

**RECONNAISSANCE,
VALIDATION ET
CERTIFICATION DES
COMPÉTENCES CLÉS
EN BELGIQUE,
ITALIE, FRANCE ET
PORTUGAL**

ETAT DES LIEUX
SYNTHÈSE

le cnam

le cnam
Grand Est



Erasmus+

Avec le soutien du programme Erasmus+ de l'Union européenne

Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication



Eure.K

Valider et certifier les
compétences-clés européennes

Le projet Eure.K est un projet Erasmus+ (2015 > 2018) se donnant comme objet d'étudier, par expérimentation, l'usage du cadre de référence européen des Compétences clés dans des dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification de compétences transverses, intégrant en particulier les "savoirs d'expérience", dans des contextes d'action et des configurations d'acteurs spécifiques.

Le Consortium associe 10 partenaires de Belgique, de France, d'Italie et du Portugal.

Les partenaires ont conduit 10 recherches-actions avec des finalités, des objectifs, des publics, des espaces sociaux de validation (entreprise et activité professionnelle, insertion sociale, organisme de formation) et des champs d'acquisition différents (travail, parcours de vie, formation, engagements civils et sociaux). Ces expérimentations leur ont permis de formuler 6 recommandations dans un Memorandum, à l'usage de toutes les institutions et acteurs qui veulent mettre en œuvre des dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification des compétences, se référant au Cadre de référence européen des 8 compétences clés.

<http://www.eure-k.eu/>

RECONNAISSANCE, VALIDATION ET CERTIFICATION DES COMPÉTENCES CLÉS EN BELGIQUE, ITALIE, FRANCE ET PORTUGAL

ETAT DES LIEUX

DOCUMENT DE SYNTHÈSE

Carmen Cavaco (Coord.)
Rosanna Barros
Chiara Biasin
Hervé Breton
Odile Dupont
Clarisse Faria-Fortecoëf
Stefano Miotto
André Moisan
Bruno Pacquola
Mariachiara Pacquola
Sébastien Pesce
Isabelle Salvi
Mauro Tescaro

Ce document représente la synthèse d'un document de 220 pages, téléchargeable sur le site <http://www.eure-k.eu/>

sens, nous avons fait un rapprochement avec l'approche comparée : l'éducation comparée a, en effet, « *pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension des systèmes éducatifs* » (Groux, 1997, p.115) de différents pays. Ce point d'analyse comparative a été particulièrement difficile à faire, à cause de la spécificité des politiques publiques d'éducation et de formation des adultes dans chaque pays et de la diversité, de la complexité et des mutations permanentes du champ d'étude. Cette complexité est encore plus grande, parce que « *en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures* » (De Landsheere, 1872, cit. in Groux, 1997, p.115) et à les respecter dans leur spécificité et leur hétérogénéité. Cette démarche est possible parce que l'éducation comparée est « *à l'écoute des différences, elle approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité* » (Groux, 1997, p.115), ce qui nous permet d'établir des comparaisons sans oublier les spécificités de chaque contexte.

À notre avis, l'analyse des éléments communs et des différences relatives apportent des informations très importantes en ce qui concerne l'état des lieux sur les compétences clés dans les quatre pays concernés par l'étude. Pour les analyser, nous avons choisi quelques critères de comparaison : i) l'influence des orientations politiques de l'Union Européenne ; ii) la présence de l'approche des compétences dans les orientations politiques d'éducation et de formation ; iii) la présence des compétences clés dans les orientations politiques et les pratiques d'éducation et de formation ; iv) l'existence de processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience et leur rapport avec les compétences clés.

2. ORIENTATIONS POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION



Au niveau de l'analyse du discours des politiques publiques de l'éducation et de la formation, notamment celles orientées vers les adultes, nous pouvons dire que l'influence des orientations politiques de l'Union Européenne est visible dans les quatre pays. Il y a, en effet, une reprise du discours du rôle de l'éducation et de la formation dans les enjeux de compétitivité, de croissance, d'employabilité, de mobilité, de cohésion sociale, d'assurance qualité du système global, de comparabilité et de transférabilité entre les systèmes nationaux et de centration sur la responsabilité individuelle. Les orientations politiques de l'éducation et de la formation en Belgique, en Italie, en France et au Portugal reproduisent l'instrumentalisation de l'éducation et de la formation au service du développement économique – d'un côté pour l'assurer, d'autre part pour permettre une adaptation à leurs enjeux en assurant la paix sociale. Ce discours attaché à la perspective de l'*Apprentissage Tout au Long de la Vie* est visible dans les quatre pays, ce qui met en évidence la force du discours de cet *Agenda global* (Dale, 2004), nommée par quelques auteurs comme une rhétorique (Nóvoa & Rodrigues, 2005).

L'influence de la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie justifie aussi la tendance des politiques publiques dans ces quatre pays, dans une logique d'augmentation de la responsabilisation individuelle, concernant seulement les enfants, les jeunes et les adultes en âge de travail (jusqu'à 64 ans). Les orientations des politiques d'éducation et de formation des adultes dans ces quatre

pays excluent les adultes âgés de 65 ans et plus, ce qui est une contradiction dans la perspective de l'Apprentissage tout au Long de la Vie proposée par l'Union européenne. Ces éléments nous permettent de conclure que les objectifs économiques ont tendance à prendre le pas, comme enjeu pour le système d'éducation et de formation, par rapport à des objectifs d'épanouissement personnel et de citoyenneté, dans les quatre pays étudiés.

Ces éléments nous permettent de conclure aussi que cette orientation politique de l'Union européenne est opérationnalisée par la construction de dispositifs à dimension européenne, comme celui du Cadre Européen des Certifications, qui se traduit au niveau de chaque pays par la construction de Cadres Nationaux de Certification et par la construction de référentiels métiers. Malgré leurs spécificités, la Belgique, la France, l'Italie et le Portugal ont mis en œuvre ce type de dispositifs. Les pays de l'Union Européenne sont souverains dans le domaine de l'éducation et formation, mais les orientations politiques de l'Union Européenne évoquent l'importance de la comparaison et de la lisibilité des systèmes, pour permettre la mobilité des travailleurs. Pour assurer cette tendance, l'Union Européenne a mis en place la *méthode ouverte de coordination* (Parlement européen, 2000) qui vise à assurer des orientations politiques communes dans tous les pays, mesurées régulièrement par des outils communs (statistiques, indicateurs, lignes directrices) et aussi par la comparaison des performances et par des échanges des « bonnes pratiques ». À notre avis la *méthode ouverte de coordination* est un outil de régulation « post-bureaucratique » (Maroy, 2008) très efficace, parce que les pays sont orientés à suivre les mêmes orientations politiques, ce qui est notoire en France, en Belgique, en Italie et au Portugal. Ce mouvement est clair et pose de

nouvelles exigences de changement et d'adaptation aux quatre pays, mais ces processus sont encore plus nets en Belgique et en Italie. Dans ces deux pays, dans les dernières années, nous constatons l'émergence d'une tendance à la centralisation des politiques publiques d'éducation et de formation et une plus grande uniformisation, par rapport à leur histoire passée, marquée par une tradition de décentralisation, chaque région bénéficiant d'une certaine autonomie.

3. LES COMPÉTENCES CLÉS DANS LES POLITIQUES D'ÉDUCATION ET FORMATION



En Belgique, en Italie, en France et au Portugal, les systèmes d'éducation et de formation intègrent dans les discours une approche par compétence sans nécessairement faire une référence explicite aux huit compétences clés. De façon générale, les huit compétences clés servent pourtant de cadre de référence de pensée à la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation et de formation basés sur les compétences. En Italie les orientations politiques parlent de compétences de citoyenneté ; en France, on évoque le socle de connaissances et de compétences ; au Portugal ce sont les compétences clés qui sont citées et en Belgique, on parle de compétences de base, de socle de compétences, de compétences génériques, de compétences transversales ou de *softskills*. Cette profusion lexicale peut être associée aux spécificités historiques et culturelles de chaque pays, mais aussi à la profusion lexicale présente dans les divers documents d'orientation politique de l'Union européenne. Ce discours centré sur

l'approche des compétences dans les politiques d'éducation et formation a émergé dans les quatre pays, dans les deux dernières décennies.

L'analyse des orientations politiques de l'éducation et de la formation permet de dire que les premières quatre compétences clés définies par l'Union européenne – *la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies* et la *compétence numérique* – sont présentes de façon plus explicite dans les quatre pays étudiés, parce qu'elles sont considérées comme des éléments structurants dans la formation de base. Ces compétences sont donc identifiées explicitement dans les référentiels de la scolarité obligatoire. Avant la diffusion de l'approche par compétences, ces éléments ont été déjà inclus dans les programmes scolaires, en tant que contenus académiques, par la définition d'objectifs, dans une approche de qualification. Ce changement soulève des questions : quels sont les changements réels dans les programmes d'éducation et formation avec l'introduction de l'approche par compétence, par rapport à celle orientée vers la qualification ? Ont-ils changé la nature du contenu des programmes ou ont-ils, par contre, changé les concepts sans modifier le contenu, toujours orienté vers les savoirs ? En ce qui concerne les quatre dernières compétences clés définies par l'Union européenne – *apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise et la sensibilité et l'expression culturelles* – les références dans les orientations politiques de l'éducation et de la formation dans les quatre pays étudiés sont plus implicites et diffuses.

L'inventaire précis de l'usage des huit compétences clés dans le domaine de la Formation des Adultes en Belgique, en Italie, en France et au Portugal est un travail encore plus difficile à faire, étant donné la complexité des systèmes, la multiplicité des politiques, des dispositifs et des acteurs impliqués et la diversité des pratiques, parfois méconnues. Ces pratiques sont plus aisément identifiées dans des pays comme la France et le Portugal où il existe une tradition de centralisation des politiques publiques. Elles le sont moins en Belgique et en Italie, où la tradition de décentralisation prévaut. Malgré ces difficultés nous essayons d'analyser quelques éléments communs dans les liens entre les pratiques d'éducation et de formation des adultes et les huit compétences clés.

Celles-ci, surtout les quatre premières, au-delà de leur centralité dans la scolarité obligatoire des enfants et des jeunes, sont présentes dans les dispositifs de formation professionnelle initiale et continue orientés vers les jeunes et les adultes âgés de plus 18 ans. Dans ce cas, ces compétences clés sont considérées comme des compétences de base pour augmenter leur qualification scolaire et professionnelle ou pour promouvoir l'accès à l'emploi ou l'insertion sociale. Nous présentons ici quelques exemples de lieux développant ce type de pratique : au Portugal, les Cours d'Éducation et Formation des Adultes ; en France les App (les « Ateliers de pédagogie Personnalisée ») ; en Italie, les Centres Provinciaux pour l'Éducation des Adultes (CPIA) et le système de Formation Régionale ; et en Belgique, le Forem. En Belgique, dans le contexte professionnel et de la formation des adultes, les termes *softskills*, compétences génériques ou transversales sont beaucoup plus répandus mais font souvent référence à des savoir-faire comportementaux ou à un mélange de compétences de base et de savoir-faire

comportementaux. En France, le dispositif de formation des App est explicitement orienté vers les huit compétences clés. Au Portugal, les cours d'éducation et de formation des adultes explicitent les quatre premières compétences dans leurs référentiels. Les quatre dernières sont présentes mais d'une façon plus transversale et, quelque fois, implicite.

4. RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE – LEUR LIAISON AVEC LES COMPÉTENCES CLÉS



Les quatre pays ont développé des processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, mais orienté par champs différents. Au Portugal et France les processus de reconnaissance et validation des acquis d'expérience sont plus anciens et développés. En Belgique, ils sont plus récents. En Italie, ils sont dans une phase d'expérimentation. La reconnaissance et validation des acquis d'expérience est essentiellement orientée vers la certification de diplômes existants, académiques ou professionnels, par des référentiels spécifiques à ces diplômes. Cette reconnaissance ne s'organise toujours pas autour de référentiels de compétences clés, sauf dans le cas du Portugal où ce lien est explicite, surtout en ce qui concerne les quatre premières compétences clés.

Les référentiels de la formation initiale et continue, et de la reconnaissance, validation et certification des compétences ont des similitudes avec les huit compétences clés européennes en France, au Portugal, en Belgique et en Italie.

En France, le référentiel des App est orienté vers les huit compétences clés de l'Union européenne.

Les processus de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience sont orientés vers l'accès à la formation et à la délivrance d'un diplôme d'enseignement supérieur (France), pour l'accès à la formation et la dispense de crédits dans l'enseignement supérieur (Belgique), pour la délivrance d'un certificat d'études de l'enseignement primaire et secondaire (Portugal) et l'obtention des diplômes des métiers (France, Portugal, Belgique). L'Italie est dans une phase d'expérimentation de dispositifs orientés vers la reconnaissance et validation des compétences au niveau des métiers. Quand le processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences est orienté vers la certification d'un métier, les référentiels ont des liaisons implicites ou explicites avec les huit compétences clés, en fonction du profil du métier. Au Portugal et en France, les référentiels de formation sont communs, qu'ils soient obtenus par la formation ou par la reconnaissance, la validation et la certification des acquis d'expérience.

Pour assurer la mise en œuvre des processus de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience, les quatre pays ont créé des espaces et des équipes professionnelles spécifiquement orientés pour leur développement. En France, il existe des services d'accompagnement spécifiquement orientés vers la validation des acquis de l'expérience dans les Universités, de grands réseaux de formation professionnelle habilités et les Académies. Au Portugal, un réseau de Centres, actuellement dénommés "*Centre Qualifica*", a été créé au niveau national, avec l'objectif d'orienter et d'accompagner les adultes. En Belgique, il existe des

services de validation des acquis de l'expérience dans les Universités, les Hautes Ecoles et dans les écoles de promotion sociale. Pour les travailleurs, le Consortium de Validation des Compétences a permis la mise en place de centres de validation de compétences qui organisent les épreuves avec jury en vue de l'obtention de « Titres de compétences ». En Italie, ont été créés les Centres pour l'Éducation des Adultes et des Centres d'Éducation Permanente, dans les Universités.

La complexité du processus de reconnaissance, de validation et de certification des acquis de l'expérience est toujours inhérente à la mise en œuvre de ce type de processus et elle se pose aussi dans les quatre pays étudiés. Ces complexités et défis concernent : i) les difficultés pour assurer l'usage social du processus et lui conférer une crédibilité, mais aussi les difficultés pour lui donner une continuité/pérennisation comme nouvelle voie d'accès aux diplômes à partir des expériences de vie, remettant ainsi en cause le monopole de l'apprentissage scolaire ; ii) les difficultés pour assurer l'équité dans l'accès et dans l'usage de ces dispositifs : il y a le risque d'accentuer les différences entre les moins scolarisés et les plus scolarisés, ces derniers étant plus à même de profiter de ce type de processus ; iii) l'exigence d'un travail permanent d'adéquation des méthodologies et des outils de travail, pour assurer leur adéquation aux spécificités de la démarche et aux adultes impliqués ; iv) les questions méthodologiques et épistémologiques présentes dans la phase de reconnaissance et de validation du processus d'évaluation des compétences ; v) l'exigence de l'accompagnement des adultes, élément fondamental pour leur mobilisation, leur implication et leur orientation de façon à assurer la réussite ; vi) l'exigence au niveau de la formation

des accompagnateurs et de l'accompagnement des accompagnateurs, parce que ce type de processus est nouveau et complexe, et demande une réactualisation permanente.

5. PROJETS EUROPÉENNES ET COMPÉTENCES CLÉS



Dans la dernière décade, en Belgique, en France, au Portugal et en Italie il y avait des personnes impliquées dans des projets européens sur la reconnaissance, la validation et la certification de compétences, parfois orientés vers les compétences clés européennes. Nous donnons quelques exemples de projet de ce type : le projet *OBSERVAL* (2008-2010), orienté vers la création d'un observatoire européen sur la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience dans les divers pays de l'Union Européenne ; le projet *Validoss* sur l'usage du *portfolio*, en tant qu'outil d'évaluation dans les processus de reconnaissance, de validation et de certification de compétences ; le projet *Vintage*, sur l'auto-évaluation des compétences clés des adultes, dans quelques pays de l'Union Européenne. Cette dynamique de développement des projets européens, parmi divers pays et avec les subventions de l'Union européenne, est une stratégie de diffusion des pratiques et des échanges qui facilite la promotion des objectifs de méthode ouverte de coordination.



PROJET GRAPHIQUE
IRENE LATINI
MYRIAM MOISAN