour les professions réglementées;
- attribution, convenue par convention, de 180 points de crédit à une qualification complète.



À partir de la convention européenne sur les points de crédit, il est possible d'établir des équivalences pour la valeur relative des unités; à cet égard, au moins trois types d'informations sont indispensables:

- résultats d'apprentissage: compréhension commune des CSC liés aux domaines professionnels et aux profils de qualification, travail d'inventaire et d'ajustement pour définir les éléments de comparabilité et les équivalences entre les unités d'apprentissage;
- activités d'apprentissage et structuration chronologique: synchronie et progressivité entre différents programmes de FEP, modules pour l'ECVET, réglementation relative à la certification, procédures de reconnaissance;
- dispositifs de financement de la mobilité, intégrés ou non aux dispositifs institutionnels.

L'enquête a identifié les secteurs professionnels suivants à des fins d'expérimentation: services sociaux et soins de santé, tourisme, chimie, métallurgie, agriculture, restauration, transports, et TIC.

Conclusion

Les résultats exposés ci-dessus conduisent au concept d'ECVET décrit dans la dernière partie du présent rapport. Ce concept tient compte des exigences liées à la structure et au contenu des programmes de FEP, au mécanisme d'attribution des points de crédit aux blocs de CSC, ainsi qu'aux mécanismes de transfert et d'accumulation des points de crédit à des fins de mobilité. Des travaux de recherche supplémentaires sont nécessaires pour préciser chacune des composantes d'un système d'unités capitalisables, ainsi que pour fournir des éclairages sur la convergence des systèmes nationaux de FEP, en vue de développer une infrastructure pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

1. Introduction

1.1. Champ de la recherche

1.1.1. Contexte

En 2002, la Commission européenne a mis en place des groupes de travail technique afin de mettre en œuvre les priorités énoncées dans la déclaration de Copenhague. La troisième de ces priorités est de promouvoir la reconnaissance des compétences et des qualifications. Le Groupe de travail technique sur le transfert d'unités capitalisables (GTT) a reçu pour mandat «d'étudier comment promouvoir la transparence, la comparabilité, la transférabilité et la reconnaissance des compétences et/ou des qualifications entre les différents pays et à différents niveaux, en élaborant des niveaux de référence, des principes communs pour la certification et des mesures communes, y compris un système de transfert de crédits pour l'éducation et la formation professionnelles». Les activités du GTT sont pilotées par la Commission européenne et soutenues par le Cedefop; les deux entités ont conclu des contrats avec des consultants externes pour le compte du GTT.

Ce projet de recherche peut être considéré comme un complément au travail sur les zones de confiance mutuelle et les cadres de niveaux de qualification, dont Coles et Oates (2005, sous presse) rendent compte dans un rapport publié par le Cedefop; ce rapport propose une structure de niveaux de référence européens susceptible d'étayer l'élaboration d'un cadre européen global de qualifications. Un autre contrat a été conclu avec l'École supérieure de commerce de Toulouse en vue d'élaborer une typologie des connaissances, savoir-faire et compétences. Enfin, une étude sur les principes de certification destinés à étayer l'ECVET a été lancée en 2004 par les services de la Commission européenne.

Nous tenons à remercier Ulrich Teichler et Burkart Sellin pour leur soutien, les membres du GTT pour leur coopération, ainsi que Patrick Werquin (OCDE) et Mike Coles (OCDE/QCA). Nous souhaitons aussi exprimer notre gratitude aux experts nationaux en FEP pour leur patience et pour le partage de leurs connaissances via l'enquête électronique. Leurs réponses et commentaires sont d'une telle utilité pour cette étude et pour le développement de l'ECVET que nous avons décidé de tous les mentionner en annexe. Dans le corps du texte, nous ferons référence aux réponses en citant les tableaux correspondants.

1.1.2. Objet de la recherche

Cette étude a pour objet d'évaluer l'applicabilité des systèmes (d'unités capitalisables) existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP. Elle s'appuie sur l'expérience acquise à tous les niveaux et sur des exercices d'inventaire (voir infra) visant à déterminer la mesure et les conditions dans lesquelles les approches existantes

en matière de transfert d'unités capitalisables peuvent étayer l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables pour la FEP (système ECVET), en permettant et en accroissant l'utilisation des unités capitalisables et des systèmes d'unités capitalisables à des fins de mobilité et de coopération, à l'échelle internationale et européenne. Même si cette étude porte en premier lieu sur l'offre de formation professionnelle initiale et formelle, ses résultats devraient fournir des principes directeurs pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour la validation des acquis non formels et expérientiels.

Les principaux produits de cette étude sont les suivants:

- un panorama détaillé des différents dispositifs et modèles applicables (de transfert) d'unités capitalisables;
- une proposition relative à un ensemble de principes communs pour un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP (système ECVET);
- des propositions relatives à un programme expérimental et à des projets pilotes, qui pourraient être lancés au niveau bi- ou multilatéral.

À cette fin, l'étude analyse les évolutions actuelles de la FEP dans certains pays sélectionnés: Allemagne, Espagne, Finlande, France, Hongrie et Irlande. Ces pays ont été sélectionnés pour leur représentativité de divers stades de développement, au sein de leurs systèmes de FEP respectifs, de dispositifs pertinents pour la mise en œuvre d'un système d'unités capitalisables et d'un cadre européen de transfert de crédits et de qualifications. Une telle étude exige en effet l'examen de systèmes qui, en soi, ne sont pas comparables en raison de leurs traditions et priorités nationales différentes.

L'Irlande a mis en place un cadre national de qualifications. La France a introduit des procédures permettant de valider les acquis de l'expérience. La Finlande possède une solide tradition d'orientation vers les compétences. La Hongrie et l'Espagne introduisent de nouvelles réglementations et de nouvelles dispositions législatives relatives aux qualifications, dont des répertoires nationaux des professions et des qualifications. L'Allemagne est sur le point de revoir la base juridique de son système de FEP.

Cela étant, ce rapport n'a pas pour objet de fournir une description exhaustive des systèmes nationaux de FEP et du paysage européen de la FEP qui se dessine à partir de ces différents systèmes. Il vise à décrire et à analyser un certain nombre d'éléments qui offrent une pertinence pour poursuivre le développement d'un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP qui soit ouvert à toutes les formes d'apprentissage, à tous les stades de la vie, et qui tienne compte du système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement supérieur (système ECTS). Ce dernier est actuellement en phase de réforme ou d'extension, afin d'établir des synergies entre la formation initiale, la formation complémentaire et l'enseignement supérieur, ainsi qu'avec l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie.

1.1.3. Méthodologie

Le concept de recherche s'appuie sur deux principales approches méthodologiques: une analyse de la littérature récente en allemand, anglais, espagnol et français et une enquête empirique par questionnaire, conduite en ligne auprès de 360 experts en FEP de différents pays européens. Au total, 66 questionnaires validés nous sont parvenus entre le 27 avril et le 20 mai 2004, ce qui représente un taux de réponses de 18,3 %. Ce chiffre ne correspond pas exactement au nombre d'experts qui ont participé à cette enquête empirique, dès lors que nombre d'entre eux y ont participé pour le compte de leur organisation, dans le but spécifique de répondre au questionnaire.

Ce concept de recherche a été retenu après avoir défini les objectifs de l'enquête, à savoir l'élaboration d'hypothèses, ce qui exige une exploration et une méthodologie à orientation qualitative (et non une approche quantitative). Les approches qualitatives empiriques font appel à des données qualitatives en vue de construire des hypothèses et des modèles. Cette enquête est conçue en tant qu'enquête auprès d'experts, à partir d'un échantillon non représentatif. Les résultats ont été pour partie validés par le biais des informations fournies en retour aux membres du GTT, en particulier les résultats concernant les principes pour l'ECVET ainsi que l'évaluation et le rôle d'un système (de transfert) d'unités capitalisables pour l'éducation et la formation (voir aussi les documents correspondants publiés sur l'ECVET par le Cedefop sur le site de sa Communauté virtuelle consacrée au transfert d'unités capitalisables: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer>).

Le chapitre 2 du présent rapport examine les caractéristiques de la FEP, examen indispensable pour définir un système d'unités capitalisables et les fonctions d'un tel système; cette définition fait l'objet du chapitre 3. Le chapitre 4 analyse les composantes essentielles d'un système d'unités capitalisables. Le chapitre 5 formule des conclusions possibles, sous la forme de propositions de principes communs et de mise en œuvre expérimentale. Les annexes 1 et 2 (cette dernière disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130) récapitulent les questions qui demeurent ouvertes et les défis qu'il conviendra de relever.

2. Caractéristiques des systèmes nationaux de FEP

Dans ce chapitre, nous examinons, en nous penchant plus particulièrement sur les pays sélectionnés, les principales caractéristiques et innovations des systèmes nationaux de FEP qui offrent une pertinence pour le développement d'un système d'unités de cours capitalisables: le cadre réglementaire et législatif qui régit la structure nationale de gouvernance, l'hétérogénéité des acteurs et la diversité des parcours d'apprentissage et de formation. En outre, nous récapitulons les résultats de l'enquête en ligne et nous évaluons la mesure dans laquelle les concepts en vigueur dans l'enseignement supérieur peuvent être transposés dans un autre contexte.

2.1. Cadre réglementaire et législatif

L'un des aspects fondamentaux de tout système national de FEP est sa structure de gouvernance et de réglementation. Dès lors que l'ECVET exigera une structure intégrée, il convient d'examiner dès le départ les structures nationales de gouvernance et de réglementation, dans leur forme actuelle et dans leur évolution. La «gouvernance», au sens où nous l'entendons, renvoie à la définition qu'en donne Mayntz (1993, p. 11): «la coordination sociale des actions collectives par des systèmes de normes et d'organisation». La capacité de gouvernance des organismes publics et privés est tributaire des compétences disponibles pour la décision politique. Elle est déterminée par les dispositions législatives et réglementaires en vigueur, qui, s'agissant de la FEP, relèvent essentiellement de la sphère nationale. Les commentaires des experts sur leur système national de FEP (tableau 11; disponible uniquement en ligne, voir lien p. 130) mettent en évidence la diversité et la diversification des systèmes nationaux. Les réponses au questionnaire peuvent être récapitulées comme suit.

La structure de gouvernance est extrêmement complexe et, dans la plupart des pays étudiés, elle se fonde sur la tradition et le consensus entre les différents acteurs. L'enquête met en lumière les divers degrés de centralisation: Chypre, la France, le Luxembourg, le Portugal et la Turquie sont extrêmement centralisés, alors que l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la Finlande et le Royaume-Uni sont des systèmes décentralisés; la Hongrie, quant à elle, a entamé dans les années 90 un processus de décentralisation toujours en cours. Dans la plupart des pays, les responsabilités en matière de FEP sont réparties en deux sphères de compétences: celle du ministère de l'éducation et celle du ministère du travail ou de l'économie (voire les deux). Dans certains secteurs, tels que la santé ou l'agriculture, un troisième ministère joue parfois un rôle très important. La structure est encore plus complexe dans certains pays, tels que l'Allemagne, où la formation en entreprise est régie par la législation fédérale et la formation théorique à temps partiel relevant du système dual est régie par la législation des États (Länder). Dans le cas de la Belgique, certains éléments du système sont organisés par le secteur public alors que d'autres sont laissés au secteur privé. En Irlande,

de récentes dispositions législatives ont établi trois nouvelles organisations de droit public (une agence nationale pour les qualifications et deux conseils de certification), qui ont pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre un cadre national de qualifications fondé sur des normes de connaissances, savoir-faire et compétences (OCDE/NQAI, 2003). Notre étude fait apparaître que les systèmes de FEP sont fortement réglementés et, par rapport à l'enseignement supérieur, leur degré d'autonomie est plutôt faible; c'est notamment le cas en Autriche (tableau 11; disponible uniquement en ligne, voir lien p. 130).

Un autre aspect essentiel est la structure tripartite de la gouvernance dans nombre de pays, tels que l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche et le Danemark, où le cadre réglementaire et législatif de la FEP fait l'objet de négociations entre les partenaires sociaux, les pouvoirs publics (ministères, instances éducatives nationales et régionales) et les prestataires de FEP. En France, les diplômes sont mis en place après consultation avec les partenaires sociaux et les commissions sectorielles (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). L'exemple français montre que la centralisation n'exclut pas le tripartisme dans certains domaines de la FEP. Comme l'a souligné l'expert danois de la FEP, le récent développement d'un système régi par un cadre «a conféré davantage d'autonomie et de coresponsabilité aux acteurs (établissements éducatifs, comités sectoriels, comités locaux) en matière de définition des contenus, de mise en œuvre des programmes, ainsi que de gestion des ressources financières et de la qualité. Ces évolutions s'inscrivent dans une stratégie qui vise à assurer, d'une part, que le système soit en mesure d'apporter en continu des réponses proactives aux mutations qui interviennent sur le marché du travail et dans la société au sens large sans que cela n'exige nécessairement de modifier la base législative et, d'autre part, que le système soit plus en phase avec les conditions locales et les différents besoins des secteurs et des professions» (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

2.1.1. Gouvernance et réglementation au niveau national: évolutions récentes

L'étude effectuée par Colardyn et Bjørnåvold (2003, p. 30) fait apparaître que la caractéristique dominante du système de FEP finlandais est sa décentralisation. La formation dispensée dans les établissements de FEP couvre pratiquement toutes les branches d'activité (AEFP, 2001). Une réforme globale de la législation régissant l'éducation de base, l'enseignement secondaire (enseignement général secondaire supérieur et formation professionnelle de base) et l'éducation des adultes est entrée en vigueur en janvier 1999. Les nouvelles lois sont essentiellement axées sur la définition des objectifs et des contenus de l'enseignement, des niveaux et des types d'éducation, ainsi que des droits et responsabilités des apprenants. La nouvelle législation accroît les pouvoirs des prestataires et s'applique à l'offre émanant tant des municipalités et de l'État que du secteur privé (AEFP, 2001, p. 13-26). En Finlande, conformément au plan de développement à long terme pour l'éducation et la recherche (1999-2004), la conception de la FEP est fortement axée sur les acquis en termes de compétences (Kärki, 2002). Nous reviendrons plus en détail sur la FEP en Finlande à la section 2.3.

En France, les trente dernières années ont été marquées par d'importantes modifications de la législation afférente à la FEP; ces modifications concernent tant le niveau collectif et individuel que l'importance des diplômes et titres. Les compétences en matière de FEP relèvent de nombreux ministères (agriculture, santé, sports, etc.), les principales responsabilités incombant toutefois au ministère de l'éducation nationale. Comme l'indique le rapport national sur la France de l'OCDE (2003a), quels que soient le secteur ou la branche concernés, l'indicateur de qualification individuelle à l'issue d'un programme de FEP est le diplôme et, par voie de conséquence, celui-ci est utilisé comme support de classification et comme seuil d'accès au marché du travail. On observe un rapprochement entre les systèmes de qualifications/d'éducation pour adultes et les dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie. Cela se reflète dans le cadre réglementaire instauré par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, qui a introduit un répertoire national des certifications professionnelles, une commission nationale interministérielle de la certification professionnelle, ainsi que des aménagements en matière de reconnaissance des acquis, via le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE; voir OCDE, 2003a).

En Allemagne, la FEP est régie depuis 1969 par la loi sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz*, BBiG), qui a été légèrement modifiée en 2002. Dans le secteur de l'artisanat, la formation professionnelle est régie par la réglementation relative aux métiers de l'artisanat, qui est étroitement liée à la loi sur la formation professionnelle. Le système dual fonctionne sur cette base, tandis que les Länder sont responsables des établissements de FEP. La loi sur la formation professionnelle de 1969 (BBiG I S. 4621) a introduit de nouvelles règles pour les normes générales applicables aux titres professionnels, au contenu et à la durée des formations, ainsi que des normes d'examen et d'évaluation qui définissent les CSC exigés pour l'obtention de la certification et qui précisent les mécanismes, les modalités et les procédures d'examen. Le système dual de formation professionnelle et le système de FEP dans son ensemble s'appuient sur le «principe professionnel» (*Berufsprinzip*). Comme l'ont souligné les experts nationaux ⁽¹⁾, le terme «profession» fait référence au «métier», concept qui a ses racines historiques dans les corporations (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Non seulement ce concept se situe au cœur de la formation dispensée par le système dual mais, de plus, il sous-tend la multitude de leitmotivs et de textes législatifs qui régissent le système allemand, lequel établit une différenciation entre qualification initiale et qualification complémentaire. Cependant, comme le fait observer Kutscha (2003), le système dual de formation professionnelle s'est transformé depuis longtemps déjà en un système pluriel, qui remplit différentes fonctions pilotées par un mécanisme complexe de réglementation hybride. L'attractivité de la FEP allemande tient au degré élevé de transférabilité de ses qualifications: «une qualification délivrée par ce système sert de tremplin pour l'accès au marché du travail allemand [...]. Cette transférabilité tient aussi au fait que les employeurs et les syndicats sont des acteurs centraux du processus de conception, de mise en œuvre et de contrôle de la formation» (Reuling et al., 2004, p. 19). De

⁽¹⁾ Le terme «experts nationaux» désigne les experts qui ont participé à l'enquête en ligne.

nouvelles réglementations ont introduit un concept modulaire en troisième année d'apprentissage (Cedefop, 2000).

En Hongrie, la restructuration de la FEP a fait partie intégrante de la transition vers l'économie de marché. La refonte complète opérée dans les années 90 a établi un système fondé sur le partage des responsabilités et l'autonomie locale. Ce nouveau système est l'un des plus décentralisés d'Europe, selon Halász et al. (2001), et il fait désormais une plus large place au développement des ressources humaines (voir Kopeczi, 2000). La loi sur l'éducation publique (1993) définit le degré de soutien éducatif, les programmes à introduire, l'architecture organisationnelle et opérationnelle du système éducatif, ainsi que les droits des apprenants. Cette loi préconisait une refonte de la réglementation relative aux programmes d'études et l'introduction d'une «réglementation à deux niveaux» en vertu de laquelle l'enseignement et l'apprentissage au niveau des établissements seraient organisés conformément aux lignes directrices nationales, mais sur la base de programmes élaborés par les établissements eux-mêmes et adoptés au niveau local (voir Halász, 2001). Après l'introduction du registre national des qualifications professionnelles, des programmes d'études nationaux ont été développés entre 1996 et 1999. La loi sur l'éducation des adultes, adoptée en 2001, a posé les bases d'un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie, conformément aux propositions de la Commission européenne. S'agissant de la FEP, la Hongrie a engagé un processus permanent de standardisation et de modernisation du registre des qualifications professionnelles nationales (CCE, 2002b). Cependant, hormis la modularisation, qui s'inscrit dans le processus de réforme continue de la FEP, et le souci accru de la qualité, les unités capitalisables pour la FEP font l'objet de peu d'attention.

Granville (2003, p. 262) décrit l'Irlande comme une société qui accorde une grande importance aux diplômes. Il explique cette attitude par la valeur et le statut social attachés au niveau d'éducation ainsi que par le caractère centralisé, essentiellement unitaire, du système national de qualifications. Dans le contexte irlandais, la notion de certification est essentielle. L'objet de la loi sur les qualifications – *Qualifications (Education and Training) Act* – de 1999, qui est entrée pleinement en vigueur en juin 2001, était de définir et de développer des normes de CSC, d'élaborer un cadre de normes de qualifications, de promouvoir la qualité de l'enseignement et de la formation postobligatoires et supérieurs, de mettre en place un système permettant de coordonner et de comparer les certifications délivrées et de promouvoir l'accès, le transfert et la progression des apprenants. En outre, cette loi a porté établissement de l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications (*National Qualifications Authority of Ireland* – NQAI) ainsi que de deux nouveaux conseils de certification (HETAC et FETAC; voir *Qualifications (Education and Training) Act 1999*). Cette loi est centrée sur les résultats d'apprentissage, décrits en termes de CSC, et vise également à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie (NQAI, 2003a). Selon le rapport national sur l'Irlande de l'OCDE, la réforme du système de qualifications représente une rationalisation majeure de l'éventail des organismes certificateurs en Irlande. Les dispositifs structurels établis par la loi de 1999 peuvent être considérés comme un compromis entre la volonté de créer un système permettant de répondre aux exigences futures d'apprentissage tout au long de la vie et le souci de maintenir la confiance tant des apprenants que des employeurs dans la valeur des

certifications et dans leurs structures de soutien au sein du système existant (OCDE/NQAI, 2003, p. 66).

Le rapport 2003 de l'OCDE sur l'Espagne souligne la mise en œuvre d'une décentralisation à l'espagnole, dont l'impact est particulièrement marqué sur les questions d'éducation. Dans le contexte espagnol, cela signifie «d'une part, une plus grande latitude de décision conférée aux gouvernements des communautés autonomes ⁽²⁾ et, d'autre part, le maintien du concept de nation commune et, par voie de conséquence, d'un ensemble commun d'objectifs sur le plan politique» (OCDE, 2003b, p. 11). Comme le note un expert national, «sur le plan organisationnel, le système national de qualifications et de formation trouve son point de départ dans les sphères de pouvoirs conférés à l'administration générale de l'État et aux communautés autonomes et il en va de même pour la participation des partenaires sociaux, comme l'atteste la mise en place du Conseil général de la formation professionnelle» (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). L'évolution la plus notable dans le domaine de la FEP en Espagne est la loi de juin 2002, qui avait pour objet de moderniser le système de FEP en introduisant «un ensemble d'instruments et de dispositifs indispensables pour promouvoir et mettre en œuvre l'intégration des offres de formation professionnelle figurant au répertoire national des qualifications professionnelles» (*Ley Orgánica 5/2002*, art. 2). Ce répertoire, défini par un décret de septembre 2003, constitue la clé de voûte institutionnelle du système et a pour objectif déclaré de faciliter l'intégration des différentes formes de certification et de validation des compétences et qualifications professionnelles (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Nous reviendrons plus en détail sur les aspects liés à la modularisation, aux compétences, aux familles professionnelles et aux niveaux de qualification.

2.2. Participation des acteurs: un paysage hétérogène

2.2.1. Acteurs

La coopération des acteurs des systèmes nationaux de FEP est indispensable pour élaborer et mettre en œuvre un système d'unités capitalisables pour la FEP. Selon l'enquête effectuée par Lindeperg sur la FEP en France (2000), la formation professionnelle, tant initiale que complémentaire, est au cœur des politiques de développement économique, du marché du travail et de cohésion sociale et elle exige une définition claire des responsabilités des acteurs concernés ainsi que des règles de coopération entre ces derniers. Si cette complexité est dans une certaine mesure garante de la qualité, elle est aussi et surtout un indicateur de la complexité des tâches de coordination au niveau national et européen. La caractéristique essentielle est le positionnement du système de FEP à l'interface du

⁽²⁾ «Toutes les communautés autonomes ont des responsabilités en matière d'éducation, mais certaines sont plus avancées que d'autres, en particulier les communautés "historiques" telles que le pays Basque ou la Catalogne» (OCDE, 2003a, p. 12).

système d'emploi/du marché du travail et du système d'éducation/de formation; les tâches relevant de chacune de ces deux sphères sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1: Vue d'ensemble des acteurs

	Système d'éducation/de formation		Système d'emploi	
Niveau macro (national)	Organisations d'apprenants/de parents	Administration des organisations d'enseignement et de formation	Organisations de travailleurs	Organisations d'employeurs
Niveau régional/local	Associations	Structures administratives	Réseaux	Associations
Niveau méso (organisationnel)	Représentants d'apprenants/de parents	Organisations d'enseignement/de formation	Représentants des travailleurs	Entreprises, organisations
Niveau micro (individuel)	Ménages	Enseignants et formateurs	Travailleurs	Employeurs
	Demande d'éducation et de formation	Offre d'éducation et de formation	Offre de compétences	Demande de qualifications
	Marché de l'éducation et de la formation		Marché du travail	
Tâches de coordination quantitatives	Choix éducatifs, candidatures	Offre éducative, sélection	Offre de diplômés et de compétences	Demande de main-d'œuvre, sélection des travailleurs
Tâches de coordination qualitatives	Influence sur l'offre, sélection	Structure des parcours éducatifs	structure des qualifications	Divisions du travail

Source: adapté de Descy et Tessaring, 2001

L'enquête en ligne met en évidence les différents niveaux d'influence des acteurs. En Allemagne, par exemple, «les acteurs influents sont les chambres professionnelles, les chambres de commerce et d'industrie et les syndicats»; les activités de ces acteurs sont considérées comme des «principes organisateurs» du système de FEP allemand (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Tableau 2: Degré de participation des différents acteurs à des activités sélectionnées

Degré de participation des...	autorités / organismes nationaux / régionaux	prestataires de FEP	organisations d'employeurs	organisations de travailleurs	centres de R&D en FEP, experts	apprenants et parents
Normes de qualifications	1,7	3,1	2,4	2,5	3,1	4,3
Programmes d'études (par ex. découpage en unités)	1,9	2,8	3,0	2,9	3,0	4,3
Processus d'enseignement et d'apprentissage (environnement d'apprentissage)	2,6	2,0	3,6	3,3	3,0	3,9
Procédures d'évaluation et d'examen	2,1	2,5	3,0	2,9	3,2	4,2
Procédures de reconnaissance et de certification	2,0	2,9	2,7	2,9	3,3	4,5
Nombre de réponses	30	28	28	27	27	27

NB: Questions 1.2 à 1.7. Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les autorités ou organismes nationaux/régionaux, les prestataires de FEP, les organisations d'employeurs, les organisations de travailleurs, les apprenants et leurs parents participent-ils à la définition...? Échelle de 1 = participent très activement à 5 = ne participent pas.

Les résultats de l'enquête en ligne font apparaître que les autorités et organismes nationaux et/ou régionaux sont les acteurs dont le degré de participation est le plus élevé. Ces acteurs participent très activement à la définition des normes de qualifications et de la structure des programmes d'études. En fonction des traditions nationales, la participation des autorités et organismes peut être plus ou moins centralisée (France, Luxembourg [tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130]) ou décentralisée/régionalisée (Espagne [tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130]). Les ministères dont la participation est le plus fréquemment citée sont ceux de l'économie et de l'éducation, dont l'intervention dans le système de FEP s'exerce soit sur la formation en apprentissage, soit sur la formation en établissement. En Allemagne, les responsabilités de la formation en entreprise relèvent du niveau fédéral et celles du système de formation en établissement du niveau des Länder (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Ces autorités et organismes interviennent moins dans les questions d'ordre pédagogique liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les organisations d'employeurs et de travailleurs participent très activement à la définition des normes de qualifications (moyennes respectives: 2,4 et 2,5, sur une échelle de 1 à 5) et, dans une certaine mesure, à l'élaboration des procédures de reconnaissance et de certification. L'un des facteurs de différenciation entre les systèmes nationaux de FEP pourrait être le degré de développement de la formation en apprentissage, comme le montre, par exemple, le cas de

l'Autriche (tableau 17; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Dans certains pays, tels que la Finlande et les Pays-Bas, le degré de participation des organisations d'employeurs est tel que l'on peut parler de coresponsabilité (tableau 17; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). «Tant les organisations d'employeurs que les organisations de travailleurs sont légalement tenues de définir des profils de compétences professionnelles qui servent de base à l'élaboration des normes de qualifications» (Pays-Bas [tableau 19; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130]) ou bien «elles sont chargées d'élaborer et d'adopter les qualifications, les cours obligatoires spécifiques aux qualifications nationales et les programmes dispensés par les prestataires». Elles organisent et évaluent l'apprentissage au poste de travail et les épreuves de compétence sur le lieu de travail (Finlande, [tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130]). La plupart des commentaires formulés par les participants à l'enquête soulignent la pratique courante de la coopération tripartite et d'une approche combinée, à la fois ascendante et descendante, dans les activités sélectionnées (voir commentaires tableaux 17 et 19; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Les prestataires de FEP participent activement à la définition des processus d'enseignement et d'apprentissage et de l'environnement d'apprentissage (moyenne: 2, sur une échelle de 1 à 5). Selon les commentaires des experts nationaux, les prestataires de FEP semblent disposer d'une plus grande autonomie pour définir les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre instauré par la législation nationale ou par les décrets ministériels (en fonction du système national de gouvernance); en Finlande, par exemple, «la Direction nationale de l'enseignement définit les grandes lignes du programme national, que les prestataires de FEP adaptent au contexte local» (tableau 15; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

La participation des apprenants et de leurs parents est moindre, peut-être en raison du faible degré de responsabilité que leur confère la réglementation afférente aux systèmes nationaux de FEP. Cependant, l'Autriche (comités d'établissement), l'Espagne (associations de parents d'élèves) et la Finlande (représentation des apprenants au sein des conseils nationaux et locaux) nous offrent des exemples de forte participation des apprenants aux activités de conseil des prestataires de FEP (tableau 23; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Au Danemark, les apprenants sont étroitement associés aux processus décisionnels.

Le développement d'un système européen d'unités capitalisables pour la FEP (système ECVET) dépend dans une large mesure du facteur «doux» de confiance mutuelle. Dans l'enseignement supérieur, la confiance s'est avérée essentielle pour développer l'ECTS; elle permet l'acceptation mutuelle et l'égalité d'évaluation des résultats d'apprentissage, en dépit des différences structurelles persistantes. Sur le plan historique, le processus d'établissement de la confiance trouve ses origines dans les accords conclus au cas par cas dans le contexte des échanges bilatéraux d'étudiants (dans le cadre d'Erasmus/Socrates, par ex.) et il s'est développé jusqu'à l'échelon européen, qui assure l'accumulation et le transfert d'unités capitalisables. La confiance qui s'instaure entre les acteurs est fortement tributaire de la crédibilité et de la validité du système d'unités capitalisables utilisé. Il importe de ne pas perdre de vue qu'au niveau national, c'est le cadre administratif et réglementaire qui définit

les règles, alors que l'utilisation et le développement d'un système d'unités capitalisables au niveau européen reposent sur la participation volontaire des acteurs nationaux.

En règle générale, les zones horizontales sont définies dans le contexte d'un programme spécifique d'enseignement supérieur. Au sein de ces zones, les décisions concernant l'accumulation sont prises par l'établissement d'accueil. Dès lors, ces zones peuvent être qualifiées de «zones de confiance mutuelle» qui, dans l'enseignement supérieur, fonctionnent en tant que réseaux d'établissements qui déterminent l'acceptation mutuelle. L'instauration de telles zones de confiance au sein de niveaux verticaux «larges» réduit les obstacles à la mise en œuvre efficace de l'accumulation et du transfert d'unités capitalisables (Le Mouillour et al., 2003). L'étude de Coles et Oates apporte des éléments supplémentaires à l'appui du concept de confiance mutuelle: «une ZCM est un accord entre des individus, des entreprises et autres organisations concernant la validation, la reconnaissance et l'évaluation des résultats de la FEP, en termes de connaissances et de compétences. Les ZCM fournissent une aide pratique aux décisions relatives à la valeur des qualifications et des certifications, à la formation complémentaire, et au recrutement des travailleurs. Elles peuvent être de nature dynamique et elles peuvent revêtir une forme et une envergure plus ou moins formelles, en fonction du degré de confiance mutuelle entre les parties prenantes et de leurs besoins.» (Coles & Oates, 2005, p. 14).

2.2.2. La question de la mobilité

Dans tous les systèmes de FEP et dans le cadre de la promotion de l'éducation et formation tout au long de la vie, il est essentiel de développer le transfert d'unités capitalisables en lien avec les besoins et la motivation individuels des apprenants.

L'hétérogénéité des apprenants est déterminée par de nombreux paramètres, tels que l'expérience professionnelle acquise, la situation au regard de l'emploi (chômage, chômage de longue durée, expérience de travail atypique ou emploi à temps plein), la nature du travail (de routine, de conception, de direction) le sexe, la motivation pour entreprendre ou reprendre une activité d'apprentissage (mise à jour des connaissances et compétences, renouement avec la FEP), la situation au regard de la loi (migrants), l'état de santé (personnes handicapées), l'âge et le statut (élève, étudiant, stagiaire, apprenti, apprenant adulte, etc.). En Irlande, par exemple, l'apprenant est au cœur de la loi sur les qualifications de 1999, dans son esprit et dans sa lettre. En conséquence, un apprenant s'entend comme tout individu inscrit dans un établissement d'enseignement ou de formation ou participant à ce que l'on pourrait qualifier de «situation d'apprentissage formel» mais aussi comme tout individu qui acquiert ou a acquis des connaissances, savoir-faire ou compétences, indépendamment du moment et du lieu de cette acquisition. Dès lors, l'apprentissage peut intervenir dans les établissements éducatifs, sur le lieu de travail, à la faveur d'activités associatives ou dans le cadre de l'autoformation (voir *Qualifications (Education and Training) Act 1999*). Les études statistiques font état d'au moins 50 millions de participants à la FEP et à l'enseignement supérieur formels en Europe (voir tableau 3).

Tableau 3: *Vue d'ensemble des participants à la FEP et à l'enseignement supérieur en Europe (2000/2001)*

	Enseignement général et FEP	FEP
CITE 2	18 millions	
CITE 3	19 millions	55,3 %
CITE 4	Programmes à orientation professionnelle uniquement = 0,8 million, y compris éducation des adultes et préparation au niveau CITE 5B	
CITE 5 (supérieur)	12 millions	13 % (CITE 5B)
CITE 6	0,36 million	

Adapté d'Eurostat, 2000/2001

Dans le secondaire supérieur, le taux d'inscription est plus élevé dans la FEP que dans l'enseignement général (ce dernier inclut le niveau préprofessionnel). Cette tendance est particulièrement marquée en Autriche, en Belgique, au Liechtenstein, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Slovaquie, en Slovénie et au Royaume-Uni, pays dans lesquels plus des deux tiers des élèves sont inscrits dans la filière professionnelle. En revanche, à Chypre, en Espagne, en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Italie, à Malte et au Portugal, les deux tiers des élèves, parfois plus, sont inscrits dans l'enseignement général (voir CCE, 2002d).

Pour prendre l'individu pleinement en compte, il convient de considérer la situation et l'origine socioculturelle dans une perspective de mobilité de l'apprenant. La mobilité des travailleurs en Europe demeure relativement limitée (Dinjens et al., 2002) et, compte tenu que les ensembles de données statistiques sur la mobilité des diplômés ne renseignent guère sur les dispositifs de mobilité, les seuls éléments d'évaluation dont nous disposons sont ceux qui font état de 4 % de diplômés travaillant hors de leur pays de naissance (Jahr et al., 2002). Les experts nationaux évaluent la fréquence moyenne de la mobilité internationale des apprenants de la FEP à 4,02, sur une échelle de 1, correspondant à une mobilité très fréquente, à 5, correspondant à une mobilité très rare (tableau 78; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Selon ces experts, les secteurs de la FEP qui affichent un fort taux de mobilité sont le tourisme, les services de restauration/traiteur, les soins de santé (milieu hospitalier), la métallurgie, la chimie, l'agriculture, les transports, la construction et les TIC. Les experts soulignent l'importance des programmes Leonardo da Vinci pour soutenir la mobilité internationale des personnes en formation et des travailleurs (tableau 79; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

On peut distinguer trois formes de mobilité:

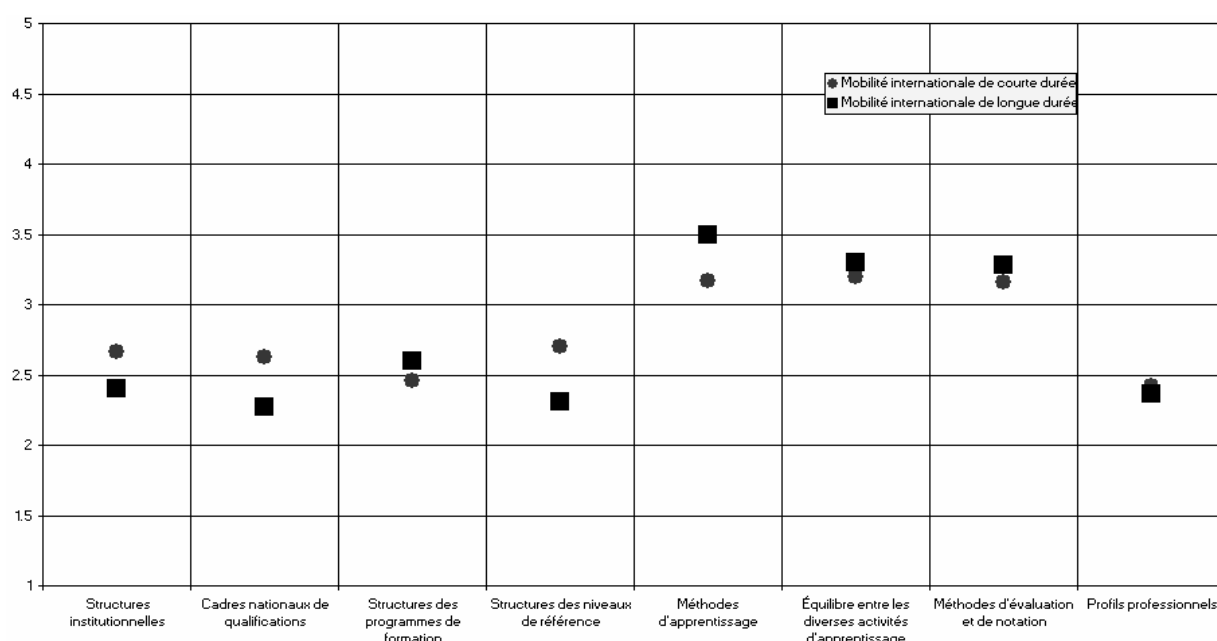
(a) la mobilité géographique, intra- ou transnationale;

- (b) la mobilité professionnelle, selon des perspectives verticale ou horizontale, entre plusieurs spécialisations professionnelles ou au sein d'une même spécialisation, entre plusieurs niveaux de compétences ou au sein d'un même niveau de compétences;
- (c) la mobilité intersectorielle, entre les secteurs informel/non formel et formel de l'éducation et de la formation.

Pour assurer la réussite des projets de mobilité, un système d'unités capitalisables doit avoir deux types de fonctionnalités: le transfert et l'accumulation. La mobilité exige que le système de FEP assure la transférabilité, qui passe souvent par la modularisation des programmes de FEP, et l'employabilité, qui appréhende les résultats d'apprentissage en termes de compétences et d'adaptabilité de l'individu aux exigences du marché du travail. Les réponses aux questions sur le volume de la mobilité verticale et horizontale dans la FEP n'ont pas fourni d'éléments nouveaux.

Il est intéressant d'observer les facteurs qui influent sur l'accès des apprenants de la FEP en mobilité transnationale du point de vue des établissements (à savoir des prestataires de FEP). Ces facteurs sont présentés dans le graphique ci-dessous.

Graphique 1: Facteurs qui influent sur la mobilité entre les systèmes de FEP formels



Source: question 4.6. Dans quelle mesure les différences liées aux éléments suivants ont-elles un impact sur l'accès à votre système national de FEP des apprenants étrangers de la FEP en mobilité de courte durée et de longue durée? Réponses multiples possibles. Échelle: 1 = très fort impact, à 5 = aucun impact. Voir aussi tableaux 84 et 86; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130.

Les éléments qui influent sur la mobilité de longue durée des étudiants internationaux sont les structures des niveaux de référence, les cadres nationaux de qualifications et les profils professionnels (moyenne de 2,3 sur une échelle de 1 = très fort impact à 5 = aucun impact), suivis des structures institutionnelles et des structures des programmes (moyennes respectives:

2,4 et 2,6). Pour ce qui est de la mobilité de courte durée, définie comme inférieure à une année, les principaux facteurs sont les structures des programmes (moyenne: 2,46), les cadres nationaux de qualifications (moyenne: 2,63) et les structures institutionnelles (moyenne: 2,66). Les données ne renseignent pas sur le caractère positif ou négatif de l'impact sur la mobilité.

Un concept intéressant, bien que rarement utilisé, est celui d'«aires de mobilité professionnelle» développé en France au sein du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME). Ce concept définit les domaines de spécialisation professionnelle apparentés et décrit les CSC requis pour la mobilité. Il ne prend pas en considération la question des niveaux de qualification; il appréhende la spécialisation professionnelle en termes de mobilité horizontale et verticale, à savoir en tant qu'enrichissement et élargissement des CSC acquis (voir ANPE, 1993). En Angleterre, un concept comparable, celui de «qualifications substitutives» (*proxy qualifications*), permet d'établir des équivalences et facilite le transfert éventuel des CSC: «les qualifications substitutives sont les qualifications qui, par convention, admettent certaines connaissances et compétences comme équivalentes à certains éléments de compétences clés. Ce recoupement permet aux candidats d'être dispensés de certaines composantes de la formation en compétences clés, s'ils sont en mesure d'apporter la preuve qu'ils ont obtenu la qualification substitutive» (QCA, 2003).

2.3. Parcours d'apprentissage et de formation

2.3.1. Principaux types de parcours

On peut distinguer deux types principaux de dispositifs nationaux de FEP: le système de formation en apprentissage, ou dual, et le système de formation par l'école; ces deux systèmes peuvent être combinés ou au contraire compartimentés. Certains pays ont aussi développé un système basé sur les compétences, complémentaire au système de formation en apprentissage. Dans certains États membres, un type prédomine (en Allemagne, 60 % des jeunes d'une cohorte suivent une formation en apprentissage [tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130]), alors que dans d'autres, différentes formules coexistent (en Autriche, la FEP combine formation en apprentissage et formation par l'école, 70-80 % du temps de formation étant effectué en entreprise et 20-30 % en établissement; pour plus de précisions, voir tableaux 11 et 24; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130). En outre, la perception de l'un ou l'autre type de FEP peut présenter des différences radicales: Chypre, par exemple, a un système dual dès lors que «la troisième et dernière année prévoit une journée en entreprise» (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130) et, dans le système dual allemand, «certaines entreprises ont mis en place un système expérimental, où la formation en établissement et la formation en entreprise est complétée par une formation théorique et pratique au sein de l'entreprise» (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Kutscha (2003) souligne que le système dual allemand s'est depuis longtemps mué en un système pluriel, où la formation intervient dans divers lieux d'apprentissage. Les grandes entreprises tendent à décentraliser leurs actions de formation, tout en développant de nouvelles combinaisons de lieux d'apprentissage, et les établissements de FEP s'efforcent de remplacer l'enseignement traditionnel, à orientation théorique, par une nouvelle forme d'enseignement orienté vers la pratique ou par une combinaison de théorie et de pratique. La complexité devient manifeste si l'on observe de plus près les systèmes nationaux de FEP et leurs principales caractéristiques. En Finlande, tous les élèves qui ont achevé le programme d'enseignement général peuvent demander leur admission dans un programme professionnel en trois ans dispensé par les établissements de FEP. Les élèves, normalement âgés de 16 à 19 ans, sont sélectionnés selon des critères définis par le ministère de l'éducation: certificat d'études antérieures (moyenne obtenue dans l'ensemble des matières et plus particulièrement dans les matières en lien avec la formation envisagée), expérience professionnelle et tests d'admission. Le programme comprend des cours théoriques et une formation pratique en établissement et en entreprise (voir AEF, 2001, p. 22). Tant les jeunes que les adultes (au titre de la formation professionnelle pour adultes) peuvent aussi préparer une qualification professionnelle dans le cadre de la formation en apprentissage. Celle-ci permet d'acquérir des compétences professionnelles et des savoirs théoriques tout en travaillant. Elle peut relever de la formation professionnelle initiale ou de la formation professionnelle complémentaire. Dans le contexte français, le terme «apprentissage» désigne une formation en alternance qui a pour but de dispenser à des jeunes (apprentis, âgés de plus de 16 ans) une formation théorique et pratique en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme du second degré ou de l'enseignement supérieur ou par un titre délivré par le ministère du travail (voir OCDE, 2003a, p. 62).

2.3.2. Activités d'apprentissage

Le type de FEP, ainsi que les caractéristiques de l'apprentissage et de la formation qui s'y rattachent, ont un impact direct sur les activités d'apprentissage. En Hongrie, le registre national des qualifications précise, pour chaque (niveau de) qualification, le temps qui doit être respectivement consacré à la formation théorique et à la formation pratique (République de Hongrie, 1993). Les classifications européennes, telles que la liste harmonisée des activités d'apprentissage, constituent des références utiles au regard de la diversité de ces activités. Pour explorer les moyens d'élaborer un système d'unités capitalisables, la perspective individuelle et les dispositifs de mobilité mentionnés plus haut à propos des critères de contextualité et d'intentionnalité des processus apprenants exigent d'inclure les apprentissages formels, non formels et informels dans les processus d'acquisition de CSC.

Colardyn et Bjørnåvold (2003, p. 16), sur la base de la communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CCE, 2001), identifient trois types d'activités d'apprentissage:

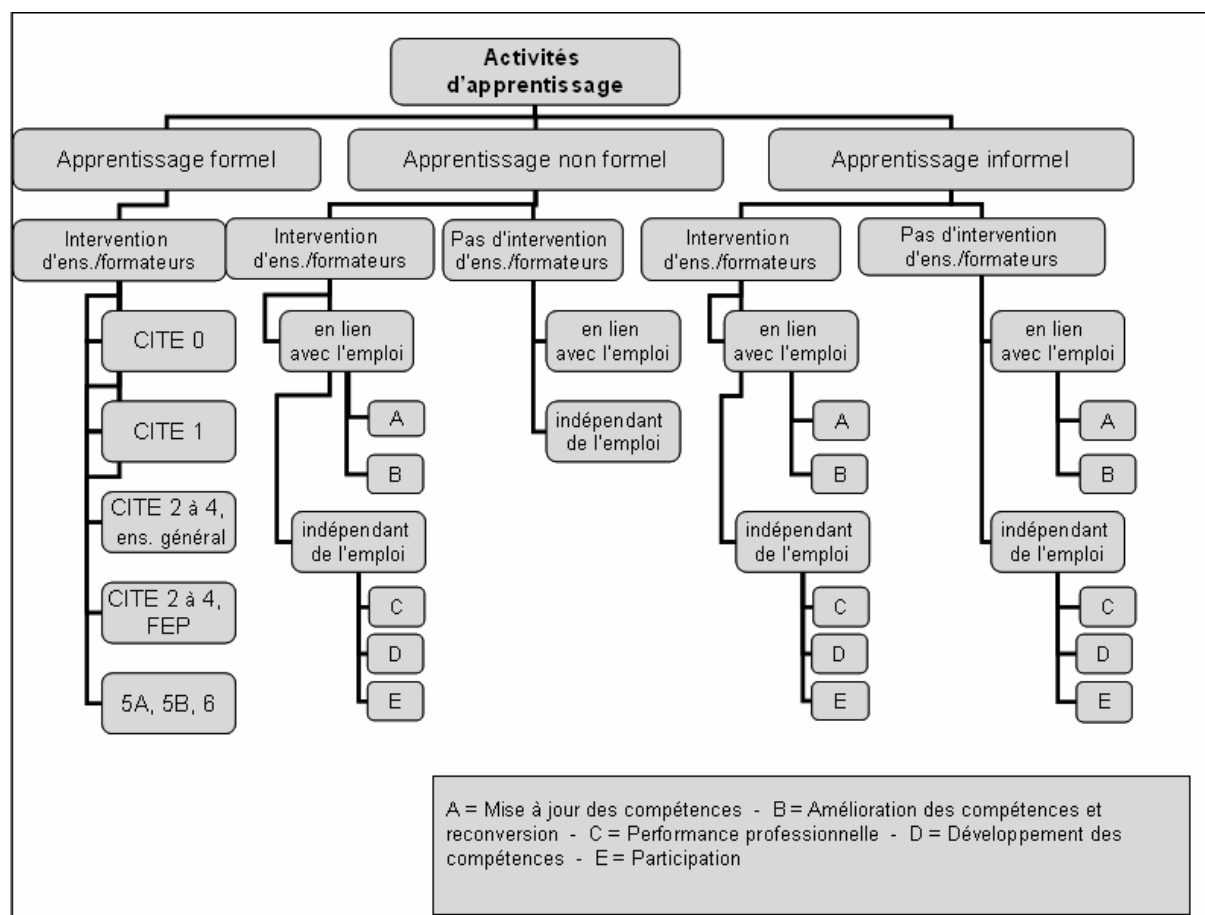
- l'apprentissage formel, qui est habituellement dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation, qui est structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de

ressources) et qui débouche sur une certification. Il est intentionnel de la part de l'apprenant;

- l'apprentissage non formel, qui n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et qui, en règle générale, ne débouche pas sur une certification. Cependant, il est structuré (en termes d'objectifs, de temps et de ressources). Il est intentionnel de la part de l'apprenant;
- l'apprentissage informel, qui 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 et/ou de ressources). En règle générale, il ne débouche pas sur une certification. Il peut être intentionnel de la part de l'apprenant mais, le plus souvent, il est non intentionnel (ou fortuit/aléatoire). Il est parfois appelé «apprentissage expérientiel».

Une étape supplémentaire de l'élaboration d'un système d'unités capitalisables est de mettre en lien «l'intentionnalité et la contextualité» et les niveaux de référence existants (en l'occurrence, les niveaux de la CITE), comme cela a été fait pour la liste harmonisée des activités d'apprentissage (Descy et al., 2002).

Graphique 2: Liste harmonisée des activités d'apprentissage

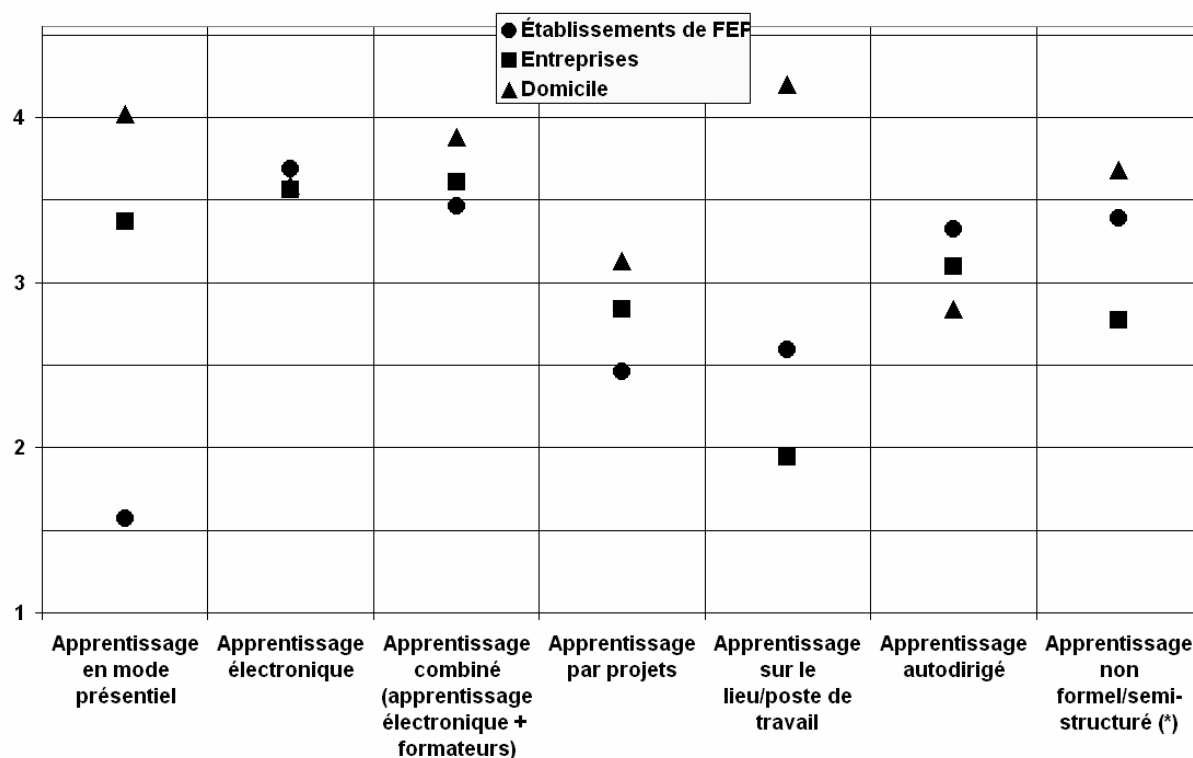


Source: Descy et al, 2002, p. 23.

La diversité des activités d'apprentissage paraît infinie. Les activités formelles peuvent inclure: l'apprentissage et la pédagogie personnalisés et actifs, l'enseignement en mode traditionnel, l'apprentissage en face à face, la simple reproduction de comportements sur le lieu de travail, l'apprentissage autodirigé/auto-organisé et l'apprentissage des processus de travail. L'apprentissage peut intervenir en entreprise, dans des établissements d'enseignement/des organismes de formation, dans le cadre de la formation en apprentissage, d'ateliers de formation interentreprises, de la formation sur le lieu/poste de travail, de la formation électronique/à distance, etc.

À la lumière des résultats de recherche antérieurs, l'enquête en ligne s'est surtout attachée à identifier les similitudes entre les divers parcours et activités d'apprentissage en Europe (dans les pays étudiés).

Graphique 3: Fréquence des diverses activités d'apprentissage, selon le lieu d'apprentissage (valeur moyenne)



Source: questionnaire en ligne, tableaux 42, 44 et 46; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130.

Questions 2.11 à 2.13. Dans quelle mesure les activités d'apprentissage suivantes sont-elles fréquentes dans les établissements de FEP/centres de formation, dans les entreprises, au domicile dans votre pays? Échelle de 1 = activité très fréquente à 5 = activité très rare.

(*) L'apprentissage non formel/semi-structuré est l'apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage.

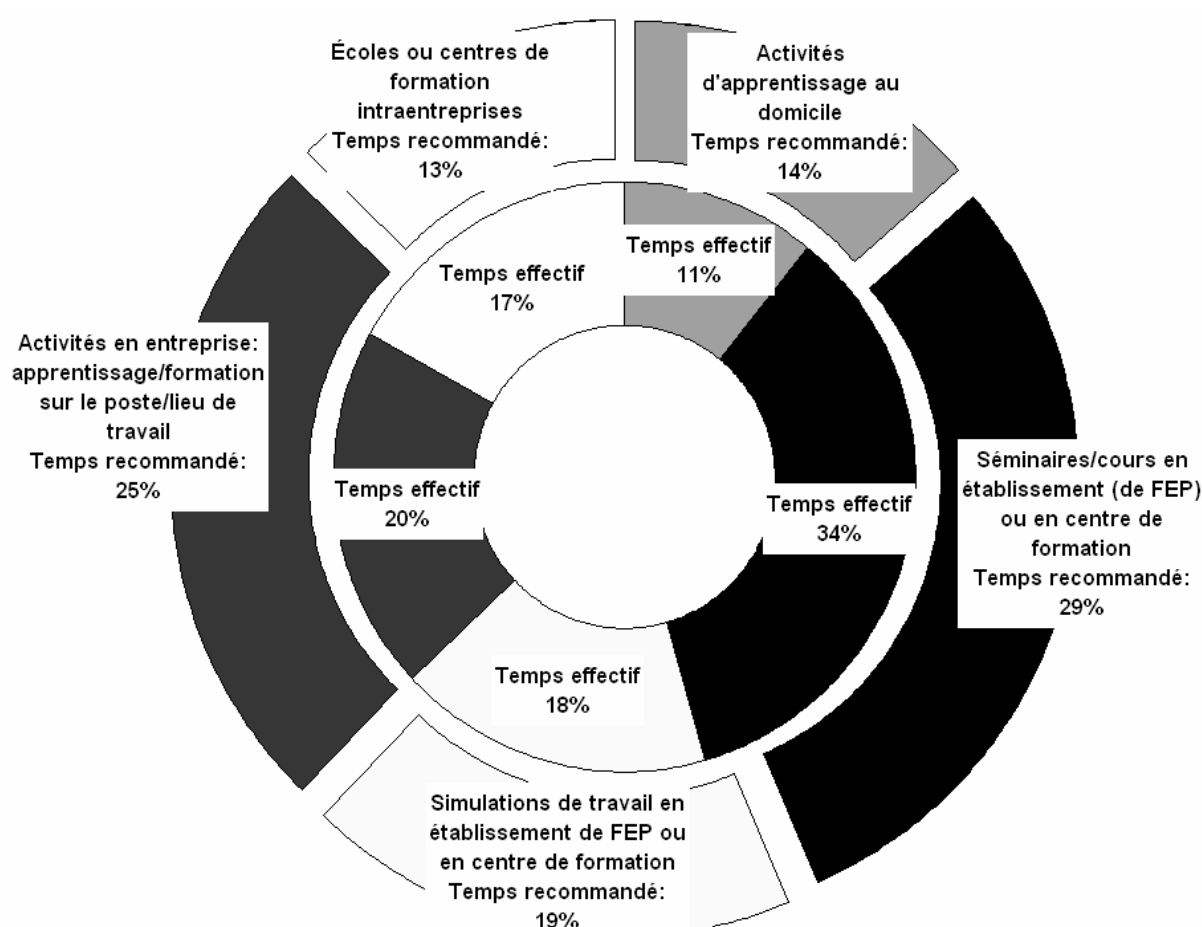
Taille de l'échantillon: «établissements de FEP»: 43<N<46; «entreprises»: 39<N<41; «domicile»: 39<N<42.

Selon les experts nationaux, dans les établissements/organismes de FEP, les activités d'apprentissage les plus fréquentes demeurent l'apprentissage en mode présentiel, suivi de l'apprentissage par projets et de l'apprentissage au poste de travail (moyennes respectives: 1,57, 2,46 et 2,59, sur une échelle de 1 = activité très fréquente à 5 = activité très rare). Dans les entreprises, l'activité la plus fréquente est l'apprentissage au poste de travail (1,94), suivi de l'apprentissage non formel/semi-structuré – à savoir l'apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage – et de l'apprentissage par projets (moyennes respectives: 2,77 et 2,84, sur une échelle de 1 = activité très fréquente à 5 = activité très rare). Les commentaires libres sur cette question mettent en lumière les différences selon les types de systèmes de FEP et selon les secteurs professionnels (tableaux 43 et 45; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130). En outre, parmi les tendances pressenties par les experts nationaux concernant les programmes et les activités d'apprentissage relevant de la FEP (tableau 48; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130), il convient de mentionner le développement des activités d'apprentissage autodirigé (Finlande, par ex.), de la formation à distance, également désignée par les termes

«apprentissage électronique»/e-learning ou «apprentissage combiné» (la plupart des pays) et du travail/apprentissage par projets.

Il semble pertinent d'évaluer le temps consacré aux diverses activités d'apprentissage, dès lors que celui-ci est fréquemment mentionné dans certains pays en relation avec les programmes de FEP, avec le répertoire des qualifications et avec les systèmes d'unités capitalisables. Les experts nationaux ont été invités à évaluer le temps moyen effectif consacré par les apprenants à diverses activités et le temps qu'ils devraient y consacrer. Le graphique suivant présente une vue d'ensemble des réponses.

Graphique 4: Temps effectif consacré aux différentes activités d'apprentissage et temps recommandé



Source: questionnaire en ligne, tableaux 37 et 38; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130. Question 2.9. À votre avis, quelle est la proportion moyenne de temps que les apprenants de la FEP consacrent et devraient consacrer aux activités d'apprentissage suivantes (en pourcentage, total 100 %).

Selon les experts nationaux, le temps consacré par les apprenants de la FEP aux séminaires ou cours représente un tiers du temps de formation, tandis que la formation au poste de travail et les simulations de travail/l'apprentissage en centre de formation représentent respectivement un peu moins du tiers du temps de formation. À leur avis, les activités d'apprentissage sur le

poste/lieu de travail et au domicile sont appelées à occuper une part plus importante du temps d'apprentissage dans les programmes de FEP, tandis que la proportion des activités d'apprentissage au sein des établissements de FEP et des centres de formation est appelée à diminuer. Cela soulève une autre question concernant le temps. Comme le fait observer un expert national, «le temps de formation présente parfois des variations considérables d'une qualification à une autre». Cette observation peut être précisée: le temps dépend du type de programme ou cours considéré (programme en trois ans, en cinq ans, etc.), du secteur considéré (soins de santé ou commerce, par ex.), de la taille du prestataire de FEP, des lieux de formation, etc. (pour plus de détails, voir tableaux 36 et 38; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

2.3.3. Approche axée sur les compétences

L'ensemble du processus apprenant contribue au développement individuel des compétences, et en premier lieu des compétences clés qui devraient être considérées comme partie intégrante de la FEP. Les compétences clés, telles que définies par la Commission européenne (2002c, p. 16), «représentent un ensemble de connaissances, de qualifications et d'attitudes dont nous avons tous besoin à des fins d'emploi, d'inclusion, d'apprentissage ultérieur, mais aussi d'épanouissement et de développement personnel. [...] Elles sont un préalable à la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.» Sont notamment incluses dans ces compétences la numératie, la littératie et la capacité d'apprendre à apprendre.

Parmi les changements prévus et les caractéristiques des systèmes de FEP, la plupart des experts nationaux mentionnent l'approche axée sur les compétences. Nous nous limiterons ici à un examen succinct de cet aspect, qui sera également abordé plus bas dans l'optique de l'orientation sur les résultats des systèmes d'unités capitalisables. Il existe essentiellement deux manières de considérer les systèmes de FEP: soit en se concentrant sur les caractéristiques pédagogiques et organisationnelles (à savoir, les programmes de FEP), soit en se concentrant sur les objectifs des programmes de formation en termes de CSC des apprenants, par exemple tels que mentionnés dans le rapport intermédiaire sur le système ECVET).

Dans la plupart des systèmes nationaux de FEP, les compétences servent à décrire le profil professionnel attendu de l'apprenant. Même si l'on observe des variations dans la description de chaque compétence, la désignation des compétences présente de nombreuses similitudes, comme le montre le tableau 30 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Les experts nationaux s'accordent à penser qu'il est possible d'identifier, dans tous les systèmes, au moins les trois principales catégories suivantes: compétences professionnelles, compétences sociales et compétences personnelles. Les compétences professionnelles ont trait aux tâches que l'apprenant devra être en mesure d'exécuter lorsqu'il occupera un poste; ces compétences, également appelées «compétences technico-professionnelles», sont en lien direct avec l'emploi envisagé. Les compétences sociales ont trait au monde du travail, au lieu de travail et

à l'aptitude à travailler en équipe; elles sont étroitement liées à la notion de compétences personnelles.

S'agissant de la typologie des CSC, on peut identifier deux approches principales, qui illustrent les optiques divergentes du contexte et de l'agencement des savoirs. La première approche, qui prévaut dans les pays anglo-saxons et, dans une moindre mesure, dans des pays tels que l'Allemagne et la Finlande, est axée sur les compétences de base, les compétences génériques et les compétences clés, à savoir, notamment, les compétences générales élémentaires et/ou cognitives requises pour tous les emplois (compétences en mathématiques, lecture, écriture et résolution de problèmes, compétences sociales, communicationnelles et interpersonnelles), ainsi que les compétences nécessaires à la participation sociale (citoyenneté).

La seconde approche est axée sur les compétences (clés) transférables et sur un large savoir-faire professionnel (Allemagne); elle est basée sur une série de compétences qui transcendent les divisions du travail et les profils professionnels traditionnels: compétences liées à la communication, la résolution de problèmes et l'organisation, ainsi que l'aptitude à diriger. Il n'existe pas de différence fondamentale entre ces compétences et celles prônées par les partisans des compétences génériques. Ce n'est que parce qu'elles sont considérées comme étroitement liées à un contexte ou à un éventail de situations que la didactique mise en place pour leur acquisition sera différente (voir Eurydice/Cedefop, 2001, p. 34 et suiv.).

Le concept de qualification a évolué; la qualification peut être globalement définie comme faisant référence aux «exigences requises pour accéder à une profession et évoluer à l'intérieur d'un contexte professionnel» (Tissot, 2004, p. 124). L'évolution des besoins de qualifications implique que les compétences doivent faire l'objet d'une mise à jour permanente et souple, en fonction des exigences de l'environnement professionnel et/ou du marché du travail. Les contributions à l'enquête en ligne et la discussion organisée sur ce thème via la Communauté virtuelle du Cedefop ont mis en évidence que les compétences constituent les résultats principaux et l'axe d'orientation majeur de la FEP. Cette dernière est désormais plus axée sur les compétences au sens large (plutôt que sur des savoir-faire spécifiques); les compétences orientées vers l'action semblent gagner du terrain, par opposition aux savoirs de nature théorique autrefois prédominants. L'un des nouveaux éléments importants du portfolio de compétences dans la FEP est l'aptitude à apprendre à apprendre.

Les experts nationaux soulignent que les programmes de FEP font une place de plus en plus large au concept de compétences (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130); celles-ci servent de base à l'évaluation (Grèce, par ex.) et à l'organisation de la FEP en unités (Espagne). Selon Colardyn et Bjørnåvold (2003), le système de FEP finlandais est caractérisé par son orientation sur les compétences, en particulier depuis le plan de développement pour l'éducation et la recherche (1999-2004). Les qualifications professionnelles des adultes sont des qualifications axées sur les compétences et elles peuvent donc être obtenues à l'issue d'un examen axé sur les compétences, quelle que soit la manière dont les compétences faisant l'objet de l'examen ont été acquises (AEFP, 2001, p. 14-26).

En France, le concept de compétences a été développé à partir des années 70 par le ministère de l'éducation nationale et par l'organisation nationale des employeurs, qui ont suivi en cela leurs objectifs respectifs en termes de pédagogie et de savoir-faire en situations de travail. La logique de compétences tend à se substituer à celle de connaissances dans les procédures de certification, en particulier depuis l'accord ACAP 2000 (Accord sur la conduite de l'activité professionnelle) conclu dans le secteur de la métallurgie. L'idée de valider les acquis de l'apprentissage en vue de l'obtention d'un diplôme professionnel est, en soi, une sorte de révolution culturelle (voir Jacot et al., 2001).

La loi sur la modernisation sociale de 2002 a introduit pour la première fois le terme de compétences dans la FEP, sous deux formes principales: la validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'offre de formation continue et complémentaire. Le dispositif de VAE prend en compte toutes les compétences professionnelles, indépendamment du lieu de leur acquisition, et les évalue en vue de permettre à l'individu d'obtenir une qualification complète sanctionnée par un diplôme (voir Le Mouillour, 2002).

En Espagne, le répertoire national des diplômes professionnels, récemment établi (*Organic Act 5/2002*), se fonde sur les compétences en lien avec de larges familles professionnelles (voir infra pour une présentation plus détaillée). En Irlande, la vision, les valeurs et les principes qui sous-tendent le processus de développement du cadre national de qualifications se fondent sur une définition globale de l'éducation et formation tout au long de la vie qui reconnaît «toutes les activités d'apprentissage entreprises par un individu à tous les stades de sa vie pour améliorer ses connaissances, ses savoir-faire et ses compétences, dans une perspective qui comprend les dimensions personnelle, civique, sociale et/ou professionnelle» (Behringer & Coles, 2003, p. 7). En Hongrie, dans la phase actuelle du processus de modernisation de la FEP, les CSC font leur apparition dans le système formel (voir National Institute of Vocational Education, 2001).

3. Définition d'un système (de transfert) d'unités capitalisables

3.1. Contexte général

Historiquement, le système d'unités capitalisables le plus ancien est celui qui a été introduit aux États-Unis au milieu du 19^e siècle dans le sillage d'un débat sur la réforme de l'enseignement supérieur. Dans le contexte européen, les systèmes d'unités capitalisables sont essentiellement liés à l'enseignement supérieur; le système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS) a été introduit en 1989, dans le cadre du programme Erasmus (CCE, 2003a). Cette évolution historique permet de conceptualiser le travail lié au système ECVET. Quelque 53 % des experts nationaux associent eux aussi le terme «unité capitalisable» à l'enseignement supérieur, alors qu'ils ne sont que 40 % à l'associer à la FEP (tableau 83; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Rares sont les études qui s'intéressent à l'ensemble des systèmes d'unités capitalisables dans l'éducation en termes d'évaluation des systèmes. Dans sa typologie des systèmes d'unités capitalisables, Dalichow (1997) identifie deux modèles principaux: les systèmes de transfert et les systèmes d'accumulation. Alors que le premier modèle a été développé en Europe avec le système ECTS, le second trouve essentiellement son illustration aux États-Unis. Un troisième modèle, illustré par le Royaume-Uni, associe les deux fonctions: les «systèmes d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables». À l'heure actuelle, de nombreux pays développent des systèmes d'unités capitalisables et ce développement s'inscrit souvent dans des activités plus larges liées à la mise en place d'un cadre de qualifications. À cet égard, on peut notamment citer le cadre écossais de crédits et de qualifications (*Scottish credit and qualifications framework* – SCQF), le cadre gallois de crédits et de qualifications, le cadre australien de qualifications ou le registre néo-zélandais des qualifications assorties d'un processus d'assurance qualité, lequel a instauré en 2001 une valeur commune en points de crédit applicable à toutes les qualifications (New Zealand Qualification Authority, 2002).

Contrairement aux premiers systèmes d'unités capitalisables mis en place, qui concernaient uniquement l'enseignement supérieur, les cadres les plus récents englobent aussi les activités d'apprentissage de la FEP et, le plus souvent, toutes les formes d'apprentissage relevant de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le SCQF, introduit en 2001, englobe l'enseignement et la formation postobligatoires et supérieurs et prend en compte l'ensemble des qualifications professionnelles (SCQF, 2003). Le système nord-irlandais d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables (*Northern Ireland credit accumulation and transfer scheme* – NICATS), introduit en 1995, a développé un cadre de qualifications reposant sur des unités capitalisables qui englobe l'enseignement et la formation postobligatoires et supérieurs ainsi que la formation par le travail (voir NICATS, 2002). En Finlande et en Suède, des crédits sont attribués aux activités et aux résultats des apprentissages relevant de la FEP et de l'enseignement supérieur. Les auteurs du rapport de l'OCDE sur l'Irlande (OCDE/NQAI,

2003) notent qu'«à ce jour, il n'existe aucune base législative qui régit les dispositifs d'unités capitalisables en Irlande, ni aucune politique générale ou globale à cet égard [...]. Le cadre national de qualifications ne sera pas intrinsèquement basé sur des unités capitalisables (il sera basé sur les niveaux et les types de certifications); néanmoins, la mise en place de dispositifs appropriés d'unités capitalisables est perçue comme un élément essentiel pour le bon fonctionnement du cadre, et notamment pour la réalisation des objectifs que s'est fixés la NQAI en matière d'accès, de transfert et de progression» (OCDE/NQAI, 2003, p. 21).

Roscher (2003) recommande d'établir une distinction entre système d'unités capitalisables et cadre de crédits. Selon lui, un système d'unités capitalisables définit les règles qui permettent de déterminer la valeur en points de crédit des résultats d'apprentissage. Les composantes d'un système d'unités capitalisables sont les unités, les niveaux, les résultats d'apprentissage, les modules, etc. Un cadre de crédits permet l'accumulation et le transfert des unités capitalisables, ainsi qu'un degré élevé de compatibilité à l'échelon international. Chaque système d'unités capitalisables est ancré dans des principes et des règles qui déterminent son champ d'application et de validité, ainsi que les contenus et les processus d'apprentissage (contenus spécifiques, modes d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation, etc.) (voir Schwarz et al., 2003).

On observe également une tendance à considérer les systèmes d'unités capitalisables en tant qu'instruments d'apprentissage et d'évolution. S'agissant de l'ECTS, l'étude de faisabilité sur l'extension de ce système conclut qu'un certain nombre d'adaptations et d'affinements des outils et des procédures actuels de l'ECTS seront nécessaires pour l'appliquer à l'éducation et à la formation tout au long de la vie (CCE, 2003a). Adam et Gehmlich (2000) estiment quant à eux que le système ECTS devrait évoluer vers un ensemble de dispositifs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie reposant sur un système de crédits aussi simple et transparent que possible qui prenne en compte, notamment, les diplômes, les savoirs et compétences professionnels et la validation des acquis de l'expérience. Cela exige de redéfinir la notion d'unité capitalisable/de crédit, afin de prendre en compte les compétences et les résultats, mais aussi de repenser les procédures d'évaluation, afin d'introduire des approches plus qualitatives.

Qu'est-ce qu'un système d'unités capitalisables/de crédits?

- Selon la définition de la Commission européenne pour l'ECTS (CCE, 2003b), «un système de crédits est une méthode qui permet d'attribuer des crédits à toutes les composantes d'un programme d'études. La définition des crédits au niveau de l'enseignement supérieur se base sur les paramètres suivants: charge de travail des étudiants, connaissances finales et nombre d'heures de cours».
- Selon Teichler (cité dans Schwarz & Teichler, 2000), un système d'unités capitalisables est un mécanisme formel qui permet de traduire les activités d'apprentissage en unités quantitatives et d'échanger ou d'accumuler ces unités. Dans cette optique, un système d'unités capitalisables est comparable à un bureau de change.

- Un système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables se fonde sur un ensemble de spécifications et de procédures prédéfinies qui facilite l'accumulation et le transfert des crédits obtenus par un apprenant au sein et hors de l'établissement prestataire, de l'organisme de certification ou du programme de qualification (ELWa, 2002, p. 7).
- Un cadre de crédits est un ensemble de spécifications qui permet d'apprécier, de mesurer, de décrire et de comparer les résultats d'apprentissage. Il a pour seul objet de fournir un moyen standardisé de représenter les acquis de l'apprentissage, afin de pouvoir comparer les exigences d'apprentissage liées aux différents programmes et qualifications, ce qui facilite l'acquisition cumulative de crédits et/ou le transfert des acquis d'un programme à un autre et/ou d'un établissement à un autre (voir CQFW et al., 2001).
- À ce stade, il importe de souligner la différence entre les termes «unité capitalisable», ou «crédit», et «point de crédit» dans le contexte du système ECVET. Le terme «point de crédit» fait référence au système de calcul, sous une forme numérique, de la valeur attribuée aux parties constitutives d'un programme de formation; le terme «unité capitalisable», ou «crédit», fait référence au contenu d'une qualification, en termes d'acquisition de CSC, c'est-à-dire aux résultats codifiés des activités d'apprentissage qui peuvent être agrégés pour former des unités d'apprentissage. L'attribution des points de crédit se fonde sur une convention.

3.2. Fonctions

Les divers acteurs concernés, dans les sphères de la politique ou de la recherche, par le développement ou la mise en œuvre de systèmes d'unités capitalisables ont des points de vue divergents sur le fonctionnement et les principes fondamentaux de ces systèmes; il en va de même pour les conséquences d'un système d'unités capitalisables sur l'enseignement, sur les programmes d'études, sur les méthodes d'examen et sur la structure des établissements d'enseignement supérieur (voir Schwarz & Teichler, 2000). L'examen des différents systèmes d'unités capitalisables existants (dans l'enseignement supérieur et dans la FEP) permet de dresser une liste des fonctions que ces systèmes doivent remplir:

- transfert des *outputs*/résultats d'apprentissage entre les divers systèmes nationaux de FEP et au sein de ces systèmes, ainsi qu'entre la FEP formelle, non formelle et informelle, grâce à des passerelles entre les différents parcours d'apprentissage;
- accumulation et reconnaissance mutuelle des activités d'éducation/de formation/d'apprentissage (modules) ou des programmes/unités de qualification, en vue de l'obtention d'une qualification partielle ou complète, en contribuant à la définition, à l'évaluation et à la certification de qualifications partielles ou complètes, et ce indépendamment du moment et du lieu où sont intervenues ces activités;
- coopération entre les prestataires de formation, les enseignants et les apprenants, au-delà des frontières nationales;

- transparence des processus et des résultats d'apprentissage, en termes de CSC acquis par l'apprenant, et meilleure lisibilité de la structure des programmes de FEP;
- mobilité au sein des processus d'éducation/de formation/d'apprentissage et mobilité professionnelle, grâce à une meilleure description des qualifications complètes;
- flexibilisation des périodes d'apprentissage, des contenus et des programmes d'études;
- simplification des procédures de certification et de reconnaissance: possibilité de certification partielle ou complète, reconnaissance des résultats d'apprentissage à des fins de mobilité.

Source: Le Mouillour, Jones & Sellin, 2003, p. 8; Hannken-Illjes & Lischka 2003; Schwarz & Teichler, 2000; NICATS, 2002, p. 11.

En lien avec la liste ci-dessus, les experts nationaux ont été invités à évaluer l'importance de diverses fonctions que devrait remplir le système émergent d'unités capitalisables. 91 % et 95 % d'entre eux, respectivement (N = 47/46), estiment que les fonctions essentielles d'un système d'unités capitalisables sont de «promouvoir les règles de transfert et d'accumulation des compétences» et de «faciliter la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP formels». La proportion des experts qui estiment importantes les autres fonctions d'un système d'unités capitalisables, telles que listées dans les tableaux 4 et 94 (ce dernier disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130) se situe entre 80 % et 90 %.

Tableau 4: Fonctions attendues d'un système d'unités capitalisables

Fonctions d'un système d'unités capitalisables	Score
Faciliter la reconnaissance des apprentissages antérieurs pour l'accès à un niveau de FEP supérieur	1,5
Faciliter la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP formels	1,5
Promouvoir les règles de transfert et d'accumulation de compétences	1,5
Faciliter le transfert d'unités capitalisables pour les apprenants en mobilité temporaire	1,6
Faciliter l'accumulation des résultats d'évaluation dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie	1,6
Faciliter l'accumulation des compétences au sein d'un programme de FEP	1,7
Inciter les adultes à renouer avec la FEP	1,7
Faciliter la reconnaissance des expériences d'apprentissage lointaines	2

Source: question 5.2. Estimez-vous important que le système émergent d'unités capitalisables pour la FEP remplisse les fonctions suivantes? Échelle de score: 1 = très important à 5 = pas du tout important (tableau 94; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

La définition des fonctions du système ECVET s'inspire dans une très large mesure des fonctions remplies par l'ECTS. Selon 64 % des experts nationaux (N = 66, tableau 96; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130) et conformément au mandat assigné au GTT, il importe d'assurer, à moyen terme, la compatibilité entre les systèmes ECTS et ECVET. Les experts nationaux estiment importantes ou très importantes la définition d'un cadre de qualifications et de niveaux de référence qui englobent la FEP et l'enseignement supérieur, la documentation des CSC via le nouvel Europass, la prise en compte de la charge de travail en

tant que critère pour définir les unités capitalisables dans la FEP et l'élaboration de principes similaires à ceux définis pour l'ECTS. Le tableau ci-dessous fournit une présentation plus détaillée des réponses à l'enquête en ligne.

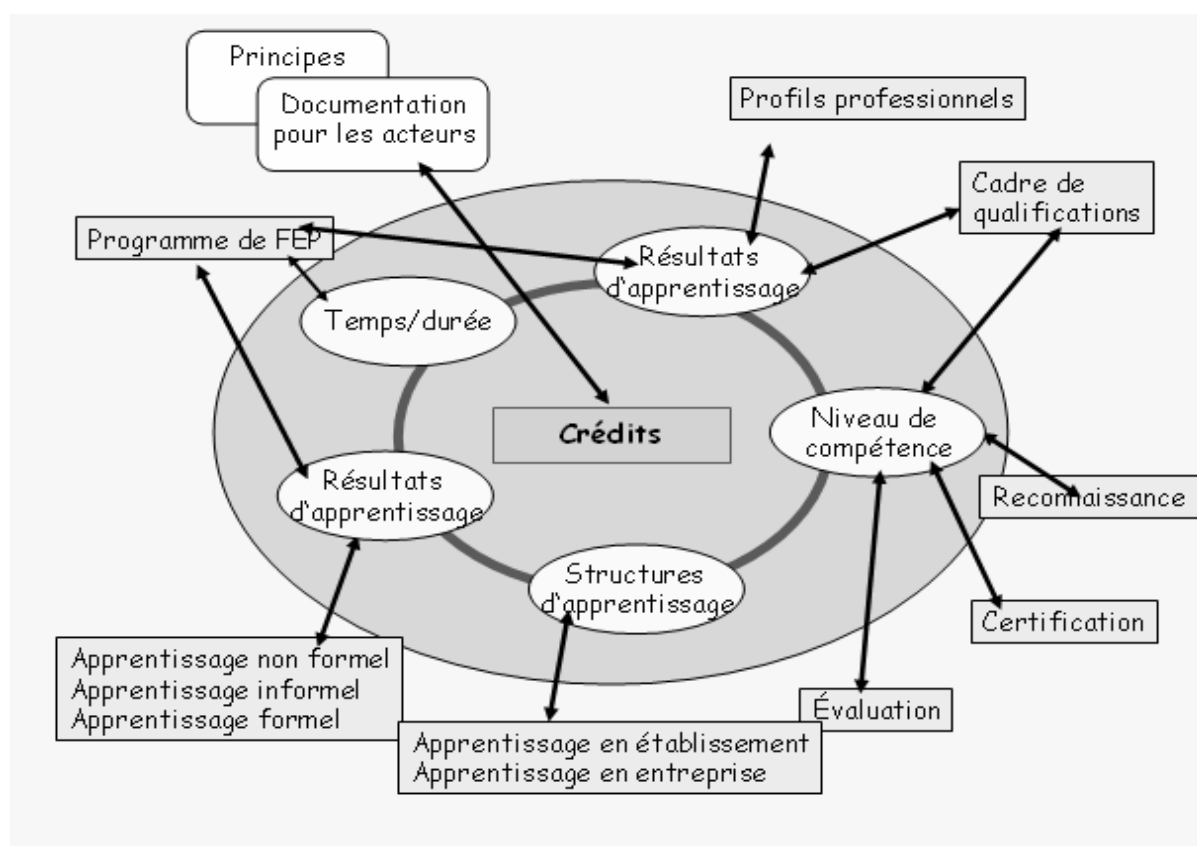
Tableau 5: Éléments de compatibilité entre les systèmes ECVET et ECTS

Éléments de compatibilité	Score (moyenne)	Total (N)
Les cadres de qualifications doivent englober la FEP et l'enseignement supérieur	1,63	43
Les savoir-faire et compétences acquis doivent être documentés via l'Europass	1,64	45
Les niveaux de référence doivent porter à la fois sur la FEP et sur l'enseignement supérieur	1,65	44
La définition des unités capitalisables dans l'ECVET doit intégrer la notion de charge de travail	1,73	45
Les principes applicables à l'ECVET doivent être similaires à ceux de l'ECTS	1,89	46
Les modalités de reconnaissance des acquis de l'individu doivent être similaires pour la FEP et pour l'enseignement supérieur	2,02	45
Les deux systèmes d'unités capitalisables doivent être documentés de la même manière	2,06	45
Les activités d'apprentissage relevant de la FEP devraient être réparties en activités théoriques et pratiques	2,81	44

Question 5.5. Dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants pour assurer la compatibilité entre les systèmes ECVET et ECTS? Échelle de score: 1 = très important à 5 = pas du tout important (tableau 98; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

L'analyse des systèmes d'unités capitalisables déjà mis en place (dans la FEP et l'enseignement supérieur) permet d'identifier un certain nombre de composantes de ces systèmes. À ce stade, il y a lieu de noter que certains auteurs établissent une distinction entre un système d'unités capitalisables et un cadre de crédits, réduisant ainsi le nombre de composantes d'un système d'unités capitalisables. Les éléments essentiels pour développer l'ECVET sont la confiance mutuelle, la souplesse dans l'acceptation des différentes méthodes et des différents parcours d'apprentissage, ainsi qu'une définition claire des résultats attendus en termes de CSC. Pour définir les principes de l'ECVET et pour élaborer ses modalités d'expérimentation, il convient de prendre en considération les composantes présentées dans le graphique ci-dessous.

Graphique 5: Composantes de l'ECVET et aspects connexes



Source: élaboré par l'auteur.

Toutes ces composantes sont interdépendantes et elles ont un impact direct sur la forme finale de l'ECVET. La définition des crédits concerne, d'une part, la base de calcul des crédits (temps notionnel, densité cognitive, charge de travail, etc.); il s'agit de décider de la validité, de la nature et de la progressivité des crédits. Les crédits sont attribués à des unités représentant des CSC, etc. Dès lors, il est nécessaire de disposer de données sur la conception des programmes de FEP en Europe. En même temps, la conception des programmes de FEP comporte des éléments qui décrivent le contenu de l'apprentissage, ainsi que des éléments qui renseignent sur l'existence d'unités et sur les modes d'enseignement/d'apprentissage. Pour chaque apprenant, la fin d'un programme de FEP est liée à des modèles et à des procédures d'évaluation et de certification, qui constituent un signal de la qualité des activités d'apprentissage et de l'acquisition individuelle de CSC. Cependant, la reconnaissance des expériences d'apprentissage antérieures dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie s'opère par le biais de procédures de reconnaissance et de validation et, pour permettre à l'apprenant d'accéder au système de FEP formel, ces expériences sont mesurées en crédits. C'est la méthode utilisée dans le cadre écossais de crédits et de qualifications (voir SCQF, 2003). Les programmes d'études sont liés à un certain niveau d'aptitude, dont les critères sont définis dans les cadres de qualifications ou dans les normes professionnelles. Les crédits sont en lien avec ces niveaux, dès lors qu'ils sont attribués aux

CSC décrits dans les référentiels de compétences professionnelles/cadres de qualifications. De plus, pour assurer la meilleure reconnaissance possible des résultats d'apprentissage et pour corréler ces résultats avec des profils professionnels (larges), il convient de considérer le cadre national de qualifications. Ce cadre fournit une vue globale de l'ensemble du processus de qualification et du positionnement d'un parcours d'apprentissage donné, en termes de CSC acquis et de profil professionnel de l'apprenant. Les éléments de documentation et d'information soutiennent la transparence de l'ECVET et constituent une base importante pour guider et orienter les apprenants, les prestataires de FEP et les autres parties prenantes. Dans la section suivante, nous analyserons les composantes fondamentales d'un système d'unités capitalisables: les caractéristiques des points de crédit, les niveaux et les normes, la modularisation et l'unitarisation, la reconnaissance et la validation, ainsi que la boîte à outils pour la mise en œuvre.

4. Composantes d'un système (de transfert) d'unités capitalisables

Les composantes d'un système (de transfert) d'unités capitalisables doivent être définies de manière à être compatibles avec les réglementations qui régissent les systèmes nationaux de FEP (y compris les cadres de qualifications récemment introduits) et avec le système ECTS déjà mis en place dans l'enseignement supérieur. L'utilisation des termes «validation» et «certification» manque souvent de cohérence, ce qui donne lieu à de nombreuses confusions déjà au niveau des experts. Dès lors, chacun des éléments retenus comme constitutifs d'un système d'unités capitalisables sera tout d'abord spécifié, plus décrit du point de vue de ses fonctions et de son utilité pour l'ECVET.

4.1. Définition des unités capitalisables

Les unités capitalisables servent essentiellement à quantifier les parties d'un tout (Le Mouillour et al., 2003). Dans le cadre de l'ECTS, le tout se définit comme le cours ou le programme d'études, lequel est caractérisé par un certain nombre de ressources investies dans la charge de travail de l'apprenant et calculées sur la base de cette charge de travail. Dans le cadre de l'ECVET, l'approche fondamentale est axée sur les objectifs d'un programme de formation, à savoir sur l'acquisition par l'apprenant d'une bonne maîtrise d'un ensemble prédéfini de CSC correspondant à un profil professionnel. Bien que l'une et l'autre approche puissent être considérées comme étant de nature quantitative, elles sont fondamentalement différentes: l'ECTS s'inscrit dans une perspective d'*inputs* (ressources), alors que l'ECVET s'inscrit dans une perspective de résultats (CSC). Comme base pour l'enquête sur l'introduction d'unités capitalisables dans la FEP, nous utiliserons la définition suivante: une unité capitalisable est la plus petite partie permettant de mesurer les progrès accomplis dans l'apprentissage. Pour concevoir un système d'unités capitalisables qui englobe l'ensemble des activités d'apprentissage, il est indispensable de prendre en compte les résultats/*outputs* du processus apprenant (approche largement utilisée dans la FEP), d'assurer la compatibilité de ce système avec un système basé sur la charge de travail (approche actuellement en vigueur dans l'enseignement supérieur) et de repenser les procédures d'évaluation pour y introduire une dimension plus qualitative. À ce jour, rares sont les systèmes éducatifs européens qui ont mis en place des dispositifs d'unités capitalisables dans la FEP. Dans de nombreux pays, tels que le Royaume-Uni, on observe une tendance en faveur d'une approche de l'enseignement général traditionnel plus axée sur les *outputs*/résultats. Pour Hannken-Illjes et Lischka (2003), dès lors que les procédures de VAE et l'apprentissage tout au long de la vie procèdent essentiellement d'une approche axée sur les compétences, la définition des unités capitalisables doit être de nature plus qualitative et privilégier la description des résultats d'apprentissage plutôt que l'évaluation précise de la charge de travail. Cela étant, ces auteurs mettent en garde contre les risques de dispersion, ainsi que d'émiettement des programmes d'études.

4.1.1. Caractéristiques des points de crédit

Au sein des différents systèmes nationaux de FEP, les activités d'apprentissage présentent des variations en termes de volume, de durée et de méthodes d'évaluation, comme le relèvent les experts nationaux (tableau 34; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Dans cette section, et tout particulièrement au point 4.1.4 consacré aux résultats d'apprentissage, nous présentons une vue d'ensemble des variables communément appliquées dans les systèmes d'unités capitalisables au sein de l'enseignement supérieur pour définir la valeur des crédits, à savoir le nombre de points de crédit à attribuer aux modules ou unités constitutifs d'un programme d'études.

Dans les systèmes d'unités capitalisables, les règles de calcul servent essentiellement de lignes directrices et se fondent sur des conventions (Schwarz & Teichler, 2000). Ces conventions sont principalement liées à des variables, telles que la charge de travail, le temps notionnel et la durée, ainsi qu'à certains autres aspects qui seront examinés plus bas, tels que la validité, la progressivité et la cartographie des crédits.

4.1.2. Charge de travail, temps notionnel et durée

Dans le cadre de l'ECTS, 60 points de crédit représentent la charge de travail d'un étudiant à plein temps durant une année universitaire. La charge de travail d'un programme d'études à plein temps en Europe représente habituellement de 36 à 40 semaines par an, un point de crédit correspondant à 24-30 heures de travail; un semestre équivaut à 30 points de crédit. Il s'agit clairement d'une approche quantitative. Comme le note Dalichow (1997), cette norme est le fruit de négociations. La charge de travail englobe l'ensemble des activités d'apprentissage en lien avec le programme d'études concerné: cours magistraux, séminaires, travail individuel, préparation et participation aux examens, etc. Des points de crédit sont affectés à toutes les composantes éducatives d'un programme d'études (modules, cours, stages, dissertations, mémoires, etc.), en fonction du volume de travail exigé par chacune de ces composantes par rapport au volume total de travail nécessaire pour achever une année d'études complète (CCE, 2003a). Ce concept de charge de travail s'inspire de la définition américaine de l'«unité Carnegie», qui correspond à cinq heures de travail hebdomadaire, pendant une année; 14 unités Carnegie au minimum sont exigées pour l'accès à l'enseignement supérieur. Les informations fournies dans le système américain portent en fait sur le type et la quantité des savoirs.

Un aspect intéressant de l'utilisation du concept de charge de travail dans l'enseignement supérieur est son lien avec les résultats d'apprentissage. Comme le font observer Reichert et Tauch dans leur rapport (2003), l'ECTS est un système centré sur l'apprenant, basé sur la charge de travail nécessaire pour atteindre les objectifs d'un programme. D'une part, leur rapport met en évidence les variations dans l'attribution des crédits ECTS (de 180 à 240) pour le premier cycle de l'enseignement supérieur et, d'autre part, il souligne que le principe fondamental de l'ECTS est de compléter la définition de la charge de travail en spécifiant le niveau, le contenu, ainsi que les résultats d'apprentissage d'une unité donnée constitutive d'un

programme de ce niveau. L'ECTS exige non seulement un calcul de la charge de travail de chaque unité et du nombre de points de crédit à lui attribuer mais aussi, et c'est là un aspect souvent négligé, une description détaillée de l'offre de cours de l'établissement; à cet effet, il est indispensable de disposer d'informations sur le contenu, les méthodologies d'apprentissage, les méthodes d'évaluation des cours, ainsi que de services de soutien pour les étudiants étrangers (Reichert & Tauch, 2003, p. 69). Les différentes méthodes d'affectation des points de crédit au sein des systèmes nationaux d'unités capitalisables soulèvent un certain nombre de problèmes, comme le met en évidence l'étude de faisabilité sur l'ECTS (voir CCE, 2003a). Comme le relève Reichert (2003), l'un des résultats pragmatiques de cette étude pourrait être une invitation au soutien et au conseil concernant les questions liées aux résultats d'apprentissage, à la définition de la charge de travail et à l'utilisation de l'ECTS à des fins d'accumulation d'unités capitalisables.

«Dans le secteur de l'éducation des adultes au Royaume-Uni, les crédits reposent sur le concept de 'temps notionnel', qui est le temps dont a besoin en théorie un apprenant moyen pour atteindre les résultats d'apprentissage correspondant à un niveau spécifique, à partir de points de départ prédéfinis. Le temps notionnel est comparable à la charge de travail de l'apprenant, mais il est en principe indépendant de tout curriculum – il est uniquement lié à des résultats d'apprentissage –; il sert d'unité de valeur, ou de mesure, applicable à tout domaine de connaissances ou de compétences» (Transfine, 2003, p. 56). Dès lors, il peut être défini en ces termes: «le temps notionnel d'apprentissage n'est pas le temps effectif nécessaire pour atteindre les résultats d'apprentissage. Le temps effectif varie en fonction des aptitudes de l'individu, de la somme de ses apprentissages antérieurs, expérientiels ou autres, ainsi que du mode d'apprentissage» (NICATS SEEDS, 2001, p. 5). Il englobe toutes les activités d'apprentissage permettant d'atteindre les résultats prédéfinis: travaux dirigés, travail pratique indispensable, apprentissage par projets, travail personnel demandé, évaluation, etc. Dans le cadre écossais de crédits et de qualifications (SCQF, 2003), un point de crédit correspond aux résultats de 10 heures de temps notionnel d'apprentissage. González et Wagenaar (2003, p. 48), qui se sont penchés sur ce concept dans le cadre du projet Tuning, observent que «le temps notionnel d'apprentissage dépend de la tradition, de la conception, du contexte et de la cohérence des programmes d'études, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des méthodes d'évaluation, de la performance, de l'organisation de l'enseignement, des aptitudes et de la diligence de l'apprenant, ainsi que du soutien financier émanant de fonds publics ou privés». Au pays de Galles, ce concept est décrit en ces termes: «contrairement au temps d'enseignement ou de contact, qui varie en fonction du mode de prestation, le temps notionnel d'apprentissage est invariable. Pour déterminer le temps notionnel d'apprentissage, il convient de prendre en considération toutes les activités permettant d'atteindre les résultats d'apprentissage, ainsi que le niveau de l'apprentissage dispensé. Cette mesure du temps d'apprentissage est appelée 'temps notionnel' parce qu'elle ne mesure pas, ou ne détermine pas, le temps effectivement consacré à l'apprentissage par un individu. Ce temps notionnel devrait inclure toutes les activités que l'apprenant est censé entreprendre pour atteindre les résultats d'apprentissage prédéfinis» (ELWa, 2002, p. 10 et suiv.).

Un aspect lié à la définition du temps notionnel est la prise en considération de la densité cognitive des diverses activités, que les experts nationaux étaient invités à évaluer. Cette notion, comme l'ont fait observer certains experts, n'est pas courante dans les contextes nationaux et les réponses font apparaître que l'évaluation de la densité cognitive est relativement difficile; le score moyen se situe entre 2,20 et 2,88, sur une échelle de 1 = très forte densité à 5 = très faible densité (tableau 40; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Selon les experts, il est possible d'identifier une durée globale fixe pour les différents programmes de FEP (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Cependant, dans la plupart des cas, cette durée varie entre deux et quatre années et le volume d'apprentissage varie parfois selon le domaine professionnel (en Australie, par ex., tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). En Hongrie, le concept de durée d'un programme de FEP est défini dans le registre national des qualifications: «dans un esprit de transparence, le registre précise le nombre d'années, à savoir la durée, de la formation, tandis que pour les cours dispensés hors du système scolaire formel, le nombre d'heures maximal indique la possibilité de définir la durée de la formation au cas par cas – en fonction des connaissances, compétences et expériences antérieures de l'individu» (National Institute ..., 2001, p. 7).

Concernant l'organisation du temps dans les programmes de FEP, les réponses à l'enquête en ligne (total = 82) font apparaître que, dans la plupart des programmes, l'année est l'unité de temps le plus communément utilisée (45 %), suivie du trimestre et de la semaine (tableau 33; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Les réponses indiquent également que la durée moyenne d'un programme de FEP est de 3,53 années, 10,46 trimestres, 15,30 mois ou 52 semaines (tableau 34; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Ces chiffres soulignent la complexité de la question du temps dans la FEP, ainsi que la difficulté de s'entendre sur un commun dénominateur. Invités à évaluer l'utilisation des différentes variables de temps qu'il conviendrait d'utiliser comme base de calcul pour l'ECVET, 38 % des 97 experts nationaux qui ont répondu souhaiteraient voir prendre en compte dans le calcul des points de crédit le temps notionnel, 20 % les heures d'apprentissage sur le lieu de travail, 17 % les notes ou grades et 15 % les heures d'apprentissage en mode présentiel (tableau 67; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Tous ces éléments (exception faite des notes ou grades) sont liés à l'évaluation du temps notionnel. En outre, les experts recommandent de prendre en considération la performance de l'apprenant (essentiellement au regard de niveaux de référence relevant d'un cadre de qualifications), l'information sur les contenus de l'apprentissage dans les programmes de FEP (compétences ou résultats) et l'information sur la durée des programmes (tableau 68; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Invités à évaluer les différents éléments porteurs d'informations qualitatives sur les profils de formation professionnelle, environ un tiers des experts qui ont répondu (144 réponses multiples) ont mentionné les résultats (savoir-faire et compétences attendus) et la performance individuelle (résultats d'évaluation, notes obtenues) et 20 % l'affectation au sein du cadre national de qualifications (tableau 69; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

4.1.3. Nombre, progressivité et types d'unités capitalisables/de crédits

L'expérience dans l'enseignement supérieur montre que le nombre total de crédits attribués à une qualification complète (licence ou master, dans le processus de Bologne) varie d'un État membre à un autre (Reichert & Tauch, 2003) et, comme le relève Dalichow (1997), un nombre commun ne garantit pas le bon fonctionnement du système du point de vue du soutien au transfert et à l'accumulation d'unités capitalisables et, partant, à la mobilité des apprenants, comme c'est le cas aux États-Unis. Les réponses à la question concernant le nombre de crédits attribués dans les divers cadres de crédits et/ou de qualifications existants n'ont pas fourni d'éclairages sur cette question. Dans la plupart des systèmes d'unités capitalisables déjà en place, le nombre de crédits est déterminé en fonction de la durée (40 crédits par année d'études, 1 crédit équivalant à une charge de travail de 40 heures en Finlande et à 10 heures d'apprentissage, en temps notionnel, en Écosse) ou des leçons (1 crédit pour 30 leçons en Hongrie) (tableau 73; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

L'explication et l'identification précise des crédits, ainsi que leur nature, leur type et leur niveau, devraient faire partie intégrante de tout système d'unités capitalisables qui a vocation à englober tous les aspects de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. S'agissant des activités d'apprentissage dans la FEP, il importe de se pencher sur les questions de validité et de progressivité. Nombre d'experts soulignent que les programmes de FEP s'appuient sur le concept de progression au sein d'un domaine professionnel, dès lors que «chaque année doit être achevée avec succès» (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130); en conséquence, ce concept est lié à la délivrance de certificats, à des niveaux de référence, ainsi qu'à l'élargissement et à l'enrichissement des CSC de l'individu. González et Wagenaar (2003) présentent un indicateur du statut des unités de cours dans les programmes d'enseignement supérieur en termes d'unités clés (unités de cours essentielles), d'unités connexes (unités instrumentales/d'appui) et d'unités secondaires (unités de cours optionnelles).

Différents modèles typologiques d'unités capitalisables existent. En Finlande, la FEP est structurée en modules, auxquels sont affectées des unités. Les modules, et par voie de conséquence les unités, sont de trois types: les unités professionnelles (correspondant à une spécialisation professionnelle), les unités clés (correspondant à des CSC clés tels que les langues ou les mathématiques) et les unités optionnelles (choisies par l'apprenant dans un domaine non lié à sa spécialisation professionnelle ou relevant du travail de fin d'études). En fonction de la spécialisation professionnelle, l'apprenant construit son profil professionnel ou son programme de formation personnalisé, qui comporte des unités obligatoires et des unités optionnelles. Un autre aspect est l'existence de règles spécifiques qui régissent les 20 crédits à acquérir durant les activités d'apprentissage pratique en entreprise (voir Kärki, 2003). Les unités par elles-mêmes permettent le transfert et l'accumulation, dès lors que les adultes peuvent bénéficier d'une réduction de la durée de leur formation en apprentissage sur la base des crédits obtenus en validation de leurs expériences d'apprentissage et de travail antérieures (voir AEF, 2001, p. 15 et suiv.).

En Italie, deux types distincts d'unités capitalisables coexistent, l'un basé sur la charge de travail et l'autre sur les compétences. En Allemagne, bien qu'il n'existe pas de système général d'unités capitalisables dans la FEP, des décrets relatifs à la validation des apprentissages dans les établissements de FEP à plein temps définissent les critères applicables à la réduction des périodes de formation pour les apprenants ayant achevé avec succès un programme de FEP à plein temps (BMBF, 2003b).

Tableau 6: *Vue d'ensemble sélective des systèmes d'unités capitalisables existant dans l'éducation et la formation*

Système	Spécifications techniques	
Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (<i>European credit transfer system</i> – ECTS)	Base de calcul des points de crédit	60 points de crédit représentent la charge de travail à fournir par un étudiant à plein temps durant une année universitaire. La charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à plein temps en Europe étant le plus souvent d'une durée de 36 à 40 semaines par an, la valeur d'un crédit représente donc 24 à 30 heures de travail.
	Variables clés	Charge de travail, heures de travail, temps notionnel
	Champ d'application	Enseignement supérieur
	Fonctions	Transfert et accumulation
Cadre écossais de crédits et de qualifications (<i>Scottish credit and qualifications framework</i> – SCQF)	Base de calcul des points de crédit	1 point de crédit représente les résultats de 10 heures d'apprentissage, en temps notionnel. Le nombre de points de crédit est calculé sur la base du temps théoriquement nécessaire à l'apprenant «moyen», à un niveau donné, pour atteindre les résultats prédéfinis. Par ex. pour l'obtention d'un <i>Honours degree</i> , 480 points de crédit sont exigés, dont au moins 90 de niveau 10; un cours supérieur du SQA exige l'accumulation de 24 points de crédit de niveau 6 (SCQF, 2003).
	Variables clés	Temps notionnel d'apprentissage
	Champ d'application	FEP et enseignement supérieur
	Fonctions	Accumulation et transfert

Système suédois	Base de calcul des points de crédit	Une semaine d'apprentissage correspond à 25 points de crédit En règle générale, la durée d'un cours équivalant à 100 points de crédit est de quatre semaines. Le système de points de crédit s'applique aux matières principales (suédois, anglais, instruction civique, etc.), aux matières spécifiques au programme et aux options spécialisées. Les programmes prévoient de plus la réalisation d'un projet, qui donne lieu à 100 points de crédit.
	Variables clés	Charge de travail de l'élève
	Champ d'application	Secondaire supérieur (<i>gymnasiepoäng</i>)
	Fonctions	Structuration des différents programmes et information sur la structure des compétences acquises par un individu à l'issue d'un programme
Application de l'ECTS au cadre italien d'enseignement supérieur	Base de calcul des points de crédit	60 points de crédit par année universitaire. Un point de crédit représente 25 heures de travail. Les points de crédit sont répartis en différentes catégories: cours magistraux (par ex. 1 pc = 10 heures), tutorat (par ex. 1 pc = 15 heures), travaux dirigés/en laboratoire (par ex. 1 pc = 20 heures). Les domaines scientifiques d'appui au cours sont également répartis en plusieurs catégories (par voie législative).
	Variables clés	Charge de travail
	Champ d'application	Enseignement supérieur
	Fonctions	Transfert et accumulation au sein d'un domaine scientifique ou disciplinaire (par ex. mathématiques, informatique, électronique, TIC)
Cadre de crédits et de qualifications pour le pays de Galles (<i>Credit and qualifications framework for Wales – CQFW</i>)	Base de calcul des points de crédit	1 point de crédit représente les résultats que l'apprenant doit théoriquement atteindre à l'issue de 10 heures de temps d'apprentissage. Des descripteurs de niveau ont été élaborés pour les crédits, afin de promouvoir une compréhension plus générique du niveau en tant qu'indicateur des exigences et de la complexité de l'apprentissage considéré et du degré d'autonomie attendue de l'apprenant.
	Variables clés	Temps d'apprentissage
	Champ d'application	Ensemble de l'offre d'enseignement et de formation postobligatoires et supérieurs au pays de Galles
	Fonctions	Un crédit est: 1) une unité de valeur de l'apprentissage effectué, qui permet de mesurer, en temps d'apprentissage, les résultats que l'apprenant doit logiquement atteindre à un niveau donné; 2) une certification délivrée à l'apprenant qui atteste la réalisation vérifiée des résultats d'apprentissage définis pour un niveau spécifique.

Cadre australien de qualifications (<i>Australian qualifications framework – AQF</i>)	Base de calcul des points de crédit	La valeur des crédits (appelée «niveau de crédits» dans l'AQF) est «généralement basée sur une relation de contenus, en vertu de laquelle des parties d'une qualification sont tenues pour équivalentes à [...] (des parties d') une autre qualification. La relation de contenus est déterminée par les composantes d'un cours de FEP et/ou d'un programme homologué; ces composantes sont corrélées avec les objectifs d'apprentissage et/ou les référentiels de matières/d'unités de la qualification d'enseignement supérieur considérée et elles sont évaluées au regard de ces objectifs et référentiels.» Des niveaux de crédits, qui servent de lignes directrices pour déterminer les modalités de transfert, ont été élaborés, mais ils ne s'appliquent qu'à trois des treize qualifications de l'AQF. Ces niveaux sont exprimés en pourcentages: l' <i>advanced diploma</i> peut donner lieu à 50 % de crédits en vue de l'obtention d'un <i>bachelor degree</i> en trois ans (37,5 % pour un <i>bachelor degree</i> en quatre ans) et le <i>diploma</i> à 33 % de crédits en vue de l'obtention d'un <i>bachelor degree</i> en trois ans (25 % pour un <i>bachelor degree</i> en quatre ans).
	Variables clés	La valeur des crédits varie en fonction de chaque corrélation et dépend du degré de recoupement et d'équivalence, lequel est déterminé par l'entité qui délivre la qualification finale.
	Champ d'application	FEP et enseignement supérieur
	Fonctions	Cohérence et transfert
Matrice de crédits (Australie)	Base de calcul des points de crédit	La valeur des crédits est calculée selon une échelle à huit niveaux (complexité de l'apprentissage) et exprimée en points (volume d'apprentissage, basé sur le nombre moyen d'heures d'apprentissage, divisé par 10).
	Variables clés	Les points de crédit sont attribués aux unités. Un profil de crédits (spécifiant la somme minimale des points de crédit requis à un ou plusieurs niveaux pour l'obtention de la qualification) est défini pour chaque qualification complète.
	Champ d'application	Secondaire supérieur, FEP et enseignement supérieur
	Fonctions	Assurer une meilleure lisibilité du système de qualifications Permettre la conception de qualifications plus flexibles, qui intègrent des modes et des combinaisons d'apprentissage nouveaux et différents Fournir une méthode unique et uniforme pour la description des exigences de qualification et pour la consignation des résultats obtenus Faciliter le suivi et la planification des apprentissages – pour les individus, les prestataires et les employeurs, ainsi que pour le système dans son ensemble Contribuer à éviter la répétition des apprentissages déjà achevés avec succès

Système nord-irlandais d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables (<i>Northern Ireland credit accumulation and transfer scheme – NICATS</i>)	Base de calcul des points de crédit	1 point de crédit représente, en temps notionnel, 10 heures d'activités d'apprentissage achevées avec succès. Les points de crédit sont un moyen de quantifier, en temps notionnel, les résultats d'apprentissage que l'apprenant moyen doit logiquement atteindre à un niveau donné. Le volume de crédits affecté à une unité donnée quantifie la valeur de cette unité et devrait toujours être exprimé en termes de nombre de points de crédit, à un niveau spécifique.
	Variables clés	Temps notionnel des activités d'apprentissage achevées avec succès
	Champ d'application	Enseignement et formation postobligatoires et supérieurs et formation par le travail
	Fonctions	Accumulation et transfert Financement basé sur les unités capitalisables Vocabulaire commun pour la reconnaissance des acquis Instrument de mesure du niveau d'exigence et du volume de l'apprentissage réalisé

Source: Demartini et al., 2004; NICATS, 2002.

4.1.4. Résultats d'apprentissage

En conclusion de son étude sur les résultats d'apprentissage dans le cadre du processus de Bologne (dans l'optique de l'enseignement supérieur), Adam (2004) observe que l'ensemble de l'Europe s'oriente très nettement vers la définition et l'adoption d'une approche fondée sur les résultats d'apprentissage, tout en soulignant le risque de confusion entre résultats, objectifs et finalité de l'apprentissage. Le centrage croissant sur l'apprenant attire l'attention sur les aspects qualitatifs des systèmes d'unités capitalisables, et tout particulièrement sur leur fonction d'accumulation. Dès lors, la question essentielle porte sur les résultats anticipés ou effectifs de l'apprentissage.

Selon le Cedefop (Tissot, 2004, p. 100), les résultats d'apprentissage font référence à «l'ensemble des connaissances, capacités professionnelles et/ou compétences qu'un individu a acquises ou est en mesure de démontrer à l'issue d'une action d'apprentissage». Cette définition est axée sur les résultats effectifs de l'apprentissage, au regard de l'employabilité et du marché du travail. Elle peut être distinguée des résultats attendus ou anticipés à l'issue d'un programme de FEP ou d'une action d'éducation/de formation. Selon la définition proposée par Tissot, les résultats d'apprentissage attestent de manière précise ce dont un apprenant est capable après l'obtention de ses crédits.

- (a) Les résultats d'apprentissage peuvent être considérés (et le sont, dans le contexte anglo-saxon) comme ancrés dans un cadre de qualifications qui définit des niveaux. Dès lors, il pourrait s'avérer judicieux d'affecter un certain nombre, ou un nombre minimal, d'unités à des niveaux d'un cadre de qualifications donné. Cela aurait des conséquences directes pour les règles d'accumulation des unités, tout en introduisant une nouvelle dimension qualitative (de niveaux) dans la définition des unités.

- (b) Les résultats d'apprentissage peuvent aussi être considérés du point de vue de la performance de l'apprenant. Traditionnellement, cette performance est exprimée sous la forme de notes et, aux États-Unis, cette approche est mise en œuvre (dans les conditions spécifiques à la genèse du système) selon un concept de moyenne (*grade point average*; voir Dalichow, 1997).

Les experts nationaux soulignent l'importance de prendre en considération les résultats d'apprentissage et indiquent des typologies possibles de ces résultats et, par voie de conséquence, des CSC qui s'y rattachent. Les résultats d'apprentissage sont considérés du point de vue du domaine professionnel, du (futur) profil professionnel de l'apprenant et des normes professionnelles définies par des organismes externes qui, cependant, complexifient parfois l'identification de catégories claires de résultats d'apprentissage. En Irlande, le cadre national de qualifications (2003) distingue trois catégories de résultats d'apprentissage:

- les connaissances: représentations cognitives d'idées ou de faits;
- les savoirs et savoir-faire: aptitude à s'acquitter d'une tâche, les savoir-faire faisant référence à la connaissance des procédures de travail requise pour exécuter un tâche;
- les compétences: démonstration effective et créative et mobilisation des connaissances et capacités dans des situations qui exigent une intervention humaine (NQAI, 2003d, p. 21 et suiv.)

En Espagne, la qualification professionnelle est définie comme: «l'ensemble des savoir-faire nécessaires pour l'exercice d'une activité professionnelle, qui peuvent être acquis par la formation modulaire ou d'autres types de formation et par l'expérience au poste de travail». En conséquence, il s'agit de «l'ensemble des connaissances et habiletés qui permettent à un individu d'exercer l'activité professionnelle concernée, conformément aux exigences de la production et du travail» (*Ley Orgánica 5/2002*, art. 7). En Allemagne, le BMBF note dans son rapport 2003 la contribution de la FEP à l'acquisition de savoirs en phase avec les besoins de compétences du marché du travail et la nécessité de promouvoir une approche holistique du développement personnel des jeunes (qui inclut le développement des compétences personnelles, telles que l'autonomie, l'aptitude à communiquer, l'esprit d'équipe et la citoyenneté) (voir BMBF, 2003a). Les programmes de FEP contribuent au développement de diverses compétences personnelles, telles que la volonté d'apprendre. «En vertu d'un accord cadre sur les établissements de FEP (résolution de la conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture des Länder de la République fédérale d'Allemagne [KMK] des 14 et 15 mars 1991), environ deux tiers de la formation devraient avoir une orientation professionnelle et un tiers devrait porter sur le développement de savoirs génériques ou applicables à un large éventail d'activités professionnelles» (BMBF, 2003c, p. 35). Cela ouvre la voie à une extrapolation du profil de CSC que l'apprenant est censé acquérir.

Néanmoins, dans leurs réponses relatives à la description des résultats des programmes de FEP, les experts nationaux mentionnent trois éléments: les connaissances, les savoir-faire et les compétences. La définition de la palette des CSC liés à un profil professionnel diffère selon les traditions. Dans le système autrichien de formation en apprentissage, il est possible

d'associer un profil professionnel ou un profil d'emploi (*Berufsprofil*) à un ensemble de savoir-faire et de connaissances en rapport avec l'activité professionnelle visée. En Finlande, «les objectifs des modules d'apprentissage ont été définis en termes de haut niveau de compétences requis pour évoluer et progresser dans la vie active. Le contenu essentiel a été défini en termes de fonctions et tâches clés que l'individu devra maîtriser dans chaque domaine opérationnel. De plus, un niveau satisfaisant a été défini, à savoir un niveau minimal de compétences que tout titulaire d'une qualification doit avoir atteint pour trouver un emploi» (tableau 29; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Dans la plupart des cas susmentionnés, les résultats sont exprimés dans les curricula en termes du but, ou d'objectifs d'apprentissage, et ils sont définis en fonction des tâches et des responsabilités que l'apprenant aura vraisemblablement à assumer dans sa future activité professionnelle ou au cours de sa carrière. S'agissant des programmes de FEP, la plupart des pays, comme l'Italie par exemple, utilisent un descripteur de performance pour décrire les résultats. Selon les experts nationaux, l'un des effets attendus des réformes en cours dans certains pays, tels que la Hongrie ou les Pays-Bas, sera la description des résultats d'apprentissage en termes de compétences (à partir de 2005 aux Pays-Bas, voir tableau 29; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Les résultats d'apprentissage sont au cœur d'un système européen d'unités capitalisables émergent, dès lors qu'ils représentent l'interface entre la logique éducative/pédagogique et la logique du marché du travail et qu'ils peuvent être décrits sans être obligatoirement liés aux structures existantes. Leur définition sera relativement abstraite et ils seront nécessairement décontextualisés. La définition plus détaillée des CSC et des niveaux présentera des variations en fonction de la perspective retenue dans chaque pays ou contexte. Les réponses des experts nationaux peuvent être résumées comme suit:

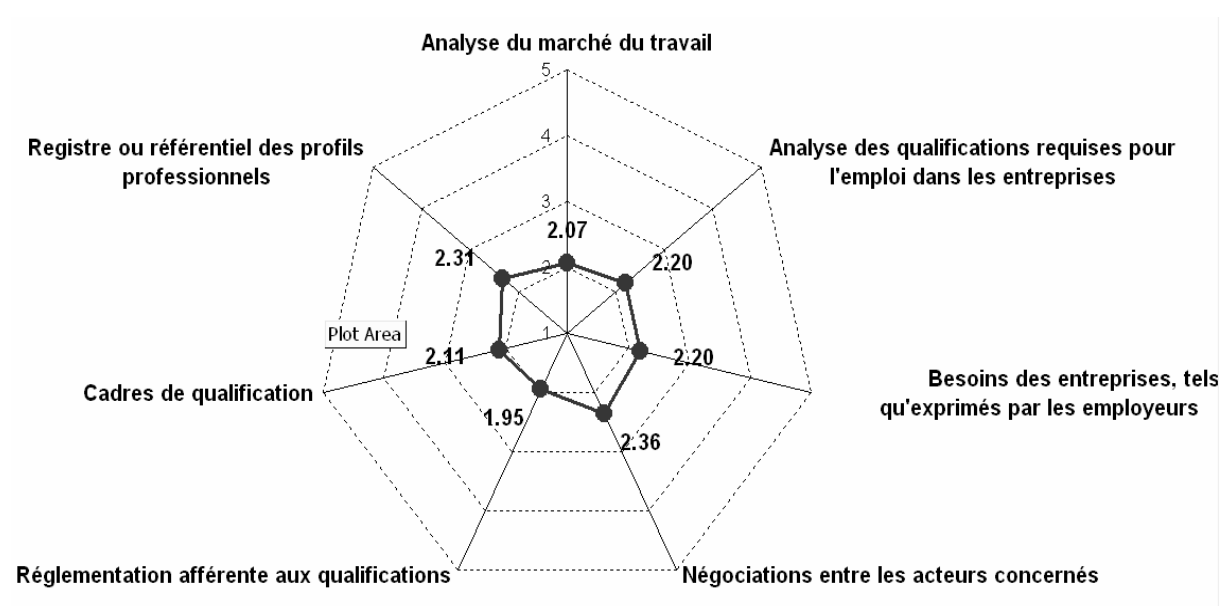
- les compétences professionnelles sont définies sur la base de l'inventaire des tâches exécutées par les travailleurs expérimentés et exprimées en termes de normes (professionnelles);
- les résultats d'apprentissage sont décrits en termes de CSC, qui sont associés aux programmes, modules ou unités d'apprentissage et qui peuvent être reliés à des (cadres de) niveaux de référence ou d'éducation et de formation;
- les résultats d'apprentissage sont spécifiés en termes de niveaux de performance, qui illustrent le degré croissant de complexité des tâches à maîtriser;
- les résultats d'apprentissage (CSC) font l'objet d'une certification et d'une assurance qualité; les points de crédit et/ou la certification exigent l'acquisition d'un nombre minimal de CSC;

Pour plus de détails, voir tableaux 29 et 30; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130.

Pour faciliter le transfert des CSC entre différents profils professionnels (sur la base de points de crédit), un aspect intéressant serait d'évaluer les éléments communs aux différents profils professionnels en termes de CSC. C'est l'approche qui a été adoptée dans le cadre du projet

sur le système de certification, qui propose de répartir les compétences en deux grandes catégories: les compétences spécifiques (à un domaine disciplinaire ou professionnel) et les compétences génériques (communes pour les cursus d'enseignement supérieur, par ex.) (voir AEF, 2001). Cette approche a également été examinée dans le cadre de l'enquête en ligne, où les experts nationaux étaient invités à évaluer l'importance des éléments requis pour spécifier les contenus des programmes de FEP. Les experts estiment que tous les éléments sélectionnés sont très importants pour définir les programmes de FEP, et tout particulièrement la réglementation afférente aux qualifications, comme le montre le graphique ci-dessous.

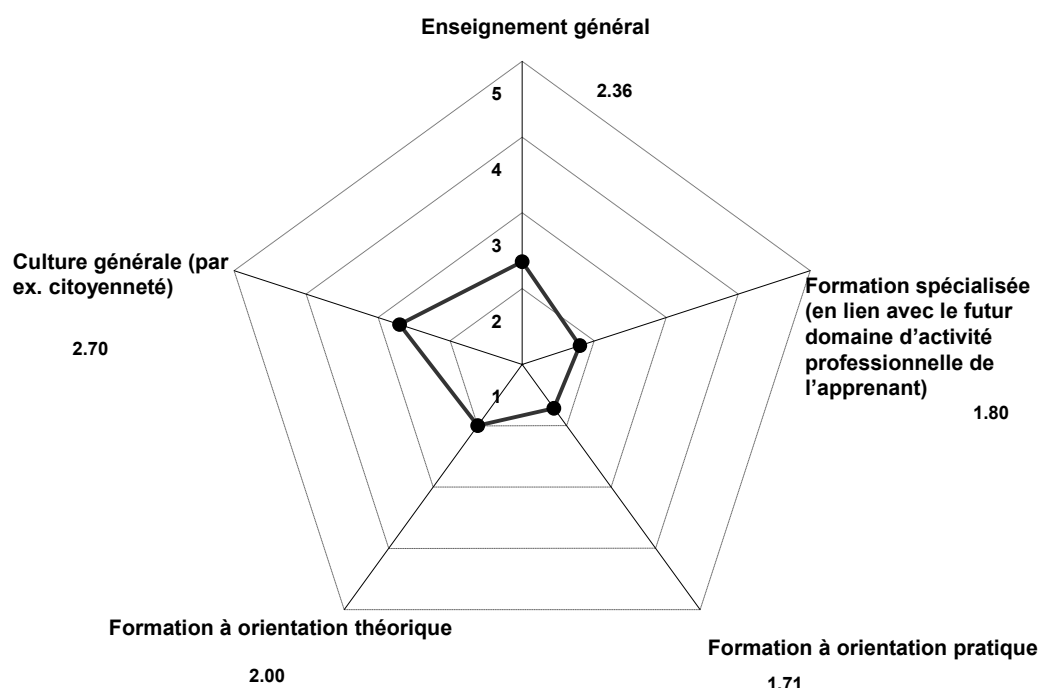
Graphique 6: Importance d'éléments sélectionnés pour spécifier les contenus des programmes de FEP (valeur moyenne)



Source: question 2.2. Dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants pour le contenu des programmes de FEP dans votre pays? Échelle de 1 = très important à 5 = pas du tout important. Pour une présentation détaillée, voir tableau 25 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Les experts nationaux soulignent la pertinence du marché du travail, tout particulièrement pour définir les profils de compétences (Finlande, Pays-Bas), ainsi que le rôle des acteurs concernés dans la définition des programmes et des objectifs de la FEP ou la volonté de ces acteurs de coopérer plus étroitement à cette définition (tableau 28; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Traditionnellement, les programmes d'études semblent combiner enseignement général, formation professionnelle théorique et formation professionnelle pratique, dans des proportions qui varient en fonction de la structure globale du système de FEP, comme le montre le tableau 28 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Graphique 7:Éléments de spécifications des programmes de FEP



Source: question 2.3. À votre avis, dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants dans les spécifications des programmes de FEP? Échelle de 1 = très important à 5 = pas du tout important. Pour une présentation détaillée, voir tableau 27 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Pour la plupart des experts, la formation à orientation pratique (citée par 87 % d'entre eux) et la formation spécialisée en lien avec le futur domaine d'activité professionnelle de l'apprenant (citée par 85 % d'entre eux) sont très importantes (moyennes respectives de 1,7 et 1,8 sur une échelle de 1 = très important à 5 = pas du tout important). La culture générale est considérée comme moins importante et elle n'est citée que dans les réponses libres des experts des pays nordiques. Des commentaires plus détaillés sur les systèmes nationaux de FEP figurent dans le tableau 24 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

4.2. Niveaux et normes

4.2.1. Pertinence pour le système ECVET

Au sein de chaque système national de FEP, il est possible de déterminer des unités capitalisables qui correspondent à des niveaux et aux qualifications existantes, lesquelles s'entendent comme «les exigences requises pour accéder à une profession et évoluer à l'intérieur d'un contexte professionnel» (Cedefop, Tissot, 2004, p. 124). L'offre ininterrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie, telle que formulée dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (CCE, 2000), accompagne

l'individu dans une maîtrise toujours plus large et plus riche de CSC. Dans l'enseignement supérieur, «les ministres encouragent les États membres à élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil des qualifications. Les ministres s'engagent également à élaborer un cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur» (communiqué de Berlin, 2003, p. 3).

Les programmes nationaux de FEP sont structurés et stratifiés en niveaux, cette stratification se fondant soit sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE; Unesco, 1997), soit sur un référentiel national de niveaux (en France, par ex., sur la nomenclature interministérielle des niveaux de formation). Selon la CITE, «la notion de 'niveaux d'éducation' est reliée en gros à la progression des expériences d'apprentissage et des capacités que le contenu des programmes éducatifs exige des participants pour qu'ils aient une chance raisonnable d'acquérir les connaissances, le savoir-faire et les compétences que ces programmes visent à apporter» (Unesco, 1997, p. 10). Dans la CITE, l'enseignement professionnel est mentionné pour la première fois au niveau 2, où il est défini comme «principalement destiné à permettre aux participants d'acquérir les compétences pratiques, le savoir-faire et les connaissances qu'ils emploieront dans un métier [ou] une profession [...]» (Unesco, 1997, p. 18) et il s'étend jusqu'au niveau 4 (enseignement postsecondaire ne relevant pas du supérieur).

Cependant, les descripteurs des CSC nécessaires pour exercer une activité professionnelle figurent dans des répertoires ou registres dont la dénomination précise diffère selon les pays. En Espagne, il s'agit du répertoire des diplômes professionnels et, en France, du répertoire national des certifications professionnelles. En Allemagne, ces informations figurent dans les réglementations afférentes à la formation, en Hongrie dans le registre national des formations et en Irlande dans le cadre national de qualifications. Selon Adam, un cadre de qualifications est «simplement une description systématique des qualifications délivrées par un système éducatif, dans laquelle tous les résultats d'apprentissage sont mesurés et reliés entre eux» (Adam, cité dans Bergan, 2003, p. 6).

Tant les niveaux de référence que les cadres de qualifications offrent une pertinence pour établir un système d'unités capitalisables dans l'éducation et la formation. Les experts nationaux soulignent la pertinence de ces deux types de dispositifs pour la mobilité, par exemple pour la mobilité transsectorielle en Australie: «nous considérons l'absence de niveaux et de descripteurs de niveau génériques comme un obstacle majeur à la progression, dans un contexte où, de plus en plus, les apprenants ont besoin et décident de préparer des qualifications complètes ou des unités constitutives de ces qualifications qui ne relèvent pas d'un seul et même secteur» (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Pour les établissements d'enseignement et de formation, les niveaux sont un indicateur des exigences, de la complexité et de l'intensité relatives des apprentissages, ainsi que du degré d'autonomie de l'apprenant (voir Tait, 2003). Les fonctions d'accumulation et de transfert des systèmes d'unités capitalisables impliquent des mouvements horizontaux et verticaux des

apprenants (plus précisément l'élargissement et l'enrichissement de leurs CSC) entre les spécialisations professionnelles et entre les niveaux des systèmes d'éducation et de formation. En règle générale, les systèmes éducatifs établissent des distinctions entre les cycles, en recourant à des termes tels qu'études «de premier cycle», «de deuxième cycle» et «de troisième cycle». Les systèmes d'unités capitalisables subdivisent parfois ces cycles en «niveaux». L'ECTS n'a pas pour objet de définir des niveaux européens. Cependant, chaque établissement participant qui utilise l'ECTS en tant que système d'accumulation devra indiquer le niveau et la valeur en points de crédit de chacune des unités constitutives de ses programmes d'études. À des fins de reconnaissance, de mobilité et de transparence, les unités capitalisables doivent être assorties d'une explication quant à leur nature et à leur niveau (CCE, 2003a).

Les contextes nationaux sont relativement différents. Dans certains pays, tels que l'Allemagne, il n'existe pour l'heure ni cadre global de qualifications, ni cadres sectoriels, exception faite du secteur des TIC. En revanche, d'autres pays, tels que la Finlande ou la France, ont mis en place des cadres liés au développement des procédures de certification ou des profils professionnels. À l'heure actuelle, les crédits ECTS sont directement liés aux structures des cursus universitaires, et en particulier à la structure unifiée licence/master qu'il est prévu de mettre en place à l'échelon européen dans le cadre du processus de Bologne. L'ECVET se heurte à plusieurs obstacles: la diversité des systèmes nationaux, les disparités entre ces divers systèmes, ainsi que l'absence d'harmonisation ou de convergence des diplômes, exception faite de certains accords bilatéraux (par ex. entre l'Allemagne et la France). Un examen approfondi des niveaux de référence, des cadres de qualifications et de leurs liens avec le système ECVET a été effectué par Mike Coles et Tim Oates (2005, op. cit.).

Dans la section suivante, nous examinons les aspects des cadres de qualifications et des niveaux de référence qui offrent une pertinence pour l'ECVET. Cet examen vise aussi à évaluer les expériences menées dans les pays sélectionnés.

4.2.2. Expériences nationales

Le cadre irlandais de qualifications est défini comme «l'entité unique, reconnue au niveau national et international, qui permet de mesurer tous les résultats d'apprentissage et de les relier entre eux de manière cohérente et qui définit les liens entre toutes les certifications de l'éducation et de la formation» (NQAI, 2003e, p. 3). Ce cadre est une initiative nouvelle, et pas simplement un amalgame des certifications et systèmes existants. En vertu de la loi sur les qualifications de 1999, il s'agit d'«un cadre pour le développement, la reconnaissance et la délivrance des qualifications dans l'ensemble du pays, qui s'appuie sur des référentiels définissant les connaissances, savoir-faire et compétences que les apprenants doivent acquérir» (NQAI, 2003e, p. 5). Les liens entre le système d'unités capitalisables et le cadre de qualifications sont spécifiés en ces termes: «le cadre national de qualifications facilitera le développement d'un système d'accumulation et de transfert de crédits basé sur des unités

d'apprentissage» (NQAI, 2003d). Si ces deux instruments sont interdépendants, cette interdépendance ne s'étend pas nécessairement à leur mise en œuvre. Le cadre est structuré en 10 niveaux, qui correspondent à des paliers progressifs. Pour chaque niveau est défini un ensemble de CSC que l'apprenant doit acquérir. Les niveaux, structurés selon une échelle de progression, ne sont pas en soi des normes mais des indicateurs de diverses normes. Les indicateurs de niveau sont présentés dans une matrice (élaborée par la NQAI en octobre 2002 et disponible sur son site web). Ces indicateurs constituent les éléments essentiels du cadre en termes de normes globales applicables aux certifications délivrées à chaque niveau (voir NQAI, 2003e).

En Finlande, la loi sur la formation professionnelle des adultes (631/1998) définit trois types de qualifications: les qualifications professionnelles (correspondant au secondaire supérieur pour les jeunes), les qualifications professionnelles avancées (expertise professionnelle requise d'un professionnel du secteur) et les qualifications professionnelles spécialisées (qui exigent la maîtrise de tâches plus exigeantes) (voir AEF, 2001-FI, p. 13-26). L'orientation vers les résultats est intrinsèquement liée à la définition des crédits. Ces derniers, introduits en 2001, sont attribués pour les CSC acquis relevant du cadre de qualifications professionnelles et s'appliquent à la fois à la formation au poste de travail, aux matières obligatoires et aux matières optionnelles. Le curriculum cadre de la FEP relaie les objectifs de la politique éducative et spécifie, sous une forme harmonisée au niveau national, les exigences en matière de compétences professionnelles ainsi que de compétences clés, lesquelles incluent les aptitudes cognitives et la citoyenneté active. Le cadre de qualifications comporte 52 qualifications professionnelles, auxquelles préparent 113 programmes de FEP. Ces qualifications professionnelles initiales sont modulaires, flexibles et adaptables en fonction des besoins du marché du travail local et des besoins et projets personnels des apprenants. Ces derniers peuvent ainsi construire leur propre programme de spécialisation et planifier leur parcours professionnel dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Si ce modèle permet de réaliser les objectifs d'ordre global et les objectifs d'enseignement général, il faut toutefois noter que certains établissements accordent une attention plus importante aux objectifs liés aux compétences professionnelles pratiques qu'aux compétences de base et aux compétences sociales (AEF, 2001).

En France, deux instruments complémentaires sont utilisés pour la délivrance d'un certificat: le référentiel des activités professionnelles (RAP) et le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Le RAP renvoie directement aux compétences caractéristiques des activités professionnelles, attestées par la délivrance du diplôme. La structure de ce référentiel fournit de nombreuses informations pour la définition des normes. Il décrit le domaine d'activités (résumé des finalités des activités et situations professionnelles, tâches et activités dans les entreprises et les secteurs économiques concernés, délimitation et pondération des tâches, situation fonctionnelle des activités et importance), les activités proprement dites (fonctions, au regard de l'organisation et de la structure des entreprises; tâches, prescrites et effectuées dans le cadre de chacune des fonctions; conditions d'exercice de l'activité concernée: moyens et ressources, résultats attendus, autonomie et responsabilité). Cette description s'appuie sur une analyse des tâches exécutées par les travailleurs expérimentés et

sur une étude prospective de l'évolution des différentes activités (voir OCDE, 2003a, p. 19 et suiv.). Chaque profil professionnel est affecté à un niveau de référence donné et renseigne sur les certificats ou diplômes qui y préparent. L'un des aspects importants de ce référentiel est l'utilisation du terme «activité», dont la définition indique ses liens avec les résultats d'apprentissage: «ensemble de tâches réalisées par un employé, ayant entre elles une cohérence logique dans le cadre d'un emploi. Elles s'identifient à travers des verbes d'action (par ex. commercialiser un produit, gérer un budget)» (voir OCDE, 2003a, p. 62). Le RNCP, qui complète le RAP, a pour objet de tenir à la disposition des individus et des entreprises une information constamment mise à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats figurant sur les listes de qualifications établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles (Commission Nationale ..., 2004). L'enregistrement au RNCP d'un diplôme, titre ou certificat exige notamment une description, pour tout candidat, des compétences, aptitudes et connaissances associées à une qualification qui sont nécessaires à l'exercice du métier, de la fonction ou de l'emploi décrit (JO, 2002). Il existe actuellement 300 spécialités du titre professionnel, correspondant à autant de qualifications (OCDE, 2003a, p. 23).

En Allemagne, environ les deux tiers des jeunes achèvent une formation standard en apprentissage préparant à l'une des 330 professions à formation reconnue par la République fédérale (voir Kutscha, 2003; BIBB, 2003, p. 134). Chacune de ces professions est régie par un règlement de formation spécifique (*Ausbildungsordnung*). Les règlements de formation sont pris en application de la loi sur la formation professionnelle de 1969 et spécifient, au minimum: l'intitulé de la profession à laquelle prépare la formation, la durée de la formation (deux à trois ans), les compétences et les connaissances à développer au cours de la formation (profil professionnel), les grandes lignes du programme et la structure chronologique (plan de formation), ainsi que les normes d'examen (voir BIBB, 2003). Les référentiels de formation, qui décrivent les objectifs, le contenu, la durée et la structuration de la formation concernée, constituent une interface entre le système éducatif et le marché du travail: d'une part, ils garantissent l'application des principes de la formation initiale et continue ancrés dans le système éducatif et, d'autre part, ils prennent en compte la nécessité de répondre aux besoins de l'économie et des entreprises (voir BIBB, 2004). Cette fonction d'interface est assurée grâce à la mise à jour régulière des contenus et des profils. Dès lors, tant les associations d'employeurs que les syndicats allemands continuent de prôner le *Berufsprinzip* comme modèle de réglementation des contenus de la formation et des niveaux de qualification (Reuling, 1997, p. 29). Un aspect qu'il importe de ne pas sous-estimer est la valeur sociétale de la profession: «l'obtention d'une qualification de travailleur qualifié sanctionnant une formation reconnue et, ultérieurement, l'exercice d'un emploi dans un secteur professionnel en rapport avec cette qualification servent de base pour situer l'individu dans le système de rémunération et de marqueur de sécurité sur le plan social» (Ertl, 2002, p. 57). «D'aucuns voient dans les modèles tels que la formation initiale modularisée assortie de dispositifs d'unités capitalisables et de qualifications échelonnées un risque de 'dilution' de ce principe et, dès lors, les rejettent radicalement» (Kutscha, 2003, p. 26.). Depuis le milieu des années 90, dans le débat allemand sur la modernisation de la FEP, les qualifications additionnelles sont prônées en tant qu'instruments facilitant la flexibilité, la différenciation et

l'individualisation. En règle générale, les qualifications additionnelles sont caractérisées par les liens entre, d'une part, les apprentissages dans des contextes formels, non formels et informels et, d'autre part, les qualifications nationales formellement reconnues relevant du système du FEP (voir Reuling et al., 2003). Une qualification additionnelle est une extension d'une qualification standard; elle peut revêtir diverses formes, allant d'unités supplémentaires relativement spécifiques à une qualification hybride ou à double finalité (BMBF, 2003a). Depuis 2002, un cadre global de qualifications a été élaboré dans le domaine des TI; ce cadre prévoit notamment des possibilités de formation complémentaire conduisant à des qualifications standard reconnues, de niveau intermédiaire et supérieur, délivrées sur la base des acquis tant des apprentissages formels et non formels que de l'expérience professionnelle.

L'une des réformes les plus significatives de la FEP au cours des dix dernières années est celle qui a été entreprise en Hongrie en 1993. Dans le cadre de cette réforme a été élaboré et mis en œuvre le registre national des qualifications (*Országos Képzési Jegyzék*, OKJ), qui recense tous les emplois ou professions pour lesquels des formations peuvent être organisées, que ce soit au sein ou hors du système scolaire. Ce registre spécifie, pour chaque formation, les conditions d'admission, le niveau CITE correspondant, la durée, ainsi que les connaissances et compétences minimales exigées pour la réussite aux examens ou tests. Les partenaires sociaux représentant le marché du travail ont joué un rôle important dans la définition de ces normes d'examen (voir Halász, 2001, p. 14). Parmi les qualifications listées dans l'OKJ, qui avoisinent le millier, environ un quart ne peuvent être obtenues que dans le cadre de la formation scolaire, mais la plupart des qualifications professionnelles peuvent aussi être obtenues hors du système scolaire (60 % de ces dernières exigent l'achèvement préalable de l'enseignement général et moins de 50 qualifications peuvent être obtenues sans prérequis formel) (voir Eurydice, 2001). En 2001, l'OKJ a été réorganisé (National Institute..., 2001) en quatre grands domaines professionnels – sciences humaines, métiers techniques, commerce et services, et agriculture – subdivisés en 21 groupes, ou familles, professionnels; cette réorganisation prévoit la possibilité d'une orientation fondamentale dès le niveau de formation de base (enseignement élémentaire) (National Institute ..., 2001, p. 4). Par exemple, le domaine professionnel des sciences humaines est subdivisé en cinq groupes professionnels: 1) soins de santé, 2) services sociaux, 3) éducation (enseignement), 4) arts, enseignement public et communication (musique, danse, beaux-arts, arts appliqués, art dramatique et des marionnettes, théâtre, journalisme et enseignement public) et 5) autres services (services à la personne, gardiennage privé, protection civile, services de police, défense nationale, protection contre les incendies, santé et sécurité, petite industrie, artisanat). En outre, chaque profession est assortie d'un numéro indiquant le niveau CITE correspondant ainsi que d'un numéro renvoyant au référentiel de l'emploi concerné figurant dans le système de classification harmonisé des emplois (le «FEOR 93»).

En Espagne, deux instruments ont récemment été introduits, qui sont directement liés à la question du développement de normes: la loi organique (5/2002) relative au développement d'un système national de qualifications et de formation professionnelle et le répertoire national des diplômes professionnels (2002). Ce dernier, organisé en 23 familles professionnelles réparties en cinq niveaux de qualification, décrit les compétences et

connaissances requises par le marché du travail (Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, 2003). Il contient les définitions suivantes:

- une qualification professionnelle est un ensemble de savoir-faire professionnels en rapport avec l'activité envisagée, qui peuvent être acquis par la formation modulaire ou par d'autres types de formation et par l'expérience au poste de travail;
- on entend par savoir-faire professionnel un ensemble de connaissances et d'habiletés permettant d'exercer une activité professionnelle conformément aux exigences du système de production et du marché du travail;
- une unité de compétence s'entend comme l'ensemble minimal de compétences professionnelles qui peuvent être combinées à des fins de reconnaissance et d'évaluation;
- on entend par compétences l'ensemble des connaissances et des aptitudes qui permettent à un individu d'exercer une activité professionnelle conformément aux exigences du système de production et aux besoins du marché du travail (voir *Ley Orgánica 5/2002* et Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, 2003).

4.3. Modularisation et unitarisation

4.3.1. Importance de la conception des programmes d'études

Dans son rapport sur l'ECTS, Dalichow (1997) souligne le caractère positif de la définition d'unités restreintes, gérables et transparentes pour la mise en œuvre de systèmes d'unités capitalisables. Dans le contexte de l'ECVET, il convient d'accorder une certaine attention à la définition d'unités gérables, et notamment aux aspects suivants: la taille des unités, leur ancrage dans les programmes de FEP (au sein d'un système formel) ou dans le profil professionnel concerné (tout particulièrement s'agissant de la reconnaissance des apprentissages non formels et informels ou des expériences professionnelles), leur progressivité au regard des niveaux de référence (dès lors que cette progressivité est directement liée à l'enrichissement ou à l'élargissement de l'éventail des CSC de l'apprenant) et les liens entre les modules et les contextes d'apprentissage (sur le lieu de travail ou en établissement). Dans cette partie du rapport, nous examinons la conception des programmes de FEP du point de vue des modules et/ou unités. L'utilisation parallèle de ces deux termes est due aux perceptions divergentes selon les systèmes nationaux. Les réponses fournies par les experts nationaux indiquent que les programmes d'études sont structurés en cours, unités ou modules; cependant, ces réponses ne font pas apparaître un modèle structurel clair (tableau 31; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Du point de vue du temps et de la durée, il apparaît que les programmes de FEP sont essentiellement organisés en années (45 % des 82 réponses multiples; tableau 33, disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). La structuration modulaire ou unitarisée est une question complexe et les réponses indiquent qu'il convient de ne pas l'occulter et de l'examiner dans l'optique des pays sélectionnés.

Au niveau européen, les composantes essentielles d'un système de transfert d'unités capitalisables identifiées dans le cadre de l'ECVET sont les unités et les modules. Une unité s'entend comme la partie élémentaire (ou la plus petite partie) d'un programme et elle est orientée vers les résultats; un module s'entend comme la partie élémentaire (ou la plus petite partie) d'un parcours d'apprentissage et elle est orientée vers les processus (Le Mouillour et al., 2003). Dans l'enseignement supérieur, l'introduction de cours modulaires reposant sur des crédits a grandement facilité le transfert entre les établissements universitaires et non universitaires (voir Eurydice, 2000).

En matière de modularisation, on peut distinguer trois variantes clés:

- les modules sont des qualifications partielles, indépendantes, décrites en termes de compétences ou de résultats d'apprentissage, qui font l'objet d'un examen final et d'une certification individuels; l'acquisition des modules et les liens entre ces derniers sont régis par des normes spécifiques (cas du système britannique de NVQ, par ex.);
- les modules, du point de vue des programmes ou du point de vue didactique, reposent sur les contextes d'apprentissage; ils n'ont pas de valeur indépendante, dès lors qu'il ne s'agit pas de qualifications partielles (cas du modèle français, par ex.);
- les modules constituent des unités didactiques; chacun d'eux porte est lié à une compétence et à un contexte professionnel spécifiques et fait l'objet d'une certification individuelle. Cependant, dans tous les cas, ils demeurent une partie d'un tout, dès lors qu'ils sont conçus pour conduire à une qualification reconnue. Ils peuvent être une composante de plusieurs qualifications et ils peuvent être combinés (cas du modèle finlandais, par ex.) (voir Rützel, 2000).

4.3.2. Une définition unifiée pour l'ECVET?

Cette approche est de nature pragmatique. Si la modularisation revêt une telle importance pour un système d'unités capitalisables, il devrait être possible de parvenir à une compréhension commune des caractéristiques des modules/unités. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette section, à partir des données dont nous disposons sur les pays sélectionnés et des résultats de l'enquête en ligne. La modularisation fait l'objet de discussions dans de nombreux pays, de l'Autriche (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130) au Danemark (tableau 11; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Les réponses des experts nationaux permettent de dresser le portrait suivant d'un module:

Tableau 7: Caractéristiques des modules

Caractéristiques	Explication	Exemples
Pertinence multiple	Les modules peuvent s'appliquer à plusieurs domaines professionnels	
Fermeture	Les modules ont une cohérence propre et sont présentés comme un bloc de CSC	ES, FIN
Aspect quantitatif	Les modules sont liés à l'acquisition d'un nombre spécifique de CSC	
Adaptabilité	Les modules peuvent être combinés et sélectionnés en fonction du profil préalable de CSC de l'apprenant	FIN
Progressivité	Les modules peuvent être combinés selon une logique de progression des CSC requis (en lien avec des niveaux de référence prédéfinis, par ex.) Le curriculum peut être organisé selon une logique de progression (même en l'absence de modularisation, comme en Autriche, par ex.)	F (pas de progressivité) DK
Cartographie	Modules professionnels ou spécifiques et modules génériques	FIN

Source: élaboré par l'auteur

4.3.3. Rôle des modules dans les systèmes nationaux de FEP

En Irlande, la FEP est dispensée dans le cadre d'un système modularisé, ce qui semble faciliter l'introduction rapide et à grande échelle de méthodologies et de structures d'apprentissage (Eurydice/Cedefop, 2001, p. 111). Au niveau du secondaire supérieur, deux types de certificats de FEP basés sur des modules sont proposés: le certificat professionnel de fin d'études secondaires (*leaving certificate vocational programme* – LCVP) et le certificat appliqué de fin d'études secondaires (*leaving certificate applied* – LCA). Le LCVP comporte trois matières générales, deux matières professionnelles que l'apprenant peut sélectionner parmi diverses options, un cours reconnu d'apprentissage d'une langue vivante européenne et trois *link modules* obligatoires (ainsi dénommés en raisons de leurs liens avec le monde du travail). Le LCA est un programme en deux ans centré sur l'apprenant, qui repose sur une approche transversale plutôt que sur une structure disciplinaire. Il comporte divers modules répartis en trois volets: enseignement général (au minimum 30 % du temps de formation), enseignement professionnel (au minimum 30 % du temps de formation) et préparation professionnelle (au minimum 25 % du temps de formation) (voir National Centre for Guidance in Education, 2002). Le système de certification du Conseil de certification pour l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (*Further Education and Training Awards Council* – FETAC) se fonde sur des modules qui peuvent être cumulés pour former des qualifications. Dans l'enseignement supérieur, le processus d'accumulation des crédits et de certification des unités d'enseignement (*accumulation of credits and certification of subjects* – ACCS) permet à l'apprenant de cumuler progressivement les crédits en vue de la certification (voir OCDE/NQAI, 2003).

En Espagne, le répertoire modularisé des formations (*Catálogo Modular de Formación*) est utilisé en association avec le répertoire national des diplômes professionnels, dès lors qu'il décrit les modules constitutifs des programmes de FEP en termes de compétences, ces modules servant de base à l'évaluation. Les modules de formation sont définis comme des «blocs cohérents de formation associés à des unités de compétences qui, à leur tour, forment des qualifications. Un module représente l'unité fondamentale d'une formation professionnelle, qui permet de déterminer les titres et certificats professionnels [...]. Chaque module est assorti de spécifications concernant la formation, dont l'intitulé, le niveau de qualification correspondant, un code alphanumérique, l'unité de compétences auquel il est associé et la durée de la formation exprimée en heures» (voir Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, 2003).

En Finlande, les programmes d'études sont divisés en modules, qui se fondent sur une analyse des tâches professionnelles. Cependant, dans le système finlandais, les questions concernant l'évaluation et la certification n'ont pas encore été clarifiées. Les problèmes portent sur la combinaison de l'apprentissage théorique (FEP en établissement) et de l'apprentissage au poste de travail, ainsi que sur la définition des aptitudes requises pour l'emploi ou des compétences réellement exigées des travailleurs dans un système d'enseignement et de formation sectoriel (AEFP, 2001, p. 13 et suiv.). «La formation en apprentissage pour les adultes est [...] adaptée à leur profil individuel et ils peuvent choisir les modules et la formation pratique qui leur permettront de combler leurs déficits de compétences et d'acquérir une qualification d'apprenti identique à celle délivrée aux jeunes par les organismes de formation professionnelle» (Eurydice/Cedefop, 2001, p. 42). «Les modules de FEP ont été élaborés sur la base des modules opérationnels de l'activité professionnelle à laquelle prépare la formation et leur intitulé décrit les activités en situation de travail. Leur contenu essentiel est défini en termes de fonctions et tâches clés que le travailleur devra maîtriser dans chaque domaine opérationnel. De plus, un niveau satisfaisant a été défini, qui décrit les compétences minimales que le titulaire d'une qualification doit avoir acquises à des fins d'employabilité. C'est sur la base de ces spécifications que les établissements éducatifs élaborent les contenus de l'apprentissage et les critères d'évaluation, qui sont consignés dans les programmes qu'ils dispensent et dans les plans de formation des apprenants» (tableau 29; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

En Hongrie, peu d'attention est pour l'heure accordée aux unités capitalisables dans la FEP mais on observe un certain intérêt pour la modularisation dans le cadre du processus de réforme continue de la FEP, ainsi qu'une attention accrue accordée à la qualité. «Les changements intervenant dans la structure du système scolaire et la meilleure efficience de la formation sont liés à l'*introduction de la modularité*, ce qui – dans plusieurs groupes professionnels – permet l'applicabilité d'un même module à plusieurs formations professionnelles; cette modularisation facilite l'élaboration des manuels scolaires ainsi que l'acquisition d'une expertise méthodologique et, ultérieurement, elle facilitera la prise en compte des connaissances et compétences préalablement acquises. Dès lors que les changements intervenant dans la structure du système scolaire revêtent un intérêt fondamental pour l'État, ce dernier a instauré des «qualifications de catégorie A» (au nombre de 404), qui

permettent au titulaire d'occuper différentes fonctions, afin d'accroître les perspectives d'emploi des individus. Un objectif supplémentaire est de renforcer la compétitivité et de doter l'économie des compétences spécialisées dont elle a besoin pour assurer son efficience» (National Institute ..., 2001, p. 4).

En France, les diplômes de la FEP sont structurés en unités et une grande importance est accordée au fait que cette structuration permet d'individualiser les parcours d'apprentissage. L'apprenant peut cumuler progressivement des unités en vue de parvenir au volume et à la combinaison de CSC requis pour l'obtention du diplôme. Si la modularisation est courante dans la FEP destinée aux adultes, elle est rarement mise en œuvre dans la formation professionnelle initiale, où elle ne s'applique qu'à la description des ressources et aux procédures de validation.

L'un des éléments notables de ce système est que les unités ne s'inscrivent pas dans une logique de progressivité pédagogique en termes de niveaux d'exigence. En outre, «l'unité se définit [...] par son contenu qui associe de façon cohérente les compétences caractéristiques liées au référentiel d'activités professionnelles. [...] Les unités sont construites essentiellement à partir d'activités professionnelles. Elles sont constituées des compétences décrites dans le référentiel et doivent rendre compte des activités professionnelles réelles en évitant une globalisation ou un émiettement trop important qui ferait perdre sens à l'évaluation. Le nombre d'unités est variable d'un diplôme à l'autre.» (OCDE, 2003a, p. 20).

En Allemagne, peu de progrès ont été accomplis pour l'heure dans le développement de structures modulaires (Cedefop, 2000, p. 6). Les raisons n'en sont pas claires à première vue mais il semble que le débat sur la modularisation soit centré sur des considérations de politique éducative plutôt que sur les aspects pédagogiques ou sur le processus d'enseignement/d'apprentissage (Ertl, 2002, p. 56). En outre, l'une des hypothèses communément avancées est que la modularisation risque d'être préjudiciable à la qualité de la FEP. De nouvelles approches fondées sur la modularisation ont été introduites dans le système formel de FEP, telles que la formation par paliers progressifs (*Stufenausbildung*), le «modèle satellite» ou les qualifications partielles (voir KWB, 2004). Dans le modèle satellite, le programme de qualification est structuré en un tronc commun de matières professionnelles et en unités indépendantes; cette structuration sert de base à l'accord conclu entre l'apprenant et le prestataire de FEP (voir BLK, 2003). Le secteur allemand des TI propose des parcours innovants et définit des qualifications qui se fondent sur un tronc commun relativement stable d'unités obligatoires visant à développer des connaissances et compétences professionnelles. À ce tronc commun s'ajoutent des unités optionnelles qui, en fonction du domaine professionnel concerné, représentent de 33 % à 50 % environ de la qualification complète (voir Reuling et al., 2003); le principe directeur est de proposer des formations qui permettent une combinaison souple d'unités, afin de construire des profils professionnels différenciés, répartis en trois niveaux (spécialistes, opérateurs, professionnels stratégiques).

4.4. Reconnaissance et validation à des fins de certification individuelle

4.4.1. Individualisation

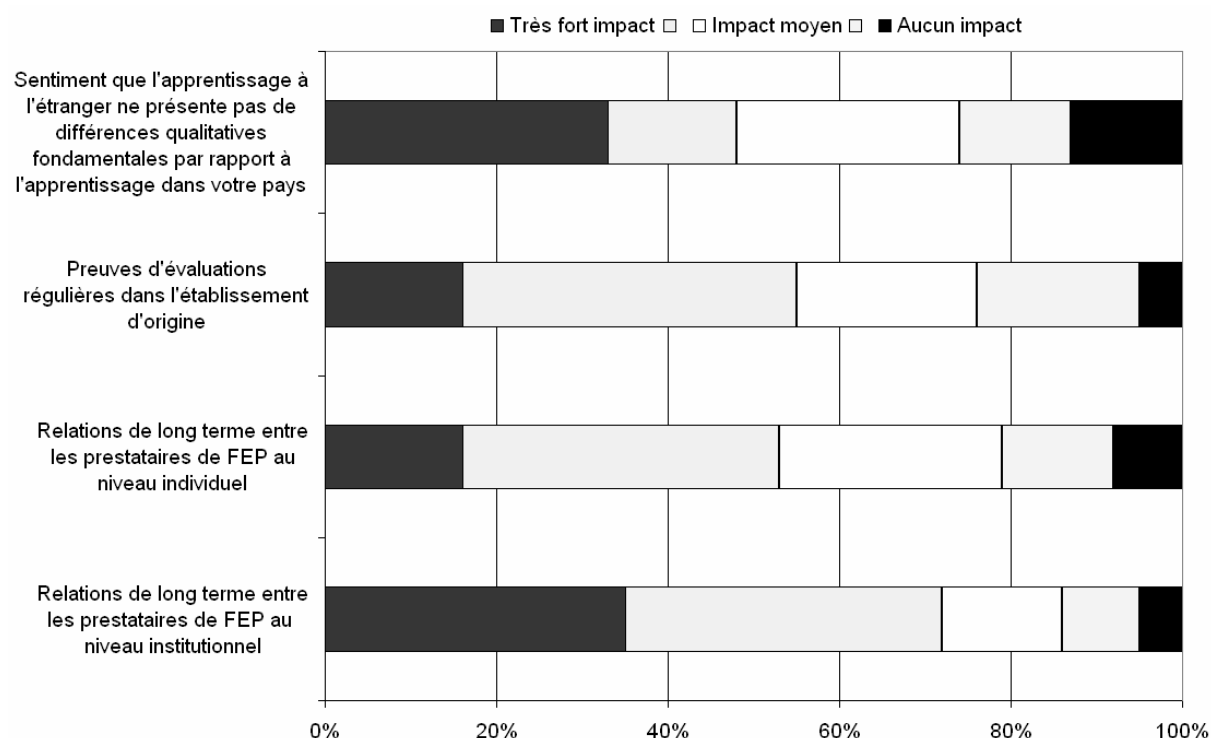
Cette approche de la validation et de la certification appréhende l'individu en tant qu'acteur et sujet du système d'unités capitalisables. Elle concerne la reconnaissance des apprentissages/expériences professionnelles antérieurs transversaux aux processus d'apprentissage formels, non formels et informels, par le biais de processus et de procédures de certification au niveau national et dans le contexte de la mobilité européenne. Cette question est étroitement liée aux réglementations en vigueur dans les contextes nationaux, à l'acquis communautaire en termes de mobilité des apprenants et des citoyens dans l'espace européen et aux instruments européens, tels que l'Europass.

Un obstacle majeur est l'utilisation de termes similaires dans différentes langues. Par exemple, la validation des acquis de l'expérience dans le contexte français correspond au concept britannique d'*accreditation of prior learning*, ce qui n'a rien à voir avec les procédures d'accréditation, terme qui renvoie essentiellement au respect des dispositions législatives et des normes de qualité au niveau des établissements et/ou des programmes. Dans le présent rapport, le terme «validation» est utilisé selon la définition proposée par le Conseil dans les principes communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles: «la validation se fonde sur l'évaluation des acquis d'une personne et peut se concrétiser par un certificat ou un diplôme» (Conseil de l'Union européenne, 2004a, p. 2). Cette définition peut être complétée en ces termes: «pour les États membres [...], la validation est un processus qui concerne les connaissances et compétences acquises tant au sein que hors de l'éducation et de la formation formels et qui s'applique donc aux acquis non formels et informels de l'apprentissage» (Colardyn & Bjørnåvold, 2003, p. 20). Après les phases d'évaluation et de validation, les CSC acquis par l'individu peuvent être reconnus. Dans cette approche, Tissot établit une distinction entre reconnaissance formelle et reconnaissance sociale: la reconnaissance formelle est le «processus qui consiste à reconnaître formellement la valeur des compétences soit en délivrant des certificats, des titres ou des diplômes, soit en accordant des équivalences, des unités de crédit ou en validant les compétences acquises», tandis que la reconnaissance sociale est la «reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux » (voir Tissot, 2004, p. 126). En règle générale, l'apprenant obtient un diplôme ou un certificat valide dans un contexte national, régional ou sectoriel, dont la crédibilité et la transférabilité peuvent présenter des variations considérables (voir Colardyn & Bjørnåvold, 2003). En résumé, les questions de reconnaissance, de validation et de certification s'inscrivent dans une triple logique qui englobe l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (y compris l'orientation professionnelle), le contexte du marché du travail et l'environnement économique et commercial et, enfin, l'établissement de la confiance parmi les apprenants.

L'étude de Dinjens et al. (2002) fait apparaître que l'obstacle majeur à la mobilité est le manque de transparence et de reconnaissance mutuelle de la FEP, dû au fait que chaque État membre a son propre système éducatif et ses propres traditions. Tout système d'unités capitalisables pour la FEP repose sur l'hypothèse selon laquelle les CSC acquis hors du système de FEP peuvent faire l'objet d'une reconnaissance et d'une évaluation au regard des normes applicables à la FEP formelle. Dans certains pays, comme la France ou le Royaume-Uni, les méthodes d'évaluation telles que le portefeuille de compétences ou l'évaluation des acquis de l'expérience permettent d'intégrer ces CSC dans les profils professionnels et de les réintégrer dans les référentiels de qualification. La mise au point d'un tel dispositif d'évaluation et la détermination d'équivalences entre les unités capitalisables posent un certain nombre de problèmes. Certains dispositifs peuvent fournir des solutions, tels que le système espagnol basé sur les profils professionnels/d'emploi, ainsi que les systèmes mis en place en Italie (décret n° 174 du 31 mai 2001) ou au Portugal (depuis 1993 pour la formation professionnelle initiale).

Comme le souligne Andrejs Rauhvargers, la reconnaissance consiste à évaluer une qualification délivrée dans un pays afin d'identifier son positionnement et le parcours auquel elle correspond dans le système d'éducation/de formation et d'emploi d'un autre pays (cité dans Bergan, 2003, p. 16). Dans le cadre de l'enquête en ligne, les experts nationaux étaient invités à évaluer l'impact de divers éléments sur la reconnaissance des acquis des apprenants en mobilité. Les réponses font apparaître que deux éléments ont un impact décisif: le sentiment d'une équivalence qualitative entre l'apprentissage dans le pays d'accueil et l'apprentissage dans le pays d'origine, ainsi que l'existence de relations de long terme entre les prestataires de FEP au niveau institutionnel. L'un et l'autre de ces éléments peuvent être considérés comme constitutifs d'une zone de confiance mutuelle qui facilite la mobilité des individus en Europe. Le graphique ci-dessous rend compte de manière plus détaillée des résultats.

Graphique 8:Éléments qui influent sur la reconnaissance des acquis des apprenants en mobilité



Source: enquête en ligne, question 4.7. Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils un impact sur la reconnaissance des résultats obtenus, au sein des établissements de FEP, par les apprenants en mobilité internationale? Échelle de 1 = très fort impact à 5 = aucun impact (tableau 88; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Concernant l'existence d'un dispositif de reconnaissance des acquis dans les différents pays étudiés, un tiers des experts déclarent qu'ils souhaiteraient l'instauration d'un tel dispositif dans leur pays, un tiers déclarent qu'il n'existe pas de tel dispositif et un tiers n'ont pas répondu à la question (tableau 90; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Ce type de dispositif a été essentiellement mis en place pour l'accès à l'enseignement supérieur et, dans une certaine mesure, pour l'accès à la FEP complémentaire (tableau 91; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

4.4.2. Évaluation

Les crédits sont attribués après évaluation de la maîtrise par l'apprenant des CSC, au regard des exigences de la qualification définies dans le programme de FEP qui y prépare. L'évaluation renvoie à «l'ensemble des méthodes et procédures utilisées pour apprécier ou juger la performance (savoirs, savoir-faire et/ou compétences) d'un individu, et débouchant habituellement sur la certification» (Tissot, 2004, p 27). Dans l'enseignement supérieur, «les crédits ECTS ne s'obtiennent qu'après l'achèvement complet du travail à réaliser et l'évaluation appropriée des résultats de la formation» (CCE, 2003b). En outre, «les résultats

de l'étudiant sont sanctionnés par une note locale ou nationale. Un exemple de bonne pratique consiste à ajouter un grade ECTS, en particulier en cas de transfert de crédits. L'échelle de notation ECTS classe les étudiants sur une base statistique. C'est pourquoi les données statistiques concernant les résultats des étudiants sont une condition préalable à l'application du système de notation ECTS. Les grades sont attribués aux étudiants ayant réussi, selon l'échelle de réussite suivante: A les 10 % meilleurs, B les 25 % suivants, C les 30 % suivants, D les 25 % suivants, E les 10 % restants» (CCE, 2003b). Pour élaborer le système ECVET, il importe de définir la plus petite unité pouvant faire l'objet d'une évaluation. Selon Tait (2003), une «unité d'évaluation est un ensemble cohérent et explicite de résultats d'apprentissage, assorti de critères d'évaluation, d'un intitulé, d'une valeur en points de crédit et d'un niveau»; elle est régie par certaines règles qui définissent ce que l'apprenant doit être en mesure de démontrer (critères d'évaluation).

Pour promouvoir la mobilité des apprenants de la FEP et pour développer l'ECVET, il semble pertinent d'identifier les processus d'évaluation. À cet égard, les réponses au questionnaire permettent de distinguer trois types de processus: évaluation finale uniquement, évaluation finale ou continue, évaluation finale et continue, avec un accent différent mis sur l'une ou l'autre méthode. En Autriche, par exemple, «l'évaluation qui a le plus de poids est l'examen final devant le jury» (tableau 24; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). L'enquête en ligne s'est concentrée sur l'organisation et la base de l'évaluation, en vue d'identifier les pratiques communes dans les pays étudiés. Sur les 52 réponses fournies, près de la moitié identifie l'unité comme base de l'évaluation, 25 % le cours et 17 % le module (tableau 49; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Il est possible d'affiner ces données à la lumière des réponses à la question concernant les caractéristiques du plus petit élément d'évaluation au sein d'un programme de FEP:

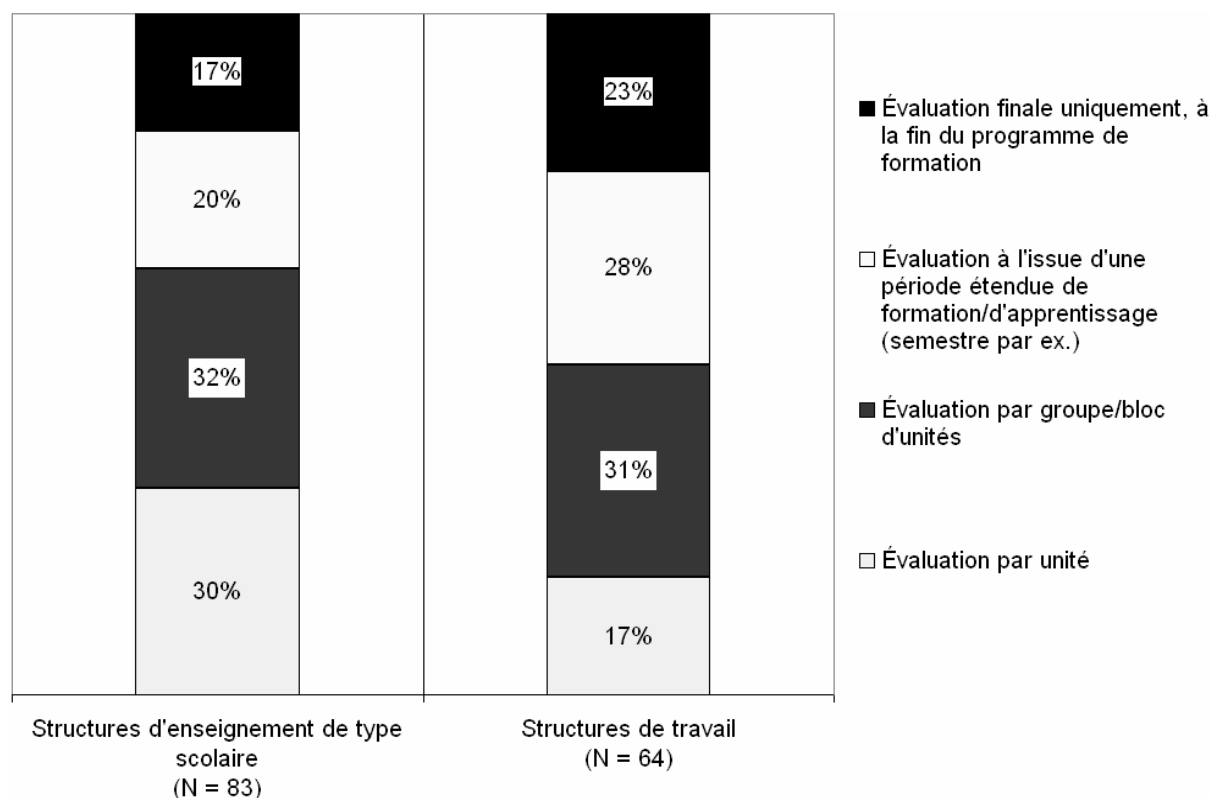
- en Finlande, les programmes de FEP sont divisés en modules et chaque module (qui équivaut à 5-40 crédits) est évalué sur la base du programme cadre national correspondant; la note, qui figure sur le certificat, tient compte des résultats obtenus dans chacune des unités, dont la taille est variable;
- en Espagne, un module est un élément d'apprentissage correspondant à une unité de compétences. Il constitue l'unité minimale de FEP pouvant donner lieu à une certification. Il fait l'objet d'un format normalisé dans lequel sont notamment spécifiés son intitulé, les aptitudes et les compétences à acquérir, le contenu, les méthodes, les exigences fondamentales de la structure d'enseignement/d'apprentissage et les modalités de la formation sur le lieu de travail;

D'autres systèmes nationaux sont décrits dans le tableau 50 (disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Le graphique ci-dessous présente une vue d'ensemble de la base d'évaluation dans les structures d'enseignement de type scolaire et sur le lieu de travail. Ces résultats indiquent que dans les structures de type scolaire, l'évaluation se fonde plus souvent sur les unités que lorsque l'enseignement est organisé sur le lieu de travail (30 % des réponses dans le premier cas et 17 % dans le second). Lorsque les activités d'enseignement et d'apprentissage sont

organisées sur le lieu de travail, l'évaluation semble porter sur des périodes d'apprentissage plus longues (fin du programme de FEP ou de l'année calendaire, par ex.).

Graphique 9: Base d'évaluation dans les structures de FEP de type scolaire et sur le lieu de travail



Source: enquête en ligne, questions 3.2 et 3.3. Sur quelle base se fonde l'évaluation dans les structures de type scolaire (séminaires, salles de classe) et sur le lieu de travail? Merci de cocher les champs pertinents. Réponses multiples possibles. Tableaux 51 et 53 (disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

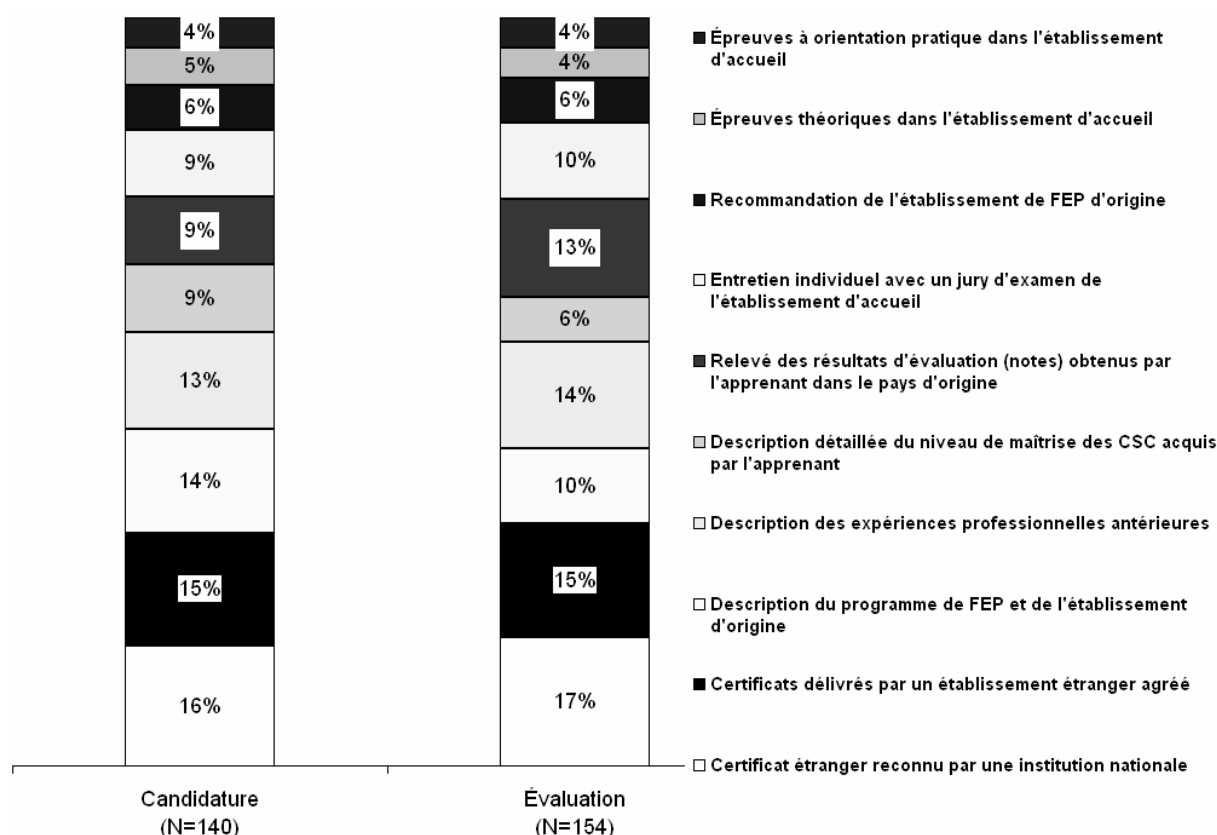
Selon les experts nationaux, l'évaluation couvre toute la gamme des procédures indiquées dans le questionnaire: épreuves écrites (moyenne: 1,54), démonstration en situation fictive de travail dans un établissement de FEP ou un centre de formation (moyenne: 2), observation en situation de travail durant une période de formation pratique prévue dans le programme de FEP (moyenne: 2,19), épreuves orales (moyenne: 2,27) et démonstration en situation de travail dans une entreprise (moyenne: 2,59); les moyennes s'appliquent à une échelle de 1 = procédure très fréquente à 5 = procédure très rare (tableau 55; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Pour évaluer les possibilités d'organiser le transfert et l'accumulation d'unités capitalisables entre deux programmes de FEP, il est utile de connaître la fréquence du recours aux examens partiels ou finals. En fait, tant les examens intermédiaires que les examens finals sont utilisés (respectivement 56 % et 58 % des réponses positives, voir tableaux 57 et 60; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130). La forme la plus fréquente est celles des épreuves écrites (moyenne: 1,56 dans le cas des examens

intermédiaires et 1,31 dans le cas des examens finals, sur une échelle de 1 = procédure très fréquente à 5 = procédure très rare, suivie, dans les deux cas, des épreuves orales [tableaux 58 et 61; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130]). Cet aspect dépend dans une très large mesure de la profession considérée, des itinéraires de FEP, etc. (tableaux 59 et 62; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Selon les experts nationaux, la note finale attribuée à l'apprenant se fonde sur le cumul de l'ensemble des notes obtenues (38 % des réponses), pour partie sur les examens finals (27 % des réponses) ou exclusivement sur les examens finals (17 % des réponses). Selon 18 % des experts, la note finale se fonde sur les notes les plus importantes obtenues pour des groupes d'unités ou de modules (réponses multiples possibles, tableau 63; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Environ 73 % des 45 réponses indiquent l'utilisation d'une échelle de notation (tableau 65; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130), le plus souvent à cinq niveaux (tableau 66; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). L'importance de la notation pour les systèmes d'unités capitalisables a été analysée dans le cadre du projet Transfine; cette analyse a abouti à la conclusion suivante: «l'échelle de notation ECTS pose cependant des problèmes considérables pour la reconnaissance des apprentissages antérieurs, dès lors qu'elle est de nature normative: les notes/grades attribués à un individu font référence au groupe ou à la cohorte d'étudiants qui suivent le même cours. Lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprentissages antérieurs d'un individu, il n'existe à l'évidence pas de groupe ayant suivi le même itinéraire qui puisse servir de référence. Dès lors, l'évaluation doit être critérielle et non normative. La spécification précise de critères de résultats applicables à tout type de cours permet d'attribuer une note, en fonction du degré de correspondance entre les acquis expérientiels du candidat et les critères définis pour une unité, un module ou un cours donnés. De la sorte, il est possible d'assortir le diplôme final d'une note globale, qui renvoie habituellement à une appréciation générale [...], bien qu'aucun effort n'ait encore été entrepris pour s'entendre sur l'échelle d'appréciation à appliquer» (Transfine, 2003, p. 48).

Outre les aspects techniques de l'évaluation et de la certification, Mike Coles et Tim Oates analysent l'importance de la confiance. Dans le cadre de l'enquête en ligne, nous avons examiné les documents et procédures susceptibles de favoriser la confiance dans le contexte de la mobilité internationale des individus. Le graphique ci-dessous présente les éléments, classés par ordre décroissant de pertinence, qui sont exigés des apprenants à des fins de candidature et d'évaluation, tels que mis en évidence par les résultats de cet examen.

Graphique 10: Éléments exigés des apprenants de la FEP en mobilité internationale à des fins de candidature et d'évaluation



Source: enquête en ligne, question 4.5. Dans la mobilité internationale, si un apprenant en FEP possédant des expériences antérieures d'apprentissage souhaite participer à un programme d'études relevant de votre système national de FEP, quels sont, parmi les éléments suivants, ceux qui sont exigés à des fins de candidature/d'évaluation du niveau de maîtrise des CSC? Merci de cocher les champs pertinents. Total 100 % (tableaux 80 et 82; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

4.4.3. Certification

La question de la certification a été examinée par le Forum sur la transparence des qualifications et par le Forum sur la qualité dans la FEP, ainsi que dans le cadre de certains projets européens, tels que Transfine. Les organismes de certification vérifient la conformité des acquis individuels en termes de CSC, des structures d'apprentissage ou des résultats d'évaluation, au regard des réglementations nationales afférentes à la FEP ou de la norme internationale ISO/IEC 17024. Les modalités de certification et d'examen peuvent être définies comme l'ensemble des normes et procédures utilisées par les États membres pour contrôler l'évaluation des processus et résultats d'apprentissage ainsi que la validité et la fiabilité des efforts individuels d'apprentissage, en fonction de standards prédéfinis pour les objectifs d'éducation et de formation (De Rozario, 2002, p. 8). Cela rejoint les spécifications Transfine, qui s'appliquent à l'apprentissage non formel et informel: la certification fait référence à l'attribution de crédits et à la délivrance d'une qualification complète ou partielle,

sur la base des apprentissages non formels ou informels ayant fait l'objet d'une évaluation, sous une forme ou une autre (voir Davies, 2003). En outre, il importe de prendre en considération le développement et la mise en œuvre du cadre Europass en Europe. L'Europass, tel que défini par le Conseil de l'Union européenne (2004b), est un portefeuille de documents qui comprend le modèle commun européen de curriculum vitae, le supplément au diplôme (utilisé dans l'enseignement supérieur), l'Europass-Formation, le supplément au certificat et le portfolio européen des langues. Il s'agit d'un cadre évolutif, destiné à incorporer les modèles de documents nécessaires pour faciliter la mobilité et la transparence des qualifications et des compétences. L'Europass sera mis en place dans divers pays en 2005, notamment en Hongrie dans le cadre du registre national révisé des qualifications.

Dans le débat entourant la certification, nombre de questions concernant l'attribution des crédits et les procédures de validation portent sur la base de la certification: celle-ci doit-elle intervenir à la fin d'un programme de FEP (certification de la qualification) ou à la fin de chaque module ou ensemble de CSC? Dans le système allemand de formation professionnelle initiale, les certificats sanctionnent des qualifications complètes et les initiatives en faveur de la certification d'unités (subcertification) pour abaisser les seuils demeurent marginales (Reuling et al., 2003). Les qualifications peuvent être subdivisées en modules pouvant faire l'objet d'une certification. La meilleure solution serait de vérifier un ensemble de compétences afin de déterminer le nombre de crédits associés au module concerné dans les parcours formels. Selon Tait (2003), la certification et le(s) crédit(s) ne peuvent sanctionner que l'achèvement d'une unité (ou d'un module) d'évaluation. Les spécifications du module peuvent s'appliquer à tous les types et à tous les niveaux de résultats. Les spécifications de l'unité ne s'appliquent qu'à une évaluation qui peut être «hébergée» au sein des modules de prestations ou des programmes d'études. Les spécifications elles-mêmes ne précisent absolument pas les méthodes de prestation ou d'évaluation. Dans le cadre du projet Basicon (Zukunftsbaue, 2001), par exemple, les modules sont subdivisés en unités d'apprentissage plus restreintes, que l'apprenant n'est pas tenu d'étudier dans un ordre chronologique prédéfini et qui font l'objet d'une certification individuelle.

L'évaluation des compétences acquises hors du système de FEP formel devrait se fonder sur leur équivalence par rapport à des modules. La Grèce envisage de mettre en place un dispositif de subcertification pour les compétences de base en TIC (permis de conduire informatique européen, par ex.). Actuellement, la certification des compétences est effectuée par l'organisation qui accueille l'apprenant, afin de déterminer les compétences qu'il possède déjà. Cela présuppose que soient définis des ensembles de compétences correspondant à des profils professionnels (tels que ceux définis dans le cadre du projet *Career Space*, par ex.). L'une des possibilités proposées est d'établir un triple dispositif de certification pour la qualification, pour les modules (qui pourrait prendre l'appellation de «subcertification») et pour les unités (la certification «légère»). Cette approche se fonde essentiellement sur l'élaboration d'un modèle opérationnel reliant la qualification, les compétences, les modules et les crédits, ce qui présuppose qu'une qualification peut être définie en termes de compétences répartissables en un ensemble de modules dont la valeur est représentée par un nombre de points de crédit (Demartini, 2003).

Traditionnellement, les certificats sont délivrés à l'issue d'un examen dans un établissement de FEP. Les certificats ne constituent pas une alternative aux examens mais les procédures d'examen font partie intégrante de la base de la certification. Certaines qualifications peuvent être certifiées sans nécessiter la réussite à des examens classiques. La procédure de certification peut être similaire à celle utilisée pour les connaissances langagières. Dans le contexte du transfert transnational, il s'agit entièrement d'une question de confiance dans la valeur de la certification, valeur qui peut être établie en corrélant la certification à des qualifications reconnues et/ou à des normes communes pour les procédures de certification. Pour nourrir cette confiance, certaines normes sont indispensables, telles qu'une grille d'équivalences entre les certificats ou une typologie des itinéraires conduisant à la certification. L'un des éléments fondamentaux de la confiance semble être une compréhension commune de la qualification, des activités d'apprentissage et des compétences. L'individu qui apprend sur le lieu de travail doit disposer d'un document décrivant les compétences acquises. Une solution serait de définir des profils d'emploi se référant à l'apprentissage concerné, en lien avec les compétences requises. Nous disposons d'ores et déjà de deux exemples à cet égard: la commission nationale d'homologation des titres (France) et les normes de certification professionnelle (Portugal). La commission nationale d'homologation des titres enregistre toutes les certifications existantes, élabore des lignes directrices communes pour chacune d'elles et signale les correspondances éventuelles entre les systèmes. Les normes portugaises de certification professionnelle forment, avec les profils professionnels, les éléments fondamentaux de référence pour la certification.

4.4.4. Perspectives nationales

En France, la structuration des programmes d'études en unités et modules est orientée vers les mécanismes de certification plutôt que vers des considérations d'ordre pédagogique. Selon le rapport national de l'OCDE sur la France (2003a), les références utilisées renvoient plutôt «à une description des 'objets' attestés et à l'indication de leur sens et conditions d'utilisation» dans un emploi ou dans une activité transversale à plusieurs champs professionnels. Les experts nationaux soulignent la refonte permanente des procédures de certification en France depuis 2002. Ce processus s'inscrit dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie, qui vise à élargir les choix des individus et à faciliter la combinaison de modules, d'unités et de crédits. En conséquence, la certification peut être considérée comme un indicateur de la qualification individuelle, tandis que le répertoire national des certifications professionnelles et les principes qui s'y rattachent servent de lignes directrices pour la reconnaissance des CSC acquis dans différents contextes d'apprentissage et de travail. Selon Charraud (1999), «dans la validation se réalise un double processus qui consiste à fixer une 'valeur' par rapport à des repères constitués et à suivre un ensemble de procédures préalablement établies garantissant la fiabilité de l'acte. [...] La validation des acquis ajoute à la démarche [de reconnaissance] le positionnement des acquis identifiés par rapport à un référentiel. Les acquis évalués sont situés et mesurés en référence à un repère (référentiel d'un diplôme, d'un titre ou d'un ensemble d'acquis qu'un individu doit s'approprier en fonction d'un programme de formation). C'est l'étape qui consiste à déterminer si le candidat possède suffisamment

d'acquis [...] pour se voir délivrer le certificat, le titre ou le diplôme qu'il recherche». En France, les modèles de certification sont pluriels: outre les règles définies par la loi de modernisation sociale déjà mentionnées, diverses réglementations et trois registres de certifications coexistent, qui couvrent respectivement les diplômes délivrés par les ministères, les titres délivrés par des organismes publics attachés aux ministères et les titres délivrés par des organismes privés (voir OCDE, 2003a, p. 11).

Deux aspects du système français de qualifications et des procédures de reconnaissance sont particulièrement novateurs: la prise en compte des apprentissages non formels et informels et la mise en place de «passerelles» destinées à faciliter la mobilité horizontale; ces deux aspects sont essentiels pour le développement de l'ECVET. Depuis 2001, des passerelles ont été mises en place entre les différents types de cours pour encourager la participation tant à la formation initiale qu'à la formation en cours d'emploi; les programmes pluridisciplinaires à orientation professionnelle ont été généralisés pour sensibiliser les élèves à l'interaction des disciplines générales et des disciplines professionnelles dans la construction de la qualification professionnelle (voir Eurydice/Cedefop, 2001, p. 27). À ces dispositifs s'ajoutent un certain nombre d'autres initiatives.

L'une de ces initiatives est l'ouverture du système national de FEP aux compétences acquises hors des établissements formels. Depuis 1992, des certificats d'aptitude professionnelle peuvent être délivrés (à divers degrés), sous la responsabilité des ministères chargés de l'éducation, de l'agriculture et des sports, sur la base de l'évaluation des acquis antérieurs et non formels. À cet égard, la loi du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels a instauré une innovation capitale dans la délivrance des diplômes technologiques et professionnels et des qualifications similaires. Toute personne qui a exercé une forme d'activité professionnelle correspondant à l'un de ces diplômes peut faire valoir son expérience pour obtenir des dispenses d'épreuves. Cette activité peut avoir été exercée sous différents statuts: salarié, artisan, travailleur indépendant, etc. Réponse individuelle aux adultes engagés dans la vie active et qui souhaitent obtenir une qualification formelle, la validation des acquis professionnels s'inscrit tout naturellement dans la problématique d'éducation tout au long de la vie (voir Eurydice/Cedefop, 2001, p. 111).

Le dispositif de bilan de compétences, introduit en 1985, vise à faciliter le repérage et l'évaluation des compétences professionnelles, tant pour les employeurs que pour les travailleurs. L'objectif est essentiellement de soutenir l'évolution de carrière (droit individuel) et, par voie de conséquence, d'assurer une meilleure utilisation des compétences au sein de l'entreprise (Le Mouillour, 2002).

Le dispositif de validation des acquis professionnels (VAP) a été mis en place en deux phases successives, relativement différentes. Le premier volet, adopté en 1985, visait à ouvrir l'accès aux formations universitaires (DEUG, maîtrise, DESS) pour les salariés et les chômeurs ne possédant pas les diplômes requis. Les candidats doivent présenter un dossier qui retrace leur parcours professionnel et dans lequel sont exposés tous les éléments permettant à un jury d'apprécier leur potentiel de réussite dans la formation envisagée. Le second volet du

dispositif de VAP, adopté en 1992, s'applique à tous les niveaux de diplômes délivrés par le ministère de l'éducation nationale (FEP et enseignement supérieur). Il permet aux candidats d'obtenir des unités de certification en vue d'un diplôme sur la base de leur dossier de candidature plutôt que sur la base d'examens classiques. Ce dossier de candidature doit fournir des descriptions précises des expériences de travail en rapport avec les unités de certification visées. Dans la formation professionnelle et technique, le nombre de candidatures est passé de 900 à plus de 4 600 entre 1995 et 2000 (Labruyère et al., 2003, p. 1).

La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue une autre initiative dans le domaine de la validation et de la certification des compétences acquises à la faveur de l'expérience professionnelle et hors de l'éducation et de la formation formelles (voir Le Mouillour, 2002).

En Irlande, la loi sur les qualifications – *Qualifications (Education and Training) Act* – de 1999 prévoit «la mise en place et la promotion de dispositifs destinés à actualiser et à améliorer les normes de certification dans l'enseignement et la formation postobligatoires et supérieurs, autres que celles en vigueur dans les universités, ainsi que de dispositifs destinés à promouvoir et à faciliter l'accès, le transfert et la progression à tous les échelons de l'offre d'éducation et de formation». L'Agence nationale irlandaise pour les qualifications (*National Qualifications Authority of Ireland* – NQAI) est responsable de la mise en œuvre de ces dispositifs, en coopération avec les conseils chargés des questions de validation, de certification et de processus d'assurance qualité. Selon Eurydice/Cedefop (2001, p. 110), la tendance est nettement à l'acceptation d'un modèle d'enseignement et de formation axé sur les résultats et basé sur la performance, qui reconnaît que les apprentissages non formels et informels constituent des parcours d'acquisition de compétences aussi valides et importants que les parcours formels. Cela pose toutefois le problème crucial de la qualité des normes.

En Hongrie, les dispositions réglementaires relatives à la FEP prévoient la reconnaissance des acquis antérieurs de l'apprentissage/de l'expérience professionnelle. «La structuration des qualifications par groupes professionnels (dans le registre national des qualifications restructuré) et la construction d'un système modulaire de qualifications professionnelles permettent de prendre en compte les compétences déjà acquises et de développer un système de qualifications professionnelles qui servent d'éléments structuraux. La modernisation de la structure professionnelle permettra de mettre en place un système intégré de qualifications professionnelles sanctionnant des cours de formation de brève durée dispensés hors du système scolaire formel. Au cours des prochaines années, cette intégration pourra être poursuivie en vue de créer un système modulaire, reposant sur des programmes de formation modulaires» (National Institute ..., 2001, p. 7).

En Allemagne, selon le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, les certificats attestant l'achèvement avec succès de la formation professionnelle ont une fonction importante d'information et de lisibilité pour et sur le marché du travail. Ils assurent une meilleure transparence du marché du travail, tant pour les jeunes à la recherche d'un stage que pour les employeurs à la recherche de travailleurs qualifiés (BMBF, 2003c). L'une des caractéristiques de la plupart des qualifications en Allemagne est que les référentiels de

qualification ne spécifient pas uniquement les objectifs de l'apprentissage et les méthodes à utiliser pour vérifier leur réalisation; ils précisent aussi les moyens à mettre en œuvre pour réaliser ces objectifs, notamment le contenu et la durée des programmes d'enseignement/d'apprentissage ainsi que les lieux où doit s'effectuer l'apprentissage. En d'autres termes, l'Allemagne a opté pour une approche largement fondée sur les processus, axée sur la reconnaissance formelle des acquis et sur la vérification finale de la réussite de l'apprentissage (voir Reuling et al., 2003). Le débat sur la reconnaissance des apprentissages non formels en Allemagne est étroitement lié au débat sur la flexibilité de l'éducation et de la formation. En 2003, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche a entrepris d'actualiser les procédures d'examen, afin de soutenir la modernisation du système national de FEP. L'une des initiatives prises dans ce contexte est la possibilité offerte aux individus de se présenter à un examen externe (*Externenprüfung*) de travailleur qualifié sur la base de leur expérience professionnelle, sans avoir suivi une formation formelle. Cet élément est désormais durablement intégré dans le système dual, et constitue peut-être la passerelle la plus importable entre apprentissage non formel et apprentissage formel (voir Colardyn et Bjørnåvold, 2003). La procédure d'inscription à l'examen final (organisé deux fois par an) est définie à l'article 40 de la loi sur la formation professionnelle; le candidat doit notamment:

- justifier (certificats de travail à l'appui) d'une expérience professionnelle dans le domaine professionnel concerné, dont la durée minimale doit être au moins deux fois supérieure à celle spécifiée pour la formation correspondante;
- apporter la preuve de l'acquisition et de la maîtrise des connaissances et compétences requises, sous la forme de lettres de référence, certificats de travail ou démonstration;
- passer un entretien avec un conseiller qui, sur la base des résultats de l'examen des documents, demandera un complément d'expérience professionnelle ou un cours préparatoire ou déclarera la candidature recevable.

Le certificat délivré à l'issue de cet examen externe est identique à celui qui est délivré aux candidats ayant achevé avec succès une formation ou une action de reconversion (par ex. au certificat d'aptitude professionnelle).

En Espagne, la loi organique 5/2002 sur les qualifications et la formation professionnelles a instauré un système national de qualifications et de formation professionnelle qui vise à faciliter l'intégration des différentes formes de certification et de validation des compétences et qualifications professionnelles. L'ossature institutionnelle de ce système est le répertoire national des diplômes professionnels. Dans les sous-systèmes espagnols de FEP, on distingue deux formes principales de certifications officielles:

- les diplômes de formation professionnelle, sanctionnant la formation professionnelle formelle de niveaux initial, intermédiaire et avancé (technicien et technicien supérieur, 142 profils professionnels, 22 familles professionnelles);
- les certificats d'aptitude professionnelle (130 certificats, 25 familles professionnelles), délivrés dans le cadre de la formation continue (formation des chômeurs et formation des actifs occupés).

Cette loi dispose que les diplômes de formation professionnelle et les certificats d'aptitude professionnelle constituent les offres de formation professionnelle couvertes par le répertoire des diplômes professionnels, qu'ils sont officiellement reconnus et valides dans l'ensemble du pays et délivrés par les administrations compétentes. Il faut ajouter que les deux types de titres s'appuient sur les mêmes concepts fondamentaux d'unités de compétences et d'organisation modulaire, ce qui facilite les équivalences entre eux. La reconnaissance, l'évaluation, la validation et l'enregistrement des qualifications professionnelles englobent l'évaluation et la validation des compétences professionnelles acquises à la faveur de l'expérience au poste de travail et de la formation non formelle.

Le répertoire des diplômes professionnels et les réglementations relatives à la reconnaissance des acquis expérientiels (applicables aux deux domaines) permettent la validation partielle des compétences professionnelles et de l'achèvement d'activités d'éducation et de formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou certificat à part entière. Le répertoire, actuellement en phase avancée d'élaboration, devrait avoir été complété d'ici à fin 2005 ou début 2006 et il devrait recenser à terme quelque 620 qualifications (organisées en 26 familles professionnelles, réparties en trois niveaux). Il fera l'objet d'une mise à jour permanente. La loi organique de 2002 prévoit également l'incorporation, dans des conditions spécifiques, de programmes de formation non inscrits à ce répertoire, afin de permettre la validation des compétences professionnelles acquises dans le cadre de ces programmes.

4.5. Boîte à outils pour la mise en œuvre

4.5.1. Principes

L'ECVET doit être positionné par rapport aux cadres nationaux de qualifications existants pour les qualifications fondées sur des unités capitalisables et au système ECTS déjà mis en place dans l'enseignement supérieur. En outre, il doit prendre en compte l'impact des défis liés à l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que les objectifs globaux de l'UE pour l'éducation et la formation définis dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Comme cela est relevé dans le rapport intermédiaire sur le système ECVET, «pour soutenir l'adhésion à un tel cadre et la confiance dans les pays participants, le développement d'un cadre européen cohérent de crédits et de qualifications doit reposer sur un ensemble de principes» (Le Mouillour et al., 2003, p. 20).

Ces principes sont liés à trois caractéristiques essentielles de la FEP qu'il convient de prendre tout particulièrement en compte dans la conception de l'ECVET: 1) l'hétérogénéité des apprenants (biographies), de leurs parcours (formels/informels) et de leurs motivations (acquisition de savoir-faire et compétences, employabilité); 2) la multiplicité des acteurs (milieux de l'éducation et de la formation, marché du travail, sphères politiques et administratives, secteur privé) et la diversité des dispositifs de mobilité et 3) la structure de l'offre d'éducation et de formation (publique, privée, oligopolistique ou monopolistique). Un

aspect complémentaire de l'élaboration de principes est l'utilité de ces principes pour la mise en œuvre et l'évolution du système, comme le relève la Commission européenne à propos de l'enseignement supérieur: «l'ECTS dans sa forme actuelle est relativement robuste et dynamique. Il est reconnu et utilisé par plus d'un millier d'établissements d'enseignement supérieur. Les outils utilisés ont fait leurs preuves et se sont avérés efficaces. Les principes sur lesquels il se fonde sont solides. Cela étant, il convient de l'ancrer plus résolument dans les établissements. En l'état actuel des besoins, l'ECTS remplit correctement sa fonction de transfert d'unités capitalisables. À cet égard, aucune modification de ses procédures et processus n'est nécessaire. Les principes qui sous-tendent l'ECTS (en tant que système de transfert d'unités capitalisables) serviront aussi à sous-tendre un système européen plus large (d'accumulation) d'unités capitalisables. Cependant, il sera nécessaire d'apporter un certain nombre de modifications et d'affinements aux outils et procédures actuels de l'ECTS pour appliquer ce système à l'éducation et à la formation tout au long de la vie» (voir CCE, 2003a). D'autres recommandations ont été formulées concernant l'élaboration de principes: ceux-ci devraient être simples, clairs, transparents, efficaces, globaux et impliquer aussi peu de bureaucratie que possible (voir NQAI, 2002).

L'examen des systèmes d'unités capitalisables et des cadres de qualifications déjà mis en place pour l'enseignement supérieur et la FEP (dont le système nord-irlandais d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables, le cadre national irlandais de qualifications [2004], les principes d'un cadre de crédits pour l'Angleterre [2004], les principes énoncés en Espagne dans la loi organique [2002], les principes applicables à l'ECTS et les principes de validation des apprentissages non formels et informels [2004]) permet d'identifier trois catégories de principes pertinents pour le fonctionnement et la mise en œuvre de l'ECVET:

- principes opératoires ou directeurs (moyens), tels que les principes définis pour le cadre national irlandais de qualifications ou les principes européens pour la validation des apprentissages non formels et informels;
- les principes descriptifs (signification), tels que ceux du NICATS.

Les principes en vigueur peuvent être considérés du point de vue des acteurs concernés, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 8: Principes dans les contextes nationaux

Acteurs	Les principes devraient garantir que le système d'unités capitalisables serve les objectifs suivants:
Apprenants et citoyens	- développement personnel - libre choix d'une activité professionnelle ou d'un métier - droit au travail - égalité d'accès aux différentes formes de formation professionnelle - absence de discrimination, égalité d'accès/accès suffisant - droit à obtenir toutes les informations nécessaires
Prestataires de FEP	- conception et/ou refonte plus faciles des unités d'apprentissage et des certifications - maintien de la qualité
Pouvoirs publics Partenaires sociaux	- participation aux politiques de FEP et coopération - mise en conformité des formations et des qualifications avec les critères de l'Union européenne (marché unique et libre circulation des travailleurs) - services d'orientation et de soutien
Système social et économique	- développement et adaptation économiques - développement de l'éducation et de la formation
Ensemble des acteurs	- lisibilité au niveau institutionnel (national, européen) - confiance et bonne foi - impartialité - crédibilité et légitimité - efficacité - compatibilité avec les responsabilités qui incombent aux différents acteurs - conception et/ou refonte plus faciles des programmes de FEP (unités, titres) - assurance qualité - obligation de fournir toutes les informations nécessaires aux apprenants et autres acteurs - rapidité et transparence des procédures de reconnaissance

Source: élaboré par l'auteur, basé sur: Ley Orgánica 5/2002; NQAI, 2003c; Conseil de l'Europe/Unesco, 1997; Conseil de l'Union européenne, 2004.

Les principes définis pour les différents cadres nationaux de qualifications ou systèmes d'unités capitalisables ont été diffusés via des brochures, des sites web, etc. Cela nous conduit à examiner un autre aspect de l'élaboration de l'ECVET: la documentation.

4.5.2. Documentation

Dans l'enseignement supérieur, la documentation a essentiellement trait à l'information sur les contenus, sur le niveau du cursus ou sur la qualité du programme considéré. Elle peut être liée à un processus de certification. En outre, la documentation contribue à renforcer le transfert d'unités capitalisables, par exemple grâce à des accords de coopération entre des établissements d'enseignement supérieur participant à un programme de mobilité internationale, à des brochures d'information décrivant les offres de formation et les conditions qui s'y rattachent ou aux contrats de formation signés par les étudiants avant la

période de formation. S’agissant de la FEP, certains instruments, tels que l’Europass, ont été élaborés en vue d’assurer une meilleure transparence du processus d’apprentissage mais leur diffusion dans la FEP n’a pas encore fait l’objet d’études.

Le caractère décentralisé de l’ECVET exige l’utilisation des normes et des réglementations en vigueur au niveau national, ainsi que des structures de documentation et/ou d’information existantes. Le paysage des systèmes nationaux révèle diverses formes: spécifications des programmes de FEP, dispositions réglementaires relatives à la FEP, registres et répertoires (*Berufsbilder* en Allemagne, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* en Espagne, *répertoire national des certifications professionnelles* en France, OKJ en Hongrie, etc.). Au niveau européen, les recommandations concernant la validation, les normes et réglementations relatives à la certification et les normes d’assurance qualité sont des éléments essentiels du système d’information sur la FEP. Cette information est disponible sous la forme de modèles de documents, de brochures d’information, etc. (cadre Europass). Cependant, la question est de déterminer le volume de l’information dont les acteurs ont besoin pour mettre en œuvre et utiliser l’ECVET.

À cet égard, au moins trois types d’informations sont indispensables:

- résultats d’apprentissage: compréhension commune des CSC en rapport avec les domaines professionnels et les profils de qualification, travail d’inventaire et d’ajustement pour définir les éléments de correspondance et les équivalences entre les unités d’apprentissage;
- activités d’apprentissage et structuration chronologique: synchronie et progressivité entre différents programmes de FEP, modules pour l’ECVET, réglementation relative à la certification, procédures de reconnaissance;
- dispositifs de financement de la mobilité, intégrés ou non aux dispositifs institutionnels.

Dans leurs réponses au questionnaire, les experts nationaux soulignent la nécessité de disposer des documents suivants: certificats délivrés par un établissement étranger agréé, certificat étranger reconnu par une institution nationale, description des expériences professionnelles antérieures, description du programme de FEP et de l’établissement du pays d’origine et relevé des résultats d’évaluation (notes) obtenus par l’apprenant dans le pays d’origine (tableaux 80 et 82; disponibles en ligne uniquement, voir lien p. 130).

Dans le cadre de l’ECTS, ces informations sont réunies dans les documents essentiels suivants:

- la brochure d’information/le catalogue de cours de l’établissement, qui doit notamment fournir des informations destinées aux étudiants étrangers accueillis dans l’établissement;
- le contrat d’études, qui comprend la liste des cours à suivre. Il fait l’objet d’un accord entre l’étudiant et le responsable académique de l’établissement concerné. En cas de transfert de crédits, le contrat d’études doit faire l’objet d’un accord entre l’étudiant et les deux établissements concernés, avant le départ de l’étudiant. Il doit être actualisé

immédiatement en cas de changement de cours après l'arrivée dans l'établissement d'accueil;

- le relevé de notes, qui présente les résultats de l'étudiant avec la liste des cours suivis, les crédits obtenus, les notes locales et, éventuellement, les grades ECTS correspondants. En cas de transfert de crédits, le relevé de notes de l'étudiant sortant doit être émis par l'établissement d'origine avant son départ et celui de l'étudiant entrant par l'établissement d'accueil au terme de la période d'études;
- le supplément au diplôme, qui est joint au diplôme de l'enseignement supérieur. Il fournit une description standardisée de la nature, du niveau, du contexte et du statut des études suivies et achevées avec succès par le diplômé (voir CCE, 2003b).

Pour la FEP, le nouvel Europass devrait entrer en vigueur au cours du premier trimestre 2005. Il s'agit d'un portefeuille de documents et de modèles communs destinés à assurer la transparence des qualifications et des compétences ainsi que la qualité de la FEP en Europe. Il comprend les documents suivants:

- l'Europass-CV, qui permet de présenter les éléments suivants: informations personnelles, connaissance de langues étrangères, expérience professionnelle, niveau d'éducation et de formation, autres compétences de l'individu, notamment dans les domaines technique, organisationnel, artistique et social;
- l'Europass-Mobilité, qui recense les périodes d'études effectuées par le titulaire (indépendamment de son âge, de son niveau d'éducation et de sa situation professionnelle) dans un autre pays;
- l'Europass-Supplément au diplôme, qui reprend le modèle du supplément au diplôme utilisé dans l'ECTS, dès lors qu'il renseigne sur les résultats obtenus par le titulaire dans l'enseignement supérieur;
- l'Europass-Portfolio des langues, qui consigne les connaissances linguistiques du titulaire;
- l'Europass-Supplément au certificat, qui est joint à un certificat de formation professionnelle et qui décrit les compétences et qualifications acquises par le titulaire. Outre les compétences acquises, ce document renseigne sur l'éventail des activités professionnelles accessibles, les organismes certificateurs, le niveau du certificat, les différents modes d'accès à la certification, ainsi que sur le niveau d'entrée requis et les possibilités d'accès au niveau d'enseignement suivant (voir Conseil de l'Union européenne, 2004b).

5. Conclusions et défis

5.1. Défis

L'élaboration de propositions pour la mise en œuvre de l'ECVET exige une analyse des composantes essentielles des systèmes d'unités capitalisables déjà en place ou émergents qui prenne aussi en considération les cadres nationaux de qualifications. L'ECVET est en effet indissociable des changements qui interviennent au sein des systèmes nationaux de FEP dans le contexte de la stratégie de Lisbonne et du développement de l'éducation et formation tout au long de la vie. Pour prendre la mesure de ces changements en termes de scénarios possibles, nous avons invité les experts nationaux à réagir à une sélection d'hypothèses d'évolutions futures en lien avec l'ECVET. Les réponses permettent d'élaborer certains scénarios sur les caractéristiques et les spécificités possibles d'un système (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP et pour l'apprentissage tout au long de la vie. Pour maintenir une approche pragmatique du développement d'un système d'unités capitalisables dans la FEP, ces scénarios seront complétés par des propositions de principes et de lignes directrices.

Les experts nationaux s'accordent à penser que la mise en œuvre de l'ECVET sera un défi majeur pour la FEP en Europe; ils y voient un instrument qui facilitera la transparence, la compatibilité et la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP formels, tout en améliorant l'attractivité de ces systèmes. En revanche, ils craignent qu'une plus grande transparence n'ait pour effets d'intensifier la compétitivité, de désavantager les individus moins qualifiés sur les marchés du travail nationaux et de nuire à la diversité des programmes dispensés dans les systèmes nationaux de FEP. Ils estiment que le processus de réforme au niveau européen est positif, dès lors qu'il respecte les législations nationales et qu'il contribue à la qualité des systèmes nationaux de FEP. Le tableau ci-dessous fournit une présentation détaillée des résultats.

Tableau 9: Appréciation des effets attendus de l'ECVET

Hypothèses	Moyenne
1. Le développement de l'ECVET est le défi majeur des dix prochaines années pour la FEP. (N = 48)	1,45
2. L'ECVET contribuera à une meilleure transparence des qualifications. (N = 46)	1,53
3. L'ECVET contribuera à la compatibilité nécessaire entre les systèmes nationaux de FEP. (N = 48)	1,77
4. L'ECVET renforcera la mobilité internationale des apprenants de la FEP entre les systèmes nationaux de FEP formels. (N = 47)	1,93
5. En contribuant à une meilleure transparence des qualifications, l'ECVET intensifiera la compétitivité entre les travailleurs qualifiés et désavantagera les individus moins qualifiés sur les marchés du travail nationaux. (N = 46)	2,47
6. L'ECVET nuira à la diversité des programmes de FEP au sein de chaque système national, dès lors qu'il facilitera l'accès aux programmes dispensés dans les autres pays. (N = 47)	3,4
7. L'ECVET érodera les réglementations nationales relatives à la FEP. (N = 46)	3,71
8. L'ECVET est un processus externe qui impulse artificiellement des réformes qui ne sont pas vraiment indispensables. (N = 45)	3,77
9. L'ECVET nuira à la qualité de notre système national de FEP. (N = 46)	3,83

Hypothèses	Moyenne
10. Les principes directeurs des systèmes nationaux de FEP ne seront pas respectés dans l'ECVET. (N = 46)	3,86
11. Nous n'avons pas besoin de l'ECVET, dès lors que la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP fonctionne déjà de manière efficace. (N = 47)	4,08
12. En se conformant aux normes européennes (y compris en matière d'unités capitalisables), les systèmes nationaux de FEP perdront de leur attractivité. (N = 46)	4,26

Source: enquête en ligne, question 5.7. La mise en œuvre d'un système d'unités capitalisables pour la FEP (ECVET) entraînera certains changements dans les systèmes nationaux de FEP. Que pensez-vous de ce processus? Échelle de 1 = tout à fait d'accord à 5 = pas du tout d'accord. Les hypothèses 6 à 12 sont formulées négativement.

Il n'est guère possible de mesurer l'impact qu'aura la mise en place de l'ECVET sur les systèmes nationaux de FEP et sur l'espace européen de l'éducation sans examiner les initiatives ou réformes nationales pertinentes pour définir un système d'unités capitalisables dans la FEP (tableau 93; disponible en ligne uniquement, voir lien p. 130). Les aspects sur lesquels portent ces initiatives et réformes peuvent être résumés comme suit:

- développement de la modularisation/de l'unitarisation;
- développement d'un cadre de qualifications;
- orientation vers les résultats (CSC) des programmes de FEP;
- développement de procédures de reconnaissance et de passerelles entre la FEP et l'enseignement supérieur;
- assurance qualité;
- développement d'instruments de transparence à l'intention des acteurs étrangers et nationaux de la FEP;
- développement de dispositifs de validation des apprentissages/expériences professionnelles antérieurs;
- adaptation à la situation de chaque apprenant;
- élaboration de normes professionnelles nationales;
- renforcement de la coopération entre tous les acteurs institutionnels.

5.2. Propositions pour la mise en œuvre expérimentale de l'ECVET

5.2.1. Un modèle non générique

L'objectif de développer un modèle d'unités capitalisables unique, figé et générique paraît discutable à plusieurs égards:

- il n'est pas réaliste d'espérer parvenir à un consensus sur les implications scientifiques et didactiques, d'une portée considérable, d'un tel système;

- (b) la mise en place d'un tel système impliquerait inévitablement de restreindre la liberté des établissements et la diversité des programmes d'études au profit d'un haut degré de standardisation des contenus et des processus;
- (c) pour le cas où des innovations ou des adaptations s'avéreraient nécessaires, un tel système engendrerait une rigidité inopinée (voir Schwarz & Teichler, 2000).

En outre, cette étude présente une sélection d'éléments qui peuvent être considérés comme des composantes essentielles d'un système d'unités capitalisables. Un accord sur ces éléments entre les acteurs faciliterait le transfert et l'accumulation des CSC acquis individuellement.

5.2.2. Un schéma directeur flexible

La diversité des systèmes nationaux de FEP et des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie dans les différents pays impose un schéma directeur flexible. Les propositions ci-après sont en lien avec le développement d'un modèle de base pour l'ECVET et s'appuient sur la définition des unités et des modules figurant dans le document ECVET (2004), définition qui peut faire l'objet d'une compréhension différente selon le contexte national:

- l'unité constitue la partie élémentaire (ou la plus petite partie) d'une qualification ou d'un programme d'études et elle est orientée vers les résultats;
- le module constitue la partie élémentaire (ou la plus petite partie) d'un parcours d'apprentissage et il est orienté vers les processus. Il correspond à un moyen spécifique d'organiser les ressources, la charge de travail et le temps d'apprentissage, en vue de réaliser des objectifs prédéfinis (CCE, 2004).

5.2.3. Un dispositif basé sur les CSC

Le développement de l'ECVET constitue un défi, dans le sens où il s'agit de développer un système d'unités capitalisables dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie. Des décisions doivent être prises quant au degré de granulation des CSC considérés. Il convient en effet de déterminer le volume minimal de CSC pertinent au regard d'un contexte professionnel donné et d'un processus de transfert et/ou d'accumulation. Ces décisions doivent être prises dans le contexte du dialogue sectoriel.

5.2.4. Calcul des points de crédit

Des points de crédit sont attribués à chaque ensemble de CSC acquis agrégés en unités. Le défi à cet égard est de définir une référence commune, stable et compatible, pour le calcul des points de crédit. La recherche que nous avons effectuée dans le cadre de ce projet permet de distinguer deux approches principales, centrées respectivement sur les ressources investies (temps) et sur les résultats obtenus (CSC).

Le temps est un moyen traditionnel de mesurer les efforts d'apprentissage (par ex. ECTS dans l'enseignement supérieur). Le facteur temps s'inscrit dans une approche qui perçoit les processus d'apprentissage en termes de gestion des ressources: gestion des locaux et des équipements des prestataires de FEP, gestion du temps des apprenants, etc. Si l'on prend le temps comme référence, il importe de s'accorder sur le sens précis conféré à ce terme (par ex. temps notionnel d'apprentissage) et sur les moyens d'établir un parallèle entre le temps nécessaire pour l'obtention d'un titre professionnel dans un système de FEP formel, dans le cadre d'un programme de formation professionnelle continue et dans un système non formel (VAE). Il convient de noter à cet égard que les méthodes d'évaluation des acquis de l'expérience n'ont pas encore été mises au point ou en œuvre.

Les propositions de projets pilotes s'appuient sur certaines hypothèses concernant l'organisation des programmes de FEP qu'il est possible d'élaborer à partir de notre enquête. Ces hypothèses portent sur les programmes de FEP (description des contenus, résultats), le partenariat entre les acteurs (information, bonne volonté et confiance), la participation active des apprenants (dont la motivation pour renouer avec les activités d'apprentissage) et le consensus entre les partenaires européens sur le calcul des points de crédit. La présentation détaillée des résultats d'apprentissage, dans une approche centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur responsable de la construction de son propre profil professionnel à des fins d'employabilité, est au cœur du système de FEP. L'individualisation des programmes de FEP permet à l'apprenant de combiner des CSC en vue de parvenir à un certain niveau d'aptitude dans un domaine professionnel donné. L'un et l'autre éléments présupposent l'existence de niveaux de référence et de profils professionnels, que de nombreux pays s'emploient à développer. Dans ce contexte, la fonction des crédits est de promouvoir la mobilité (dans tous les sens du terme) tout en facilitant le transfert et l'accumulation de CSC regroupés en modules/unités.

Concernant le nombre de points de crédit à attribuer à une qualification de la FEP, il convient d'établir une distinction entre le niveau national et le niveau européen. La question à cet égard ne porte pas sur le calcul des points de crédit en soi mais sur l'élaboration d'un instrument de transfert et d'accumulation des crédits, qui permette de reconnaître les CSC acquis hors du système de FEP formel et/ou national. Dès lors, les points de crédit remplissent une fonction de référence commune entre les différents types de programmes de FEP qui débouchent sur des qualifications professionnelles plus ou moins équivalentes. Une convention de 180 points de crédit attribués à un programme complet de FEP (à différents niveaux d'aptitude, en fonction du référentiel national des qualifications professionnelles) semble viable.

5.2.5. Structure et contenu des programmes de FEP

Les programmes de FEP, malgré leur organisation différente, visent le même objectif: aider/accompagner l'apprenant dans le développement de ses connaissances, savoir-faire et compétences. Les activités d'enseignement/d'apprentissage peuvent être organisées dans le cadre de programmes relevant de la formation initiale, de la formation complémentaire, de la

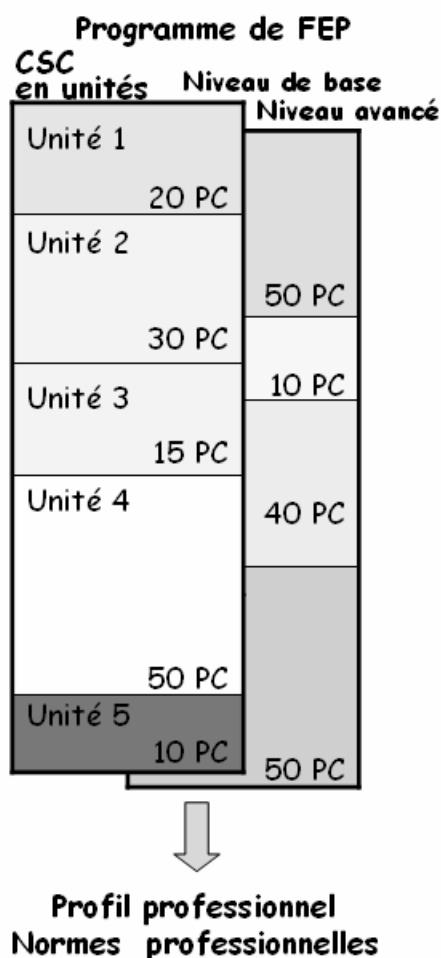
formation continue, etc. Les programmes de FEP peuvent comporter des unités correspondant à différents niveaux d'aptitude.

Les résultats de notre enquête permettent d'élaborer les hypothèses suivantes concernant les contenus:

- exigences accrues en termes de CSC au fil des années d'apprentissage. Afin de permettre une meilleure compréhension des mécanismes internes au système d'unités capitalisables, nous limiterons ce modèle à deux niveaux d'aptitude (de base et avancé) – la définition précise des niveaux, généralement de cinq au minimum à huit, fait actuellement l'objet de discussions en vue de l'élaboration du cadre européen des qualifications. La pertinence des niveaux et/ou sous-niveaux pour l'ECVET réside dans l'ancrage des unités capitalisables;
- CSC génériques (numératie, littératie, etc.) et CSC spécifiques ou à orientation professionnelle;
- combinaison de CSC génériques et spécifiques relevant de différents niveaux, qui correspond à un profil professionnel;
- définition des profils professionnels à l'échelon national (dans des répertoires ou registres de normes professionnelles); certains profils peuvent déjà être européens, par exemple pour les professions réglementées.

Les objectifs des programmes de FEP peuvent être structurés en unités, chacune regroupant des CSC génériques et spécifiques. Les unités seront pondérées en points de crédit, comme le montre le graphique ci-dessous (les chiffres sont fictifs) et auront une taille minimale correspondant à un bloc logique de CSC. Comme nous l'avons noté dans le rapport 2003, «les unités sont conçues pour construire une qualification, en tout ou partie, sur la base d'une combinaison cohérente [de CSC] (Le Mouillour et al., 2003, p. 11).

Graphique 11: Structure des programmes de FEP



Source: élaboré par l'auteur.

Les CSC peuvent relever de différents profils professionnels et correspondre à différents niveaux d'aptitude, en fonction des normes professionnelles. Cependant, il est possible d'identifier différentes catégories de CSC:

- CSC généralement transférables (en particulier CSC génériques);
- CSC occasionnellement transférables, dans le cas de domaines professionnels apparentés;
- CSC non transférables, dès lors que certains CSC peuvent être propres à une tradition nationale technologique, artisanale ou technique; ce cas de figure implique l'existence d'unités de CSC indépendantes, représentant les spécificités du profil professionnel de l'apprenant.

5.2.6. Attribution de points de crédit aux unités

Les points de crédit permettent, en tout premier lieu, de mesurer quantitativement les résultats d'apprentissage au niveau individuel, afin de faciliter le transfert des qualifications partielles ou complètes. Les points de crédit sont attribués aux unités et, dans la plupart des systèmes d'unités capitalisables existants, la base de calcul associe deux dimensions: la charge de travail et le temps. L'éventail de la dimension temps va des années (durée du programme complet de FEP) aux semaines. Cette dimension représente le temps consacré par les apprenants aux activités dans des établissements de FEP, des centres de formation et des entreprises, ainsi que le temps consacré à la préparation des cours ou séminaires.

L'une des hypothèses fondamentales est que les activités d'apprentissage sont de valeur égale, quels que soient les contextes (lieu de travail, séminaire, apprentissage électronique, etc.). Cependant, l'enquête a mis en évidence les difficultés que pose l'utilisation des notions de densité cognitive ou de temps notionnel d'apprentissage dans tous les pays, même si ces notions sont utilisées dans certains cadres de crédits et/ou de qualifications.

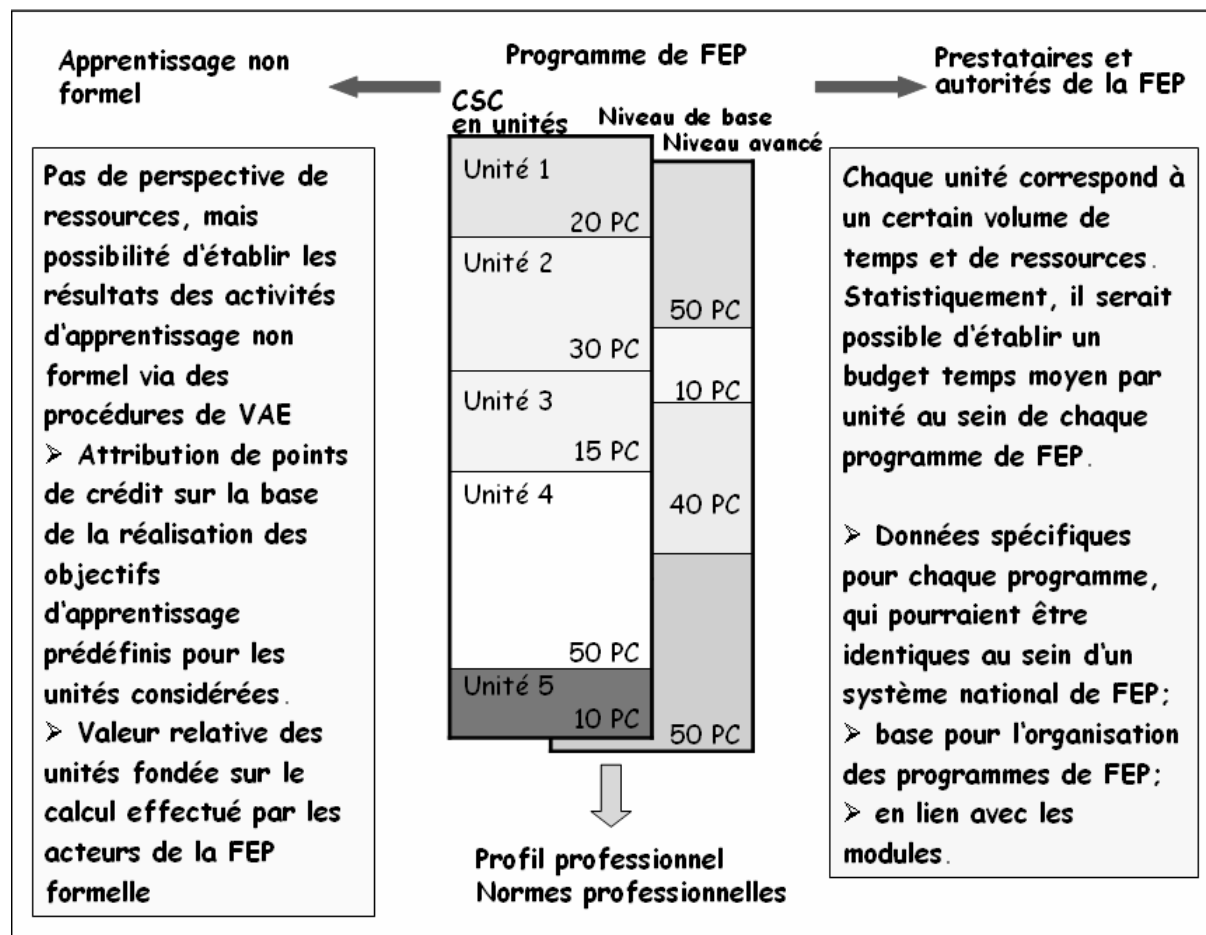
L'approche qualitative du calcul des points de crédit n'est pas un aspect intrinsèque des systèmes d'unités capitalisables. La prise en considération des aspects qualitatifs de la valeur des crédits élargit le débat à la notion de cadre de crédits, dès lors que cela permet l'accumulation et le transfert des unités et la compatibilité internationale des systèmes de FEP. L'approche qualitative est liée au concept de cadre de crédits et de qualifications – certains pays ont entrepris de développer de tels cadres – et pourrait offrir une pertinence pour le cadre de crédits et de qualifications pour l'apprentissage tout au long de la vie qui émerge au niveau européen. Les aspects qualitatifs sont également liés à la qualité du profil de l'apprenant à l'issue d'un programme d'études, pas du point de vue de l'évaluation mais en termes d'éventail des CSC acquis.

Il est indispensable d'élaborer un système d'unités capitalisables qui prenne en compte les compétences (approche largement utilisée dans la FEP) et qui soit compatible avec un système d'unités capitalisables basé sur la charge de travail (approche actuellement utilisée dans l'enseignement supérieur). Cette dernière approche, qui est celle de l'ECTS, ne devrait pas être perçue comme contradictoire par rapport à la première, mais plutôt comme un enrichissement, dès lors qu'elle associerait l'objectif d'expérience d'éducation/de formation (les compétences à acquérir) et les efforts exigés pour acquérir cette expérience. La proposition d'élaborer et d'expérimenter une définition des crédits plus centrée sur les *outputs* et les résultats ne procède pas nécessairement d'une approche aussi radicale qu'il apparaît à première vue, d'autant qu'une telle approche a déjà été adoptée par l'Italie et le Royaume-Uni et que de nombreux pays tendent à orienter leur système d'enseignement général traditionnel sur cette voie.

La tentation de combiner les deux approches procède de deux perspectives. D'une part, l'ECVET a vocation à englober les activités d'apprentissage non formel et informel, à savoir les résultats des efforts d'apprentissage ou des expériences professionnelles qui, ne pouvant être exprimés par un système métrique de temps, exigent la prise en compte des CSC acquis et

le recours à des méthodes de VAE. D'autre part, les prestataires de FEP et de nombreux acteurs ont une perspective des programmes de FEP qui est de nature managériale, à savoir de gestion des ressources (financières, humaines, structurelles, etc.). La solution serait d'examiner parallèlement ces deux perspectives, comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 12: Attribution des points de crédit

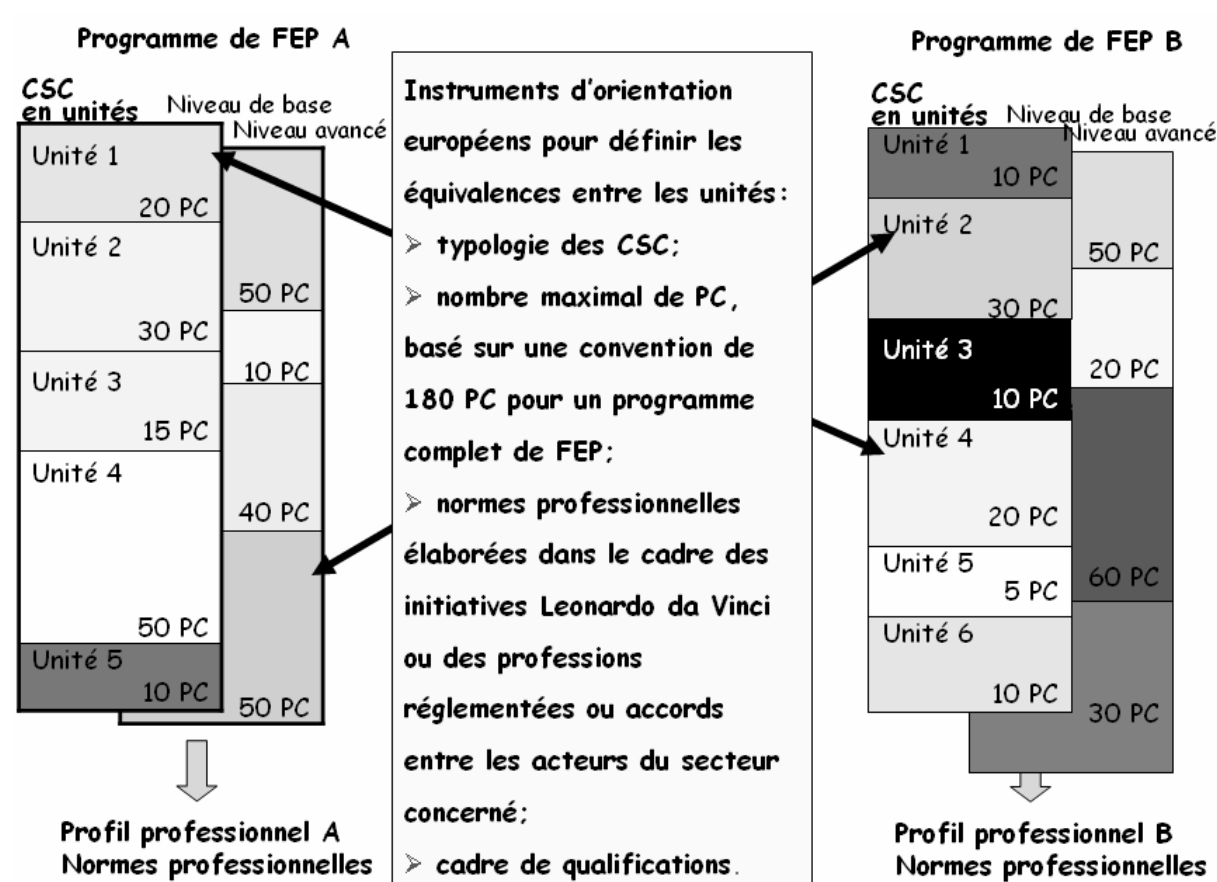


Source: élaboré par l'auteur.

5.2.7. Transfert et accumulation à des fins de mobilité

Les fonctions de transfert et d'accumulation dans la FEP s'appuient sur la définition des unités et des CSC qui s'y rattachent. Les CSC sont regroupés en normes professionnelles et peuvent être systématisés d'une part en CSC génériques et spécifiques et, d'autre part, en CSC de base et avancés. Une hypothèse supplémentaire est d'assembler les CSC en unités correspondant à un nombre donné de points de crédit. Les unités ont une valeur relative, la valeur totale étant la somme des points de crédit attribués à un programme de FEP. La valeur totale, exprimée en points de crédit, peut être différente pour des programmes de FEP similaires dispensés dans différents pays. Cependant, la détermination conventionnelle de la somme des points de crédit pour un programme européen de FEP facilite le calcul de la valeur relative en points de crédit des unités à des fins de transfert et/ou d'accumulation des CSC.

Graphique 13: Équivalences entre les qualifications de la FEP



Source: élaboré par l'auteur.

Les équivalences sont établies sur la base des CSC acquis par les apprenants dans différents contextes, à la faveur d'activités d'apprentissage non formel, formel et informel. Les points de crédit sont affectés aux unités ou blocs d'unités sur la base des CSC. La dimension «temps notionnel d'apprentissage» est un outil de gestion interne pour les acteurs nationaux, qui les aide à planifier leurs offres d'enseignement et à organiser les programmes de FEP, et elle est mentionnée dans le schéma directeur de l'ECVET comme l'une des caractéristiques des modules.

5.2.8. Domaines professionnels pour la mise en œuvre expérimentale

De l'avis des experts nationaux (question 4.4), qui s'appuient en cela sur leurs expériences ou connaissances de projets de coopération pérennes (Leonardo da Vinci), les secteurs professionnels dans lesquels il y aurait lieu d'expérimenter l'ECVET sont les suivants:

- services sociaux et soins de santé,
- tourisme (hôtellerie),
- chimie,

- métallurgie,
- agriculture,
- restauration,
- transports,
- TIC.

5.3. Ensemble de principes et de lignes directrices communs proposés pour l'ECVET

Il est utile d'appréhender les principes et les systèmes de crédits du point de vue de leurs fonctions dans le contexte global d'un espace européen de l'éducation. En règle générale, les acteurs, les normes, les règles et/ou conventions remplissent diverses fonctions, que l'on peut lister comme suit (voir Lindeperg, 2000):

- réglementation,
- fonction normative,
- orientation et expertise,
- contrôle,
- promotion,
- égalité sociale et économique.

Les principes applicables à l'ECVET remplissent essentiellement des fonctions d'orientation et de promotion, ainsi que des fonctions visant à garantir l'égalité sociale et économique entre les apprenants de la FEP au sens large dans l'ensemble de l'espace communautaire. Comme cela est relevé dans le rapport intermédiaire, «le développement d'un cadre européen de crédits et de qualifications cohérent doit être guidé par un ensemble de principes, de manière à promouvoir l'adhésion à un tel cadre et la confiance dans les pays participants. Cet ensemble de principes, qui devrait s'inspirer des bonnes pratiques, pourrait guider le développement de systèmes d'unités capitalisables et de cadres de qualifications au niveau national, sectoriel et européen, en spécifiant, par exemple, les caractéristiques, buts et avantages fondamentaux. Cela contribuerait à une meilleure compréhension mutuelle des différents systèmes nationaux de qualifications.» (Le Mouillour et al., 2003, p. 20). L'ECVET doit être positionné par rapport aux cadres nationaux de qualifications basés sur des unités capitalisables existants et par rapport à l'ECTS déjà en place dans l'enseignement supérieur. Il doit prendre en compte l'impact des défis liés à l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que les objectifs globaux de l'UE pour l'éducation et la formation définis dans le cadre de la stratégie de Lisbonne.

Tableau 10: Vue d'ensemble des principes proposés

Catégories	Principes directeurs	Principes descriptifs
	Moyens à mettre en œuvre	Signification
	Règles fondamentales, lignes directrices	Composantes essentielles
Principes	Absence de discrimination, égalité d'accès/accès suffisant Transparence, cohérence et fiabilité des procédures et des critères Développement personnel, professionnel et social Liberté de choix de l'individu, droits individuels, libre circulation des travailleurs Développement économique Lisibilité au niveau institutionnel (national, européen) Confiance et bonne foi Impartialité Crédibilité et légitimité Reconnaissance	Définition des unités capitalisables Liens entre programmes d'études, unités, temps notionnel d'apprentissage, descripteurs de niveaux, résultats d'apprentissage et modules ➔ voir CCE, 2004
Droits et responsabilités	Définition des droits et responsabilités des divers acteurs, dans le respect des réglementations nationales	Accord de partenariat

Source: élaboré par l'auteur.

Ces principes seront complétés dans le cadre de l'enquête sur les principes communs pour la certification, dont les résultats devraient être disponibles à la fin du mois de janvier 2005. La mise en place de l'ECVET dépend également des documents et modèles disponibles pour garantir la lisibilité des conventions concernant les équivalences et les crédits octroyés aux apprenants en mobilité intra- ou transnationale. L'Europass-Supplément au certificat, qui fournit des informations sur les CSC acquis et sur les processus d'enseignement/d'apprentissage utiles pour l'ECVET, ainsi que les autres documents Europass, devraient être pris en considération pour l'ECVET.

D'autres documents, liés aux fonctions de l'ECVET, sont nécessaires, tels que la base de calcul des points de crédit, la structure des programmes de FEP qui sous-tend le modèle de l'ECVET, la définition du rôle des acteurs et des liens entre l'ECVET et les activités d'apprentissage non formel et informel. Un instrument spécifique de l'ECVET sera le modèle d'accord de partenariat entre les acteurs, accord qui devrait porter sur la mobilité ainsi que sur le transfert et l'accumulation des unités capitalisables et qui devrait être reconnu et respecté

par toutes les parties prenantes (prestataires et apprenants, acteurs des pays d'accueil et des pays d'origine). Cet accord de partenariat définit les objectifs spécifiques de l'apprentissage en termes de CSC, la durée de cet apprentissage, ainsi que les responsabilités, droits et obligations applicables à la période concernée ou au programme d'échange. Le volume de CSC est appelé à devenir une valeur garantie, exprimée en points de crédit, attestant que l'individu remplit les conditions nécessaires pour exercer une activité professionnelle donnée ou pour se présenter à un examen.

Le système européen d'unités capitalisables pour la FEP est un instrument particulièrement important pour la stratégie européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie, dans le sens où il encouragera le développement de parcours individuels d'apprentissage au sein des systèmes nationaux de FEP et entre ces systèmes. Il ouvre des perspectives qui devront être développées plus avant au niveau national (les aspects financiers qui n'ont pas encore été pris en considération dans/pour la mise en œuvre de l'ECVET). En outre, notre enquête met en évidence la nécessité de poursuivre la recherche sur la mobilité nationale et européenne dans la FEP et sur les différentes stratégies d'apprentissage, afin de contribuer à la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Bibliographie

Adam, Stephen. *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Londres: University of Westminster, 2004. Disponible sur Internet: <http://www.bologna-edinburgh2004.org.uk/Documents%5CLEARNING%20OUTCOMES%20FINAL%20VERSION%2020.06.041.doc> [dernière visite le 23.5.2005].

Adam, Stephen; Gemlich, Volker. *Report for the European Commission: ECTS extension feasibility project*. Londres: University of Westminster, 2000.

AEFP – Association européenne pour la formation professionnelle. *Systèmes de certification dans 8 pays européens*. Bruxelles: AEFP, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.evta.net/docs/certification-fr.doc> [dernière visite le 22.10.2005].

ANPE – Agence nationale pour l'emploi. *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois*. Paris: Documentation Française, 1993.

Behringer, Friederike; Coles, Mike. *Towards an understanding of the mechanisms that link qualifications and lifelong learning*. Paris: OCDE, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/11/15520534.pdf> [dernière visite le 23.5.2005].

Bergan, Sjur. Qualification structures in European higher education. In: *Report of the Danish Bologna seminar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003. Disponible sur Internet: http://www.bsun.org/Bologna_Process/Seminars/seminar7g.pdf [dernière visite le 23.5.2005].

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Modernizing vocational education and training: BIBB – International Advisory Services*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2004. Disponible sur Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_beratung-und-marketing_modernisierung_en.pdf [dernière visite le 23.5.2005].

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Wie entstehen Ausbildungsberufe?: Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf> [dernière visite le 23.5.2005].

Bjørnåvold, Jens. *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Note pour la réunion du groupe d'experts sur la validation des apprentissages non formels et informels de la Commission européenne. Bruxelles, 2004.

BLK – Bundes-Länder-Kommission. *Weiterentwicklung berufsbildender Schulen: Weiterentwicklung berufsbildender Berufsbildungsnetzen: Bericht der BLK*. Bonn: Bundes-Länder-Kommission (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 105), 2003. Disponible sur Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf> [dernière visite le 23.5.2005].

BMBF – Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (2003a). *Berufsbildungsbericht 2003*. Disponible sur Internet: http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil1/inhalt/teil1_kapitel1.htm [dernière visite le 2.2.2006].

BMBF – Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (2003c). *Report on vocational education and training for the year 2003*. Disponible sur Internet: http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil1_en/inhalt/teil1_kapitel1.htm [dernière visite le 23.5.2005].

BMBF – Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. *Germany's vocational education at a glance*. Berlin: BMBF, 2003b. Disponible sur Internet: http://www.dgb-bw.de/sixcms/media.php/12/germanys_vocational_education_at_a_glance_short.pdf [dernière visite le 23.5.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Éducation, formation, jeunesse: coopération avec les pays tiers. Hongrie – reprise de l'acquis communautaire*, 2002b. Disponible sur Internet: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/fr/lvb/e19103.htm> [dernière visite le 20.10.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *ECTS extension: questions and answers*, 2003a. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsfea_en.html#10 [dernière visite le 23.5.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Communication de la Commission, du 20 novembre 2002, sur les critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne*. COM(2002) 629 final. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2002c.

CCE – Commission des Communautés européennes. *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: 'the Copenhagen Declaration'*. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2002a. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [dernière visite le 24.5.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Developing a European credit transfer system for VET (ECVET): note to the directors general of vocational training and the group coordinators of the ACVT*. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2004.

CCE – Commission des Communautés européennes. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe – 2002*. Luxembourg: EUR-OP, 2002d. Disponible sur Internet: http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/fr/CC2002_FR_home_page.pdf [dernière visite le 21.10.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Document de travail des services de la Commission*.

Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2000. Disponible sur Internet: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lil/life/memofr.pdf> [dernière visite le 20.10.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Communication de la Commission.* Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2001. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lil/life/communication/com_fr.pdf [dernière visite le 20.10.2005].

CCE – Commission des Communautés européennes. *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS).* Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2003b. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_fr.html [dernière visite le 2.11.2005].

Cedefop – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Allemagne: du système dual au système pluriel – Le processus de modernisation modifie la formation professionnelle allemande. *Cedefop Info*, 2/2000. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22000/C20G1FR.html> [dernière visite le 21.10.2005].

Cedefop – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Allemagne: des modules sur la voie de l'apprentissage – La nouvelle préparation à la formation professionnelle doit faciliter aux jeunes l'accès à une place de formation classique. *Cedefop Info*, 1/2003. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12003/C13G1FR.html> [dernière visite le 21.10.2005].

Charraud, Anne-Marie. Reconnaissance, validation, certification: principes et concepts dans le champ de formation. *Éducatons: la validation des acquis professionnels*, 1999/2, n° 18-19.

Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. *Validation of formal, non-formal and informal learning. A European inventory.* Projet de document, 7.10.2003.

Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 2004, n° 1. Disponible sur Internet: http://www.jugendpolitikineuropa.de/static/common/jp_download.php/237/Validation_formal_non-formal_informal_learning.pdf [dernière visite le 6.2.2006].

Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust.* [Niveaux de référence européens pour l'éducation et la formation: promouvoir le transfert d'unités capitalisables et la confiance mutuelle]. Étude commandée au Conseil pour les qualifications et les programmes d'études (Qualifications and Curriculum Authority – QCA), Angleterre. Cedefop, Cedefop Panorama Series, 2005.

Coles, Mike; Oates, Tim. *Understanding the operation of zones of mutual trust forming reference levels for vocational education and training*. Londres: QCA, 2003.

Commission nationale de la certification professionnelle. *Répertoire national des certifications professionnelles*, 2004 Disponible sur Internet: <http://www.cncp.gouv.fr/index.php?page=23&PHPSESSID=9a6793c0d1162fed1521f7b2762fddb3> [dernière visite le 24.5.2005].

Communiqué de Berlin. *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur. Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003*. Berlin, 2003. Disponible sur Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/030919_Berlin_Communique-Fr.pdf [dernière visite le 20.10.2005].

Conseil de l'Europe; Unesco. *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* (Série des traités européens, n° 165). Lisbonne, 1997.

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 – EDUC 118, SOC 253*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004a.

Conseil de l'Union européenne. *Proposition de décision du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass) – EDUC 116, SOC 251, CODEC 734*. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2004b.

CQFW/NICATS/NUCCAT/SEEC. *Credits and HE qualifications: credit guidelines for HE qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Londres: NICATS, 2001. Disponible sur Internet: http://nicats.ac.uk/doc/summ_guidelines.pdf [dernière visite le 7.2.2006].

Dalichow, Fritz. *Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1997.

De Rosario, Pascale. *Types of examination and certification arrangements: draft report*. European Forum on Quality in VET, 2002.

Demartini, Claudio et al. *How are credits measured? List on the Virtual Community on credit transfer*, 2003. Disponible sur Internet: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer?go=321608> [dernière visite le 25.5.2005; accès restreint].

Descy, Pascaline; Mossoux, Anne-France; Pilos, Spyridon (dir.). *Harmonised list of learning activities (Halla)*. Thessalonique: Cedefop, 2002.

Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (dir.). *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, vol. 1*. Luxembourg: EUR-OP, 2001.

DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammertag. *DIHK Ausbildungskongress: Forenergebnisse*. Francfort-sur-le-Main: Deutsche Industrie- und Handelskammertag, 2003.

Dinjens, Fleur; Neuvel, Jan; Visser, Tom. *International mobility in five European countries: first impression*. Bois-le-Duc: Centrum voor innovatie van opleidigen, Nationaal Agentschap Leonardo da Vinci, 2002.

ELWa – Education and learning Wales. *Consultation on credit common accord*. Cardiff: ELWa, 2002.

Ertl, Hubert. The concept of modularisation in vocational education and training: the debate in Germany and its implications. *Oxford Review of Education*, 2002, vol. 38, n° 1, p. 53-73.

Eurydice. *The education system in Hungary: 1999/2000* (base de données sur les systèmes éducatifs en Europe). Bruxelles: Eurydice, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=HU&language=EN> [dernière visite le 6.2.2006].

Eurydice. *Vingt années de réformes de l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours* (Études Eurydice). Bruxelles: Eurydice, 2000. Disponible sur Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/fr/FrameSet.htm> [dernière visite le 21.10.2005].

Eurydice/Cedefop. *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*. Bruxelles: Eurydice/Cedefop, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/survey3/fr/FrameSet.htm> [dernière visite le 6.2.2006].

González, Julia; Wagenaar, Robert. *Tuning educational structures in Europe: final report*. Groningue: université de Groningue, 2003.

Granville, Gary. Stop making sense: chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. *Journal of Education and Work*, vol. 16, n° 3, septembre 2003, p. 259-270.

Halász, Gábor et al. *The development of the Hungarian educational system*. Budapest: National Institute for Public Education, 2001.

Hannken-Illjes, Kati; Lischka, Irene. Leistungspunktssystem, weitere Öffnung der Hochschulen und Lebenslanges lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 11/12-2003, p. 21-25.

Instituto de emprego e formação profissional. *The national vocational certification system: document on the VC on credit transfer system*. Lisbonne: Instituto de emprego e formação profissional, 2003.

Jacot, Henry; Brochier, Damien; Campinos-Dubernet, Myriam. *La formation professionnelle en mutation*. Paris: Édition Liaisons, 2001.

Jahr, Volker; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich. *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. (Werkstattberichte, 61). Kassel: Universität Kassel, 2002. Disponible sur Internet: http://www.uni-kassel.de/wz1/v_pub/v_wb61.pdf [dernière visite le 25.5.2005].

JO – *Journal officiel de la République française*. Décret n° 2002-616 du 26 avril 2002 pris en application des articles L. 335-6 du Code de l'éducation et L. 900-1 du Code du travail, relatif au répertoire national des certifications professionnelles. JO n° 100 du 28 avril 2002, p. 7708.

Kärki, Sirkka-Liisa. *A description of the upper secondary education system: vocational education and training in Finland: discussion paper for the meeting of the technical working group on credit transfer*. Bruxelles, 2003.

Kopeczi Bocz, Tamas. *Modernisation of vocational education and training in Hungary*. Budapest: Hungarian national Observatory, 2000.

Kutscha, G. Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Ziele beruflicher Bildung. In: Achtenhagen, F.; John, E. G. (dir.), 2003. *Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Lebenslanges Lernen: neue Berufe – neue Chancen: neue Strategien für die berufliche Bildung*. (Ausbildungsleitertagungen 2003). Bonn: KWB, 2004.

Labruyère, Chantal et al. The accreditation of prior learning in France. Review of current practices, issues for future measures. Céreq, *Training and Employment*, n° 50, janvier-mars 2003, p. 1-4. Disponible sur Internet: <http://www.cereq.fr/cereq/trai50.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

Le Mouillour, Isabelle. *Internationales Monitoring. Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit*. Statusbericht 2, avril 2002. Disponible sur Internet: http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring [dernière visite le 7.2.2006].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart. *ECVET case studies based on current mobility and exchange projects in several Member States*. Kassel, 2004 [document non publié].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart; Jones, Simon. *First report of the technical working group on credit transfer in VET*. Bruxelles, octobre 2003.

Le Mouillour, Isabelle; Teichler, Ulrich. *Credit systems in higher education: characteristics and implications for VET*. Présentation au Groupe de travail technique sur l'ECVET, Bruxelles, 6 février 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Base De Datos De Legislación. Disponible sur Internet: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/lo5-2002.html [dernière visite le 25.5.2005].

Lindeperg, Gérard. *Les acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne. Rapport au Premier ministre*. Paris: La Documentation française, 2000 (Collection des rapports officiels). Disponible sur Internet: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/004000479/0000.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

Mayntz, Renate. Governing failures and the problems of governability: some comments on a theoretical paradigm. In: Kooiman, J. (dir.). *Modern Governance*, Londres: Sage, 1993.

Ministère de l'éducation de la République de Hongrie. *Decree n° 7/1993 (XII.30) on the National Qualification Register issued by the Ministry of Education*, 1993. Disponible sur Internet: http://www.om.hu/letolt/nemzet/naric/okj_angol.pdf [dernière visite le 7.2.2006].

Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte. *Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid, 2003. Disponible sur Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/BasesMetodo.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

National Institute of Vocational Education. *The national qualification register. A register of vocational qualifications recognised by the Hungarian State*. Budapest: ministère de l'éducation, 2001.

NICATS – Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System. *NICATS implementation report 1999-2002*. Disponible sur Internet: <http://www.nicats.ac.uk/help/definitions.htm#princ> [dernière visite le 6.2.2006].

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland (2003a). *Determinations for the outline national framework of qualifications*. Dublin: NQAI. Document n° 2003/5.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland. *Policies and criteria for the establishment of the National framework of qualifications*. Dublin: NQAI, 2003d. Document n° 2003/3.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland. *Policies, actions and procedures for access, transfer and progression for learners*. Dublin: NQAI, 2003c. Document n° 2003/4.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland. *Report on the workshop on the inclusion of international awards in the national framework of qualifications*. Dublin: NQAI, 2003e. Disponible sur Internet: <http://www.nqai.ie/finalreport2.05.03.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview*. Dublin: NQAI, 2003b.

NQAI – National Qualifications Authority of Ireland. *Towards a national framework of qualifications: establishment of policies and criteria*. Dublin: NQAI, 2002.

NZQA – New Zealand Qualification Authority. *Supporting learning pathways. Credit recognition and transfer policy*. Wellington: NZQA, 2002. Disponible sur Internet: <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/creditpolicy.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

OCDE. *Le système français de qualification: son impact sur la formation tout au long de la vie*. Paris: OCDE, 2003a. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/44/34327758.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

OCDE. *Thematic review on adult learning. Spain: country note*. Paris: OCDE, 2003b. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/22/4/17011202.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

OCDE/NQAI – The National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualification systems in promoting lifelong learning. Country background report. Ireland*. Dublin: NQAI, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.nqai.ie/oecdreport.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

Organic Act 5/2002 of 19 June on qualifications and vocational training. BOE n° 147 du 20 juin 2002. Disponible sur Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/files2/loefpingles.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

QCA – Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Details of proxy qualifications to act as exemptions*. Disponible sur Internet: http://www.qca.org.uk/qualifications/types/6446_1051.

Qualifications (Education and Training) Act, n° 26,1999. Disponible sur Internet: http://www.education.ie/servlet/blobervlet/act_26_1999.pdf [dernière visite le 25.5.2005].

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado* núm. 223 Miércoles 17 septiembre 2003, p. 34293-34296. Disponible sur Internet: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1128-2003.html [dernière visite le 25.5.2005].

Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *Trends 2003. Progress towards the European higher education area Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Rapport élaboré pour l'Association européenne de l'université [European University Association – EUA], juillet 2003. Disponible sur Internet: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf [dernière visite le 25.5.2005].

Reuling, Jochen; Hanf, Georg. *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning*. OECD-Projekt. Länderportrait Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.

Roscher, Falk. Das operative Regelwerk von Credit-Systemen. In: Schwarz, S.; Teichler, U. *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, 2000, p. 45-53.

Rützel, Josef. Vocational training cooperation in times of internationalisation and individualisation. In: Kohn, Gerhard et al. *Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development cooperation in vocational education and training*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 2000, p. 26-42.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich. *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, 2000.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich. Credit-Systeme an deutschen Hochschulen: Wie viel Vielfalt ist kreativ – wie viel Einheitlichkeit ist nötig? In: Schwarz, S.; Teichler, U. *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, 2000, p. 3-13.

SCQF – The Scottish Credit and Qualifications Framework. *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. Glasgow: SCQF, 2003. Disponible sur Internet: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/IntroductiontoSCQF-2ndEdition.pdf [dernière visite le 25.5.2005].

Tait, Tony. *Credit systems for learning and skills. Current developments. Learning and skills development agency reports*. Londres: Learning and Skills Development Agency, 2003.

Tissot, Philippe. *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: EUR-OP, 2004.

Transfine. *Transfer between formal, informal and non-formal education: final report on behalf of the partners: EUCEN, EAEA, AEF, FIEEA and SEFI*, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.transfine.net/Documentation/Projet-01-02-fr.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

Unesco. *Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997)*. Paris: Unesco, 1997.

Westerhuis, Anneke. *European structures of qualification levels: reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England & Wales): volume 1*. Luxembourg: EUR-OP, 2001. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5116en.pdf> [dernière visite le 24.5.2005].

Zukunftsbau. BASICON. *European qualification passport for auxiliary workers in the construction industry*. Berlin: Zukunftsbau GmbH, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.basicon.org/material/ENG%20eQP%20PASS.pdf> [dernière visite le 25.5.2005].

Principaux sigles et abréviations utilisés

AEFP	Association européenne pour la formation professionnelle
AQF	<i>Australian qualification framework</i> Cadre australien de qualifications
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITP	Classification internationale type des professions
CQFW	<i>Credits and qualifications framework for Wales project</i> Projet de cadre de crédits et de qualifications pour le pays de Galles
CSC	Connaissances, savoir-faire et compétences
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (pour l'enseignement supérieur)
ECVET	Système européen d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels
ECVET	<i>European Credit Transfer system for VET</i> Système européen de transfert d'unités capitalisables pour la FEP
ELWa	<i>Education and Learning Wales</i> Éducation et apprentissage – pays de Galles
FEOR	<i>Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere</i> Système de classification harmonisé des professions (Hongrie)
FEP	Formation et enseignement professionnels
FETAC	<i>Further Education and Training Awards Council</i> Conseil de certification pour l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (Irlande)
GTT	Groupe de travail technique sur le transfert d'unités capitalisables
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> Conseil de certification pour l'enseignement et la formation supérieurs (non universitaires; Irlande)
NICATS	<i>Northern Ireland credit accumulation and transfer system</i> Système nord-irlandais d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables
NQAI	<i>National Qualification Authority Ireland</i> Agence nationale irlandaise pour les qualifications
NUCCAT	<i>Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer</i> Consortium pour l'accumulation et le transfert de crédits des universités nordiques (îles Britanniques)
OKJ	<i>Országos Képzési Jegyzék</i>

	Registre national des qualifications (Hongrie)
PC	Point de crédit
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i> Conseil pour les qualifications et les programmes d'études (Angleterre)
R&D	Recherche et développement
SCQF	<i>Scottish Credit and Qualifications Framework</i> Cadre écossais de crédits et de qualifications
SQA	<i>Scottish Qualifications Authority</i> Conseil écossais pour les qualifications
SEEC	<i>Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer</i> C consortium pour l'accumulation et le transfert d'unités capitalisables d'Angleterre du Sud
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels
ES	Espagne
F	France
FIN	Finlande
HU	Hongrie
I	Italie
IRL	Irlande
UK	Royaume-Uni

Annexe 1: Questionnaire électronique

Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP: évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables existants au développement d'un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET)

Madame, Monsieur,

Nous vous demandons d'évaluer et d'analyser le système et le contexte de formation et d'enseignement professionnels (FEP) dans votre pays, afin de contribuer au développement d'un système européen de transfert d'unités capitalisables pour la FEP (système ECVET). Comme vous pouvez le constater, ce questionnaire met l'accent sur différents éléments considérés comme des composantes d'un tel système.

Notre enquête s'adresse à des acteurs et experts de la FEP sélectionnés dans les États membres de l'Union européenne. Vous avez été sélectionné(e) sur la recommandation d'un membre du Groupe de travail technique sur le transfert d'unités capitalisables mis en place dans le cadre du processus de Copenhague ou en votre qualité de membre de la Communauté virtuelle d'experts sur le transfert d'unités capitalisables du Cedefop.

Les informations que vous nous fournirez seront incorporées à l'étude sur l'ECVET commandée par le Cedefop et dirigée par Isabelle Le Mouillour, du Centre de recherche sur l'enseignement supérieur et le travail (université de Kassel, Allemagne). Les résultats permettront de poser les bases de la conception d'un système d'unités capitalisables pour la FEP au niveau européen.

Soyez assuré(e) que toutes les informations fournies seront traitées conformément aux dispositions relatives à la protection des données et qu'elles ne seront publiées que sous une forme agrégée et anonyme.

N'hésitez pas à me contacter en cas de besoin, soit par courrier électronique à l'adresse LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de, soit par téléphone au numéro (00-49) 56 18 04 20 47.

Merci de bien vouloir compléter ce questionnaire en ligne d'ici au 29 avril 2004.

Pour accéder au questionnaire, ouvrez le lien et saisissez le numéro d'identification personnel qui vous a été envoyé par courrier.

Merci beaucoup pour votre coopération.

Isabelle Le Mouillour

Le système de FEP dans votre pays

La première partie du questionnaire porte sur les caractéristiques générales et les acteurs du système de FEP dans votre pays.

1.1 Quelles sont les caractéristiques essentielles du système de FEP dans votre pays? (par ex. système dual, réglementation)

1.2 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les autorités ou organismes nationaux et régionaux participent-ils à la définition...?

Participent très activement			Ne participent pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

1.3 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les prestataires de FEP participent-ils à la définition...?

Participent très activement			Ne participent pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

1.4 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les organisations d'employeurs participent-elles à la définition...?

Participent très activement			Ne participent pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

1.5 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les organisations de travailleurs et/ou partenaires sociaux participent-ils à la définition...?

Participent très activement			Ne participent pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

1.6 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les centres de recherche et développement en FEP et les experts du domaine participent-ils à la définition...?

Participant très activement			Ne participant pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

1.7 Dans votre système national de FEP, dans quelle mesure les apprenants et leurs parents participent-ils à la définition...?

Participant très activement			Ne participant pas		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	des normes de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	des programmes d'études (par ex. découpage en unités, parcours possibles)
☐	☐	☐	☐	☐	des processus d'enseignement/d'apprentissage (environnement d'apprentissage)
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures d'évaluation et d'examen
☐	☐	☐	☐	☐	des procédures de reconnaissance et de certification

Programmes de FEP et structures d'apprentissage/d'enseignement

Cette partie du questionnaire porte sur les modèles organisationnels des programmes de FEP (structure, durée) et sur les caractéristiques des activités d'apprentissage et d'enseignement.

2.1 Quelles sont les caractéristiques essentielles des programmes de FEP dans votre pays (par ex. durée, méthodes d'évaluation, structures d'apprentissage)?

2.2 Dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants pour le contenu des programmes de FEP dans votre pays?

Très important			Pas du tout important		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Analyse du marché du travail
☐	☐	☐	☐	☐	Analyse des qualifications requises pour l'emploi dans les entreprises
☐	☐	☐	☐	☐	Besoins des entreprises, tels qu'exprimés par les employeurs
☐	☐	☐	☐	☐	Négotiations entre les acteurs concernés
☐	☐	☐	☐	☐	Réglementation afférente aux qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	Cadres de qualifications
☐	☐	☐	☐	☐	Registre ou référentiel des profils professionnels
☐	☐	☐	☐	☐	Autre(s):
					
					(Merci de préciser)

2.3 À votre avis, dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants dans les spécifications des programmes de FEP?

Très important			Pas du tout important		
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Enseignement général
☐	☐	☐	☐	☐	Formation spécialisée (en lien avec le futur domaine d'activité professionnelle de l'apprenant)
☐	☐	☐	☐	☐	Formation à orientation pratique
☐	☐	☐	☐	☐	Formation à orientation théorique
☐	☐	☐	☐	☐	Culture générale (par ex. citoyenneté)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Autre(s):
(Merci de préciser)

2.4 En règle générale, comment les résultats attendus de l'apprentissage sont-ils décrits dans les spécifications des programmes de FEP?

2.5 Si les résultats attendus sont décrits en termes de compétences, quelles sont les catégories utilisées (par ex. compétences sociales, compétences professionnelles, compétences personnelles)?

2.6 Quel est le modèle structurel dominant des programmes de FEP dans votre pays?
Merci de quantifier les éléments pertinents au sein d'un programme de FEP.

Une seule réponse
1 ☐ Unités, nombre (en moyenne): _____
2 ☐ Modules, nombre (en moyenne): _____
3 ☐ Cours, nombre (en moyenne): _____
6 ☐ Autre:
(Merci de préciser)

2.7 Comment est organisée la durée de la plupart des programmes de FEP dans votre pays?
Merci de quantifier les éléments pertinents au sein d'un programme de FEP.

Une seule réponse
1 ☐ Années, nombre (en moyenne): _____
2 ☐ Trimestres, nombre (en moyenne): _____
3 ☐ Mois, nombre (en moyenne): _____
4 ☐ Semaines, nombre (en moyenne): _____
6 ☐ Autre:
(Merci de préciser)

2.8 Quelle est la durée minimale d'un programme de FEP requise pour pouvoir se présenter à l'examen final?

Mois

2.9 À votre avis, quelle est la proportion moyenne de temps que les apprenants de la FEP consacrent et devraient consacrer aux activités d'apprentissage suivantes (en pourcentage)?

Temps effectif					Temps recommandé			
1			%	Activités d'apprentissage au domicile	1			%
2			%	Séminaires/cours en établissement (de FEP) ou en centre de formation	2			%
3			%	Simulations de travail en établissement de FEP ou en centre de formation	3			%
4			%	Activités en entreprise: apprentissage/formation sur le poste/lieu de travail	4			%
5			%	Écoles ou centres de formation intraentreprises	5			%
6			%	Autres types d'activités:	6			%
								
				(Merci de préciser)				
100 % du temps					100 % du temps			

2.10 Veuillez également évaluer la densité cognitive des différentes activités (efforts et concentration exigés pour atteindre les résultats attendus)

Très forte densité			Très faible densité			
1	2	3	4	5		
						Activités d'apprentissage au domicile (travail personnel demandé, par ex.)
						Séminaires/cours en établissement (de FEP) ou en centre de formation
						Simulations de travail en établissement (de FEP) ou en centre de formation
						Activités en entreprise: apprentissage/formation sur le poste/lieu de travail

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Écoles ou centres de formation intraentreprises

Autres activités:

(Merci de préciser)

2.11 Dans quelle mesure les activités d'apprentissage suivantes sont-elles fréquentes dans les établissements de FEP/centres de formation de votre pays?

Activité très fréquente	Activité rare	très Ne s'applique pas
-------------------------	---------------	------------------------

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Apprentissage en mode présentiel

Apprentissage électronique (e-learning)

Apprentissage combiné (apprentissage électronique avec formateurs)

Apprentissage par projets

Apprentissage sur le lieu/poste de travail

Apprentissage autodirigé

Apprentissage non formel/semi-structuré (apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage)

Autre(s):

(Merci de préciser)

2.12 Dans quelle mesure les activités d'apprentissage suivantes sont-elles fréquentes dans les entreprises de votre pays?

Activité très fréquente	Activité rare	très Ne s'applique pas
-------------------------	---------------	------------------------

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Apprentissage en mode présentiel

Apprentissage électronique (e-learning)

Apprentissage combiné (apprentissage électronique avec formateurs)

Apprentissage par projets

Apprentissage sur le lieu/poste de travail

Apprentissage autodirigé

Apprentissage non formel/semi-structuré (apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage)

Autre(s):

(Merci de préciser)

2.13 Dans quelle mesure les activités d'apprentissage suivantes sont-elles fréquentes au domicile dans votre pays?

Activité très fréquente	Activité rare	très Ne s'applique pas
-------------------------	---------------	------------------------

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Apprentissage en mode présentiel

Apprentissage électronique (e-learning)

Apprentissage combiné (apprentissage électronique avec formateurs)

Apprentissage par projets

Apprentissage sur le lieu/poste de travail

Apprentissage autodirigé

Apprentissage non formel/semi-structuré (apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage)

Autre(s):

(Merci de préciser)

2.14 Quels changements prévoyez-vous au cours des cinq prochaines années dans la structure des programmes de FEP les plus fréquents et dans les activités d'apprentissage qui s'y rattachent?

Mesurer les connaissances, savoir-faire et compétences – Évaluation/examen

Cette troisième partie du questionnaire porte sur les résultats des processus d'apprentissage dans la FEP et sur les procédures d'évaluation ou d'examen.

- 3.1 Sous quel terme est désigné le plus petit élément d'évaluation d'un programme de FEP dans votre pays (par ex. unité, module, cours)? Merci de décrire succinctement les caractéristiques de cet élément.
Une seule réponse

- 1 ☐ Unité (description succincte):
.....
2 ☐ Module (description succincte):
.....
3 ☐ Cours (description succincte):
.....
Autre:
6 ☐
.....
(merci de préciser)

- 3.2 Sur quelle base se fonde l'évaluation dans les structures de type scolaire (séminaires, salles de classe)?
Merci de cocher les champs pertinents.
Réponses multiples possibles

- ☐ Évaluation par unité
☐ Évaluation par groupe/bloc d'unités
☐ Évaluation à l'issue d'une période étendue de formation/d'apprentissage (semestre, par ex.)
☐ Évaluation finale uniquement, à la fin du programme de formation
Autre:
☐
.....
(Merci de préciser)

- 3.3 Sur quelle base se fonde l'évaluation dans les structures de travail?
Merci de cocher les champs pertinents.
Réponses multiples possibles

- ☐ Évaluation par unité
☐ Évaluation par groupe/bloc d'unités
☐ Évaluation à l'issue d'une période étendue de formation/d'apprentissage (semestre par ex.)
☐ Évaluation finale uniquement, à la fin du programme de formation
Autre:
☐
.....
(Merci de préciser)

- 3.4 Dans quelle mesure les procédures d'évaluation suivantes sont-elles fréquentes pour les unités ou modules constitutifs des programmes de FEP?

Procédure très fréquente	Procédure très rare					
1	2	3	4	5		
☐	☐	☐	☐	☐		Démonstration en situation fictive de travail dans un établissement de FEP ou un centre de formation
☐	☐	☐	☐	☐		Démonstration en situation de travail dans une entreprise
☐	☐	☐	☐	☐		Épreuves écrites
☐	☐	☐	☐	☐		Épreuves orales
☐	☐	☐	☐	☐		Observation en situation de travail durant une période de formation pratique prévue dans le programme de FEP
☐	☐	☐	☐	☐		Autre forme d'évaluation: (Merci de préciser)

- 3.5 Les programmes de FEP comportent-ils des examens intermédiaires (portant sur des groupes d'unités/de modules)?

Une seule réponse

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non (dans ce cas, passez à la question 3.7)

3.6 Dans quelle mesure les procédures d'évaluation suivantes pour les examens intermédiaires au sein des programmes de FEP sont-elles fréquentes?

Procédure très fréquente		Procédure très rare			
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Démonstration en situation fictive de travail dans un établissement de FEP ou un centre de formation
☐	☐	☐	☐	☐	Démonstration en situation de travail dans une entreprise
☐	☐	☐	☐	☐	Épreuves écrites
☐	☐	☐	☐	☐	Épreuves orales
☐	☐	☐	☐	☐	Observation en situation de travail durant une période de formation pratique du programme de FEP
☐	☐	☐	☐	☐	Autre forme d'évaluation:

(Merci de préciser)

3.7 Les programmes de FEP comportent-ils des examens finals?
Une seule réponse

- 1 ☐ Oui
2 ☐ Non (dans ce cas, passez à la question 3.9)

3.8 Dans quelle mesure les procédures d'évaluation suivantes pour les examens finals au sein des programmes de FEP sont-elles fréquentes?

Procédure très fréquente		Procédure très rare			
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Démonstration en situation fictive de travail dans un établissement de FEP ou un centre de formation
☐	☐	☐	☐	☐	Démonstration en situation de travail dans une entreprise
☐	☐	☐	☐	☐	Épreuves écrites
☐	☐	☐	☐	☐	Épreuves orales
☐	☐	☐	☐	☐	Observation en situation de travail durant une période de formation pratique du programme de FEP
☐	☐	☐	☐	☐	Autre forme d'évaluation:

(Merci de préciser)

3.9 Sur quelle base est attribuée la note finale?

Merci de cocher les champs pertinents.

Réponses multiples possibles

- ☐ Cumul de l'ensemble des notes obtenues
☐ Notes les plus importantes obtenues pour des groupes d'unités ou de modules
☐ Examens finals
☐ Examens finals exclusivement
☐ Autre:

3.10 Veuillez décrire l'échelle de notation en usage dans votre pays

Une seule réponse

- 1 ☐ Réussite/Échec (dans ce cas, passez à la question 3.12)
2 ☐ Échelle de notation (par ex. 1 à 6, 1 = très bien à 6 = échec)

3.11 Si une échelle de notation est utilisée dans votre pays, veuillez indiquer les divers échelons et l'appréciation correspondant à chacun d'eux:

- 3.12 À votre avis, quels éléments devraient être pris en compte pour le calcul des points de crédit?
Merci de cocher les champs pertinents.
Réponses multiples possibles

☐	Temps notionnel d'apprentissage (temps normalement nécessaire pour achever une unité d'enseignement/d'apprentissage donnée, indépendamment des structures d'apprentissage)
☐	Heures d'apprentissage en mode présentiel
☐	Heures d'apprentissage sur le lieu de travail
☐	Notes ou grades
☐	Coefficients de notes
☐	Autre(s): (Merci de préciser)

- 3.13 Quels éléments vous semblent importants pour fournir des informations qualitatives sur un profil de formation professionnelle? Merci de cocher les champs pertinents.
Réponses multiples possibles

☐	Résultats individuels d'évaluation (par ex. niveau de performance, notes obtenues)
☐	Contenu du programme de FEP (par ex. savoir-faire et compétences attendus)
☐	Affectation au sein du cadre national de qualifications (niveaux de référence)
☐	Lieux d'apprentissage (par ex. établissement de FEP/centre de formation, entreprise, domicile)
☐	Activités d'apprentissage (par ex. séminaires, apprentissage électronique, apprentissage sur le lieu de travail)
☐	Autre(s): (Merci de préciser)

- 3.14 Dans quel contexte les termes «crédit»/«unité capitalisable» sont-ils déjà utilisés dans votre pays?
Merci de cocher les champs pertinents.
Réponses multiples possibles

☐	Enseignement supérieur
☐	Formation professionnelle complémentaire
☐	Formation professionnelle initiale
☐	Aucun
☐	Autre(s): (Merci de préciser)

- 3.15 Si les programmes de FEP dans votre pays sont subdivisés (en unités, en modules), combien de points de crédit sont attribués à chaque subdivision?

Mobilité et reconnaissance

Cette quatrième partie du questionnaire porte sur les dispositifs de mobilité dans les contextes nationaux et internationaux, ainsi que sur la question de la reconnaissance des acquis.

- 4.1 Dans votre pays, dans quelle mesure les dispositifs de mobilité verticale suivants sont-ils fréquents pour les individus au sein, à l'entrée et à la sortie du système de FEP?

Dispositifs très fréquents					Dispositifs très rares	Ne s'applique pas	
1	2	3	4	5			
☐	☐	☐	☐	☐	☐		Durant le parcours de FEP, accès au niveau de FEP supérieur
☐	☐	☐	☐	☐	☐		Durant le parcours de FEP, changement d'orientation professionnelle et accès au niveau de FEP supérieur
☐	☐	☐	☐	☐	☐		À l'issue d'une période d'expérience professionnelle, pour reprendre une formation au sein du système de FEP à un niveau plus élevé que le niveau précédant l'interruption des activités d'apprentissage formel
☐	☐	☐	☐	☐	☐		Autre(s) dispositif(s) de mobilité verticale: (Merci de préciser)

4.2 Dans votre pays, dans quelle mesure les dispositifs de mobilité horizontale suivants sont-ils fréquents pour les individus au sein, à l'entrée et à la sortie du système de FEP?

Dispositifs très fréquents					Dispositifs très rares					Ne s'applique pas	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Durant le parcours de FEP, changement d'orientation professionnelle au même niveau
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Durant le parcours de FEP, changement d'orientation professionnelle et accès au niveau de FEP supérieur
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	À l'issue d'une période d'expérience professionnelle, pour reprendre une formation au sein du système de FEP dans une spécialisation professionnelle différente de la spécialisation précédant l'interruption des activités d'apprentissage formel
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Autre(s) dispositif(s) de mobilité horizontale:

(Merci de préciser)

4.3 Dans votre pays, dans quelle mesure la mobilité internationale entre les systèmes de FEP est-elle fréquente?

Très fréquente					Très rare					Ne s'applique pas	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Mobilité internationale: Durant le parcours de FEP, période de formation professionnelle à l'étranger

4.4 Veuillez citer les secteurs professionnels dans lesquels ont été mis en place des dispositifs de mobilité qui, à votre avis, fonctionnent avec beaucoup de succès.

4.5 Dans la mobilité internationale:
si un apprenant en FEP possédant des expériences antérieures d'apprentissage souhaite participer à un programme d'études relevant de votre système national de FEP, quels sont, parmi les éléments suivants, ceux qui sont exigés à des fins de candidature et d'évaluation du niveau de maîtrise des CSC?

Candidature			Évaluation	
Exigé	Non exigé		Exigé	Non exigé
1	2		1	2
☐	☐	Certificats délivrés par un établissement étranger agréé	☐	☐
☐	☐	Certificat étranger reconnu par une institution nationale	☐	☐
☐	☐	Description des expériences professionnelles antérieures	☐	☐
☐	☐	Recommandation de l'établissement de FEP d'origine	☐	☐
☐	☐	Description du programme de FEP et de l'établissement d'origine	☐	☐
☐	☐	Description détaillée du niveau de maîtrise des CSC acquis par l'apprenant	☐	☐
☐	☐	Relevé des résultats d'évaluation (notes) obtenus par l'apprenant dans le pays d'origine	☐	☐
☐	☐	Entretien individuel avec un jury d'examen de l'établissement d'accueil	☐	☐
☐	☐	Épreuves théoriques dans l'établissement d'accueil	☐	☐
☐	☐	Épreuves à orientation pratique dans l'établissement d'accueil	☐	☐
☐	☐	Autre(s):	☐	☐

(Merci de préciser)

4.6 Dans quelle mesure les différences liées aux éléments suivants ont-elles un impact sur l'accès à votre système national de FEP des apprenants étrangers de la FEP en mobilité de courte durée et de longue durée?

Réponses multiples possibles

Mobilité de courte durée (moins d'une année)					Mobilité de longue durée (plus d'une année)				
Très fort impact			Pas d'impact		Très fort impact			Pas d'impact	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Différences liées aux structures institutionnelles

Différences liées aux cadres nationaux de qualifications

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

(Merci de préciser)

Différences liées aux structures des programmes de formation
 Différences liées aux structures des niveaux de référence
 Différences liées aux méthodes d'apprentissage
 Différences en termes d'équilibre entre les diverses activités d'apprentissage
 Différences liées aux méthodes d'évaluation et de notation
 Différences liées aux profils professionnels
 Autre(s):

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

4.7 Dans quelle mesure les éléments suivants ont-ils un impact sur la reconnaissance des résultats obtenus, au sein des établissements de FEP, par les apprenants en mobilité transnationale?

Très fort impact				Aucun impact
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

(Merci de préciser)

Relations de long terme entre les prestataires de FEP au niveau institutionnel
 Relations de long terme entre les prestataires de FEP au niveau individuel
 Preuves d'évaluations régulières dans l'établissement d'origine
 Sentiment que l'apprentissage à l'étranger ne présente pas de différences qualitatives fondamentales par rapport à l'apprentissage dans votre pays
 Autre(s):

4.8 Votre pays a-t-il mis en place un dispositif national de validation des acquis de l'expérience/des apprentissages antérieurs?

Une seule réponse

1	☐
2	☐

Oui

Non (dans ce cas, passez à la question 5.1)

4.9 Veuillez décrire en quelques phrases le dispositif national de validation des acquis de l'expérience/des apprentissages antérieurs dans votre pays, ainsi que la manière dont les activités d'apprentissage antérieur sont documentées.

Tendances futures

Cette dernière partie porte sur vos attentes vis-à-vis d'un système de transfert d'unités capitalisables pour la FEP dans le contexte de l'éducation et formation tout au long de la vie, ainsi que sur les évolutions prévues du système de FEP dans votre pays.

5.1 Quelles sont les principales initiatives ou réformes nationales que vous considérez pertinentes pour la définition d'un système d'unités capitalisables dans la FEP?

5.2 Estimez-vous important que le système émergent d'unités capitalisables pour la FEP remplisse les fonctions suivantes?

Très important				Pas du tout important
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

Faciliter le transfert d'unités capitalisables pour les apprenants en mobilité temporaire
 Faciliter l'accumulation des résultats d'évaluation dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie
 Faciliter l'accumulation des compétences au sein d'un programme de FEP
 Faciliter la reconnaissance des apprentissages antérieurs pour l'accès à un niveau de FEP supérieur

☐	☐	☐	☐	☐	Faciliter la reconnaissance des expériences d'apprentissage lointaines
☐	☐	☐	☐	☐	Faciliter la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP formels
☐	☐	☐	☐	☐	Inciter les adultes à renouer avec la FEP
☐	☐	☐	☐	☐	Promouvoir les règles de transfert et d'accumulation de compétences
☐	☐	☐	☐	☐	Autre(s):

(Merci de préciser)

5.3 À votre avis, le système de transfert d'unités capitalisables pour la FEP (ECVET) devrait-il être compatible avec le système d'unités capitalisables pour l'enseignement supérieur (ECTS)?

Une seule réponse

1 ☐

Oui

2 ☐

Non

(Merci de préciser les raisons)

5.5 Dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils importants pour assurer la compatibilité entre les systèmes ECVET et ECTS?

Très
important

Pas du tout
important

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

La définition des unités capitalisables dans l'ECVET doit intégrer la notion de charge de travail

☐

☐

☐

☐

☐

Les savoir-faire et compétences acquis doivent être documentés via l'Europass

☐

☐

☐

☐

☐

Les cadres de qualifications doivent englober la FEP et l'enseignement supérieur

☐

☐

☐

☐

☐

Les activités d'apprentissage relevant de la FEP devraient être réparties en activités théoriques et pratiques

☐

☐

☐

☐

☐

Les deux systèmes d'unités capitalisables doivent être documentés de la même manière

☐

☐

☐

☐

☐

Les modalités de reconnaissance des acquis de l'individu doivent être similaires pour la FEP et pour l'enseignement supérieur

☐

☐

☐

☐

☐

Les principes applicables à l'ECVET doivent être similaires à ceux de l'ECTS

☐

☐

☐

☐

☐

Les niveaux de référence doivent porter à la fois sur la FEP et sur l'enseignement supérieur

☐

☐

☐

☐

☐

Autre(s):

(Merci de préciser)

5.6 Autres remarques éventuelles:

5.7 La mise en œuvre d'un système d'unités capitalisables pour la FEP (ECVET) entraînera certains changements dans les systèmes nationaux de FEP. Que pensez-vous de ce processus?

Tout à fait
d'accord

Pas du tout
d'accord

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

Le développement de l'ECVET est le défi européen majeur des dix prochaines années pour la FEP.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET contribuera à la compatibilité nécessaire entre les systèmes nationaux de FEP.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET renforcera la mobilité internationale des apprenants de la FEP entre les systèmes nationaux de FEP formels.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET nuira à la qualité de notre système national de FEP.

☐

☐

☐

☐

☐

Nous n'avons pas besoin de l'ECVET, dès lors que la mobilité entre les systèmes nationaux de FEP fonctionne déjà de manière efficace.

☐

☐

☐

☐

☐

En se conformant aux normes européennes (y compris en matière d'unités capitalisables), les systèmes nationaux de FEP perdront de leur attractivité.

☐

☐

☐

☐

☐

Les principes directeurs des systèmes nationaux de FEP ne seront pas respectés dans l'ECVET.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET est un processus externe qui impulse artificiellement des réformes qui ne sont pas vraiment indispensables.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET érodera les réglementations nationales relatives à la FEP.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET contribuera à une meilleure transparence des qualifications.

☐

☐

☐

☐

☐

En contribuant à une meilleure transparence des qualifications, l'ECVET intensifiera la compétitivité entre les travailleurs qualifiés et désavantagera les individus moins qualifiés sur les marchés du travail nationaux.

☐

☐

☐

☐

☐

L'ECVET nuira à la diversité des programmes de FEP au sein de chaque système national, dès lors qu'il facilitera l'accès aux programmes proposés dans les autres pays.

☐

☐

☐

☐

☐

Autre(s):

(Merci de préciser)

Informations personnelles et professionnelles

Pour analyser le plus exactement possible les informations fournies, il nous serait utile d'avoir certains renseignements d'ordre personnel et professionnel.

6.1 Pays dans lequel vous résidez et travaillez:

Une seule réponse

- 1 ☐ Finlande
- 2 ☐ France
- 3 ☐ Allemagne
- 4 ☐ Hongrie
- 5 ☐ Irlande
- 6 ☐ Autre:

6.2 Type d'organisation dans laquelle vous travaillez:

Une seule réponse

- 1 ☐ Institution européenne
 - 2 ☐ Ministère national de l'éducation
 - 3 ☐ Ministère national du travail
 - 4 ☐ Institut de recherche
 - 5 ☐ Syndicat
 - 6 ☐ Association d'employeurs
 - 7 ☐ Université
 - 8 ☐ Prestataire de FEP
 - 9 ☐ Autorité chargée des qualifications
 - 10 ☐ Autorité de formation
 - 11 ☐ Autre:
- (Merci de préciser)

MERCI DE VOTRE CONTRIBUTION À CETTE ENQUÊTE D'EXPERTS

Annexe 2

Veillez noter que les tableaux 11 et suivants (résultats de l'enquête empirique) sont disponibles uniquement sur Internet (et uniquement en anglais), à l'adresse suivante:

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014_en.pdf.

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

**Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités
capitalisables pour la FEP**

**Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables
existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables
pour la formation et l'enseignement professionnels (système ECVET)**

Isabelle Le Mouillour

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2006 – VI, 121 p. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Dossier series; 15 – ISSN 1608-9901)

ISBN 92-896-0353-4

N° cat.: TI-70-05-722-FR-C

Gratuit – 6014 FR –

Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP

DOSSIER

Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 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
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

6014 FR



Office des publications
Publications.europa.eu

ISBN 92-896-0353-4



9 789289 603539