



Conseil de l'Éducation et de la Formation

Validation des acquis non formels et informels  
dans l'enseignement non obligatoire.  
Avis n° 88.

CONSEIL DU 30 AVRIL 2004.

Résumé.

La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie est un élément essentiel des politiques d'éducation et de formation dans les pays européens. La validation des acquis non formels et informels est un élément clé de cette problématique.

Cet avis se base sur une analyse du contexte européen, de la situation dans différents pays, des recherches européennes en la matière.

Il aborde ensuite la situation actuelle en Communauté française en relevant les obstacles, législatifs ou autres, au développement d'une politique de validation.

Il propose enfin des recommandations prônant une réelle politique de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, dans le respect de l'autonomie des institutions et des pouvoirs organisateurs tout en souhaitant l'émergence de pratiques communes. Le système proposé est basé sur une approche modulaire où des crédits pourraient être accordés sur base des acquis non formels et informels.

Des éléments d'une méthodologie commune et des principes organisationnels, tant au niveau des institutions que de la Communauté française sont proposés.

Ensuite le financement du dispositif est envisagé, dans le cadre d'une implication de ce dernier dans les politiques régionales de la formation et de l'emploi.

Le présent avis vient compléter le paysage de la validation des acquis en Communauté française en proposant, en complément au dispositif de validation des compétences qui se met en place suite à l'accord de coopération du 23 octobre 2002 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, des dispositions en matière d'enseignement non obligatoire (enseignement de promotion sociale et enseignement supérieur de plein exercice).

Un nouvel avis sera élaboré pour juin 2005. Il tiendra compte de l'évolution des pratiques au regard des décrets « Bologne » et de leurs arrêtés d'application, ainsi que de l'évolution de la problématique au niveau européen.

Le CEF envisage également un suivi de la problématique à plus long terme.

Table des matières.
---------------------

1	INTRODUCTION.....	5
2	CONCEPTS CLÉS.....	9
2.1	EDUCATION ET DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE (LIFELONG LEARNING). ....	9
2.2	ACQUIS FORMELS, NON FORMELS ET INFORMELS.....	11
2.3	VALIDATION.....	14
2.4	COMPETENCES ET REFERENTIEL DE COMPETENCES. ....	18
2.5	FIABILITE ET VALIDITE. ....	22
2.6	VALIDATION SOMMATIVE ET FORMATIVE.....	23
2.7	CONCLUSION.....	24
3	CONTEXTE POLITIQUE EUROPÉEN.....	26
3.1	EDUCATION ET FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE. ....	26
3.2	POLITIQUE EUROPEENNE DANS LE CADRE DE LA VALORISATION DES ACQUIS.....	28
3.3	CONCLUSION.....	34
4	SITUATION DANS DIFFÉRENTS PAYS EUROPÉENS.....	35
4.1	FRANCE.....	35
4.2	NORVEGE.....	41
4.3	COMPARAISON DES PRATIQUES DANS CINQ AUTRES PAYS EUROPEENS .....	43
4.4	CONCLUSION.....	46
5	RECHERCHES EUROPÉENNES.....	47
5.1	LA RECHERCHE « APEL-ASSESSMENT OF PRIOR EXPERIENTIAL LEARNING ».....	47
5.2	LA RECHERCHE TRANSFINE.....	48
5.3	UN NOUVEL APPEL D’OFFRE DE PROJETS CONJOINTS : UN PROJET DANS LA FOULEE DE TRANSFINE.....	52
5.4	LE SEMINAIRE ANNUEL D’EUCEN CONSACRE A LA VALIDATION DES APPRENTISSAGES FORMELS, NON FORMELS ET INFORMELS.....	53
5.5	CONCLUSIONS.....	55
6	SITUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE.....	57
6.1	CADRE LEGAL.....	57
6.2	PRATIQUES.....	68
6.3	OBSTACLES.....	70
6.4	CONCLUSION.....	72
7	PERSPECTIVES.....	73
7.1	PRINCIPES.....	73
7.2	METHODOLOGIE.....	78
7.3	ORGANISATION.....	82
7.4	FINANCEMENT.....	84

8	RECOMMANDATIONS.....	91
8.1	PRINCIPES.....	91
8.2	METHODOLOGIE.....	93
8.3	ORGANISATION.....	94
8.4	FINANCEMENT.....	95
9	ANNEXE 1 : TEXTES LÉGISLATIFS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE.....	97
9.1	UNIVERSITES (AVANT LES DECRETS « BOLOGNE »).....	97
9.2	HAUTES ECOLES.....	99
9.3	ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ARTISTIQUE.....	105
9.4	EXTRAITS DES DECRETS « BOLOGNE ».....	108
9.5	ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE.....	114
10	ANNEXE 2 : RAPPORT FINAL DU GROUPE H.....	119

## 1 Introduction.

Cet avis se place à un moment crucial dans le développement des pratiques et politiques liées à la validation des acquis de l'expérience.

Au niveau européen, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie prend une place importante dans le cadre des objectifs 2010 et la validation des acquis non formels et informels en constitue, de manière de plus en plus évidente, un maillon essentiel.

Lors du Conseil "Education" de mai 2004, la Présidence irlandaise de l'UE souhaite inscrire à l'ordre du jour la définition de principes européens communs pour la validation de l'apprentissage informel et non formel.

En Communauté française, à l'heure des décrets « Bologne », la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF<sup>1</sup> a rédigé un rapport<sup>2</sup> sur la validation des acquis de l'expérience, où elle juge « nécessaire d'élaborer de nouvelles dispositions décrétales afin d'adopter un système de validation des acquis de l'expérience ».

Pour l'Enseignement de promotion sociale, qui dispose d'une législation appropriée depuis 1991<sup>3</sup>, le problème de « l'activation de l'article 8<sup>4</sup> » est d'actualité. Les services d'inspection de la Communauté française souhaitent qu'une circulaire vienne préciser les modalités et permettre l'organisation effective d'un processus de validation.

Le développement des pratiques dans les pays voisins, notamment en France suite à la loi de modernisation sociale<sup>5</sup>, rend la problématique d'actualité. Un diplôme obtenu par validation en France (sur lequel n'apparaît pas la mention de la manière dont il a été obtenu<sup>6</sup>) peut être utilisé en Belgique ou reconnu équivalent à un titre belge. Sans développement d'une pratique de validation en Communauté française, le passage par la France pourrait se développer.

Au chapitre 2 de l'avis, quelques concepts clés seront précisés à partir des définitions émergent dans l'Union européenne, dans le cadre de la préparation du Conseil « Education ».

Il sera tenu compte de la situation particulière de la Belgique francophone, où la certification (produisant des effets de droit)<sup>7</sup> est réservée aux organismes respectant les procédures de reconnaissance édictées par le Ministère de la Communauté française.

---

<sup>1</sup> Conseil interuniversitaire de la Communauté française.

<sup>2</sup> Rapport relatif à la validation des acquis de l'expérience (août 2003) de la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF.

<sup>3</sup> Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

<sup>4</sup> Article du décret permettant la validation d'acquis de l'expérience.

<sup>5</sup> Cf. point 4.1.

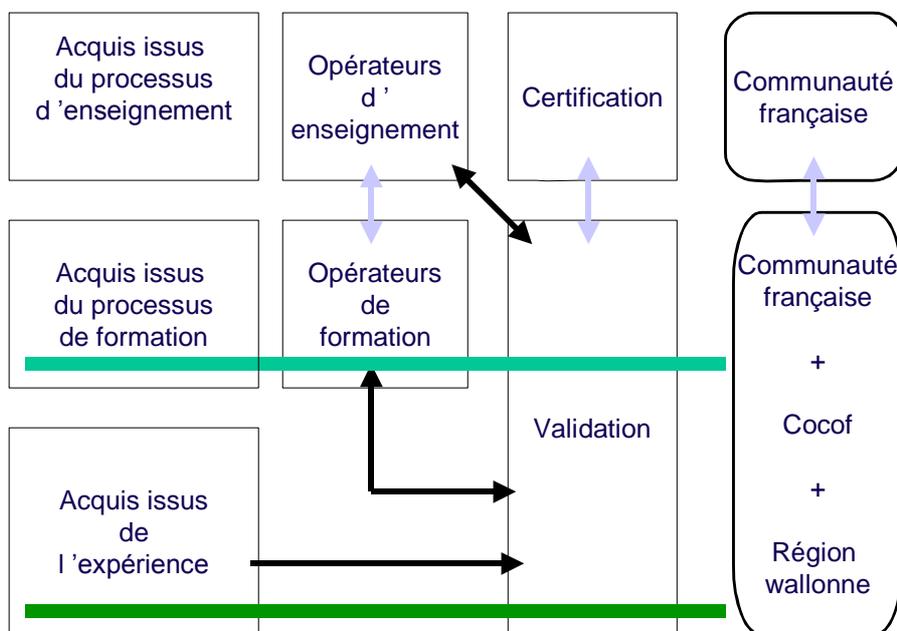
<sup>6</sup> Si la mention n'apparaît pas sur le diplôme, des questions se posent, sans être résolues à l'heure actuelle, pour le supplément au diplôme et pour les mentions apparaissant sur un diplôme français.

<sup>7</sup> CEF – Avis n°51 – Validation des compétences.

---

Cette précision permet de distinguer le dispositif de validation des compétences qui ne mène directement à aucune certification au sens précité, de l'objet du présent avis qui aborde la problématique de la validation des acquis dans le cadre de l'enseignement non obligatoire, pouvant mener, directement ou indirectement, à une certification.

Le dispositif de validation des compétences peut se schématiser comme suit<sup>8</sup> :



Dans ce schéma, les « opérateurs d'enseignement » reprennent essentiellement les établissements de promotion sociale (principalement pour le niveau secondaire). La validation de compétences devrait ainsi permettre l'accès à des formations organisées par des opérateurs de formation ou d'enseignement de promotion sociale et de permettre une certification, suite au passage d'une épreuve intégrée dans l'enseignement de promotion sociale.

Le présent avis traite de la validation des acquis non formels et informels dans l'ensemble de l'enseignement supérieur (universités, hautes écoles, enseignement supérieur artistique, instituts supérieurs d'architecture, enseignement supérieur de promotion sociale)..

Les propositions du présent avis permettent ainsi, dans le champ de la Communauté française, de compléter un ensemble de mesures cohérentes pour la validation des acquis en offrant aux candidats soit une validation des compétences dans un objectif immédiat d'insertion ou de promotion professionnelle, soit une validation pouvant mener à terme à une certification officielle.

Il y a donc complémentarité entre les deux approches, qui dans la plupart des pays européens font l'objet d'une seule et même politique.

---

<sup>8</sup> Schéma issu d'une présentation du dispositif de validation des compétences au Conseil du 26 mars 2004 par Alain Kock.

Il sera toutefois nécessaire d'établir des ponts entre les deux démarches, notamment en insérant le dispositif proposé dans cet avis dans le cadre d'une politique régionale de la formation et de l'emploi.

Seront abordés ensuite, vu l'importance du contexte européen dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience, successivement le contexte politique européen, la situation dans différents pays européens et le survol de quelques recherches européennes en la matière.

Après une approche de la situation en Communauté française, au niveau législatif, des pratiques et des obstacles les perspectives de développement d'une politique de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire seront abordées suivant les quatre axes suivants :

- les principes ;
- la méthodologie ;
- l'organisation ;
- le financement..

Les conclusions de ces perspectives seront reprises sous forme de recommandations.

Comme cet avis se place à un moment crucial dans le développement des pratiques et politiques liées à la validation des acquis de l'expérience, la problématique est liée à une actualité évoluant rapidement, tant au niveau de la Communauté française suite à l'adoption des décrets « Bologne », qu'au niveau européen. Il est donc nécessaire de suivre l'évolution du dossier.

Dans cette perspective, un nouvel avis sera élaboré pour juin 2005. Il tiendra compte de l'évolution des pratiques au regard des décrets « Bologne » et de leurs arrêtés d'application, ainsi que de l'évolution de la problématique au niveau européen.

Le CEF envisage également un suivi de la problématique à plus long terme.



## 2 Concepts clés.

### 2.1 Education et de formation tout au long de la vie (lifelong learning)<sup>9</sup>.

Les définitions de cette notion peuvent varier en fonction des perspectives des décideurs politiques à un moment donné. La notion apparaît initialement dans le contexte de la Stratégie européenne pour l'emploi, dans le processus de Luxembourg puis de Lisbonne. Elle vise à contribuer à l'émergence de « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »<sup>10</sup> par l'accroissement de la mobilité et de l'employabilité.

Dans le cadre du processus de Luxembourg, on retrouve la définition suivante<sup>11</sup> :

« L'éducation et la formation tout au long de la vie sont définies comme recouvrant toute activité d'apprentissage délibérée, formelle ou informelle, entreprise sur une base continue dans l'objectif d'améliorer les connaissances, les compétences et les qualifications. »

La communication « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » a été publiée en novembre 2001 suite à un important processus de consultation dans les Etats membres, les pays candidats et les pays de l'EEE, incluant les partenaires sociaux et des organisations de la « société civile » concernées. Au cours de la consultation, de nombreux commentaires ont été émis sur les limites d'une telle définition. La nécessité pour toute activité d'apprentissage d'être entreprise sur une « base continue » a été jugée trop restrictive par rapport à ce qui pourrait et devrait être considéré comme éducation et formation tout au long de la vie, de même que le terme « délibérée ». De plus, la portée des compétences et des qualifications a été étendue pour inclure les compétences qui ne sont pas liées à l'emploi. Dans la communication, on retrouve la définition suivante pour la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie :

*« Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. »*

Cette communication insiste sur la notion de continuité de l'éducation et de la formation, non seulement dans la durée (tout au long de la vie) mais aussi dans tous les aspects, dans toutes les activités (d'apprentissage formel, professionnelles, bénévoles, sociales, familiales...) de la vie.

---

<sup>9</sup> L'expression « éducation et formation tout au long de la vie » est l'expression correspondant à la notion de « lifelong learning » utilisée en français dans la publication de la Commission européenne « Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 2002.

<sup>10</sup> Objectif du processus de Lisbonne, repris dans le rapport de la Commission européenne « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation », 2001.

<sup>11</sup> Définition reprise dans la communication de la Commission européenne « Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », juin 2002.

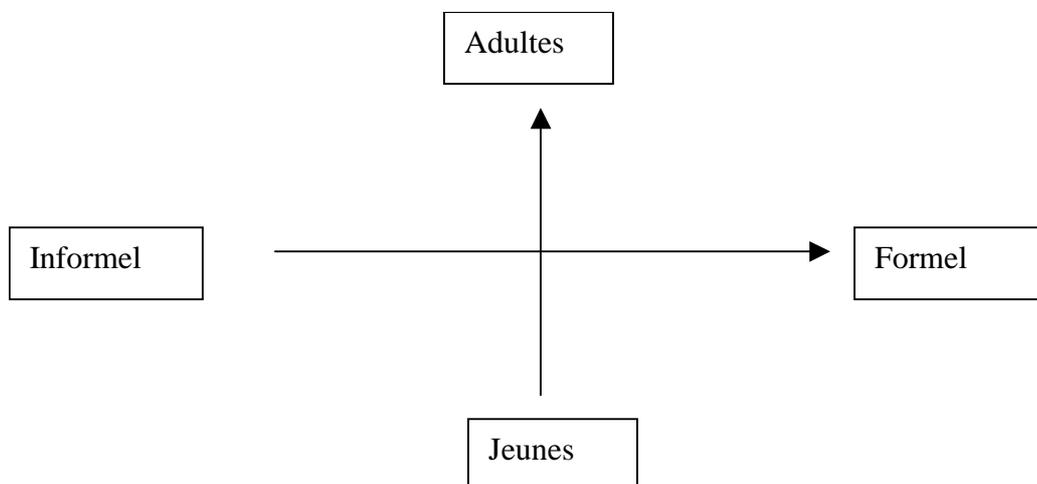
La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie se voit ainsi couplée à la notion d'éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie (life-wide learning).

Il est donc nécessaire de changer les perceptions habituelles non seulement quant aux moments où s'effectuent les apprentissages, mais aussi quant aux lieux où ils interviennent. Une « société de la connaissance » doit être capable d'établir des liens au sein de la diversité des processus d'apprentissage.

Dans la communication de la Commission européenne, la définition suivante est proposée pour la notion d'éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie :

*« Toute activité d'apprentissage formel, non formel ou informel. Ce concept constitue une dimension de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, conformément à la définition qui en est donnée dans la présente communication. »*

Les deux dimensions (lifelong et life-wide) de l'éducation et de la formation peuvent être représentées sur le schéma suivant :



L'éducation et la formation tout au long de la vie et embrassant tous les aspects de la vie (lifelong and life-wide learning) sont constitués de toutes les activités d'apprentissage (intentionnelles ou non) pouvant se situer dans toute zone le long de se deux axes.

Les deux notions peuvent être synthétisées par la définition suivante :

L'éducation et la formation tout au long de la vie (et embrassant tous les aspects de la vie) (lifelong (and life-wide) learning) sont constitués de toute activité d'apprentissage s'inscrivant dans un contexte formel, non formel ou informel<sup>12</sup>, entreprise à tout moment de la vie, menant de manière intentionnelle ou non à l'amélioration des connaissances, des qualifications et des compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

---

<sup>12</sup> Ces notions seront définies dans le point suivant.

## 2.2 Acquis formels, non formels et informels.

Une première distinction entre formel et non formel se retrouve dans la classification internationale type de l'éducation (CITE, 1997)<sup>13</sup>.

L'éducation est définie comme suit : « ...le terme éducation s'entend de toutes les activités volontaires et systématiques répondant à des besoins d'apprentissage »<sup>14</sup> L'éducation comprend deux sous-domaines : l'éducation formelle et non formelle.

- L'enseignement formel désigne, selon la CITE, « ... le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre 5 et 7 ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. »<sup>15</sup>
- L'enseignement non formel comprend « toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donné ci-dessus. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. »<sup>16</sup>

La notion d'informel n'apparaît pas explicitement dans la CITE, mais peut être rattachée à la notion d'apprentissage qui consiste du point de vue de l'individu en « ...toute amélioration du comportement, de l'information, du savoir, de la compréhension, des attitudes, des valeurs ou des compétences. »<sup>17</sup>

Dans le glossaire du Cedefop, 2000<sup>18</sup>, ces concepts sont définis comme suit :

- L'apprentissage formel consiste en apprentissages qui prennent place dans un contexte organisé et structuré (éducation formelle, en institution de formation) et qui est reconnu en tant qu'éducation ou formation. Il peut mener à une reconnaissance formelle (diplômes, certificats).
- L'apprentissage non formel consiste en apprentissages qui prennent place dans des activités planifiées qui ne sont pas reconnues explicitement comme éducation ou formation, mais qui en contiennent un élément important.
- L'apprentissage informel est défini comme l'apprentissage résultant d'activités de la vie quotidienne en relation avec le travail, la vie familiale ou les loisirs. Il y est souvent fait référence comme apprentissage expérientiel et peut, jusqu'à un certain point, être compris comme un apprentissage accidentel.

---

<sup>13</sup> CITE, UNESCO, 1997.

<sup>14</sup> CITE, 1997, §7.

<sup>15</sup> CITE, 1997, p35.

<sup>16</sup> CITE, 1997, p35.

<sup>17</sup> CITE, 1997, §9.

<sup>18</sup> Glossaire annexé à la publication « Making learning visible », Cedefop, 2000.

Dans la communication « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »<sup>19</sup>, les définitions suivantes sont proposées :

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

Deux critères se dégagent pour définir et distinguer les différents types d'apprentissage :

- la structuration de l'activité d'apprentissage ;
- l'intentionnalité de l'apprenant.

Schématiquement, les trois types d'apprentissage peuvent se situer comme suit :

Structuration	Intentionnalité de l'apprentissage		
	L'apprentissage est intentionnel	L'apprentissage est intentionnel	L'apprentissage n'est pas intentionnel
Structuré en tant qu'activités d'éducation ou de formation	Apprentissage formel		
Activités structurées (mais pas en tant qu'activité d'éducation et de formation)		Apprentissage non formel	
Activités non structurées			Apprentissage informel

A côté de ses deux axes, on peut ajouter le contrôle du processus<sup>20</sup> d'apprentissage, ce dernier pouvant aller d'un contrôle externe (par le professeur, le formateur, le cursus, le programme de formation, les méthodes...) à un processus auto-organisé par l'apprenant. Les apprentissages non formels et informels se situeraient plus près de ce second pôle (processus contrôlé par l'apprenant lui-

---

<sup>19</sup> Op. cit.

<sup>20</sup> Cf travaux d'Erpenbeck et Sauer (2000), cités dans la version du 28/01/04 du futur rapport du Cedefop rédigé par Danielle Colardyn et Jens Bjornavold, traitant de la problématique de la validation des acquis.

même). C'est pour cette raison que la notion de compétence est particulièrement importante dans le contexte des apprentissages non formels et informels, l'auto-organisation étant une des conditions de développement de compétences.

Pour certains auteurs<sup>21</sup> ce n'est pas l'apprentissage qui peut être caractérisé de formel ou non formel, mais bien le contexte dans lequel il prend place et ce contexte peut varier dans un continuum allant du formel au non formel (ces auteurs ne font pas de distinction entre non formel et informel).

Les notions d'acquis formels, non formels et informels seront définies comme résultats (ensemble de connaissances, qualifications et compétences acquises) de processus d'apprentissage dans des contextes formels, non formels ou informels.

- Les acquis formels résultent de processus d'apprentissage traditionnellement dispensé dans un établissement d'enseignement ou de formation, structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources), contrôlés extérieurement dans le cadre de l'organisation de l'éducation ou de la formation et débouchant sur un titre. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'apprenant.
- Les acquis non formels résultent de processus d'apprentissages qui ne sont pas dispensés par un établissement d'enseignement ou de formation. Ils sont cependant structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources) et contrôlés au niveau interne. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'apprenant.
- Les acquis informels résultent de processus d'apprentissages découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ils ne sont pas structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources) et sont organisés, de manière consciente ou non, par l'apprenant lui-même. L'apprentissage dans ce contexte peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel (ou « fortuit »/aléatoire).

---

<sup>21</sup> Stracka (2002) et Eraut (2000), cités dans la version du 28/01/04 du futur rapport du Cedefop op. cit.

## 2.3 Validation.

Dans le glossaire du Cedefop<sup>22</sup> (2000), la définition suivante est proposée :

« La validation est définie comme le processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance d'un large éventail de qualifications et compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir. »

Dans la communication « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »<sup>23</sup>, la validation est définie comme la

« procédure de délivrance d'un certificat ou d'un diplôme qui atteste officiellement la réussite d'un individu, à l'issue d'une procédure d'évaluation ».

On y retrouve également la définition suivante, pour la notion de « valorisation de l'apprentissage » :

« Processus qui consiste à reconnaître la participation et les résultats obtenus à un apprentissage (formel, non formel ou informel), afin de sensibiliser les acteurs à sa valeur intrinsèque et de récompenser l'apprentissage. »

ainsi que, pour la notion de « reconnaissance des compétences » :

- «
- 1) Processus global qui consiste à octroyer un statut officiel aux compétences (on parle alors de reconnaissance formelle), acquises soit :
    - de manière formelle (en délivrant des certificats, des titres ou des diplômes);
    - soit de manière non formelle ou informelle (en accordant des équivalences, des unités de crédit ou en validant des compétences acquises) ;et/ou
  - 2) Reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux (on parle ici de reconnaissance sociale). »

Le terme de validation est pris ici dans un sens restrictif dans le rapport de la Commission européenne (lié à une certification) et dans un sens plus large dans le glossaire du Cedefop, correspondant plutôt à la notion de « reconnaissance » du rapport de la Commission.

---

<sup>22</sup> Op. cit.

<sup>23</sup> Op. cit.

La notion de « reconnaissance » du rapport de la Commission européenne couvre deux champs distincts :

- Le premier, que l'on pourrait qualifier de validation liée à l'accomplissement d'un programme d'éducation et de formation. Ceci recouvre non seulement l'octroi traditionnel d'un titre à la fin d'un processus d'apprentissage, mais peut aussi consister en l'octroi de crédit ou en permettant l'accès sur base de compétences acquises. En France, le dispositif de VAE<sup>24</sup> permet l'obtention de la totalité d'un titre par validation des acquis.
- Le second, que l'on peut qualifier de validation des compétences actuelles, en regard de référentiels officiels préétablis. La validation des qualifications et compétences, dans ce cas, donne accès à un métier particulier. Il s'agit d'une reconnaissance sociale, reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux.

Ces nuances de vocabulaire peuvent prendre plus ou moins d'importance suivant le contexte particulier de chaque pays.

En Suède<sup>25</sup>, par exemple, le concept de validation (*validering*) a plus d'une signification. Le gouvernement définit la validation (*validering*) comme une estimation, évaluation et reconnaissance de connaissances et compétences acquises au sein et en dehors du système d'éducation formel. Trois cas peuvent être distingués :

- une validation de connaissances et compétences donnant des « points » permettant l'accès à l'enseignement supérieur ;
- une validation de qualifications/compétences menant à une certification par les secteurs pour un accès au marché du travail ;
- l'adaptation du contenu et des pratiques de formation en relation avec les acquis antérieurs de l'apprenant.

En France, le processus de « Validation des acquis de l'expérience » est toujours lié à une certification, que ce soit un diplôme de l'Education nationale ou un certificat repris dans le répertoire national des certifications professionnelles<sup>26</sup>.

Le terme de « validation » n'est pas utilisé dans tous les pays :

- Aux Pays-Bas, la reconnaissance de qualifications et compétences acquises de manière informelle, « de *Erkening Verworven Competenties – EVC* » est une procédure de reconnaissance formelle des acquis non formels et informels.

---

<sup>24</sup> VAE : Validation des acquis de l'expérience.

<sup>25</sup> Cf projet de rapport du Cedefop, op. cit.

<sup>26</sup> Cf. chapitre 4 « Situation dans différents pays européens », point 4.2 « France ».

- Au Royaume-Uni, le terme utilisé pour parler de validation est « *accreditation* », au sein du « *National Qualifications Framework* ». « *The accreditation of prior (and experiential) learning – AP(E)L* » au sein du système NVQ/SVQ<sup>27</sup> qui peut se définir comme suit : « *The process of collecting and validating evidence of prior learning and achievements to demonstrate current competence.* »<sup>28</sup>

Dans le cadre de la Belgique francophone, la distinction est faite entre la

- certification qui « désigne la délivrance d'un titre par un organisme autorisé attestant le niveau de compétence acquise selon des normes préétablies et généralement à la suite d'examens théoriques ou pratiques. En Communauté française de Belgique la certification produisant des effets de droit (ouvrir un accès à une profession réglementée ou à un emploi subsidié, autoriser une équivalence avec d'autres diplômes ou intervenir dans la fixation d'un niveau barémique de la fonction publique<sup>29</sup>) est réservée aux organismes respectant les procédures de reconnaissance édictées par le Ministère de l'Éducation. »<sup>30</sup>

et tout titre entraînant d'éventuels

- effets de notoriété : « conséquences liées à l'appréciation d'un titre, d'une opération de formation ou d'un opérateur de formation. Un employeur ou une organisation peut à sa libre convenance tenir compte de la réputation du titre délivré ou/et de l'organisme émetteur du titre. »<sup>31</sup>

Dans tous les cas, un processus de validation ne peut s'envisager qu'en fonction d'un référentiel de compétences lié au résultat possible de la validation. La validation est un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de connaissances, de qualifications et de compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées au titre sujet à validation.

Ce titre peut entraîner ou non des effets de droits.

Ceci permet de distinguer

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• une « validation qualifiante », comme un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de qualifications et de compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées à un titre (reconnaissance d'une qualification) ne menant pas à des effets de droit mais à une reconnaissance par les acteurs économiques et sociaux (reconnaissance sociale) ;</li></ul> |
|--|

et

---

<sup>27</sup> NVQ : National Vocational Qualification / SVQ : Scottish Vocational Qualification.

<sup>28</sup> Pye Tait for the DfEE, 1997, cité dans le projet de rapport du Cedefop.

<sup>29</sup> Dans l'avis n°51, on retrouve la définition suivante : « *Effets de droit* : conséquences légales liées à la détention d'un titre. Le porteur d'un titre légal peut, dans le respect de certaines modalités, exiger que ce titre produise des effets en terme de valorisation, de reconnaissance, d'organisation de son travail ou en terme d'accès à des droits sociaux ou d'études. »

<sup>30</sup> CEF – Avis n°51, op. cit.

<sup>31</sup> CEF – Avis n°51, op. cit.

- une « validation certifiante », comme un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de connaissances, de qualifications et de compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées à une certification (diplôme ou certificat), entraînant des effets de droit.

Les deux processus de validation identifiés ci-dessus

- permettent de distinguer, dans le cadre particulier de la Belgique francophone, le dispositif de validation des compétences qui se met en place suite à l'accord de coopération du 23 octobre 2002 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française de l'objet du présent avis, qui consiste en une validation certifiante dans l'enseignement non obligatoire ;<sup>32</sup>
- correspondent à des modalités de validation qui se posent différemment au niveau méthodologique. On peut en effet relever que, dans la plupart des pays où un processus de validation des acquis émerge, même si les politiques avancées couvrent tout le champ de la formation professionnelle et de l'éducation, des difficultés méthodologiques plus importantes sont rencontrées dans le cadre de processus de validation dans le champ de l'éducation. Une validation des compétences professionnelles est liée à un référentiel de métier tandis qu'une validation certifiante dans le cadre de l'enseignement fait référence à des titres recouvrant un éventail de métiers et à des compétences transversales, présentes dans ces métiers, et à des compétences propres au niveau d'enseignement du titre à valider<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Cette distinction se retrouve, en Communauté française, au niveau de l'enseignement obligatoire. Ainsi, la délivrance d'un certificat de qualification dans l'enseignement secondaire n'est pas liée à la délivrance du CESI ou du CESS. Bien qu'étant liées au niveau des finalités, formation du travailleur et formation du citoyen sont dissociées au niveau de la délivrance des titres.

<sup>33</sup> Cette problématique sera développée au chapitre 7 « Perspectives », au point 7.2 « Méthodologie ».

## 2.4 Compétences et référentiel de compétences.

« Les compétences » s'imposent actuellement comme notion centrale dans le domaine pédagogique et particulièrement dans le domaine de la formation pour adultes, mais s'avèrent être une notion difficile à cerner.

On peut en retrouver de nombreuses définitions où il est toujours fait référence aux capacités, aptitudes pour un individu de mobiliser ses connaissances, qualifications pour faire face à une situation particulière, à un problème à résoudre.

Le concept, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, est défini dans le décret-missions :

« Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »

et, depuis le 3 mars 2004, dans le décret organisant l'enseignement de promotion sociale :

« mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et savoir faire comportementaux permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »

Dans le cadre du présent avis, le concept doit être approché dans le contexte de l'enseignement supérieur et de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Pour le Cedefop<sup>34</sup>, Les compétences sont « la voie par lequel un individu est capable d'appliquer connaissance et expériences à des situations et des problèmes. »

Dans l'avis<sup>35</sup> « Validation des compétences », on retrouve la définition suivante :

Compétence « capacité, aptitude à réaliser une action, à exécuter une tâche, à mener une activité. La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données. C'est donc une aptitude, une « propriété » de l'individu, susceptible de se concrétiser dans des circonstances diverses et qui explique pourquoi il peut réaliser des activités. »

Une définition intéressante dans notre contexte, qui précise les situations où s'exercent les compétences en les liant aux objectifs de l'éducation et la formation tout au long de la vie, est proposée par I. Vanhoren<sup>36</sup> (2002) :

« Le concept de compétences réfère à la capacité réelle et individuelle d'appliquer des connaissances (théoriques et pratiques), aptitudes et attitudes en action, en référence à une situation professionnelle quotidienne changeante et à des activités sociales. »

Dans son rapport relatif à la validation des acquis de l'expérience (août 2003), la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF cite J.P. Bellier, expert à l'OIT<sup>37</sup>. Ce dernier

---

<sup>34</sup> Projet de rapport du Cedefop, op. cit.

<sup>35</sup> CEF – Avis n°51, op.cit.

<sup>36</sup> Définition reprise dans l'article « A policy of opportunities imbedded in a competence oriented approach in Flanders », I. Anchormen, KU Leuven, 2003.

signale qu'une synthèse par une définition en extension ne peut faire l'unanimité, mais qu'il est préférable d'amener un consensus autour de cinq points fondamentaux de la compétence :

«

- elle permet de donner consistance à un ensemble de capacités « informelles » difficilement répertoriables dans des référentiels traditionnels ;
- elle est liée à l'action, elle permet d'agir, d'effectuer des tâches et c'est ainsi qu'on peut la repérer ; elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qu'on en fait ;
  - elle est observable dans un contexte précis et déterminé ; c'est dans ce cadre que les conditions de sa transférabilité peuvent être débattues ;
  - elle concerne trois familles de capacités : des savoirs ou connaissances génériques, des savoirs-faire et des savoir-être ;
  - ces capacités sont intégrées. Il ne s'agit pas seulement d'une somme de capacités débouchant sur la performance, mais de capacités structurées et construites ; elles constituent un capital ressource qui, combinées entre elles, permettent l'activité, donc la performance<sup>38</sup>. »

Des conséquences de ces caractéristiques au niveau méthodologique dans le cadre d'une validation des acquis dans le cadre d'un référentiel sont à noter :

- L'aspect « informel » des capacités, « difficilement répertoriables dans des référentiels traditionnels » rend l'élaboration d'un référentiel de compétences difficile, voir paradoxal. Un référentiel de compétence<sup>39</sup> peut être conçu comme un ensemble structuré de compétences devant permettre de mettre en évidence l'adéquation ou non des compétences personnelles d'un individu avec les compétences attendues, liées à un titre ou une certification. Le référentiel de compétences est ainsi un cadre minimum (qui ne peut se prétendre exhaustif) devant permettre, dans chaque cas individuel, de traiter de l'adéquation ou non des compétences personnelles du candidat, en laissant une place à chaque cas particulier et une marge d'interprétation.
- « Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qu'on en fait » et elle est observable dans un contexte précis et déterminé. Ces considérations impliquent que la procédure de validation doit être à même de créer des conditions permettant au candidat d'exprimer ses compétences (par un processus d'identification des compétences ou par une mise en situation).<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Organisation Internationale du Travail.

<sup>38</sup> Joras M(2002), Le bilan de compétences. PUF, Paris, p4.

<sup>39</sup> Dans l'avis n°51 « Validation des compétences », le référentiel de compétences est défini comme suit : « liste structurée de compétences à l'usage de formateurs ou d'évaluateurs. »

<sup>40</sup> Ces considérations seront développées au chapitre 7 « Perspectives », au point 7.2 « Méthodologie ».

Enfin, le concept de compétence est multidimensionnel et fait en référence à différents types de compétences.

Ainsi les compétences

- peuvent concerner à la fois le contexte de vie, au sens étendu, ou le travail et les capacités d'insertion dans le marché de l'emploi ;
- peuvent être explicites ou inconscientes ;
- peuvent correspondre à des activités pointues, bien définies ou être transversales, liées à différents types d'activité.

Peuvent être citées, par exemple, sans vouloir être complet :

- des compétences professionnelles et méthodologiques liées à un métier, à un secteur d'activité ;
- des compétences professionnelles transversales, liées à plusieurs secteurs d'activité ;
- des compétences administratives, organisationnelles ;
- des compétences de communication, citoyennes et culturelles ;
- des compétences liées aux capacités d'apprendre et de s'adapter au contexte social, professionnel...
- ...

auxquelles peuvent s'ajouter, dans le contexte du présent avis, des compétences propres au niveau d'enseignement de la certification faisant l'objet de validation.

L'élaboration d'un référentiel de compétences doit donc intégrer les différents types de compétences liées au titre ou au certificat faisant l'objet de validation.

En résumé, tout en soulignant la difficulté de cerner les concepts de compétence et de référentiel de compétences, dans le cadre du présent avis, le CEF propose définitions suivantes :

Compétence : faculté, capacité, aptitude à mobiliser différentes ressources (connaissances, qualifications, aptitudes...) pour réaliser une action, exécuter une tâche, mener une activité . La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données. C'est donc une aptitude, une « propriété » de l'individu, susceptible de se concrétiser et d'être reconnue dans un contexte particulier, à un moment donné, s'exprimant dans une action ou un enchaînement d'actions dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

Référentiel de compétence : ensemble structuré de compétences devant permettre de mettre en évidence l'adéquation ou non des compétences personnelles d'un individu avec les compétences attendues, liées à un titre ou une certification. Le référentiel de compétences est ainsi un cadre

minimum (qui ne peut se prétendre exhaustif) devant permettre, dans chaque cas individuel, de traiter de l'adéquation ou non des compétences personnelles du candidat, en laissant une place à chaque cas particulier et une marge d'interprétation.

## 2.5 Fiabilité et validité.

La validation des acquis menant à une évaluation du candidat, elle doit, comme toute évaluation, répondre à certains critères de qualité<sup>41</sup>.

La fiabilité de la procédure est liée à la reproductibilité des résultats du processus la validation. La décision doit être la même quel que soit le moment ou le lieu de prise de décision.

Comme un processus de validation est un processus individuel, difficilement reproductible vu son caractère singulier, le critère de fiabilité ne peut être approché que par la convergence des méthodes de validation entre institutions, la transparence de ces méthodes, voire la mise en place d'un système d'assurance qualité.

La validité consiste en l'adéquation des résultats de la validation aux objectifs de celle-ci.

Le caractère non formel ou informel des acquis à valider complique l'objectif de validité. Il faut en effet s'assurer de mesurer ce qu'on veut mettre en évidence, de bien distinguer ce qui est relevant pour la validation des particularités individuelles ou contextuelles.

La méthodologie de validation doit tenir compte de la complexité de la tâche d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des connaissances, des qualifications et des compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées à un titre ou à une certification.

---

<sup>41</sup> Cf projet de rapport du Cedefop, op. cit.

## 2.6 Validation sommative et formative.

Dans le présent avis, les notions de validation sommative et formative ne doivent pas être confondues avec les mêmes termes utilisés dans le rapport final du groupe H<sup>42</sup> qui est cité dans la suite de cet avis. Pour le groupe H, la notion de validation sommative correspond à notion de validation certifiante, la notion de validation formative à la notion de validation qualifiante.

Dans le présent avis, les adjectifs sommatif et formatif sont pris dans un sens faisant référence aux notions d'évaluation sommative et formative.

La validation sommative est un processus externe de contrôle et d'évaluation des compétences, sur base de documents ; la validation formative implique personnellement le candidat au cours d'un processus devant lui permettre d'identifier et d'explicitier ses expériences relevantes dans le cadre de son projet.

Une validation sommative est effectuée de manière externe sur base d'un recueil (d'une énumération) des expériences d'acquis formels, non formels et informels du candidat et des documents pouvant attester ces expériences.

Une validation formative consiste en un processus où le candidat est amené personnellement à identifier, à reconnaître, à exprimer et à conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées à l'objet de la validation.

---

<sup>42</sup> Principes communs européens pour la validation de l'apprentissage non formel et informel, Proposition finale du « groupe de travail H » de suivi des objectifs (Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes et renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble), Commission européenne, mars 2004. Ce texte est repris en annexe 2.

## 2.7 Conclusion.

La validation des acquis est un élément clé de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

L'éducation et la formation tout au long de la vie (et embrassant tous les aspects de la vie) (lifelong (and life-wide) learning) sont constitués de toute activité d'apprentissage s'inscrivant dans un contexte formel, non formel ou informel, entreprise à tout moment de la vie, menant de manière intentionnelle ou non à l'amélioration des connaissances, des qualifications et des compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

On peut distinguer :

- Les acquis formels résultant de processus d'apprentissage traditionnellement dispensés dans un établissement d'enseignement ou de formation, structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources), contrôlés extérieurement dans le cadre de l'organisation de l'éducation ou de la formation et débouchant sur un titre. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'apprenant.
- Les acquis non formels résultant de processus d'apprentissages qui ne sont pas dispensés par un établissement d'enseignement ou de formation. Ils sont cependant structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources) et contrôlés au niveau interne. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'apprenant.
- Les acquis informels résultant de processus d'apprentissages découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ils ne sont pas structurés (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources) et sont organisés, de manière consciente ou non, par l'apprenant lui-même. L'apprentissage dans ce contexte peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel (ou « fortuit »/aléatoire).

Dans le cadre de la validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, on s'intéresse à la notion de validation certifiante pouvant se définir comme un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de connaissances, de qualifications et de compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées à une certification (diplôme ou certificat), entraînant des effets de droit.

La validation fait appel aux notions de compétence et de référentiel de compétences :

Compétence : faculté, capacité, aptitude à mobiliser différentes ressources (connaissances, qualifications, aptitudes...) pour réaliser une action, exécuter une tâche, mener une activité . La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données. C'est donc une aptitude, une « propriété » de l'individu, susceptible de se concrétiser et d'être reconnue dans un contexte particulier, à un moment donné, s'exprimant dans une action ou un enchaînement d'actions dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

Référentiel de compétence : ensemble structuré de compétences devant permettre de mettre en évidence l'adéquation ou non des compétences personnelles d'un individu avec les compétences attendues, liées à un titre ou une certification. Le référentiel de compétences est ainsi un cadre minimum (qui ne peut se prétendre exhaustif) devant permettre, dans chaque cas individuel, de traiter de l'adéquation ou non des compétences personnelles du candidat, en laissant une place à chaque cas particulier et une marge d'interprétation.

Le processus de validation doit vérifier les critères de qualité suivants :

- la fiabilité de la procédure qui est liée à la reproductibilité des résultats du processus la validation. La décision doit être la même quel que soit le moment ou le lieu de prise de décision.
- la validité, qui consiste en l'adéquation des résultats de la validation aux objectifs de celle-ci.

Enfin, le processus de validation est constitué d'activités

- de validation sommative, effectuée de manière externe sur base d'un recueil (d'une énumération) des expériences d'acquis formels, non formels et informels du candidat et des documents pouvant attester ces expériences ;
- de validation formative consistant en un processus où le candidat est amené personnellement à identifier, à reconnaître, à exprimer et à conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées à l'objet de la validation.

### 3 Contexte politique européen.

#### 3.1 Education et formation tout au long de la vie.

L'éducation et la formation tout au long de la vie est un élément clé de la stratégie européenne en matière d'éducation et de formation.

1996 fut l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, à l'issue de laquelle le Conseil a adopté, en 1997, des conclusions relatives à une stratégie pour l'apprentissage permanent, précisant un certain nombre de principes de base d'une telle stratégie<sup>43</sup>.

Le thème est repris

- au Conseil extraordinaire européen de Luxembourg (novembre 1997) qui fait de l'amélioration de « l'employabilité » et de l'adaptabilité par le biais de la formation un thème prioritaire de ses lignes directrices pour l'emploi ;
- au Conseil de Lisbonne (mars 2000) qui assigne à l'Union européenne l'objectif stratégique de devenir l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde, ce qui implique des éléments clés tels que le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour chacun ;
- aux Conseils européens de Feira (juin 2000) et de Stockholm (mars 2001) où il a été réaffirmé qu'il importait d'encourager la participation des partenaires sociaux et de mobiliser tout le potentiel de financement, public et privé ;
- au Conseil européen de Barcelone (mars 2002), où une communication du Conseil traitant de ce thème est demandée.

L'éducation et la formation tout au long de la vie fait, en juin 2001, l'objet de la communication de la Commission « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »<sup>44</sup>, suite à une importante consultation des pays de l'Union européenne, des pays candidats et des pays de l'EEE.

Le thème est intégré dans le rapport du Conseil (février 2001) « Objectifs des systèmes d'éducation et de formation ».

Il fait l'objet d'une résolution du Conseil, le 27 juin 2002<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Journal officiel des Communautés européennes C7 du 10/01/1997, p 6.

<sup>44</sup> Publication de la Commission européenne « Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », op. cit.

<sup>45</sup> Journal officiel des Communautés européennes C163 du 09/07/2002.

Dans cette résolution, le Conseil souligne « que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'à l'âge de la retraite, y compris l'éventail complet de l'éducation et de la formation formelles, non formelles et informelles. En outre, il faut entendre par formation et éducation tout au long de la vie toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ces connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. Enfin les principes applicables dans ce contexte devraient être les suivants : reconnaître que l'individu est le sujet de l'apprentissage, insister sur l'importance d'une véritable égalité des chances et assurer la qualité de l'apprentissage »

Le Conseil reconnaît « qu'il convient de donner la priorité aux éléments suivants :

« ...

- veiller à une validation et à une reconnaissance réelle des qualifications formelles ainsi que de l'éducation et de la formation non formelles et informelles entre les pays et les secteurs de l'éducation et de la formation grâce à une plus grande transparence et à une meilleure assurance de qualité ;

... »

Comme cela a déjà été souligné, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie se réfère non seulement à l'ensemble des apprentissages dans le temps mais aussi dans l'espace, dans les différents lieux et contextes où ils prennent place, contextes formels, non formels et informels.

L'éducation et la formation tout au long de la vie font appel à la complémentarité de ces différents lieux d'apprentissage.

Il en découle le besoin de pouvoir les comparer entre eux et de pouvoir, dans l'intérêt de l'apprenant, valider ses acquis selon différents modes d'apprentissage.

La validation des acquis prend ainsi une place centrale dans le projet européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie.

Au cours de l'évolution du concept, suite aux critiques émises lors de la consultation préparatoire au rapport de la Commission, on est passé d'une vision de type « économiste », centrée sur « l'employabilité et l'adaptabilité », à une vision plus large, centrée sur l'individu, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi.

C'est dans le cadre de cette perspective élargie que le CEF se place.

### 3.2 Politique européenne dans le cadre de la valorisation des acquis.

L'éducation et la formation tout au long de la vie et, en particulier, la validation des acquis non formels et informels s'inscrivent dans différents processus européens :

- le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur ;
- le processus de Copenhague pour l'enseignement et la formation professionnelle<sup>46</sup> ;
- les objectifs 2010 définis à l'occasion du Conseil européen de Lisbonne<sup>47</sup>.

La problématique de la validation des acquis non formels et informels est ainsi abordée par différents groupes de travail institués par la Commission européenne, DG Education et Culture :

- le groupe de coordination de Copenhague (GCC)<sup>48</sup> ;
- le groupe de travail H<sup>49</sup>, chargé du suivi des objectifs 2.2 « Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes » et 3.1 « Renforcer les liens avec le monde du travail et de la recherche et avec la société dans son ensemble » du processus de Lisbonne ;
- le groupe d'experts « Validation des apprentissages non formels et informels »<sup>50</sup> chargé d'apporter son soutien au groupe H.

D'autre part, la Commission européenne a financé des projets et études (cf. 5 Recherches européennes), en participant activement à différents colloques et séminaires organisés dans ce cadre<sup>51</sup>, et le thème est repris pour les nouvelles actions conjointes<sup>52</sup> des programmes SOCRATES, LEONARDO et JEUNESSE. (Thème 3 : Valoriser l'éducation et la formation informelles et non formelles).

---

<sup>46</sup> Le processus de Copenhague répond à une invitation du Conseil dans sa résolution du 27 juin 2002, op. cit. : le Conseil « invite la Commission... à favoriser, en étroite collaboration avec le Conseil et les Etats membres, une coopération accrue en matière d'éducation et de formation, fondée sur les questions de transparence et d'assurance de la qualité, afin d'élaborer un cadre pour la reconnaissance des qualifications, en s'appuyant sur les résultats du processus de Bologne et par la promotion d'actions similaires dans le domaine de la formation professionnelle. Cette coopération devrait assurer la participation active des partenaires sociaux, des établissements de formation professionnelle et d'enseignement et d'autres intervenants concernés ; ... ».

<sup>47</sup> Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen sur « Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », Conseil de l'Union européenne, février 2001.

<sup>48</sup> Cf ; Coopération renforcée en matière d'EFP, bilan du groupe de coordination de Copenhague, octobre 2003.

<sup>49</sup> Cf ; Implementation of "Education and training 2010" Work program, Working group « Making learning attractive and strengthening links to working life, research and society at large », Progress Report, November 2003, European Commission, DG for Education and Culture.

<sup>50</sup> Cf ; Implementation of "Education and training 2010" Work program, "Validation of non-formal and informal learning, Contribution of the Commission Expert Group", Progress Report, November 2003, European Commission, DG for Education and Culture.

<sup>51</sup> A noter entre autre la participation de Simon Jones, contact du groupe GCC, au séminaire « TRANSFINE », 4 avril 2003 ([www.transfine.net](http://www.transfine.net)) et de M. Gutierrez, représentant de la Commission, au séminaire final de « Transfine » le 14 mai 2003.

<sup>52</sup> Appel à propositions DG EAC 15/03.

La nécessité de principes directeurs communs pour la validation a été affirmée à plusieurs reprises au cours des dernières années, notamment à l'occasion de la Conférence européenne d'Oslo en mai 2002 sur la validation des apprentissages non formels et informels et lors de la déclaration de Copenhague de novembre 2002. Les ministres des 31 pays participants, les partenaires sociaux et la Commission y ont fixé comme priorité « le développement d'un ensemble de principes communs en matière de validation des apprentissages non formels et informels, en vue d'en assurer une plus grande compatibilité entre les approches dans différents pays et à différents niveaux. »<sup>53</sup>

Lors du Conseil "Education" de mai 2004, la Présidence irlandaise de l'UE souhaite inscrire à l'ordre du jour la définition de principes européens communs pour la validation de l'apprentissage informel et non formel. Le rapport final<sup>54</sup> du groupe H doit servir de base aux travaux du Conseil en ce domaine.

Les méthodologies et les systèmes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des apprentissages non formels et informels peuvent servir de nombreux objectifs :

- dans l'éducation et la formation formelle, elle peut servir à ouvrir les systèmes à de nouveaux apprenants, permettant de combiner apprentissages formels et non formels ;
- dans le monde du travail, elle peut jouer un rôle central dans le développement des stratégies de développement des ressources humaines. Ainsi les Etats membres de l'Organisation internationale du travail, dans le cadre d'une révision des accords internationaux, introduisent la validation comme un des éléments nouveaux de ce cadre.<sup>55</sup>

L'accord-cadre des partenaires sociaux européens sur le développement tout au long de la vie des compétences et des qualifications (mars 2002) fait de la validation une priorité dans le contexte de la gestion des compétences au niveau des individus et des entreprises. Son suivi (février 2003) souligne la nécessité de créer des passerelles entre le monde de l'enseignement formel et le monde du travail et de mener un dialogue approfondi avec les autorités publiques en la matière. Les travaux sur les principes communs constituent une partie essentielle de ce dialogue.<sup>56</sup>

Un enjeu important pour la formulation de principes communs est de prendre en considération la multiplicité des perspectives des acteurs concernés et de rendre compte de la diversité des besoins.

Lors de la réunion de mai 2003 du groupe expert sur la validation des apprentissages non formels et informels<sup>57</sup>, la nécessité de diversifier l'approche de principes communs pour la validation a été relevée.

---

<sup>53</sup> Cité dans le rapport du GCC et dans le rapport du groupe expert, op. cit.

<sup>54</sup> Op. cit. (Rapport repris en annexe 2)

<sup>55</sup> Cf. rapport du GCC, op. cit.

<sup>56</sup> Cf. rapport du GCC, op. cit.

<sup>57</sup> Cf. "Validation of non-formal and informal learning, Contribution of the Commission Expert Group", Progress Report op. cit.

Sont distingués :

- la validation en relation avec les systèmes formels d'éducation et de formation ;
- la validation en relation avec le marché du travail (entreprises, branches, secteurs) ;
- la validation en relation avec le travail bénévole.

Les différentes approches entre pays sont également soulignées.

Par exemple, la validation des acquis est tantôt présentée

- comme un droit individuel en relation avec l'éducation et la formation au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur (France, Norvège)<sup>58</sup> ;
- tantôt sujette à une approche « douce » : émergence de principes communs et transparents devant assurer la garantie d'un accès individuel à la validation ;
- sans aucune référence à un droit individuel. Dans ce cas, l'émergence de principes communs ne peut être assurée que par un système d'assurance qualité.

Les différents rapports précités, tout en tenant compte de ces diversités d'approches, insistent sur le fait qu'un « ensemble commun de principes de validation peut contribuer à accroître la comparabilité et la cohérence et ainsi conforter le processus d'éducation et de formation tout au long de la vie. Développer un ensemble de principes communs de validation au niveau européen est un challenge dans le sens que cela n'a jamais été fait auparavant et dans le sens qu'une formulation et un niveau d'abstraction approprié doivent être agréés. Un ensemble de principes européens ne peut remplacer le travail au niveau national, régional, sectoriel et local mais doit apporter un élément additionnel contribuant à relier et à faire le pont entre les approches à différents niveaux et dans différents contextes. Le défi est donc d'élaborer des « méta-principes » et de voir comment ils peuvent être formulés. »<sup>59</sup>

« Une question cruciale... est d'apprécier dans quelle mesure les principes communs et la typologie européenne peuvent former la base d'un cadre européen de validation, contribuant au développement d'approches compatibles, de haute qualité, à tous les niveaux. Ce cadre devra soutenir et étendre la portée des initiatives en matière de transfert d'unités capitalisables, qu'elles existent déjà au sein du système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS) ou qu'elle soit en cours d'élaboration pour l'éducation et la formation professionnelle au titre du processus de Copenhague. »<sup>60</sup>

L'objectif de la politique européenne en matière de validation des acquis est donc de contribuer à l'émergence d'un ensemble de principes communs, suffisamment souples pour permettre les diversités d'approches tant au niveau des politiques nationales ou régionales, qu'au niveau des différents contextes où prend place le processus de validation (en relation avec l'éducation

---

<sup>58</sup> Cf. Chapitre 4, points 4.2 et 4.3

<sup>59</sup> Cf. "Validation of non-formal and informal learning, Contribution of the Commission Expert Group", Progress Report op. cit.

<sup>60</sup> . Rapport du GCC, op. cit.

et la formation formelle, en relation avec le monde du travail), mais devant assurer la compatibilité et la qualité des approches, dans le but d'assurer la cohérence d'un système de transfert de crédits, que ceux-ci soient acquis dans un contexte formel, non formel ou informel.

L'accent est également mis sur la nécessité d'impliquer dans le processus les partenaires sociaux et tous les acteurs concernés et de créer des passerelles entre le monde de l'enseignement formel et le monde du travail.

Le débat est actuellement en cours<sup>61</sup> mais devrait aboutir à court terme. Le travail du groupe expert a en effet pour but de préparer l'approche du sujet lors du Conseil « Education » de mai 2004.

Le rapport final du groupe H<sup>62</sup>, repris en annexe 2 de l'avis, définit un « ensemble de principes communs européens de validation ... à partir de six thèmes principaux: objet de la validation, droits individuels, responsabilités des institutions et des acteurs, confiance et crédibilité, impartialité, crédibilité et légitimité »

Le rapport précise qu' « Il faut promouvoir ces principes communs européens comme un guide et un point de référence commun pour la définition et la mise en œuvre de méthodes et systèmes de validation.

Ces principes européens ne recommandent aucune solution méthodologique ou institutionnelle particulière, car ils doivent être adaptés aux spécificités locales, régionales, sectorielles ou nationales. Ces principes doivent toutefois préciser un ensemble d'exigences de base, qui s'avèrent de la plus haute importance si l'on veut instaurer et entretenir un climat de confiance, d'impartialité, et de crédibilité »

Les éléments suivants du rapport sont à relever :

à propos de l'objet de la validation :

«

- La validation des résultats de l'apprentissage, obtenus dans un contexte formel, non formel ou informel vise à assurer la visibilité de l'ensemble des connaissances et compétences d'une personne.
- La validation des résultats de l'apprentissage soutient l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'employabilité et la citoyenneté active. La validation peut favoriser la progression dans l'éducation ou la formation, la (ré)insertion sur le marché du travail, la mobilité géographique ou professionnelle, ainsi que le développement, tant au sein de l'organisation que personnel... »

à propos des droits individuels :

«

- A la base, la validation est une démarche volontaire, à la discrétion de la personne concernée.
- ..
- Dans le cas de la validation sommative<sup>63</sup>, les individus doivent avoir une possibilité de recours concernant les résultats de la validation; ce droit devra être expliqué de manière explicite dès le début du processus d'évaluation.

---

<sup>61</sup> Une communauté virtuelle sur les apprentissages non formel et informel a été ouverte par le Cedefop pour élargir le débat sur le site : <http://cedefop.communityzero.com/nfl>.

<sup>62</sup> Op. cit.

<sup>63</sup> Pour rappel, dans le rapport du groupe H, validation sommative équivaut à validation certifiante.

---

- Des dispositions particulières doivent être mises en place à destination des personnes ayant des besoins spécifiques, afin de garantir un accès équitable (et juste) à la validation... ».

à propos de la responsabilité des institutions et des acteurs :

«

- Les résultats de la validation doivent être présentés de manière à être compréhensibles à l'échelon européen et international. Chaque fois que possible, des instruments communs européens – tels que ceux du cadre Europass pour la transparence des qualifications et des compétences – seront utilisés.
- La validation doit s'accompagner d'un service d'information, d'orientation et de conseil.
- Les systèmes d'enseignement et de formation doivent proposer un cadre juridique et pratique permettant aux personnes concernées de faire valider leur apprentissage... »

à propos de la confiance et de la crédibilité :

« *Transparence des procédures*

- Le processus de validation doit donner à toutes les parties concernées l'assurance que la personne/le candidat soumis à l'évaluation a acquis les connaissances et les compétences concernées (la validité doit être assurée).
- Les procédures de validation doivent permettre à leurs utilisateurs potentiels – individus et institutions – de suivre le déroulement de tout le processus de validation et de se prononcer sur celui-ci.
- Les bases (méthodologies) de validation doivent être énoncées clairement (examens écrits, entretiens, tests pratiques, auto-évaluation, méthodologies descriptives, participation à un type spécifique d'activité, etc).
- Une information claire sur la durée et le coût doit être fournie.

*Transparence des critères*

- Les conditions à satisfaire par la personne soumise à une évaluation doivent être clairement définies afin de favoriser la fiabilité des résultats (deux organismes de validation travaillant de manière indépendante doivent parvenir à des conclusions similaires).
- Les critères utilisés par les "évaluateurs" durant les opérations de "mesure" ("notation") des résultats de l'apprentissage doivent être aussi clairs que possible.

•

*Disponibilité et accessibilité de l'information*

- Les objectifs, critères et spécifications relatifs à la validation (référentiels et normes) et la manière d'utiliser les résultats doivent être présentés clairement à toutes les parties concernées, y compris la personne se soumettant à la validation. »

Le but de la validation des acquis non formels et informels est d'assurer, dans la perspective d'une éducation et formation tout au long de la vie centrée sur l'individu, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi, la complémentarité et la transférabilité des différents apprentissages.

Les principes communs européens constitueront un guide et un point de référence commun pour la définition et la mise en œuvre de méthodes et systèmes de validation.

Ces principes européens ne recommandent aucune solution méthodologique ou institutionnelle particulière, car ils doivent être adaptés aux spécificités locales, régionales, sectorielles ou nationales. Ces principes doivent toutefois préciser un ensemble d'exigences

de base, qui s'avèrent de la plus haute importance si l'on veut instaurer et entretenir un climat de confiance, d'impartialité, et de crédibilité.

Un ensemble de principes européens communs en matière de validation des acquis peut soutenir et étendre la portée des initiatives existantes en matière de validation des acquis non formels et informels.

Il est donc important de tenir compte du contexte européen et de se situer par rapport au système de principes émergeant, en tenant compte des spécificités et objectifs propres liés au cadre de cet avis.

### 3.3 Conclusion.

La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie se réfère non seulement à l'ensemble des apprentissages dans le temps mais aussi dans l'espace, dans les différents lieux et contextes où ils prennent place, contextes formels, non formels et informels.

L'éducation et la formation tout au long de la vie font appel à la complémentarité de ces différents lieux d'apprentissage.

Il en découle le besoin de pouvoir les comparer entre eux et de pouvoir, dans l'intérêt de l'apprenant, valider ses acquis selon différents modes d'apprentissage.

L'objectif de la politique européenne en matière de validation des acquis est de contribuer à l'émergence d'un ensemble de principes communs, suffisamment souples pour permettre les diversités d'approches tant au niveau des politiques nationales ou régionales, qu'au niveau des différents contextes où prend place le processus de validation (en relation avec l'éducation et la formation formelles, en relation avec le monde du travail), mais devant assurer la compatibilité et la qualité des approches, dans le but d'assurer la cohérence d'un système de transfert de crédits, que ceux-ci soient acquis dans un contexte formel, non formel ou informel.

L'accent est également mis sur la nécessité d'impliquer dans le processus les partenaires sociaux et tous les acteurs concernés et de créer des passerelles entre le monde de l'enseignement formel et le monde du travail.

Le but de la validation des acquis non formels et informels est d'assurer, dans la perspective d'une éducation et formation tout au long de la vie centrée sur l'individu, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi, la complémentarité et la transférabilité des différents apprentissages.

Les principes communs européens constitueront un guide et un point de référence commun pour la définition et la mise en œuvre de méthodes et systèmes de validation.

Ces principes européens ne recommandent aucune solution méthodologique ou institutionnelle particulière, car ils doivent être adaptés aux spécificités locales, régionales, sectorielles ou nationales. Ces principes doivent toutefois préciser un ensemble d'exigences de base, qui s'avèrent de la plus haute importance si l'on veut instaurer et entretenir un climat de confiance, d'impartialité, et de crédibilité.

Cet ensemble de principes européens communs en matière de validation des acquis peut soutenir et étendre la portée des initiatives existantes en matière de validation des acquis non formels et informels.

Il est donc important de tenir compte du contexte européen et de se situer par rapport au système de principes émergent, en tenant compte des spécificités et objectifs propres liés au cadre de cet avis.

## 4 Situation dans différents pays européens.

La situation est fort diversifiée, notamment au niveau du cadre légal.

On retrouve des initiatives au niveau des institutions d'enseignement et de formation (Royaume Uni), des systèmes émergents (Estonie, Italie...) ou des systèmes codifiés et globalement régulés (France, Norvège).

Seront développés dans un premier temps ces deux derniers cas, exemplaires au niveau législatif, puis nous tenterons de dégager à l'aide d'un tableau les points de convergences et de divergence dans la plupart des pays.

La situation dans quelques pays où nous avons eu l'occasion de relever des informations pertinentes sera abordée ensuite à l'aide d'un tableau comparatif. Le but n'est pas de faire une étude comparative exhaustive au niveau européen, mais de mettre en évidence des tendances communes et points de débat.

Le cas de la Communauté française est envisagé au point 6 du présent avis.

### 4.1 France.

#### 4.1.1 Evolution du cadre légal.<sup>64</sup>

La loi du 10 juillet 1934, réactualisée par le décret du 16 mai 1975, permet aux écoles d'ingénieurs de « valider » des techniciens autodidactes de plus de 35 ans, justifiant une expérience professionnelle de cinq ans au moins, suite au soutien devant un jury d'un rapport sur un thème, un problème lié à leur activité professionnelle, et de leur décerner le titre d'ingénieur DPE (diplôme par l'Etat).

Le décret du 23 août 1985 autorise l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur, sur base de l'expérience personnelle et professionnelle, à toute personne de plus de 20 ans qui ne possède pas le diplôme normalement requis. Ce texte permet également d'attribuer des dispenses d'unités ou de modules de la formation dans laquelle le candidat est admis.

La loi du 20 juillet 1992 et le décret du 27 mars 1993 permettent à une université de délivrer une partie d'un diplôme (des unités, des modules, ...) sans pouvoir délivrer la totalité d'un diplôme.

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002<sup>65</sup>, qui modifie et complète le code du travail et le code de l'éducation, et le décret du 24 avril 2002 précisant les modalités d'applications dans l'enseignement supérieur de la validation des acquis de l'expérience ouvrent de nouvelles perspectives :

La validation des acquis de l'expérience devient un droit individuel.

- La durée minimale de l'expérience pouvant être validée est ramenée de 5 ans à 3 ans.

---

<sup>64</sup> « La formation continue universitaire en France. Situation et perspectives », Michel FEUTRIE, note à la Conférence des Directeurs de Services Universitaires de Formation continue. 30/06/01

<sup>65</sup> [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

- L'expérience reconnue est élargie, au-delà de l'activité professionnelle salariée, à une activité non salariée ou bénévole en rapport avec l'objet de la demande de validation.
- La validation de l'expérience permet de justifier tout ou partie des connaissances et aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme.
- L'offre des diplômes accessibles par validation est étendue au-delà des diplômes de l'Education nationale à l'ensemble des titres du répertoire national des certifications professionnelles. Pour l'enseignement supérieur, la loi s'applique à tous les titres délivrés au nom de l'État.

La validation est accordée, en tout ou en partie, par un jury désigné par le président d'université ou le chef d'enseignement supérieur qui comprend, outre les enseignants-chercheurs qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec ce dernier et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée. Il se prononce sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire objet d'un contrôle complémentaire.

Comme le souligne Michel Feutrie<sup>66</sup>, l'introduction de la V.A.E. marque une véritable rupture avec la pratique antérieure (V.A.P.) :

- L'accès total au diplôme est possible.
- La nouvelle loi concerne l'ensemble des certifications.
  - La VAP (validation des acquis professionnels) concernait trois ministères : Education nationale, agriculture, jeunesse et sport
  - La VAE (validation des acquis de l'expérience) concerne l'ensemble des certifications.
- La nouvelle loi permet la validation des acquis de la vie personnelle en plus des acquis de la vie professionnelle.
- La validation est un droit. Il en découle une obligation de mise en œuvre.

Pour Michel Feutrie, le jury n'a pas un rôle de sanction, il évalue le parcours de l'individu et précise le parcours complémentaire qui peut se constituer soit de modules de formation, soit de complément d'expérience (négocié avec l'entreprise, avec un nouveau bilan au bout de 6 mois, un an).

Ce qui manque souvent au candidat, c'est une compétence managériale.

(Remarque : si on admet qu'un jeune diplômé n'ait pas cette compétence et l'acquière par la pratique, le bénéficiaire d'une VAE lui doit être directement opérationnel).

---

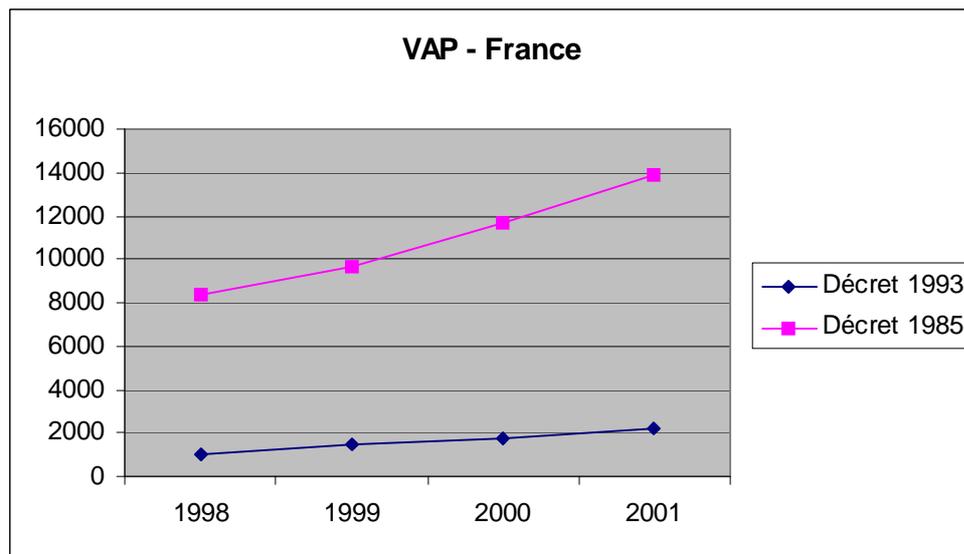
<sup>66</sup> Directeur du SUDES (Service Universitaire de Développement Economique et Social), Vice-président pour la formation permanente de l'USTL (Université des Sciences et Technologies de Lille-1).

Souvent les candidats n'ont pas conscience de ce qu'ils ont appris. La démarche consiste alors en une formalisation, une conceptualisation des acquis.

#### 4.1.2 Impact de la nouvelle législation.

On ne dispose de statistiques<sup>67</sup> que pour la pratique de la V.A.P. sur base des

- décret de 1985 : accès sans le diplôme requis
- décret de 1993 : dispenses avec réduction de la durée des études.



Dans cette étude statistique, on constate d'autre part que :

- Les candidats sont principalement des travailleurs actifs.
- Les femmes sont majoritaires pour les demandes de dispense, à égalité avec les hommes pour l'accès sans le titre requis.
- Forte disparité selon les établissements.
- Concerne principalement des licences classiques (BAC+3) et diplômes spécialisés.

La mise en place du dispositif de V.A.E. est lente, les circulaires ministérielles viennent de sortir.

Les universités sont autonomes quant à la pratique de validation.

Les ministères nouvellement concernés par la loi (ceux qui ne pratiquaient pas la VAP) doivent construire la démarche.

Les Chambres de Commerce figurent parmi les organismes les plus avancés.

On constate un net accroissement de la demande, pour l'Education nationale, le nombre de demandes a doublé en 6 mois.

Cet accroissement peut être lié à l'effet de publicité de la nouvelle loi et à la possibilité, nouvelle, de validation totale (ce qui attire des candidats réticents à suivre des cours).

<sup>67</sup> Note d'information janvier 2003 – Ministère Jeunesse, Education, Recherche.

A titre d'exemple, en février 2003, à l'université de Lille-1, 30 dossiers avaient abouti, dont la moitié menant à une validation complète. 60 dossiers étaient à l'étude et les perspectives pour l'année étaient de 200 à 300 dossiers (sans qu'il ait été fait de publicité, par crainte de ne pouvoir satisfaire la demande). Au moment de la rédaction du présent avis, la proportion de validation complète à Lille1 atteignait 60%, elle était beaucoup plus faible à Valenciennes.

Les demandes de validations se répartissent de manière uniforme dans tous les secteurs (y compris scientifiques) de l'université, et à tous les niveaux. (BAC+2, +3 et +5). Actuellement à Lille-1, 1200 personnes sont inscrites via la VAP dont certaines via la VAE. Un quart des étudiants de l'université sont des personnes « en retour ». La VAE concerne également toutes les autres formes de certification hors université.

#### 4.1.3 Financement.

Les candidats sont inscrits à l'université (au moment de la présentation devant le jury) et paient des droits d'inscription classiques ainsi que le coût de la validation et des prescriptions.

Les ressources financières proviennent

- du financement généré par les inscriptions ;
- des entreprises (les entreprises peuvent consacrer une partie des 1.6% des fonds destinés à la formation à la V.A.E.) ;
- du fond des congés individuels à la formation (remarque : un congé de validation de 24h est prévu par la loi) ;
- des régions, qui pilotent le dispositif en coordonnant les différents acteurs (pour la région Nord-Pas de Calais, la perspective est de consacrer 1/3 du financement de la formation professionnelle à la VAE pour des demandeurs d'emploi) ;
- de l'AFPA ;
- des individus.

Le récent accord interprofessionnel de septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle ouvre de nouvelles perspectives.<sup>68</sup>

Remarque : les régions « innovantes » dans ce domaine, outre le Nord-Pas de Calais, sont les régions Rhône-Alpes, Provence-Côte d'Azur, Alsace et Aquitaine.

#### 4.1.4 Public.

Il y a un risque que les personnes les plus éloignées de la qualification n'utilisent pas les possibilités de la validation. Le problème est lié au fait que les gens ont de l'expérience mais qu'ils ne savent pas que celle-ci correspond à un savoir.

---

<sup>68</sup> Cf. point 7.4.3.

Le public actuel est souvent formé de personnes, ayant une grande expérience, face à des jeunes plus diplômés.

#### 4.1.5 La démarche de V.A.E. , l'exemple de la pratique de l'université de Lille 1.

Les lois de 1985 et 1992 ont déjà permis une pratique, dans l'enseignement supérieur, de validation des acquis professionnels (V.A.P.). De ces expériences, au départ fort diversifiées selon les institutions et les régions, émerge un modèle de prise en charge des demandes de manière centralisée par le service de formation continue de l'institution d'enseignement supérieur qui est repris pour le traitement des demandes de V.A.E. par la plupart des universités et par les académies pour les diplômés de l'Éducation nationale.

A l'université de Lille-1, le SUDES constitue une interface entre le public en « retour » et l'université. Il gère tous les problèmes y compris les problèmes administratifs.

Le candidat est reçu par un conseiller en formation qui travaille sur le projet de la personne. Le constat ne se base pas sur une situation figée, mais sur une logique de développement personnel. On ne démarre pas dans un processus de VAE s'il n'y a pas de projet.

On associe au conseiller un enseignant du diplôme (pour des raisons techniques et dans le but d'impliquer et de valoriser les enseignants dans le processus). Un correspondant de la VAE est identifié dans chaque filière qui invite ses collègues à participer aux jurys.

Dès que les deux accompagnateurs jugent le dossier prêt (favorable ou non), on réunit le jury. La durée de cette préparation est variable selon les individus.

Remarque : la constitution même du dossier a un aspect formateur, en permettant de formaliser (sous forme de savoir), de conceptualiser, les acquis de l'expérience. Elle est un temps de prise de conscience et de confiance.

Les jurys sont individualisés et comportent, outre les accompagnateurs des représentants de la filière finale (les enseignants sont choisis par l'enseignant accompagnateur) et du milieu professionnel. M. Michel FEUTRIE préside aujourd'hui tous les jurys, dans un souci d'homogénéité des pratiques. Il compte former d'autres présidents de jury. Un jury comporte de 6 à 8 personnes.

Le jury procède en quatre temps :

- Le jury s'approprié le dossier (à partir d'un résumé). Ce travail se fait dans la perspective d'identifier les questions à poser au candidat qui peuvent aussi concerner des données personnelles non présentes dans le dossier, l'évolution du candidat au cours de la démarche.
- L'entretien avec le candidat.
- La délibération.

- Le retour du candidat et la restitution par le jury de sa décision. Avec l'expérience, M. Michel FEUTRIE considère ce moment comme le plus important, surtout en cas de validation partielle. Le candidat est amené à s'approprier la décision du jury et à contractualiser le suivi.

Remarque : l'université a budgété un crédit de 1000 heures pour ces jurys, même si les membres des jurys actuels ont pour la plupart considéré que ce travail fait partie de leur charge et presté bénévolement. Les 30 jurys ont mobilisé 50 enseignants. On considère que, pour l'année 2000 enseignants seront impliqués.

#### 4.1.6 Originalité du cadre français.

- Le processus permet de valider des acquis autres que professionnels.
- Au cours de l'évolution du cadre légal on est passé d'une logique de dispense d'épreuves à une logique d'évaluation des compétences.
- La V.A.E. est reconnue comme un droit individuel et l'évaluation des compétences acquises par l'expérience devient une mission de toute institution délivrant un diplôme soumis à l'application de la loi.
- Une procédure unifiée s'applique à un très grand nombre de diplômes, relevant aussi bien de la formation générale que de la formation professionnelle.
- La validation est directement diplômante (possibilité d'obtenir la totalité d'un diplôme par validation des acquis de l'expérience).
- Le système de validation est assuré par le service public.

## 4.2 Norvège.

Une reconnaissance croissante de l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie s'est développée en Norvège. Ce développement est lié à un manque de détenteurs de titres professionnels de niveau supérieur, bien qu'une grande expérience digne de ce niveau existait au sein de la population.

Dans le cadre de la « Competence Reform », le plan d'action a situé parmi ses objectifs prioritaires « d'établir un système national d'information et d'évaluation des apprentissages non formels des adultes, avec une légitimation à la fois sur les lieux du travail et dans le système éducatif. » Ceci inclut l'apprentissage obtenu dans un emploi payé ou bénévole, l'engagement dans une organisation et l'apprentissage organisé. Ce plan a été élaboré en interaction avec les partenaires sociaux, le Ministère de l'Education et de la recherche, les organisations et institutions d'éducation.

Dans ce but, il a donné mandat (1999-2002) de construire les bases d'un système de validation des apprentissages non formels et informels. De nombreuses initiatives ont été prises dans ce sens dans les secteurs concernés (éducation et formation). Actuellement, un système national pour la documentation et la reconnaissance des compétences basé sur les conclusions du Projet Compétences est à l'étude. Il inclut un certain nombre de principes ancrés sur les législations en cours en Norvège (Education Act, Working Environment Act, University and College Act) ainsi que des méthodes et des outils pour la documentation et la validation des compétences.

Les bases : La reconnaissance des compétences est volontaire et doit être perçue par l'individu comme un bénéfice. Cela doit être d'un usage facile, transparent et en lien avec les développements européens.

L'originalité de la démarche norvégienne est de permettre une diversité entre les approches dans les différents secteurs d'apprentissage, dans le cadre d'une ossature nationale. Les méthodes de reconnaissance et de validation sont adaptées aux besoins individuels des différents secteurs d'apprentissage permettant des trajets divers dans une ossature commune.

Ainsi les étapes de la procédure nationale sont communes :

- information et guidance ;
- identification et systématisation de la formation initiale ;
- évaluation ;
- établissement de preuves à l'aide de documents.

Les chemins pour suivre cette procédure sont différents pour les secteurs où l'expérience a été acquise

- secteur de l'emploi ;
- troisième secteur (travail bénévole, expérience de la vie courante,...) ;
- enseignement secondaire ;
- enseignement supérieur.

Phases de la procédure nationale pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels<sup>69</sup> :

Etapes de la procédure nationale	Doc. du secteur de l'emploi	Doc. du 3 <sup>e</sup> secteur	Doc. de l'enseignement secondaire	Doc. de l'enseignement supérieur
1. information et guidance	Information auprès de : -employeurs -associations professionnelles -« branch org » (secteurs) -bureaux de formation	Information auprès de : -organisations de volontaires -information aux membres des organisations locales	Information et orientation par -les centres de conseils des comtés -écoles secondaires supérieures	Information par : -les instituts d'enseignement supérieur -NOKUT <sup>70</sup> -UCAS <sup>71</sup>
2. identification et systématisation de la formation initiale	Création de CV - Travailleurs	Création de CV - Individuels	Création de portfolio : - individuels - avec un conseiller de centres de compétences	Création de portfolio - individuels
3. évaluation	Auto-évaluation ou activités de travail concret	Auto-évaluation ou expériences Activités volontaires	Évaluation en relation avec le curriculum Certifié par l'école secondaire ou professionnelle Conseillers de centres de conseils des comtés	Évaluation en fonction des exigences du curriculum de l'institut d'ens. Sup. / NOKUT
4. documents de preuve	Document vérifié : « attestation de compétence »	Document de déclaration propre	Certificat de compétence Droit d'admission	Document de reconnaissance Droit d'admission

<sup>69</sup> Présentation de la situation nationale en Norvège au séminaire « TANSFINE », Brno, 14 mai 2003.

<sup>70</sup> « Nasjonalt organ for kvaliteit i utdanningen » ([www.nokut.no](http://www.nokut.no)).

<sup>71</sup> Universities and Colleges Admissions Service : Service permettant à des étudiants norvégiens de participer à des cours au Royaume-Uni, sous l'auspice du British Council Norway. ([www.britishcouncil.no/education](http://www.britishcouncil.no/education)).

4.3 Comparaison des pratiques dans cinq autres pays européens<sup>72</sup>

	Royaume Uni	Italie	Estonie	Allemagne	Suisse
Organisation	<p>Organisation au niveau des institutions (universités, collèges, associations professionnelles, employeurs, organisations volontaires) Sous-systèmes d'APEL (Assesment of prior experiential learning) organisés de manière variée, du plus formel au plus informel.</p> <p>Pour l'enseignement et la formation professionnels, le N(S)VQ (National(Scottish)Vocation al Qualifications system) assure l'accès et la reconnaissance pour des étudiants qui déclarent avoir acquis un certain niveau de compétence correspondant aux compétences et qualifications requises par une unité spécifique.</p> <p>Dans l'enseignement supérieur, la validation mène la plupart du temps à l'obtention de crédits (valorisation partielle modulaire) propres à chaque institution.</p>	<p>Le débat sur le thème est lancé depuis une dizaine d'année,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au niveau de l'enseignement et de la formation professionnelle, dans le cadre de l'adaptation et de la rénovation du système de qualification (en collaboration avec les partenaires sociaux)</li> <li>• au niveau de l'enseignement supérieur, dans le cadre des réformes du système universitaire en lien avec le processus de Bologne.</li> </ul> <p>La volonté est de créer un système de passerelles permettant à tous à tout moment de bénéficier et de faire valoir son expérience.</p> <p>Pour l'enseignement et la formation professionnelle, un décret de mai 2001 du Ministère du Travail organise les qualifications en terme de connaissances et qualifications liées à des profils professionnels qui peuvent être acquis par formation professionnelle, expérience professionnelle ou apprentissage personnel. Les certificats peuvent être de 3 types : Certificat de formation professionnelle, certificat de compétence professionnelle ou accréditation de compétences acquises au travail ou par self-</p>	<p>La problématique est importante, vu la réforme rapide de l'enseignement ces dernières années (anciens diplômés obsolètes, croissance et diversification des formations) et du nombre important d'adultes reprenant des études.</p> <p>Il y a peu de situations où des procédures de validation sont réglées par la loi.</p> <p>Des procédures de validation des acquis existent dans différentes sphères mais les visions et buts de cette validation diffère.</p> <p>Dans l'enseignement, il y a possibilité d'accès à différents niveaux sans titres requis, reconnaissance de formation ou d'expérience professionnelle comme formation expérimentale.</p> <p>Des procédures de validation sont pratiquées par les employeurs pour l'accès à différents postes de travail ou pour accorder des promotions</p> <p>Les procédures de validation sont les plus utilisées en formation continue, pour rendre le curriculum plus flexible et adapté aux besoins de l'apprenant.</p>	<p>La reconnaissance des apprentissages non formels et informels est intégrée dans le concept de passeport de qualification (KomPass). Il existe 48 KomPass développés à l'initiative de compagnies privées, associations, conseils de ville, institutions parastatales.</p> <p>Les passeports sont en lien avec les attentes du marché du travail, rares sont ceux tournés vers le développement de la personne. Leur objectif est l'employabilité et la réinsertion dans le marché du travail.</p> <p>Volonté du bureau fédéral et des bureaux de quelques Länders d'établir un passeport de qualification commun de portée nationale qui doit intégrer toutes les activités individuelles requises.</p>	<p>La validation des acquis est un domaine encore peu exploité en Suisse. Elle est pour le moment liée à des problèmes d'admission ou de reconnaissance de titres.</p> <p>Mais, sous l'impulsion du processus de Bologne et des nouvelles réglementations (fédérale et cantonales), l'intérêt pour le thème est croissant.</p> <p>Une nouvelle loi fédérale concernant la formation professionnelle (d'application en 2005) ouvre la porte à la validation des acquis.</p> <p>Le canton de Genève s'est doté d'un article de loi permettant de délivrer un titre par validation des acquis. Le canton du Valais a également édicté un Règlement sur la reconnaissance des acquis et la validation des acquis (RAVA).</p>

<sup>72</sup> Informations recueillies lors des séminaires « TRANSFINE », à Lille les 4 et 5 avril 2003, à Brno le 14 mai 2003 par Simone Barthel et Jean-Pierre Malarme, chargés de mission.

		apprentissage.			
Procédures	Importance de la guidance, du conseil dans le suivi de la démarche du candidat	Guidance, conseil : étape où l'individu participe à une analyse et une identification des besoins de formation Validation : collecte systématique de preuves de posséder certaines compétences (dossier) Certification/reconnaissance : étape où le processus mène à un certificat ou permet l'accès à un parcours de formation.	Procédures variées, régulées par des règlements d'ordre intérieur.	Variété de procédures, de la simple collecte de documentation, attestations et certificats à une identification des compétences en fonction d'une liste établie. La nécessité d'un processus de guidance est ressenti.	Démarches variables suivant les cantons <sup>73</sup> , par exemple :  Genève : Portfolio : activités et expériences acquises Preuves : attestation Examen des preuves par un expert Décision par une Commission de validation des acquis  Valais : auto-évaluation des compétences et rédaction d'un portfolio Formalisation précise des compétences du candidat sur base du portfolio par un conseiller et un professionnel d'entreprise dans le domaine correspondant à la demande de validation Attestation officielle de validation
Outils	Portfolio, rapports de progression, simulations, interviews, tests.	Dossier	Dépendent de la sphère organisant la procédure.  Documents concernant les études initiales, bilan de connaissances et de compétences (examen, test, échantillon d'un travail), portfolio, CV, recommandations, interviews	Variables, suivant la procédure.  Rapport personnel, auto-évaluation, évaluation externe.	L'association nationale CH-Q a créé des instruments de bilan des compétences, dans les trois langues nationales.  Bilan des compétences Portfolio

<sup>73</sup> « Démarches de reconnaissance et validation des acquis expérimentiels et compétences CH-Q » ([www.berufsbildungsprojekte.com/doku/ch-q/8323\\_Erhebungsbericht.pdf](http://www.berufsbildungsprojekte.com/doku/ch-q/8323_Erhebungsbericht.pdf)).

<p>Obstacles, faiblesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• excès de bureaucratie,</li> <li>• pauvreté de ressources,</li> <li>• absence d'un système de crédits unifié,</li> <li>• résistance des staffs académiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• résistance au niveau des universités</li> <li>• difficultés à concevoir la validation des apprentissages informels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tradition et représentation : manque de confiance par rapport aux filières non formelles.</li> <li>• manque de transparence.</li> <li>• manque d'information.</li> <li>• manque de réglementation : pas de champ commun, limite des compétences et responsabilités non définies.</li> <li>• manque de ressources financières pour les procédures de validation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manque d'uniformité des procédures.</li> <li>• système axé essentiellement sur l'employabilité.</li> <li>• difficultés méthodologiques pour attribuer des passeports de qualification à des niveaux de qualification peu élevés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• besoin d'une base commune pour la Suisse</li> <li>• nécessité d'instruments partagés</li> <li>• nécessité de règles et processus clairs pour une reconnaissance des acquis</li> </ul>
------------------------------	---	--	--	--	--

#### 4.4 Conclusion.

De la comparaison de la situation dans les différents pays européens abordés, il ressort que les expériences sont fort diversifiées, les expériences sont développées depuis longtemps (depuis 1980 au Royaume Uni), ou sont récentes ou débutantes, mais que dans tous les cas un intérêt grandissant pour la problématique se développe, souvent en référence avec un cadre européen et en lien avec l'évolution de la société (validation des acquis comme un des éléments permettant d'assurer l'apprentissage tout au long de la vie).

L'adoption d'une loi radicale en France a permis, contrairement à la situation au Royaume-Uni où les pratiques existent depuis un temps plus long mais restent quantitativement marginales,

- d'augmenter le nombre de demandes de validation (reste à vérifier que cette tendance se confirme dans l'avenir, et n'est pas liée à la publicité actuelle dans le cadre de la nouvelle loi) ;
- d'impliquer dans le processus les secteurs et institutions qui ne l'étaient pas encore dans le cadre de la V.A.P.

Le passage à la V.A.E. a été rendu possible grâce à l'expérience antérieure en V.A.P.

Dans les pratiques, on retrouve la nécessité d'une guidance et d'un processus allant de la récolte des apprentissages et expériences ayant donné lieu à acquisition de compétences ou de qualifications, de la mise en évidence de preuves d'acquisition de compétences ou de qualifications, puis d'évaluation externe du dossier, menant à validation ou à l'accès à un nouveau parcours de formation.

Parmi les obstacles, ressort la résistance des milieux d'enseignement traditionnels à l'idée de la validation d'apprentissages autres que formels (la validation d'apprentissages non formels ou informels nécessitant une définition des formations en termes d'objectifs finaux plutôt qu'en terme de cursus, impliquant un changement conceptuel par rapport aux pratiques traditionnelles).

La nécessité de transparence des procédures, d'unification des procédures au niveau national dans un cadre pas trop contraignant et de partage des outils se dégage également comme point commun.

Enfin, la question du financement est posée partout.

## 5 Recherches européennes.

La volonté européenne de promouvoir la formation tout au long de la vie se traduit dans une série de programmes mis en place et financés par la Commission. Ces programmes se sont inscrits dans le cadre de Socrates et de Leonardo ainsi que dans le cadre du programme Jeunesse. Depuis quelques années, l'Europe a développé des appels d'offre pour des programmes d'action conjoints permettant à des organismes d'horizons différents (Universités, écoles supérieures, formation professionnelle continue, éducation permanente, organisations de jeunesse...) de s'associer pour comparer leurs pratiques et développer des analyses et projets conjoints.

### 5.1 La recherche « APEL-Assesment of Prior Experiential Learning »<sup>74</sup>.

L'APPEL est une recherche SOCRATES, initiée en 1996, reconduite en 2001 sous le titre « Social inclusion trough APEL : the Learner's perspective »<sup>75</sup> et enfin en 2003 sous le vocable « Social inclusion trough APEL : Valuing Learning from Experience (ValEx) »

La première recherche a eu pour but de développer et disséminer une base de données sur les pratiques et stratégies « APEL » et de constituer un réseau de ressources européen, en s'appuyant sur l'hypothèse que le processus APEL puisse être un moyen d'inclusion sociale. Elle s'est terminée par une Conférence européenne à Brême. Les pays représentés étaient : Grande Bretagne, Espagne, Belgique, Allemagne, Suède, France, Portugal et Irlande.

La deuxième recherche visait à évaluer dans différents pays (Angleterre, Ecosse, France, Finlande, Espagne) l'impact de la procédure APEL sur l'inclusion sociale.

Des cas étudiés, il ressort que la procédure attire principalement des étudiants qui ont déjà une expérience d'études supérieures, et qu'elle n'atteint que très partiellement son objectif d'inclusion sociale.

Toutefois, les auteurs relèvent qu'il s'avère que la démarche en elle-même, lorsqu'elle atteint un public « exclu » est source d'apprentissage et plaident donc pour des actions visant ce type de public, soutenues par une pédagogie appropriée.

La dernière recherche est encore au stade de projet et se fixe comme objectif de piloter un modèle pédagogique d'APEL qui vise des étudiants « non-traditionnels » : des étudiants potentiels issus de groupes sociaux traditionnellement exclus qui manquent d'expériences réussies d'apprentissage formel ou non formel et de confiance en eux comme étudiants.

---

74 [www.erill.uni-bremen.de/appel](http://www.erill.uni-bremen.de/appel).

75 [hpl.gcal.uk:7777/crll/SOCRATESSite](http://hpl.gcal.uk:7777/crll/SOCRATESSite).

## 5.2 La recherche Transfine.

La recherche TRANSFINE<sup>76</sup> (TRANSfer between Formal, Informal and Non-Formal Education) répond au thème 1 de l'appel à propositions d'actions conjointes au niveau européen : « La construction de passerelles de qualifications : un système de transfert et d'accumulation de crédits de formation pour une éducation et formation tout au long de la vie ». Elle se déroule sur deux années ponctuées chacune par un séminaire européen et un rapport.<sup>77</sup>

Elle est initiée par le réseau EUCEN (European Universities Continuing Education Network) qui rassemble quelques 200 universités et écoles supérieures des Etats membres de l'Union européenne et d'Europe orientale avec 4 autres associations : EAEA (European Association for the Education of Adults), AEFP (Association européenne pour la Formation Professionnelle), FIEAA (Fédération Internationale pour les Echanges Educatifs d'Enfants et d'Adolescents), SEFI (Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs) . C'est l'USTL (Université des Sciences et Technologies de Lille) qui prend en charge la gestion administrative et financière du projet Et Pat Davies de EUCEN en est la coordinatrice.

### 5.2.1 Attendus et objectifs.

Les objectifs initiaux de la recherche se basaient, dans l'analyse du contexte européen actuel, sur quatre points :

- le développement du système des ECTS<sup>78</sup>, notamment son évolution vers un système global permettant la capitalisation et le transfert de crédits dans une perspective de formation tout au long de la vie prenant en compte, entre autres, les diplômes et reconnaissances professionnelles et la validation des acquis de l'expérience ;
- la perspective de formation tout au long de la vie actuellement située au centre des préoccupations européennes ;
- la diversité et la complémentarité des lieux d'apprentissages, tels que définis par le mémorandum de l'Union européenne<sup>79</sup> : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle ;
- les processus de reconnaissance des acquis personnels et professionnels où l'on passe maintenant de dispositifs cherchant à répondre à des problèmes particuliers où résultant d'initiatives « militantes » à des dispositifs de portée nationale, portés par les gouvernements et à l'élaboration d'outils et de méthodologies appropriés.

De cette analyse émergent deux objectifs transversaux qu'il faudra analyser :

- Construire, dans une perspective de formation tout au long de la vie, des passerelles entre les systèmes éducatifs formels et les approches éducatives non formelles et informelles afin de proposer des systèmes de reconnaissance continus (accumulation) et d'assurer les transferts d'un pays européen à un autre.

---

<sup>76</sup> [www.transfine.net](http://www.transfine.net)

<sup>77</sup> Tous les documents relatifs à cette recherche se trouvent sur le site <http://www.transfine.net/>

<sup>78</sup> S. Adam, V. Glemlich, Report for the European Commission : ECTS extension feasibility project, January 2000

<sup>79</sup> Cf. supra.

- S'appuyer dans cette perspective sur le système ECTS comme méthodologie, dans une perspective d'élargissement des modes de reconnaissances, en particulier en direction des publics les plus éloignés de la formation ou les plus réticents à s'engager dans des processus classiques.

Dans ce cadre sont définis 10 objectifs opérationnels, en trois phases :

- 1<sup>e</sup> phase
  - état des lieux au niveau européen : repérage et identification des données sur le thème : ECTS, reconnaissance et certification des compétences ;
  - expériences des projets européens Socrates, Leonardo et Jeunesse
  - analyse des données.
- 2<sup>e</sup> phase
  - analyse des besoins : enquête dans 5 pays auprès de quatre catégories d'acteurs (décideurs politiques, partenaires sociaux, offreurs de formation, experts) ;
  - analyse des données, de la législation et de la réglementation pour identifier les contraintes, les opportunités, les points de blocage, les avancées...
- 3<sup>e</sup> phase
  - propositions : production d'outils, de dossiers, de cahiers de charge ;
  - proposition de recommandations pour construire l'ossature d'un dispositif, des processus d'installation et de mise en œuvre.

#### 5.2.2 Résultat de la phase 1 – Séminaire des 29 et 30 novembre 2002 à Lille.

A propos des projets européens : la plupart sont comparatifs, visent à partager les expertises dans le but de développer leurs propres systèmes ; il n'existe pas d'outils européens, une série de principes ; recommandations et modèles ont pu être mis en évidence. Quelques initiatives nationales se dégagent au niveau de l'organisation d'un système de qualification. Certains pays légifèrent en la matière. L'accent est principalement dirigé vers la formation professionnelle.

A propos des outils européens, il est entre autre relevé que le système ECTS présente les avantages suivants : être acceptés par les universités, être flexible, de se présenter comme un outil standardisé. Mais les ECTS ne présentent pas de notion de niveau, ils sont orientés sur un curriculum et non définis en objectifs de formation, ce qui les rend peu pratique pour une validation des acquis.

Quelques principes émergent quant à un modèle pour la validation des acquis :

- un système ouvert à tous et volontaire ;
- axé sur un processus de développement personnel ;
- basé sur un système de conseil, de guidance et de soutien ;
- axé sur les objectifs finaux de formation et les compétences, plutôt que sur les programmes initiaux de cours ou de formation.

Quelques éléments de tension sont relevés :

- Traditionnellement les qualifications sont décrites par des cursus alors que l'approche de la validation est basée sur les compétences et les objectifs ;
- Entre standardisation et flexibilité ;

- Entre évaluation sommative et formative ;
- Compétences comportementales et personnalité/identité ;
- Coût et accessibilité.

### 5.2.3 Résultat de la phase 2 – Séminaire des 3 et 4 avril 2003 à Lille.

- 5 pays ont été étudiés : Estonie, France, Italie, Norvège, Royaume Uni.
- 2 aspects envisagés : l'état de la situation dans le pays, la faisabilité d'une ossature européenne.
- Généralement la vision des participants est très positive envers l'idée d'une ossature commune :
  - Volonté et intérêt pour une expérimentation ;
  - Appui de certains ministres parfois impliqués dans l'étude (Italie, Norvège) ;
  - Volonté de collaboration et de coopération.
- Beaucoup d'obstacles sont relevés :
  - Profondes variations dans les politiques et les pratiques ;
  - Opposition de la culture du monde éducatif à la validation académique des acquis ;
  - Peur de systèmes techniques trop lourds ;
  - Suspicion et manque de confiance entre les différents acteurs (universités, éducation non formelle) ;
  - Concurrence entre les institutions qui rend la collaboration difficile ;
  - Profonde ignorance de l'idée de reconnaissance ;
  - Quelques contraintes légales.
- Caractéristiques et principes importants identifiés pour la construction d'une ossature commune :
  - Importance cruciale de la guidance et du conseil ;
  - Nécessité d'une campagne massive d'information ;
  - Construire sur la transparence et la confiance sans des structures trop lourdes ;
  - Nécessité d'un langage commun (il faut que les mêmes concepts résonnent de la même façon dans les différents pays européens) : un outil à réaliser au niveau européen ;
  - Système flexible et volontaire.
- Points de départ suggérés pour l'élaboration d'une ossature commune :
  - Travailler sur l'harmonisation et la compatibilité plus que sur une ossature commune de crédits ; commencer à partir d'où on est dans chaque pays : les crédits transférables sont un point de départ très complexe, il est difficile d'arriver à un concept commun ;
  - Travailler d'abord avec les institutions d'un même niveau ;
  - Transparence : capacité de regarder dans chaque autre système .
- Principes émergeant pour une ossature commune :

- Simple et compréhensible ;
- Transparent, libre et ouvert (accès aisé pour chaque étranger) ;
- Applicable à tous les niveaux d'apprentissage (Cependant il est difficile d'aller contre la notion des « niveaux » qui sont importants sur le marché du travail) ;
- Sans grande structure rigide ;
- Dispositions formatives et non sommatives : cela doit faire partie d'un processus de développement individuel. Ceci est un objet de débat à proposer ;
- Préférence pour une approche « bottom-up » ;
- Ce n'est pas une question de vitesse mais il s'agit de se mettre en mouvement : aller vers une société qui évolue hors du système du formel : il ne s'agit pas d'incorporer, mais de créer des passerelles ;
- Une approche transnationale est à privilégier.

#### 5.2.4 Résultat de la phase 3 – Séminaire du 14 mai 2003 à Brno.

Le séminaire organisé en ouverture de la conférence de Brno devait permettre aux partenaires de prendre connaissance des axes du rapport final préparé par Pat Davies et d'y mettre les accents nécessaires. C'était en quelque sorte le point d'orgue du projet. Le rapport final, déposé à la Commission pour la fin juillet 2003 est disponible sur le site [www.transfine.net](http://www.transfine.net).

Le but de l'étude était de créer, développer et proposer les principes, méthodes et conditions nécessaires pour l'implémentation d'un système expérimental et intégré de dispositions pour le transfert et l'accumulation de crédits basés sur différentes formes de connaissances et de compétences, à tous les niveaux, quels qu'en soient l'origine et le mode d'acquisition.

Il est proposé une démarche en deux étapes :

- à court et moyen terme, une ossature méthodologique ;
- à plus long terme : un système structurel.

Éléments d'une ossature méthodologique à court et moyen terme :

- une série de principes ;
- une série d'outils ;
- un langage partagé quelle que soit la langue utilisée ;
- un système d'assurance qualité ;
- des dispositions pour partager l'expérience : des lieux de rencontre pour tous les secteurs, les acteurs, les partenaires sociaux.

A plus long terme : un système structurel :

- un système de niveaux de références ;
- des qualifications basées sur ce système ;
- des cursus et qualifications exprimés en termes de crédit ;
- un réseau de lieux de rencontre ;

- accréditation de nouveaux types d'institutions (Centre de validation, de conseil et de guidance).

### 5.3 un nouvel appel d'offre de projets conjoints<sup>80</sup> : un projet dans la foulée de Transfine<sup>81</sup>.

Les caractéristiques de l'appel à proposition :

- Liens multidisciplinaires entre éducation, formation professionnelle, travail des jeunes et culture ;
- Approches nouvelles innovantes (laboratoires) ;
- Coopération entre acteurs de différents domaines (travail en réseau).

Lors de leur assemblée, les participants à la conférence d'EUCEN se sont prononcés en faveur du dépôt d'un tel projet et ont accepté le schéma suivant.

Thème retenu : La validation des apprentissages informels et non formels avec 3 dimensions : des projets expérimentaux au niveau national ou régional, un réseau transnational de projets expérimentaux, un réseau transnational de projets sectoriels.

Objectifs et tâches :

- |       |   |
|-------|---|
| 09/03 | • Tester une architecture (ossature) européenne – outils et méthodes – dans des projets nationaux/régionaux et dans tous les secteurs ; |
| 09/04 |   |
|       | • Créer un lieu réel et un lieu virtuel de rencontre pour les candidats, praticiens et responsables.                                    |
| 10/04 | • Evaluer l'utilisation des outils et proposer des modifications ;  |
| 12/04 | • Evaluer les dispositions d'assurance qualité et proposer des modifications.   |
| 01/05 | • Tester les outils corrigés ;  |
| 06/05 | • Finaliser un cadre général avec des exemples de variations dans différents contextes et selon différentes intentions.                 |
| 07/05 | • Dissémination des résultats finaux.   |
| 09/05 |   |

---

<sup>80</sup> DG EAC n° 15/03 Joints Actions – Socrates Leonardo and Youth programmes. ([http://europa.eu.int/comm/education/jointact\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/jointact_en.html))

<sup>81</sup> Proposition de nom : RE-FINE comme REcognising Formal, Informal and Non-formal Education.

Une description plus détaillée du projet peut être consultée dans le rapport intermédiaire du 6 juin 2003.

---

#### 5.4 Le séminaire annuel d'EUCEN consacré à la validation des apprentissages formels, non formels et informels.

Le séminaire d'été d'EUCEN (European Universities Continuing Education Network, qui rassemble quelques 200 universités et écoles supérieures de pays membres de l'Union européenne et d'Europe orientale) s'est tenu les 15 et 16 mai 2003 à Brno. Précédé par le séminaire final de TRANSFINE, il avait pour thème la validation des apprentissages formels, non formels et informels.

Ceci démontre l'intérêt et l'importance que le monde universitaire accorde à cette problématique largement mise en avant dans la perspective des objectifs fixés à Lisbonne pour 2010.

Dans les interventions qui se sont succédées au cours de ce séminaire, on a pu constater que la position des différents intervenants était moins enthousiaste et militante qu'au séminaire de Transfine, les différents obstacles, dont la difficulté de l'acceptation par le monde académique de la mise en place de telles procédures, se révélant à maintes reprises.

Une table ronde a rassemblé cinq membres d'EUCEN finlandais, suisse, estonien, tchèque et un représentant de la Commission européenne responsable de l'Action Grundvig autour des deux questions suivantes :

- L'éducation et formation tout au long de la vie doit-il être intégré dans une Université orientée vers la recherche ou être mis en place dans des institutions spécialisées ?
- A-t-on besoin de valider l'éducation informelle ?

Pour la représentante suisse, la LLL entre difficilement dans les universités où elle entre en concurrence budgétaire avec la recherche. Pourtant elle peut aussi être un objet de recherche. Pour les enseignants des universités ce type d'enseignement est peu valorisant, il laisse peu de trace et l'orientation vers le marché dérange...

Pour le représentant finlandais, traditionnellement l'université est un lieu de haute qualification nationale et internationale. Le dialogue avec la société civile et donc avec les partenaires sociaux y devient plus important, dont le dialogue sur la formation continue. Celle-ci doit être organisée au sein de l'université et il appartient à l'université d'avoir un plan stratégique à ce propos.

Pour l'Estonien, l'université dispense une éducation qui n'est pas orientée vers la pratique, vers le monde réel. La formation continue introduit donc une rupture dans son fonctionnement. Accréditer la formation continue c'est augmenter la flexibilité, la mobilité dans la société, ce qui n'est pas sans problème. L'université doit approfondir, spécialiser... elle a besoin d'excellence et de reconnaissance. Qu'ont-elles (de même que les enseignants) à gagner de la formation tout au long de la vie ? Autre problème : les ressources.

Pour le représentant tchèque, l'université doit répondre aux besoins de la société et si la société a besoin de diplômés elle doit faire de la formation continue. C'est une activité économique comme beaucoup d'autres. L'université a besoin de se spécialiser, de proposer des curricula cohérents mais cela ne veut pas dire que la formation continue doive être exclue.

Le représentant de la Commission européenne fait remarquer qu'il n'est pas question pour les universités de devoir faire un choix entre recherche et formation continue. La question à se poser est s'il faut une approche intégrée (comprehensive) ou une approche classique de cette formation. L'université est aussi un lieu de dialogue à propos du savoir : quand un adulte arrive à l'université il a déjà un certain nombre d'expériences, de connaissances. Comment en tenir compte ? ou faut-il reconnaître uniquement ce qu'on produit comme connaissance, ce qu'on veut transmettre ?

Lors du débat final avec la salle, des tensions se sont manifestées entre les besoins de la société et le rôle de l'université classique de détenteur de la connaissance et promoteur de la recherche. L'université ne peut être une école professionnelle même de haut niveau, son rôle est d'abord de créer de la connaissance pour certains, d'être la gardienne de la culture et de la tradition pour quelques-uns. Pour d'autres, elle doit s'ouvrir, créer de nouvelles structures de relation, d'ouverture : l'évolution actuelle de la société impose de fait à l'université de s'ouvrir et de s'impliquer dans l'éducation et formation tout au long de la vie.

Alors, l'éducation et formation tout au long de la vie doivent-elles être intégrées dans une Université orientée vers la recherche ou être mis en place dans des institutions spécialisées ?

Un « vote » informel a suivi le débat. La réponse unanime à cette première question fut d'intégrer la formation et l'éducation tout au long de la vie au sein de l'université.

Il a été relevé que les étudiants venaient de plus en plus souvent à l'université avec un bagage important de connaissances acquises de manière informelle ou non formelle et qu'il était important de reconnaître ces acquis.

D'autre part, l'université peut jouer un rôle dans la recherche de méthodes pour la validation des acquis. L'organisation d'un centre de validation spécialisé au sein de l'université, travaillant en collaboration avec les autres services, a été avancé comme un mode d'organisation à privilégier.

Alors a-t-on besoin de valider l'éducation informelle ?

La réponse à cette deuxième question fut largement positive, avec seulement deux votes négatifs et une abstention.

La réunion d'Eucen de novembre 2003 (AVEIRO, Portugal) eut pour thème « Un schéma de reconnaissance européen de la formation non formelle et informelle » et comme programme :

- Résultats du projet TRANSFINE et projet REFINE ;
- Reconnaissance et validation de l'apprentissage non formel dans un institut de formation professionnelle en Italie;
- Reconnaître et valoriser le secteur de la jeunesse.

Au cours de « Travaux pratiques » basés sur l'étude d'un dossier de VAE en France, les remarques intéressantes suivantes furent émises par Michel FEUTRIE :

« Une partie du travail des conseillers en VAE est de former les enseignants qui, pour définir les objectifs terminaux et compétences finales des formations, sont amenés à se poser six questions :

- Quels sont les emplois et fonctions auxquelles accèdent les titulaires du diplôme ?
- Quelles sont les missions transversales de ces différentes fonctions ?
- Quelles situations professionnelles permettent de les décrire ?
- Quelles capacités sont nécessaires pour réaliser ces missions ?
- Quelle est la contribution du dispositif de formation à la construction de ces capacités ?
- Quelles « performances professionnelles » sont attendues à l'issue du processus de formation ? »

## 5.5 Conclusions.

Ces différentes recherches s'inscrivent bien dans l'objectif de la politique européenne en matière de validation des acquis qui est de contribuer à l'émergence d'un ensemble de principes communs, suffisamment souples pour permettre les diversités d'approches tant au niveau des politiques nationales ou régionales, qu'au niveau des différents contextes où prend place le processus de validation (en relation avec l'éducation et la formation formelles, en relation avec le monde du travail), mais devant assurer la compatibilité et la qualité des approches, dans le but d'assurer la cohérence d'un système de transfert de crédits, que ceux-ci soient acquis dans un contexte formel, non formel ou informel.

L'accent a été mis sur la diversité des situations et sur la nécessité d'un système de références communes souple, permettant de tenir compte des spécificités nationales, régionales locales ou par secteur, basé sur la transparence, la confiance mutuelle.

Dans l'idée de transferts de crédits, l'issue proposée est plus une approche négociée entre les différents acteurs, sur base d'un développement volontaire de l'harmonisation et de la compatibilité qu'un système normatif et rigide.

Les recherches européennes sont passées du stade du relevé des pratiques et de la comparaison de celles-ci dans le but de mettre en évidence des convergences et de faire émerger un système de références communes au stade de l'étude de la mise en pratique de ces dernières.

Le débat était au départ centré sur les situations institutionnelles et les objectifs, il se centre maintenant sur les pratiques et la méthodologie.

Les points suivants, issus de ces recherches, peuvent être relevés :

- un consensus sur une pratique centrée sur l'individu ;
- nécessité d'une campagne d'information ;
- opposition de la culture du monde éducatif à la validation académique des acquis ;
- importance cruciale de la guidance et du conseil ;
- la difficulté d'attirer « tout public » ;
- importance d'un processus d'évaluation formative, la procédure de validation étant une étape de développement individuel.



## 6 Situation en Belgique francophone.

### 6.1 Cadre légal.

Suite à l'adoption des décrets « Bologne », le cadre légal est en évolution et de nouveaux arrêtés d'applications sont en préparation.

La situation antérieure aux décrets « Bologne » sera abordée, celle-ci étant liée aux pratiques existantes.

Les changements découlant des décrets « Bologne » seront envisagés, mais un nouvel examen des pratiques nouvelles éventuelles qu'ils vont permettre devra se faire lors d'un nouvel avis.

#### 6.1.1 Universités (situation antérieure au décrets « Bologne »).

Le décret du 5 septembre 1994 prévoit une possibilité d'accès (mais pas de reconnaissance des acquis) au niveau du second cycle et de troisièmes cycles<sup>82</sup> sans disposer des titres requis.

Cette disposition s'ajoute à la possibilité d'accepter un étudiant (en premier cycle) sur base d'une épreuve d'admission.

D'autre part, des dispenses peuvent être accordées en validant des études antérieures, la durée des études peut dans ce cas être diminuée.

L'organisation de passerelles entre premier et second cycle, y compris avec l'enseignement non universitaire est prévu.

#### *Décret relatif au régime des études universitaires et des grades académiques*<sup>83</sup>

Article 11. modifié par D. 14-07-1997

§ 4. Par exception au § 1er, les autorités universitaires peuvent, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent, valider les expériences professionnelles ou les acquis personnels d'étudiants qui n'ont pas le grade académique de candidat mais qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités universitaires, justifient d'aptitudes et de connaissances suffisantes pour suivre ces études avec succès.

La détermination des études qui font l'objet de l'exception prévue à l'alinéa précédent doit être approuvée au préalable par le ministre qui a l'enseignement universitaire dans ses attributions sur avis collégial des recteurs et après consultation du CIUF.

« Les autorités universitaires définissent les conditions complémentaires auxquelles ces étudiants ont accès aux études de deuxième cycle »;

Art 14. § 6. Par exception aux dispositions de cet article, les autorités universitaires peuvent, en vue de l'accès à des études spécialisées, à l'exception des études de notariat ou de magistrature, à des études approfondies ainsi qu'à des études et travaux relatifs à la préparation d'une thèse de doctorat qu'elles déterminent, valider des expériences professionnelles ou des acquis personnels d'étudiants qui n'ont pas le grade académique de deuxième cycle mais qui, au

<sup>82</sup> Cette disposition pour les troisièmes cycles est prévue dans le « Décret portant diverses mesures urgentes en matière d'enseignement » du 3 mars 2004, ajoutant un paragraphe à l'article 14 du décret du 5 septembre 1994.

<sup>83</sup> D. 05-09-1994 M.B. 08-11-1994 / errata M.B. 17-07-1997

terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités universitaires, justifient d'aptitudes et de connaissances suffisantes pour suivre ces études avec succès. Les autorités universitaires définissent les conditions complémentaires auxquelles ces étudiants ont accès à ces études.

Lorsque ces conditions d'accès complémentaires consistent en une année de formation préalable, cette année de formation est considérée comme la dernière année d'un deuxième cycle.

La détermination des études qui font l'objet de l'exception prévue à l'alinéa précédent doit être approuvée au préalable par le ministre qui a l'enseignement supérieur dans ses attributions, sur avis collégial des recteurs et après consultation du CIUF. ».

### Section 3. - Dispenses relatives aux programmes et à la durée des études

Article 24. - Aux conditions qu'elles fixent, les autorités universitaires peuvent dispenser les étudiants de certaines parties de leur programme d'études en considération des études qu'ils ont déjà effectuées avec succès.

Article 25. - Les autorités universitaires peuvent accorder aux étudiants qui bénéficient des dispenses prévues à l'article 24 une réduction de la durée minimale de leurs études, telle qu'elle est déterminée à l'article 23.  
inséré par D. 08-02-2001

(détails de l'article 11 en annexe)

#### 6.1.2 Hautes écoles.

Le décret du 5 août 1995 organisant les Hautes Ecoles prévoit une possibilité d'accès (mais pas de reconnaissance des acquis) au niveau du second cycle sans disposer des titres requis.

Cette disposition s'ajoute à la possibilité d'accepter un étudiant (en premier cycle) sur base d'une épreuve d'admission.

D'autre part, des dispenses peuvent être accordées en validant des études antérieures, la durée des études peut dans ce cas être diminuée.

A noter enfin la possibilité de différentes « passerelles » entre premier et second cycle, y compris avec certains enseignements supérieurs de promotion sociale.

#### *Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles<sup>84</sup>*

Article 24. - Les autorités de la Haute Ecole peuvent admettre à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent des étudiants qui n'ont pas le grade de candidats, mais qui justifient d'une expérience professionnelle d'au moins quatre ans et qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités de la Haute Ecole, justifient de connaissances et d'aptitudes suffisantes pour suivre ces études avec succès.

La détermination des études visées à l'alinéa premier doit être approuvée au préalable par le Gouvernement sur avis du Conseil général.

### *Section 3. - Durée des études*

complété par D. 24-07-1997

---

84 D. 05-08-1995 M.B. 01-09-1995

*Article 34.* - Aux conditions qu'elles fixent, les autorités de la Haute Ecole peuvent dispenser les étudiants de certaines parties de leur programme d'études en considération des études ou partie d'études qu'ils ont déjà effectuées avec succès.

Dans le cas d'études ou de parties d'études effectuées avec succès dans l'enseignement secondaire de plein exercice ou de promotion sociale, l'avis du Conseil général des Hautes Ecoles et du Conseil concerné est requis.

Le Gouvernement fixe les conditions auxquelles les titulaires d'une expérience professionnelle en rapport avec les études concernées bénéficient de dispenses dans les sections, options ou années d'études de spécialisation qu'il vise.

*Article 35.* - Les autorités de la Haute Ecole peuvent accorder aux étudiants qui bénéficient des dispenses prévues à l'article 34 une réduction de la durée minimale de leurs études, telle qu'elle est définie à l'article 33.

(détails en annexe)

Les conditions d'application de l'article 34 alinéa 3 du décret sont régies par un arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 21 janvier 2004.

Les dispenses sont limitées à 20% (sauf cas motivé) du volume de crédits ou du volume horaire de l'année. Elles concernent uniquement une expérience professionnelle d'au moins trois ans, acquise au courant des 5 dernières années, attestée par l'employeur.

*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 34, alinéa 3, du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles*

...

*Article 1er.* Le présent arrêté s'applique à tout étudiant inscrit ou désirant s'inscrire régulièrement à une année d'études de l'une des sections, options ou finalités, ou années d'études de spécialisation visées par le décret du 27 février 2003 établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles horaires minimales dans une Haute Ecole, conformément aux articles 22 à 26 du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles, ci-après dénommé « étudiant ».

*Art. 2. § 1.* Tout étudiant possédant une expérience professionnelle d'au moins trois ans en rapport avec les études concernées, acquise dans les cinq ans qui précèdent la date d'inscription, bénéficie d'une (des) dispense(s) pour une (des) activité(s) d'enseignement ou d'intégration professionnelle, aux conditions définies ci-après, pour un maximum, sauf cas motivé, de 20 % des crédits ou du volume horaire de l'année.

§ 2. Pour être valable, la demande de l'étudiant doit être introduite auprès du Directeur de catégorie, à l'aide du formulaire prévu à l'annexe 1 du présent arrêté, dans les quinze jours ouvrables de son inscription et au plus tard le 1er novembre de l'année académique en cours.

La signature apposée par le Directeur de catégorie sur le double de cet écrit ne vaut que comme accusé de réception de l'introduction de la demande.

L'étudiant doit fournir, en outre, une déclaration de son (ses) employeur(s) à l'aide du formulaire prévu à l'annexe 2 et une copie du (des) contrat(s) de travail à l'origine de son expérience professionnelle.

Le Directeur de catégorie transmet sans délai la demande au Conseil pédagogique, qui peut recevoir l'étudiant afin d'obtenir plus d'informations sur son expérience professionnelle ou un éclaircissement sur sa demande.

§ 3. Le Directeur de catégorie octroie, sur avis motivé du Conseil pédagogique, une (des) dispense(s) visée(s) au § 1er de cet article. La décision est notifiée à l'étudiant dans les quinze jours ouvrables suivants l'introduction de sa demande.

...

(détails en annexe)

### 6.1.3 Enseignement supérieur artistique.

Différentes « passerelles » sont prévues, soit entre domaines de l'enseignement artistique, soit entre un autre type d'enseignement supérieur et l'enseignement supérieur artistique. Ces « passerelles » font l'objet de la présentation d'un travail artistique antérieur, apprécié par un jury.

D'autre part, l'accès au second cycle peut se faire sur base de l'expérience professionnelle antérieure.

*AGCF du 17 juillet 2002 fixant l'organisation de l'année académique et portant règlement général des études dans les écoles supérieures des arts organisées ou subventionnées par la Communauté française.*

#### *Section 6. - Du changement d'études*

*Sous-Section 1<sup>re</sup>. - Du passage d'une année d'études réussie dans une Ecole supérieure des Arts vers une autre année d'études dans une Ecole supérieure des Arts*

*Article 39. - ...*

*Article 40. - L'avis du Conseil de gestion pédagogique requis à l'article 39 est rendu sur base de la présentation du travail artistique antérieur de l'étudiant à un jury artistique interne constitué d'enseignants de l'option choisie. Ledit jury évalue ce travail et remet un rapport au Conseil de gestion pédagogique, conformément aux dispositions fixées par le règlement particulier des études.*

....

*Sous-Section 2. - Du passage d'une année d'études réussie dans une Institution universitaire, un Institut supérieur d'Architecture ou une Haute Ecole vers une année d'études dans une Ecole supérieure des Arts*

*Article 41. - ...*

*Article 42. - L'avis du Conseil de gestion pédagogique requis à l'article 41 est rendu sur base de la présentation du travail artistique antérieur de l'étudiant à un jury artistique interne constitué d'enseignants de l'option choisie. Ledit jury évalue ce travail et remet un rapport au Conseil de gestion pédagogique, conformément aux dispositions fixées par le règlement particulier des études.*

...

*Section 7. - Des conditions particulières d'admission aux études de deuxième cycle*

*Sous-Section 1<sup>re</sup>. - De l'admission des étudiants n'ayant pas le grade de candidat*

*Article 43. - L'étudiant qui n'a pas le grade de candidat mais qui justifie d'une expérience professionnelle d'au moins quatre ans peut, sur décision du Pouvoir organisateur, s'inscrire en première année du deuxième cycle des études d'enseignement supérieur artistique de type long approuvées par le Gouvernement, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription et pour autant que cette expérience professionnelle soit en rapport avec les études qu'il souhaite entreprendre.*

(détails en annexe)

#### 6.1.4 Décrets « Bologne ».

Le décret « Bologne »<sup>85</sup> « Décret définissant l'Enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'Enseignement supérieur et finançant les universités » s'applique à l'ensemble de l'enseignement supérieur (universitaire, non universitaire et enseignement supérieur de promotion sociale) pour une partie des dispositions concernant les objectifs et missions de l'enseignement supérieur et l'organisation des études, uniquement aux universités pour des dispositions spécifiques comprenant, entre autre, les conditions d'accès.

Dans les dispositions communes, il est à noter que

- l'usage de l'appellation « formation continuée tout au long de la vie » (aux articles 2, 3 et 14), bien que dans un sens restrictif et ne correspondant pas à la notion de « lifelong learning » : « Les formations continuées ont pour but de réactualiser ou de perfectionner les compétences des diplômés de l'enseignement supérieur tout au long de leur vie » (art. 14 §2)
- l'usage de l'appellation « Valorisation des acquis : processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études » (art. 6)
- l'introduction de crédit « Unité correspondant au temps consacré, par l'étudiant, au sein d'un programme d'études, à une activité d'apprentissage dans une discipline déterminée. Les crédits sont octroyés à l'étudiant après évaluation favorable des compétences et connaissances acquises. » (art 6 et 26§2) correspondant à la notion d'ECTS et de certification : « Document attestant la réussite d'une formation et l'octroi d'éventuels crédits associés, sans conférer de grade académique » (art.6)

A noter que les formations continuées, comme les formations complémentaires, ne sont, sauf exceptions, sujettes à aucun financement. Elles doivent s'organiser sur les fonds propres de l'institution.

L'introduction de la notion de crédits transférables, pouvant être certifiés, est une étape importante vers la modularisation de l'enseignement supérieur.

Le rôle de l'enseignement au service de la collectivité est réaffirmé à l'art.3 : « ...les établissements...assument, selon leurs moyens et leurs spécificités, les trois missions complémentaires suivantes...3°

---

<sup>85</sup> cf. extraits du décret du 23 mars 2004 en annexe.

Assure des services à la collectivité, notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel ». Dans le cadre de cette mission, les établissements pourraient être amenés à participer à une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Dans les dispositions propres aux universités, se retrouvent au niveau des conditions d'admission :

- en premier cycle, la possibilité d'accéder sur base d'un examen d'admission

*Art. 49. § 1<sup>er</sup>.* Sous réserve d'autres dispositions légales particulières, ont accès à des études de premier cycle en vue de l'obtention du grade académique qui les sanctionne, les étudiants qui justifient :

...

5° soit d'une attestation de succès à un des examens d'admission organisés par les établissements d'enseignement supérieur ou par un jury de la Communauté française et dont les programmes sont arrêtés par le Gouvernement après consultation, selon le secteur, du CIUF ou du CGHE ; cette attestation donne accès aux études des secteurs ou des domaines qu'elle indique ;

...

- en second cycle, possibilités de « passerelles »

*Art. 51. § 1<sup>er</sup>.* Ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui portent

1° soit le grade académique de premier cycle du même cursus ; ...

3° soit un grade académique des universités, en vertu d'une décision des autorités académiques et aux *conditions complémentaires* qu'elles fixent ;

4° soit un grade académique du type long qui y donne accès en vertu d'une décision du Gouvernement et aux *conditions complémentaires* qu'il fixe ;

...

Les conditions complémentaires d'accès sont destinées à s'assurer que l'étudiant a acquis les matières prérequisées pour les études visées.

Lorsque ces *conditions complémentaires* d'accès consistent en un ou plusieurs enseignements supplémentaires, ceux-ci *ne peuvent représenter* pour l'étudiant *plus de 15 crédits* supplémentaires, compte tenu de l'ensemble des crédits qu'il peut par ailleurs valoriser lors de son admission. Ces enseignements font partie de son programme d'études de deuxième cycle.

...

**§ 3.** Le Gouvernement fixe les conditions générales et particulières d'accès aux études de deuxième cycle pour les porteurs d'un autre grade académique de premier cycle délivré en Communauté française.

Dans le respect de ces dispositions, à l'issue de la procédure d'admission auprès du jury des études visées, aux modalités fixées par les autorités académiques, l'étudiant peut être amené à suivre des enseignements complémentaires qui représentent au maximum 60 crédits supplémentaires.

Lorsque la charge supplémentaire d'un tel étudiant dépasse 15 crédits, cette formation constitue une année d'études préparatoire. Elle ne mène pas à un diplôme et est considérée comme la dernière année d'un premier cycle qui donne accès aux études visées.

ou d'accès sur base de l'expérience :

*Art. 53.* Par dérogation à l'Art. 51, sans préjudice de l'Art. 60, et en vertu d'une décision des autorités académiques, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle, le jury de ces études peut valoriser les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle.

*Cette expérience utile doit correspondre à au moins cinq années d'activités, compte non tenu des années d'études supérieures qui n'ont pas été réussies. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités académiques, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès.*

Dans ce cas, pour l'accès aux études, ces étudiants sont assimilés à ceux visés à l'Art. 51, § 3. Toutefois, ces étudiants ne sont pris en compte pour le financement qu'après réussite d'une première année d'étude du programme de deuxième cycle visé ou, le cas échéant, après réussite de l'année d'études préparatoire.

*Le Gouvernement peut fixer l'organisation de ces épreuves de valorisation des acquis et les conditions minimales auxquelles doivent satisfaire ces étudiants.*

Dans ce cas l'étudiant n'est pris en compte pour le financement qu'après la réussite d'une année d'étude et que le gouvernement prévoit une éventuelle réglementation des procédures d'admission par arrêté gouvernemental.

Auquel s'ajoute, pour tous les cycles, la possibilité d'octroi de crédits avec réduction du temps d'études

- pour des études supérieures antérieures ou des parties d'études antérieures supérieures (sans limitation, si ce n'est l'obligation de suivre au minimum 60 crédits en une année d'étude au moins pour obtenir une certification) ;
- par valorisation d'acquis de l'expérience, pour 30 crédits au maximum.

*Art. 60.* Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les crédits acquis par les étudiants au cours d'études supérieures ou parties d'études supérieures qu'ils auraient déjà suivies avec fruit. Les étudiants qui bénéficient de ces crédits sont dispensés des parties correspondantes du programme d'études.

Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, les jurys peuvent également valoriser dans ce contexte, les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle, sans que cette valeur ne puisse dépasser 30 crédits.

*Art. 61.* Aux conditions générales qu'elles fixent, les autorités académiques peuvent accorder aux étudiants bénéficiant des dispositions de l'article précédent une réduction de la durée minimale des études proportionnelle au nombre de crédits valorisés à l'admission.

*Art. 62. Sans préjudice des dispositions de l'Art. 66, aucun grade académique ne peut être conféré par un établissement à un étudiant qui n'y aurait pas suivi effectivement, en une année d'études au moins, 60 crédits du programme correspondant.*

...

Ces dispositions sont indépendantes des dispositions en matière de transfert de crédits dans le cadre du système ECTS (considérés comme des crédits suivis, avec la limitation de devoir effectuer 30 crédits par an dans l'institution Art.66).

A noter que qu'au niveau des procédures régissant les jurys, les autorités fixent leurs propres règles :

*Art. 71. Les autorités académiques fixent le règlement des études et les règles des jurys.*

Ces dispositions sont publiques.

Sous réserve des autres dispositions légales, ce règlement fixe notamment :

- la composition exacte du jury, son mode de fonctionnement et de publication des décisions ;
- l'organisation des délibérations et d'octroi de crédits ;
- *la procédure d'admission aux études et de valorisation des acquis, ainsi que les membres du jury chargés de cette tâche ;*
- *les modalités de la procédure d'équivalence<sup>86</sup>, ainsi que les membres du jury chargés de cette tâche ;*

...

Pour qu'un étudiant soit régulièrement inscrit<sup>87</sup>, son inscription doit porter sur au moins 30 crédits et que dans ce cas, il est réputé étudiant à temps plein. (ce qui ne permet pas, par exemple, pour un demandeur d'emploi de continuer à toucher des indemnités, sauf dérogations.)

#### 6.1.5 Enseignement de Promotion sociale.

Le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale et introduisant le « régime 1 » est, à plusieurs titres, un texte précurseur reprenant différentes caractéristiques se développant actuellement dans le cadre de l'enseignement pour adultes :

- Les capacités préalables requises pour une unité de formation, aussi bien que les capacités terminales, sont définies en termes de compétences.
- L'enseignement de promotion sociale de régime 1 est modulaire, et certifiant par accumulation d'unités de formations complétée par la réussite d'une épreuve intégrée, qui fait appel aux compétences transversales liées au titre à conférer.

La capitalisation des unités de formation ne consiste pas en une simple sommation de formations mais bien dans l'intégration des connaissances et compétences des différentes unités.

---

<sup>86</sup> Les modalités d'équivalence font l'objet de l'art.43, repris en annexe.

<sup>87</sup> Cf. Art.42, repris en annexe.

- Les acquis de l'expérience peuvent être pris en compte pour dispenser en tout ou en partie une ou plusieurs unités de formation.

*Décret organisant l'enseignement de promotion sociale*<sup>88</sup>

*Article 8.* - Aux conditions et selon les modalités déterminées par l'Exécutif, les établissements d'enseignement de promotion sociale sont autorisés à prendre en considération pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celles-ci, les capacités acquises dans tout enseignement ou dans d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle. L'Exécutif détermine les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale.

Dans le décret modifiant le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale (décret du 3 mars 2004), les définitions suivantes sont reprises pour les notions de compétences et d'activités d'enseignement :

« *Article 5bis.* - Pour l'application du présent décret, il faut entendre par :

1° compétence : mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et savoir faire comportementaux permettant d'accomplir un certain nombre de tâches;

2° activités d'enseignement :

...

d) les activités professionnelles d'apprentissage, dûment encadrées et évaluées;

e) les activités professionnelles de formation, dûment encadrées et évaluées;

...

3° activités professionnelles d'apprentissage : dans l'enseignement secondaire, toute activité professionnelle réalisée en collaboration avec les milieux professionnels, reconnue et évaluée par le conseil des études conformément aux dossiers pédagogiques;

4° activités professionnelles de formation : dans l'enseignement supérieur, toute activité professionnelle réalisée en collaboration avec les milieux professionnels, reconnue et évaluée par le conseil des études conformément aux dossiers pédagogiques;

...

La reconnaissance comme activité d'enseignements « d'activités professionnelles d'apprentissage » et « d'activités professionnelles de formation » devrait permettre la reconnaissance d'acquis non formels (même types d'activités acquises hors enseignement).

*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale de régime 1*<sup>89</sup>

## CHAPITRE PREMIER : DÉFINITIONS

*Article 1er.* - Pour l'application du présent arrêté, il faut entendre par "autres enseignements" : les enseignements organisés, reconnus ou subventionnés auparavant par l'Etat et actuellement par les Communautés, à l'exclusion de l'enseignement de promotion sociale de régime 1.

*Article 2.* - Aux conditions et selon les modalités fixées par le présent arrêté, le Conseil des études visé aux articles 31, 48 et 66 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale est autorisé à prendre en considération pour l'admission aux unités de formation de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 et la sanction de celles-ci, des capacités acquises en dehors des sections ou unités de formations de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 dont les dossiers de référence sont visés aux articles 136 ou 137 du décret susvisé.

Ces capacités peuvent être acquises :

---

88 D. 16-04-1991 M.B. 25-06-1991

89 A.Gt 08-07-1993 M.B. 01-09-1993

- dans d'autres enseignements;
- dans des centres de formation de l'office de formation de l'office régional et communautaire de la formation professionnelle et de l'emploi, de l'office régional bruxellois de l'emploi ainsi que les centres de formation permanente des classes moyennes;
- dans des organismes de formation agréés en vertu du décret du 17 juillet 1987 relatif à l'agrément et au subventionnement de certains organismes exerçant des activités d'insertion socio-professionnelle ou de formation professionnelle continuée ou de l'arrêté du 16 septembre 1991 relatif à l'agrément et au subventionnement d'entreprises d'apprentissage professionnel;
- par expérience professionnelle;
- par formation personnelle.

Pour l'évaluation de ces capacités, le chef d'établissement est autorisé à utiliser des périodes prélevées sur la partie de sa dotation consacrée au Conseil des études

(détail de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 en annexe)

#### 6.1.6 Conclusion – obstacles légaux au développement d'un processus de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire.

La logique est différente d'une logique de validation dans les législations régissant les Hautes Ecoles et Universités : il ne s'agit pas d'une logique de validation mais d'admission sans titre requis sur base d'études antérieures ou d'expérience et de possibilités de dispenses avec réduction de la durée des études.

Pour les hautes écoles, comme pour les universités, l'accès au premier cycle peut se faire sur base d'un examen d'admission, pour l'accès au seul second cycle, il peut être tenu compte des études ou parties d'études antérieures ainsi que de l'expérience acquise.

Il est également possible, dans certaines limites, d'accorder des dispenses ou crédits, avec possibilité de réduction du temps d'étude.

Ces dispositions s'apparentent aux dispositions de la législation française avant l'introduction de la VAE, qui a permis le développement de la VAP<sup>90</sup>.

Le décret « Bologne », en introduisant la notion de crédit et de certificat, devrait permettre le développement d'une modularisation de l'enseignement supérieur, pouvant faciliter la validation partielle d'acquis .

La limitation des procédures d'accès au seul second cycle et la limitation du nombre de crédits pouvant être validés risquent de restreindre les possibilités de développement d'une pratique de validation des acquis.

La non prise en compte des formations complémentaires, des formations continuées sauf exception et de la première année d'étude suite à un accès par validation de l'expérience constituent des freins à une politique de validation des acquis.

Au niveau de l'Enseignement de promotion sociale, la législation permet, dès 1991, une réelle validation des acquis, avec la possibilité d'en assurer la validité par l'intermédiaire de l'épreuve intégrée, qui évite l'écueil de l'obtention d'un diplôme par simple addition de modules.

---

<sup>90</sup> Cf. point 4.2

Toutefois l'article 6 de l'arrêté d'application de 1993, supprimé en 2002, qui prévoyait des modalités de financement indirect de la procédure n'a pas été remplacé.

Enfin, aucun texte législatif ni, à ce jour, aucune circulaire ne précise ou suggère les modalités de mise en pratique des possibilités ouvertes par le décret, la possibilité est ouverte et sous la responsabilité des divers établissements.

## 6.2 Pratiques.

Il ne sera pas fait ici un relevé exhaustif des pratiques en Communauté française mais simplement une approche générale de certaines pratiques et de leurs limites.

Dans l'enseignement supérieur de plein exercice, les pratiques de validation se conforment à la législation existante. Elles concernent exclusivement l'admission à un second cycle sur base de l'expérience professionnelle ou personnelle et l'octroi de dispenses.

L'utilisation des possibilités de validation ouvertes par les textes légaux concerne principalement des seconds cycles organisés seuls et souvent destinés à un public adulte, en complément aux passerelles permettant l'accès direct à ces études de second cycle.

Les pratiques en la matière sont fortement diversifiées.

La prise en compte de l'expérience permet souvent de justifier l'admission sur base de titres insuffisants ou non reconnus (titres étrangers, diplômes de promotion sociale, autres orientations que celles prévues par les passerelles...). Dans certains cas, elle est même imposée aux candidats pouvant être admis de droit (sur base de titres) afin de tester leur motivation et leur implication dans le projet de formation.

L'admission peut se faire de manière externe (sur base de documents transmis) avant l'inscription, notamment pour des étudiants étrangers dont le dossier est traité « à distance » ou se constituer d'une procédure plus longue, avec entretiens, épreuves...

La durée de la procédure est très variable (procédure d'une semaine à des procédures étalées sur plusieurs mois)

Elle peut se faire de manière individuelle ou comporter des démarches collectives (séance d'information, ateliers...)

On peut relever, même si ces pratiques concernent des procédures d'admission et pas de réelle validation, des éléments méthodologiques proches de ceux utilisés dans le cadre d'une validation des acquis.

On retrouve ainsi :

- le souci d'examiner les attentes et motivations du candidat, d'analyser son projet ;
- le recueil, en général à l'aide d'un questionnaire, des acquis formels, des expériences professionnelles ou personnelles... ;
- l'interrogation du candidat quant aux relations entre ses expériences et son projet de formation ;

- la présence de conseillers à la formation évaluant avec le candidat sa trajectoire ;
- la décision par un jury sur base du dossier et parfois de résultats d'épreuves.

L'existence de ces pratiques, bien qu'aujourd'hui fortement isolées et diversifiées, constitue toutefois une expérience non négligeable qui pourrait servir de base de réflexion méthodologique dans la perspective du développement d'une validation des acquis.

La législation de l'enseignement de promotion sociale permet, dès 1991, une réelle pratique de validation des acquis. Mais il faut constater que si la législation le permet, elle est dans la pratique peu utilisée par les établissements qui préfèrent souvent investir dans les formations.

Les raisons de cette situation sont abordées au point suivant.

L'implication de l'Enseignement de Promotion sociale dans le dispositif de validation des compétences sera peut-être de nature à relancer l'usage des dispositions permettant la validation.

Les finalités de l'enseignement de promotion sociale sont doubles, conformément à l'article 7 du décret d'avril 1991 :

« *Article 7.* - Les principales finalités de l'enseignement de promotion sociale sont de :

1° concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire,

2° répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels. »

L'implication dans le processus de validation des compétences répond à l'objectif d'insertion professionnelle, en permettant l'accès ou l'obtention par validation d'unités de formation à caractère qualifiant répondant à des besoins du marché de l'emploi.

Le développement du processus de validation concernant le présent avis devrait permettre de répondre à des objectifs de formation plus générale, formations sanctionnées par un diplôme et souvent classées au niveau de l'enseignement supérieur.

L'épreuve intégrée, qui est obligatoire pour obtenir un diplôme, même si toutes les unités de formations déterminantes ont été acquises par validation, permet de vérifier la cohérence des compétences acquises et leur mise en œuvre dans le cadre des finalités globales du titre à délivrer.

## 6.3 Obstacles.

### 6.3.1 Un nouveau paradigme.

Dès 1991, dans l'enseignement de promotion sociale de régime 1, les caractéristiques d'un enseignement pour adultes permettant de mettre en place une réelle validation des acquis non formels et informels sont présentes :

- l'enseignement est organisé en modules capitalisables, avec épreuve intégrée ;
- les dossiers pédagogiques sont rédigés en terme d'objectifs terminaux, de compétences ;
- l'accès aussi bien que la validation en totalité ou en partie d'unités de formation est possible.

Malgré cette législation, à la date de la rédaction du présent avis, subsistent des formations de régime 2 (correspondant à une organisation « traditionnelle » de l'enseignement en années d'études, calquée sur l'enseignement technique ou sur l'enseignement supérieur de type court) en voie de transformation et la réforme n'est toujours intégrée par tous, aussi bien à propos de l'approche modulaire, de la définition des objectifs en terme de compétences que par le peu de pratique de validation.

Ceci montre que le passage d'un système « traditionnel » à une conception adaptée à la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie ne se fait pas automatiquement suite à un changement de législation, sans appropriation de la réforme par ceux qui doivent l'appliquer.

La difficulté risque d'être encore plus grande pour le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie au sein des établissements d'enseignement supérieur de plein exercice, habitués à travailler avec des groupes homogènes de jeunes étudiants et à raisonner en terme de cursus. Il est difficile, pour une partie du corps académique, de concevoir que des savoirs et compétences puissent s'acquérir autrement que dans le contexte formel auquel ils sont habitués. L'irruption d'adultes en reprise d'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur demande, pour réussir leur intégration, un réel changement de paradigme.

### 6.3.2 Manque de références méthodologiques communes.

Dans l'enseignement supérieur de plein exercice, les possibilités offertes par l'accès ou les dispenses sur base d'acquis de l'expérience, sont utilisées au cas par cas, souvent pour des formations n'organisant que des seconds cycles, parfois pour palier aux manques de possibilités du système de « passerelles ».

Ces pratiques, même si certaines sont fort développées avec une méthodologie proche de celle d'une réelle validation des acquis, sont organisées de manière isolée, avec peu d'échanges, de concertation et de comparaison entre elles.

Leur existence constitue toutefois une expérience non négligeable qui pourrait servir de base de réflexion méthodologique dans la perspective du développement d'une validation des acquis.

Une des causes du peu d'utilisation, dans l'enseignement de promotion sociale, des possibilités offerte par l'article 8 du décret d'avril 1991, signalées par différents acteurs au cours d'une réunion organisée dans le cadre de l'instruction du dossier, est l'absence de référence à des principes méthodologiques permettant de mettre en œuvre en pratique un processus de validation des acquis non formels ou informels, l'admission ou la validation se faisant souvent sur base de tests à caractère formel.

La législation permet la validation, l'organisation pratique étant laissée à l'initiative du Conseil des Etudes.

Nous ne pensons pas que le processus gagnerait à être précisé de manière rigide dans un texte légal, mais bien qu'il peut être utile de proposer des repères méthodologiques généraux, de repérer et d'encourager les bonnes pratiques et les échanges en vue de l'émergence d'un modèle méthodologique et de son évolution.

### 6.3.3 Financement.

Le système de subsidiation actuel, tant dans l'enseignement supérieur de plein exercice que dans l'enseignement de promotion sociale, n'offre aux établissements aucun ou peu d'avantage et d'incitant au développement de la validation des acquis.

Signalons le non remplacement de l'article 6 de l'arrêté de 1993 pour la promotion sociale, le fait que les formations complémentaires et continuées (sauf exception) doivent être financées sur fonds propres, que la première année d'un étudiant admis sur base de la valorisation de son expérience ne donne droit à aucun financement.

## 6.4 Conclusion.

A l'exception du décret d'avril 1991 pour l'enseignement de promotion sociale permettant dans son article 8 une réelle validation des acquis de l'expérience dont l'application reste peu fréquente, la législation en Communauté française offre nettement moins de possibilités que dans certains autres pays européens. Les décrets « Bologne », s'il introduisent les notions de « formation continuée tout au long de la vie » et de « valorisation des acquis », apportent dans les faits peu de changement par rapport à la situation antérieure.

Les acquis de l'expérience ne permettent toujours qu'un accès sans titre requis ou l'octroi de dispenses. La situation dans l'enseignement supérieur de plein exercice peut être comparée à la situation qui existait en France dès 1985 et qui a permis le développement de la VAP, avant la loi de modernisation sociale et le développement de la VAE.

Le passage d'une logique d'admission et de dispenses à une logique de validation des compétences n'est donc pas, pour le moment, d'actualité dans la législation de l'enseignement supérieur de plein exercice.

Les pratiques relevées restent dans une logique d'accès et de dispense. De plus ces pratiques, même si certaines sont fort développées avec une méthodologie proche de celle d'une réelle validation des acquis, sont organisées de manière isolée, avec peu d'échanges, de concertation et de comparaison des pratiques.

Parmi les obstacles autres que législatifs au développement d'une réelle pratique de validation des acquis, ont été relevés :

- que même si la problématique commence à faire son chemin et qu'elle reçoit un accord favorable des autorités, il persiste une résistance d'une partie des milieux académiques face à ce que l'on peut considérer comme un réel changement de paradigme : passer d'un enseignement pensé en terme de cursus d'apprentissage à la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie qui se réfère non seulement à l'ensemble des apprentissages dans le temps mais aussi dans l'espace, dans les différents lieux et contextes où ils prennent place, contextes formels, non formels et informels et qui fait appel à la complémentarité de ces différents lieux d'apprentissage ;
- le manque, pour le moment, de références méthodologiques communes permettant de faire face aux difficultés d'organiser dans la pratique un processus de validation ;
- l'absence ou le manque d'incitant pour les institutions à pratiquer une validation des acquis, aucun ou peu de subsides en découlant.

## 7 Perspectives.

Dans ce chapitre, les perspectives pour une validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire en Communauté française seront développées au niveau

- des principes ;
- de la méthodologie ;
- de l'organisation ;
- du financement.

Les conclusions seront reprises sous forme de recommandations au chapitre 8.

### 7.1 Principes.

#### 7.1.1 Un processus centré sur l'individu.

Dans la stratégie européenne des objectifs 2010, l'accent est mis sur l'accroissement de l'implication de l'enseignement supérieur dans le processus d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Si l'on veut développer, en Communauté française, le rôle de l'enseignement dans l'éducation et la formation tout au long de la vie en complément à la formation professionnelle, il est nécessaire de pouvoir réellement tenir compte des acquis afin d'assurer des transferts entre apprentissages dans des contextes formels, non formels et informels.

Le CEF plaide donc pour l'émergence, dans l'enseignement non obligatoire, d'une réelle politique de validation des acquis non formels et informels dans le cadre d'une logique de reconnaissance des compétences.

Il s'agit donc de s'orienter vers une nouvelle logique, en dépassant la validation limitée à l'accès ou à des dispenses en permettant la capitalisation de parties de cursus<sup>91</sup>.

Au moment de définir la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, le CEF s'est placé dans un contexte élargi, tenant aussi bien compte de l'émancipation personnelle, sociale ou civique de l'individu que de son « employabilité ».

De l'étude comparative et des recherches européennes, ressort l'importance d'un processus centré sur l'individu.

Le CEF défend une pratique qui doit se centrer sur l'individu qui demande la reconnaissance de ses acquis dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

---

<sup>91</sup> Cf. Rapport de la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF, août 2003.

En France, la validation des acquis de l'expérience, est devenue un droit individuel.

Ce droit entraîne, pour les institutions, un devoir : celui d'assurer le processus de validation à tout candidat.

L'instauration de la validation des acquis comme droit individuel semble avoir (mais il encoire fort tôt pour tirer des conclusions) un effet bénéfique sur la demande de validation, principalement dans les régions et secteurs qui ont acquis une grande expérience dans le cadre de la VAP<sup>92</sup>.

Il est donc important de souligner que la nouvelle expérience française se base sur près de vingt ans de pratiques antérieures.

Le CEF ne pense pas qu'il soit possible aujourd'hui, en Communauté française, d'instaurer un tel droit, au risque de ne pouvoir en assurer l'application.

Le CEF propose la mise en place progressive et volontaire d'une pratique devant se développer dans le but de pouvoir mener à terme à un droit individuel à la validation.

Si la procédure de validation tend à devenir un droit individuel, il sera nécessaire d'envisager comme le prévoit le rapport du groupe H<sup>93</sup> au point 3.2 « Droits individuels » un éventuel droit de recours. Il est à noter que les procédures de validation des acquis, dans leur perspective à court terme, visent principalement à aider les adultes en retour de formation et que le risque de demande de recours semble faible.

En France, la décision du jury est, selon la loi de modernisation sociale, souveraine.

Cette notion de souveraineté du jury quant au fond justifiant ses décisions se justifie. Un recours peut être prévu quant à la forme et au bon déroulement de la procédure. Il pourrait s'organiser de manière interne selon les mêmes procédures que celles existant pour les décisions des jurys d'examens. Pour rappel, en Belgique, toute décision administrative (donc toute décision d'un jury) doit être motivée et un recours au Conseil d'Etat est toujours possible.

### 7.1.2 Autonomie des institutions<sup>94</sup>.

De l'analyse du contexte en Europe, il ressort comme élément négatif pour le développement des pratiques de validation des acquis des structures trop lourdes et coercitives.

L'objectif est plus de développer des « méta-concepts » de référence permettant aux pratiques de se développer de manière autonome localement dans ce cadre.

Le CEF propose, dans ce sens, que la validation des acquis soit de la responsabilité de l'institution qui délivre la certification ou le diplôme, dans le respect de son autonomie.

---

<sup>92</sup> Cf. point 4.2.

<sup>93</sup> Op. cit.

<sup>94</sup> Le terme « Institution » est utilisé ici comme terme générique regroupant les établissements de promotion sociale, les hautes écoles, les écoles d'architecture, les écoles supérieures artistiques et les universités.

La fiabilité<sup>95</sup> des processus de validation des acquis ne pourra toutefois être assurée que par une convergence des pratiques des différentes institutions.

Cette convergence peut être atteinte de manière volontaire, en assurant la transparence des pratiques et une collaboration entre institutions.

Toutefois, dans le souci d'assurer la fiabilité de la procédure par le biais de sa transparence et de rencontrer le droit du candidat à un traitement équitable de sa demande, le CEF plaide pour une collaboration entre institutions devant aboutir à une convergence des pratiques en la matière.

### 7.1.3 Validation totale ou octroi de crédits ?

La France est le seul pays permettant la validation totale (octroi de la totalité d'un diplôme sur base des acquis de l'expérience).

A noter que l'obtention du diplôme n'est pas le résultat d'une simple « sommation » de preuves d'expériences acquises mais bien d'un long processus « formatif », où le candidat est amené à « conceptualiser » ses expériences. On ne « donne » pas un diplôme, mais on le « délivre » suite à un processus d'évaluation et à la décision du jury. L'institution reste maître de la délivrance ou non du diplôme. C'est le processus de validation qui permet de vérifier que le candidat a bien intégré les compétences requises pour le titre à délivrer.

Dans la tradition anglo-saxonne, on procède plutôt par octroi de crédits, qui permettent d'accéder à des niveaux d'études ou d'être dispensé de parties de cursus.

Un avantage d'un système de crédits est de pouvoir se combiner au système des ECTS, en ajoutant à la possibilité de transferts de crédits acquis dans un contexte formel, l'octroi de crédits équivalents acquis par validation de l'expérience<sup>96</sup>.

Dans son rapport d'août 2003, la Commission spécialisée « Education tout au long de la vie » du CIUF<sup>97</sup>,

« ... ne se rallie pas au principe de la délivrance de titres sur la seule base d'expériences ou de compétences développées dans la vie professionnelle ou en société, comme c'est le cas en France sur base du système de VAE.

La recommandation de la Commission est de limiter le principe de la VAE en Cfb aux aspects suivants :

- l'accès aux cycles de formation (1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> cycle)<sup>98</sup> sans posséder les titres requis ;
- l'obtention de dispenses partielles ;
- la capitalisation de parties de cursus. »

<sup>95</sup> La fiabilité définie au point 2.6

<sup>96</sup> Une difficulté de cette approche est d'ordre méthodologique : la validation de crédits implique la définition de ceux-ci en terme de compétences et pas seulement de cursus.

<sup>97</sup> Op.cit.

<sup>98</sup> Qui deviennent bachelor, master et master spécialisé dans la nouvelle terminologie du décret « Bologne ».

Le CEF reprendra la possibilité de valider des parties de cursus, en liant ces dernières aux ECTS :

Dans l'enseignement supérieur, la validation des acquis doit permettre l'octroi de crédits correspondant aux ECTS, quel que soit le cycle auquel le candidat s'inscrit (bachelor, master, master spécialisé).

La crainte par rapport à la possibilité d'une validation complète, en dépassant l'opposition d'une partie des milieux académiques à l'idée de la multiplicité des lieux d'apprentissages et de la possibilité de valider autre chose que des cursus formels, peut se justifier par les deux arguments suivants.

- Un diplôme ne correspond pas à une simple somme de compétences mais à une intégration de ces dernières (chacune venant prendre sa place dans un ensemble cohérent, à l'image des pièces d'un puzzle).
- Chaque type d'enseignement (enseignement de promotion sociale –secondaire ou supérieur -, enseignement supérieur de type court, de type long, enseignement universitaire) a ses spécificités et son rôle à jouer dans l'ensemble du dispositif d'enseignement non obligatoire en Communauté française. A chaque type d'enseignement sont associées des « compétences informelles », « transversales » (présente dans toutes les formations d'un type d'enseignement, quelle qu'en soit la spécialité). Dans le cadre actuel de développement des pratiques de validation, l'évaluation de l'acquisition ou non de ces compétences pose problème.

Une réponse à la première question est la notion d'épreuve intégrée existant dans l'enseignement de promotion sociale et qui reste obligatoire pour l'obtention d'un diplôme, même si toutes les « unités de formations déterminantes » sont acquises sur base de l'expérience.

Dans l'enseignement supérieur de plein exercice, les travaux de fin d'étude peuvent jouer le rôle d'épreuve intégrée.

Il sera nécessaire d'organiser, dans le cadre d'une validation des acquis, des épreuves intégrées différentes des épreuves académiques classiques, pouvant elle-même faire référence à une expérience du candidat (par exemple par la conceptualisation puis la présentation devant jury d'un travail, d'une étude effectuée antérieurement, à l'occasion de sa vie professionnelle ou privée).

Le CEF propose donc de généraliser la notion d'épreuve intégrée à l'enseignement supérieur de plein exercice :

L'obtention de la certification finale sera liée non à une simple sommation de différents crédits mais bien à leur réelle intégration. Elle ne pourra être délivrée qu'à la suite d'une épreuve intégrée (pouvant elle-même se baser sur l'expérience du candidat).

Pour répondre au deuxième argument, on peut proposer, afin de s'assurer de l'acquisition de ces compétences transversales, d'imposer un « parcours minimal » dans l'institution.

Il paraît toutefois difficile de pouvoir « chiffrer » l'importance de ce parcours minimal à priori, chaque cas individuel étant différent.

Le CEF propose donc la formulation suivante :

L'institution veillera à l'acquisition des compétences générales et transversales liées au type d'enseignement. Dans ce but, l'institution demandera au candidat de suivre un nombre suffisant de crédits dans l'institution délivrant la certification ou le diplôme. L'épreuve intégrée fait partie de cette formation. L'importance de cette formation complémentaire est laissée à l'appréciation du jury.

#### 7.1.4 Articulation avec le dispositif de validation des compétences.

Comme signalé dans l'introduction, il sera nécessaire d'établir des ponts entre les deux démarches.

Le CEF souhaite qu'une articulation soit établie à l'avenir entre les dispositifs de validation des compétences<sup>99</sup> et de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire afin notamment d'assurer la visibilité et la cohérence de l'ensemble formé par les deux dispositifs pour l'utilisateur.

---

<sup>99</sup> Cf. 1. Introduction.

## 7.2 Méthodologie.

### 7.2.1 Organiser une rencontre.

La validation certifiante<sup>100</sup> se définit comme un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance de connaissances, de qualifications et de compétences développées par un individu au cours de sa vie dans différents contextes, par exemple dans le cadre de l'éducation, du travail et des activités de loisir correspondant, en tout ou en partie, à un référentiel définissant les compétences liées à une certification (diplôme ou certificat), entraînant des effets de droit.

L'enjeu de la validation est donc ce processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance.

Les deux acteurs de ce processus, le candidat et l'institution, y ont un rôle à jouer, dans le but relier les acquis de l'expérience du candidat au cursus correspondant aux crédits à valider.

Il s'agit, de manière imagée, à organiser une rencontre entre ces deux pôles.

Cette rencontre peut se faire au niveau des concepts de compétences et de référentiel de compétences<sup>101</sup>.

Elle peut s'organiser à partir d'un double processus :

- pour l'institution, exprimer le cursus en terme de référentiel de compétences ;
- pour le candidat, identifier et conceptualiser les compétences acquises sur base de son expérience.

#### 7.2.1.1 Rôle de l'institution.

Dans le cadre d'un processus de validation certifiante dans l'enseignement, la détermination des compétences liées à un certificat ou diplôme est plus délicat que l'élaboration d'un référentiel ou profil de compétence correspondant à des activités ou un métier dans le cadre de la formation professionnelle. L'ensemble des compétences liées au certificat ou au diplôme est plus vaste et souvent plus informel que celles liées à un métier particulier.

Le CEF ne pense pas qu'il soit facilement possible et utile de définir en terme de compétences l'ensemble des cursus d'enseignement. Ceci représente un travail de longue haleine qui demandera des révisions continues.

Le CEF prône plutôt un processus d'identification au cours des pratiques, sur le modèle proposé par Michel FEUTRIE<sup>102</sup>, basé sur une collaboration entre le « conseiller en validation » et l'enseignant :

---

<sup>100</sup> Cf. point 2.4.

<sup>101</sup> Cf. point 2.5.

« Une partie du travail des conseillers en VAE est de former les enseignants qui, pour définir les objectifs terminaux et compétences finales des formations, sont amenés à se poser six questions :

- Quels sont les emplois et fonctions auxquelles accèdent les titulaires du diplôme ?
- Quelles sont les missions transversales de ces différentes fonctions ?
- Quelles situations professionnelles permettent de les décrire ?
- Quelles capacités sont nécessaires pour réaliser ces missions ?
- Quelle est la contribution du dispositif de formation à la construction de ces capacités ?
- Quelles « performances professionnelles » sont attendues à l'issue du processus de formation ? »

Les deux premières questions sont essentielles et permettent de distinguer un processus de validation dans le but d'obtenir un diplôme (validation certifiante) et une validation correspondant à un profil professionnel (validation qualifiante).

Un diplôme ne correspond pas à un seul profil professionnel mais à un ensemble de métiers qui permettent de mettre en évidence des compétences transversales liée au diplôme.

A ces compétences transversales aux différents métiers, il faut ajouter des compétences générales liées au niveau d'enseignement du diplôme.

Ce modèle est lié à une validation liée (en tout ou partie) à un diplôme. Dans le cadre d'une validation de crédits, une étape supplémentaire est d'identifier, à partir des compétences reconnues chez le candidat, les crédits pouvant être validés et ceux restant à acquérir.

#### 7.2.1.2 Rôle du candidat.

La démarche que doit effectuer le candidat fait référence à la notion de validation formative<sup>103</sup>.

La validation des acquis doit être, pour le candidat, une démarche personnelle au cours de laquelle il sera amené à identifier, à reconnaître, à exprimer et à conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées aux crédits à valider.

Cette démarche peut être rencontrée par l'obligation pour le candidat de formuler, dans un portfolio relevant ses expériences, ce que chacune de ses expériences particulières lui a apporté en relation avec les compétences qu'il estime avoir acquises, en lien avec les crédits faisant l'objet de la validation.

Dans cette démarche, qui dépasse de loin un simple portfolio énumératif des expériences antérieures et recueil de « preuves » de ces expériences, l'apport d'une aide extérieure est essentiel. Cette aide pourrait être assurée, sur base de l'exemple de la pratique à l'USTL<sup>104</sup> à la fois par un « conseiller en validation », spécialisé dans ce type de démarche et par un enseignant de référence de la discipline concernée.

---

<sup>102</sup> Cf. point 5.3.

<sup>103</sup> Cf. point 2.6.

<sup>104</sup> Cf. point 4.2.

### 7.2.1.3 En conclusion :

Afin d'assurer la validité du processus de validation, le CEF estime qu'il doit être le résultat d'une double démarche :

- De l'institution vers le candidat, en s'efforçant de définir en terme de compétences les objectifs des crédits à valider ;
- Du candidat vers l'institution, en amenant ce dernier, avec le soutien d'un conseiller en validation, à identifier, à reconnaître, à exprimer et à conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées aux crédits à valider.

### 7.2.2 Procédure.

Des diverses procédures observées dans différents pays européens, se dégagent, à quelques variantes près, un schéma commun, où l'on retrouve

- la nécessité d'une bonne information du candidat au niveau du processus et du titre visé ;
- l'intégration de la démarche du candidat dans un projet personnel ou professionnel (lettre de motivation, premier entretien) ;
- le relevé des « preuves » des expériences (souvent dans un portfolio) ;
- une démarche d'identification et de reconnaissance des compétences acquises ;
- L'évaluation par un jury indépendant des intervenants précédents et la prise de décision, qui précise non seulement les crédits validés mais fixe aussi la suite du parcours.

La Commission spécialisée du CIUF, dans son rapport<sup>105</sup>, propose une démarche en quatre étapes dont nous nous inspirons ici :

Le processus de validation se constitue des étapes suivantes :

- Une phase d'accueil et d'information devant permettre au candidat le choix d'une institution pratiquant la validation ainsi que de la formation visée par la démarche ;

Cette phase peut être assurée par l'institution et/ou en amont de celle-ci, au niveau d'une information organisée de manière centralisée en Communauté française.

- une phase d'orientation et de positionnement où le candidat est amené à préciser son projet professionnel et à énumérer ses acquis antérieurs (rédaction de la partie sommative d'un portfolio et d'une « lettre de motivation ») devant permettre à l'institution de se positionner sur la recevabilité de la demande ;

Cette phase devrait permettre d'éviter d'entamer un long et coûteux processus de validation qui aurait peu de chance d'aboutir.

---

<sup>105</sup> Op. cit.

- Une phase de contractualisation et d'accompagnement : le candidat est inscrit dans un processus de validation où il bénéficie du soutien d'un conseiller et est mis en contact avec un enseignant. Avec l'aide de ceux-ci, le candidat rédige la partie formative du portfolio, en identifiant, reconnaissant et exprimant les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées aux crédits à valider ;

Il s'agit de l'étape la plus importante du processus, où s'organise pratiquement la « rencontre » évoquée plus haut.

Il est utile d'insister sur le caractère formatif de cette étape, permettant au candidat de conceptualiser des compétences implicites.

- Une phase d'évaluation : Sur proposition des accompagnateurs, sur base de la consultation du dossier et, éventuellement, d'épreuves ou de mises en situation complémentaires, le jury de validation délibère en précisant les crédits validés et en proposant au candidat les formations et remédiations éventuelles devant permettre à ce dernier d'obtenir la certification ou le diplôme visé. Il est important que le jury explicite sa décision, afin que le candidat puisse se l'approprier. Le jury, constitué en majorité d'enseignants, ferait appel à des membres extérieurs (professionnels) et inclurait les accompagnateurs.

Si la troisième phase est bien organisée et menée, le candidat ne devrait pas être étonné de la décision du jury mais la recevoir comme confirmation des conclusions du processus entrepris.

### 7.3 Organisation.

Les principes et la méthodologie évoquée plus haut nécessitent, pour leur mise en œuvre des dispositions organisationnelles, tant au niveau des institutions qu'au niveau de la Communauté française.

#### 7.3.1 Au niveau de l'institution.

L'accueil d'adultes en reprise d'études dans l'enseignement supérieur de plein exercice pose des problèmes particuliers qui peuvent difficilement être pris en charge par les départements ou facultés.

La mise en place d'un réel processus de validation des acquis nécessite l'intervention de personnel spécialisé tant pour l'information des candidats que pour le suivi individualisé du processus.

Le CEF propose donc, par institution ou par groupes d'institutions, la mise en place de services centralisés<sup>106</sup>, chargé de l'éducation et la formation tout au long de la vie et en particulier de la validation des acquis.

Ce service pourrait également assurer un rôle pédagogique et méthodologique, en apportant une aide aux enseignants accompagnateurs pour l'identification des compétences liées aux crédits à valider<sup>107</sup>.

Ils pourraient aussi participer à la concertation permettant de mener à l'émergence de pratiques communes et s'investir dans la recherche au niveau européen.

Au niveau de l'institution, les différentes phases de la procédure de validation devraient être organisées, en collaboration avec les enseignants concernés (accompagnateur et jury) par un service centralisé chargé en général de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans l'institution.

Ce service serait chargé non seulement du suivi du candidat (accueil et information, orientation, accompagnement) et du travail préparatoire à la décision du jury, mais aussi d'apporter une aide méthodologique aux enseignants concernés, en les conseillant, par exemple, lors de l'identification des compétences correspondant aux crédits à valider.

Dans le cas d'institutions de petites tailles, ce service pourrait être commun à plusieurs institutions<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> De tels services sont recommandés par la Commission spécialisée du CIUF, op. cit.

<sup>107</sup> Cf. point 7.2.1.1.

<sup>108</sup> Ces services pourraient, par exemple, être organisés au sein de pôles ou d'académies.

### 7.3.2 Au niveau de la Communauté française.

Développer une politique de validation des acquis nécessite une campagne d'information.

D'autre part, un candidat doit pouvoir trouver, de manière centralisée, l'information qui lui permettra de s'orienter vers l'une ou l'autre institution.

Il est donc nécessaire de prévoir un organe au niveau de la Communauté française pour assurer cette information sous différentes formes (portail Internet, téléphone d'information, permanence...)

Un lieu de concertation pour l'émergence de normes et pratiques communes est également nécessaire.

Enfin, un organe centralisé peut aussi servir, à l'image, par exemple, du « Kenniscentum EVC <sup>109</sup> » aux Pays-Bas, de lieu de ressource méthodologique et de promotion de la pratique de validation.

Il pourrait aussi servir de point de départ à une participation de la Communauté française au débat européen sur le sujet.

Au niveau de la Communauté française, un « Centre pour la validation des acquis de l'expérience » devrait permettre :

- De promouvoir le développement d'une politique de validation des acquis dans l'enseignement non obligatoire en assurant une information destinée à un large public ;
- d'assurer l'information et l'accueil à un niveau centralisé par le biais, par exemple, d'un portail Internet et de pouvoir ensuite diriger les candidats vers les services d'éducation et de formation tout au long de la vie des institutions pouvant répondre leur demande ;
- d'organiser la concertation nécessaire à l'émergence de normes et pratiques communes ;
- de servir de lieu de ressource méthodologique au service des institutions ;
- d'être un lieu de réflexion à propos de l'évolution des pratiques et de servir de relais pour une participation de la Communauté française aux débats sur le sujet au niveau européen.

---

<sup>109</sup> Kenniscentrum «Erkenning van eerder Verworven Competenties » . Cf. <http://www.kenniscentrumevc.nl>

## 7.4 Financement.

### 7.4.1 Des besoins nouveaux.

Un processus de validation des acquis requiert du temps et un encadrement important des candidats au cours de la procédure.

Ces besoins nouveaux s'ajoutent au nécessaire travail d'information et de recherche au niveau méthodologique.

Une piste pour le financement de ces besoins nouveaux est de considérer les candidats dont la demande a été jugée recevable après la première phase de la procédure comme des étudiants réguliers, permettant un financement public indirect. Cette démarche nécessiterait de lever les obstacles légaux actuels au niveau du financement.

Une autre piste est de recourir à un accroissement de l'investissement privé. Cette démarche s'inscrirait dans la conformité à la politique européenne dans le cadre des objectifs 2010, où il est clairement proposé d'accroître le financement privé, en particulier dans le domaine de l'enseignement supérieur et de l'éducation tout au long de la vie. (La politique européenne en matière de financement de l'éducation et de formation est évoquée dans le point suivant.)

Un accroissement de l'investissement privé peut être assuré directement soit par le candidat, soit par son employeur dans le cadre d'un plan de formation du personnel.

Dans ce cas, la procédure de validation serait payante, comme c'est le cas dans d'autres pays (coût de 700€ à 1000€ pour une validation au niveau universitaire en France, des frais nettement plus élevés dans certaines universités anglaises : 3000£ pour un diplôme d'undergraduate, 4000 à 5000£ pour un master, 20 000£ pour un MBA...)

Le fait de rendre payant (en tout ou en partie) la procédure de validation peut se justifier par le retour économique dont bénéficiera le candidat ou son employeur.

La participation privée, du candidat ou de son employeur, pourrait être assortie d'incitants fiscaux (déductibilité) ou autres (primes...)

Toutefois un tel financement direct pose problème :

- pour l'accès à la validation des demandeurs d'emploi ;
- en risquant de développer un déséquilibre entre secteurs, tels que le secteur non marchand qui dans notre pays génère de nombreux emplois, mais qui ne dispose pas des moyens pour offrir une procédure de validation ou une formation à leurs employés.

Le récent accord interprofessionnel de septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle, en France ouvre des pistes (Cet accord est abordé au point 7.4.3). Il s'agit d'un financement privé indirect, une partie des fonds destinés à la formation professionnelle

pouvant être attribués à la validation des acquis de l'expérience, à tous les niveaux. L'accord prévoit également une mutualisation d'une partie des fonds.

Cette optique nécessite, dans le cadre de l'action de l'enseignement supérieur conformément au 3<sup>ème</sup> objectif du décret « Bologne » (« Assure des services à la collectivité, notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel »), une implication de l'enseignement non obligatoire dans la politique d'éducation et de formation tout au long de la vie, en complément à l'action de la formation professionnelle. Cette implication pourrait être assurée par un accroissement d'un financement privé indirect, à l'image de la pratique française, négocié avec les partenaires sociaux et organisé au niveau des régions (de la région Wallonne et de la Commission communautaire française).

Ce financement indirect devrait permettre d'assurer l'équité de la démarche, en accordant des exonérations de frais de participation pour les catégories sociales défavorisées.

Il permettrait également d'inscrire les pratiques de validation, et de manière plus générale la contribution de l'enseignement non obligatoire à l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le cadre d'une politique régionale de formation et d'emploi.

Il est intéressant de relever que, dans bon nombre de pays européens, l'implication de l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie est plus importante qu'en Communauté française de Belgique, où, dans le plein exercice, son financement est censé se faire sur fonds propres (Toutefois des formations payantes sont organisées et des actions se développent en collaboration avec les opérateurs de formation régionaux).

Cet investissement dans l'enseignement supérieur pour la formation d'adulte peut se justifier par des arguments tels qu' « un emploi dans l'enseignement supérieur crée, autour de lui, en moyenne quatre emplois d'un niveau plus bas »<sup>110</sup> L'investissement dans l'enseignement supérieur serait créateur d'emploi, non seulement parce qu'une augmentation du niveau d'instruction augmente les chances d'insertion professionnelle, mais aussi par un effet « boule de neige ».

L'implication de l'enseignement supérieur dans la formation professionnelle est, par ailleurs, encouragée par les institutions européennes.

En conclusion à la conférence<sup>111</sup>, sous la présidence irlandaise, traitant des thèmes communs et des approches reliant Enseignement supérieur et Formation technique et professionnelle en Europe, M N van der Pas, directeur général de la DG Education et Culture de la Commission européenne, déclare :

« La formation professionnelle joue déjà un rôle important dans le secteur tertiaire, la distinction entre formation professionnelle et enseignement supérieur n'est dès lors plus valide. Nous avons besoin de nous centrer sur les aspects professionnels de l'enseignement supérieur, par exemple en relation au développement des qualifications et compétences au niveau sectoriel. Ceci est essentiel dans le but de rendre l'enseignement supérieur plus adéquat au marché de l'emploi européen.

...

Il est important d'induire la participation des partenaires sociaux dans la définition des finalités d'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur – traditionnellement ceux-ci sont déterminés par le milieu académique à partir d'une perspective académique »

<sup>110</sup> Concurrence entre générations et accès à l'emploi des jeunes, C. BEDUWE et J.-M. ESPINASSE, INSEE 1996.

<sup>111</sup> Conférence du 8 mars 2004.

Cette déclaration, très tranchée dans le sens d'un lien fort entre enseignement supérieur et formation professionnelle, suscite deux réflexions :

- S'il paraît important d'inclure l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie, cette implication ne doit pas se faire au détriment des efforts existants en formation professionnelle pour d'autres niveaux. On constate en effet que l'accès à des formations de niveau supérieur privilégie des candidats ayant déjà, au départ, une formation de bon niveau. L'effort d'éducation et de formation tout au long de la vie doit avoir pour but d'augmenter le niveau d'étude de l'ensemble de la population. L'implication de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur doivent donc s'équilibrer dans une stratégie globale.
- Cette déclaration soulève le problème de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. S'il paraît important d'offrir aux étudiants un enseignement leur permettant de s'insérer sur le marché de l'emploi, un développement vers des filières plus professionnalisantes risque d'occulter l'aspect général de l'enseignement, répondant aux objectifs personnels de l'étudiant dans une perspective citoyenne et/ou sociale, ainsi que les rôles de l'enseignement supérieur au niveau de la recherche, de la culture, de l'enrichissement du débat intellectuel...

#### 7.4.2 Politique européenne en matière d'investissement en éducation et formation.

Si l'irruption de l'éducation et la formation tout au long de la vie, accompagnée des possibilités de validation des acquis non formels et informels, provoque un changement de paradigme, la Commission européenne en propose un autre dans le domaine de l'investissement dans le domaine de l'éducation et de la formation, dans le cadre des objectifs 2010.

Une rupture, un changement de paradigme, est nécessaire dans la conception que les gouvernements ont de l'investissement dans le domaine de la connaissance, en reconnaissant « l'évidence que l'éducation contribue au développement personnel, à la cohésion sociale et à la productivité, qu'elle a un impact majeur sur la croissance économique et qu'elle réduit les coûts sociaux comme moyen de prévention à l'exclusion sociale, aux problèmes de santé et à la criminalité »<sup>112</sup>.

« L'accroissement doit provenir d'une combinaison d'investissements publics et de contributions privées en hausse. Le déficit principal de financement dans l'éducation et la formation en Europe est le niveau comparativement bas<sup>113</sup> de la contribution des ressources privées (entreprises et individus) s'ajoutant au financement public (mais pas en s'y substituant) qui garantit la continuité du modèle social européen dans le domaine de l'éducation et de la formation. »<sup>114</sup>

« Les investissements européens totaux sont significativement plus faibles qu'aux Etats Unis dans l'éducation supérieure. En dépit d'un accroissement massif de la participation et d'un accroissement substantiel des dépenses publiques dans l'éducation supérieure, le niveau total (public et privé) actuel dans le niveau tertiaire<sup>115</sup> reste plus bas en Europe qu'aux Etats Unis. Les Etats Unis dépensent plus de deux fois plus par étudiant que l'Europe dans l'enseignement

---

<sup>112</sup> DG-group-meeting, Copenhagen, June 2002, follow up paper by Hans Bortslap, Ministry of Education, Culture and Science of the Netherlands.

<sup>113</sup> Par rapport aux USA et au Japon.

<sup>114</sup> Communication de la Commission européenne, 10/01/2003 « Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe, p15.

<sup>115</sup> Enseignement supérieur.

supérieur.<sup>116</sup><sup>117</sup>. En terme de PIB, l'investissement moyen pour l'Europe est de 1,1%<sup>118</sup> à comparer à la moyenne de 2,3% aux Etats Unis. ...

...les retours privés de l'investissement dans l'éducation tertiaire sont élevés dans la plupart des pays européens, suite au fait que la demande en main d'œuvre hautement qualifiée augmente plus vite que la participation à l'enseignement supérieur...

Vu les investissements privés relativement faibles et les retours élevés de l'enseignement universitaire dans le domaine privé, la principale responsabilité des autorités n'est pas seulement de continuer à subsidier les institutions d'enseignement supérieur et les étudiants avec un niveau de financement public suffisant, mais aussi de trouver des moyens d'y ajouter un investissement privé dans l'enseignement supérieur en croissance et se diversifiant ».<sup>119</sup>

« Un enjeu particulièrement important concerne le traitement fiscal de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et d'autres incitants à l'investissement dans l'éducation et la formation (induant la reconnaissance des acquis de l'expérience). En accord avec l'OCDE, il y a une convergence de vue dans la fin des années 90 sur le fait que les autorités publiques seules ne peuvent pourvoir aux ressources nécessaires pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, que les employés et les employeurs devraient en financer au moins une partie vu les considérables retours privés qu'elles génèrent, et que les incitants financiers sont insuffisants pour élever le très faible niveau de participation des personnes peu qualifiées.<sup>120</sup> »<sup>121</sup>

« Depuis 1997, les Etats membres ont développé des efforts dans la voie de stratégies cohérentes d'éducation et de formation tout au long de la vie et ont accru l'investissement dans la qualité et l'accès dans le contexte de la stratégie européenne pour l'emploi. La communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie demande des ressources adéquates et leur redistribution au niveau du spectre complet de l'éducation et de la formation. Des conditions dés pour le succès sont le développement de futurs incitants à l'éducation et à la formation fiscaux et autres, et l'implication des partenaires sociaux dans cette stratégie. »<sup>122</sup>

#### 7.4.3 Accord interprofessionnel du 20 septembre 2003, France.

« L'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle » a été signé par la totalité des organisations patronales et syndicales. Il renoue avec un précédent, l'accord du 9 juillet 1970 sur « la formation continue dans le cadre de la formation permanente » suite à une libre négociation entre les partenaires sociaux sous le gouvernement de J. Chaban-Delmas dont J. Delors était le conseiller social (dispositif Delors) qu'il vient remplacer après 33 ans.

Cet accord instaure un droit individuel à la formation (DIF) de 20h/an, fixe pour les entreprises de plus de 10 salariés, la contribution financière pour la formation à 1,6% au minimum de la masse salariale (au lieu de 1,5%) et en détermine de nouvelles règles de mutualisation, une partie des fonds

<sup>116</sup> 19,2 USD aux Etats Unis pour 8,6USD en Europe, in PPPs. Education at a glance, OECD, 2002.

<sup>117</sup> 9.7 USD pour la Belgique.

<sup>118</sup> 1,3% pour la Belgique.

<sup>119</sup> Communication de la Commission européenne, 10/01/2003 « Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe, p13.

<sup>120</sup> New mechanisms to financed lifelong learning, OCDE, 2002.

<sup>121</sup> Communication de la Commission européenne, 10/01/2003 « Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe, p14.

<sup>122</sup> Communication de la Commission européenne, 10/01/2003 « Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe, p17.

étant ainsi gérés par des organes sectoriels ou interprofessionnels pour le financement d'actions collectives destinées aux salariés ou aux demandeurs d'emploi, y compris le financement de la VAE.

D'autre part, l'accent est aussi mis sur « l'information et l'orientation tout au long de la vie », en ouvrant le droit pour le salarié à un entretien professionnel et un bilan des compétences, à la rédaction d'un passeport formation » et à la validation des acquis de l'expérience (Article 3 de l'accord).

#### « Article 3 – La validation des acquis de l'expérience

Les parties signataires du présent accord s'accordent sur l'importance de la validation des acquis de l'expérience.

...tout salarié doit pouvoir bénéficier de la validation des acquis de l'expérience...

Les parties signataires s'engagent à développer l'information des salariés et des entreprises sur ce dispositif de validation des acquis de l'expérience...

...les parties signataires...décident de définir, dans le cadre d'un accord national interprofessionnel... les modalités de mise en œuvre d'un dispositif d'accès aux certifications professionnelles de branches...

Cet accord précisera le rôle des branches professionnelles dans :

L'information sur les actions de validation...

Les conditions propres à favoriser l'accès...à des actions de validation...

Les modalités de prise en charge des frais éventuels des membres qui participent à un jury de validation...

La mise en œuvre des modalités de validation et de certification... »

#### 7.4.4 Conclusion.

Un processus de validation des acquis requiert du temps et un encadrement important des candidats au cours de la procédure.

Ces besoins nouveaux s'ajoutent au nécessaire travail d'information et de recherche au niveau méthodologique, tant au niveau des institutions que de la Communauté française.

Le développement d'une réelle politique de validation des acquis non formels et informels nécessite des besoins nouveaux au niveau

- de l'accueil et l'information ;
- de l'encadrement des candidats au cours de la procédure ;
- de la concertation et de la recherche au niveau méthodologique.

Sans moyens financiers nouveaux, au niveau de la Communauté française et des institutions, une évolution vers un droit à la validation des acquis ne peut se développer.

Le rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie situe la problématique à la frontière entre enseignement et formation professionnelle.

Le financement doit tenir compte de cette situation et pourra être assuré en partie dans le cadre de l'enseignement (relevant de la Communauté française) et en partie par un apport privé.

L'apport public peut être assuré en considérant les étudiants en demande de validation comme étudiants réguliers, source de subsides.

L'apport privé peut être direct (participation du candidat aux frais, apport direct des entreprises pour leur personnel) ou indirect, dans le cadre d'une mutualisation d'une partie des fonds destinés à la formation professionnelle, sur base du modèle issu de l'accord interprofessionnel français.

Cette mutualisation du financement indirect permet de répondre à des soucis d'équité, réductions de frais pour certains candidats (demandeurs d'emploi...) et d'équilibre entre différents secteurs d'activité.

Plusieurs pistes de financement sont proposées :

- considérer les candidats dont la demande a été jugée recevable après la première phase de la procédure comme des étudiants réguliers, permettant un financement public indirect. Cette démarche nécessite de lever les obstacles légaux actuels au niveau du financement ;
- demander une participation financière directe aux candidats, avec exonération pour les pour les catégories sociales défavorisées, ou aux entreprises dans le cadre de plans de formation de leur personnel ;
- reconnaître le rôle de l'enseignement non obligatoire dans l'éducation et la formation tout au long de la vie, au côté et en complément des dispositifs de formation professionnelle, en lui attribuant une part d'un accroissement de l'intervention privée indirecte prélevée sur un pourcentage de la masse salariale affectée à la formation.

Ce dernier point devrait faire l'objet d'un accord de coopération entre Communauté française, Région wallonne et Commission communautaire française, suite à une négociation avec les partenaires sociaux et l'organisation d'éventuels partenariats avec ces derniers.



## 8 Recommandations<sup>123</sup>.

### 8.1 Principes.

- 8.1.1 Le CEF souhaite l'émergence, dans l'enseignement non obligatoire, d'une réelle politique de validation<sup>124</sup> des acquis non formels et informels<sup>125</sup> dans le cadre d'une logique de reconnaissance des compétences.

La pratique doit se centrer sur l'individu qui demande la reconnaissance de ses acquis dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

Elle doit se développer dans le but de pouvoir mener à terme à un droit individuel à la validation.

- 8.1.2 La validation des acquis est de la responsabilité de l'institution<sup>126</sup> qui délivre la certification ou le diplôme, dans le respect de son autonomie.

Toutefois, dans le souci d'assurer la fiabilité<sup>127</sup> de la procédure par le biais de sa transparence et de rencontrer le droit du candidat à un traitement équitable de sa demande, le CEF plaide pour une collaboration entre institutions devant aboutir à une convergence des pratiques en la matière.

- 8.1.3 Dans l'enseignement supérieur, la validation des acquis doit permettre l'octroi de crédits correspondant aux ECTS, quel que soit le cycle auquel le candidat s'inscrit (bachelor, master, master spécialisé).

L'obtention de la certification finale sera liée non à une simple sommation de différents crédits mais bien à leur réelle intégration. Elle ne pourra être délivrée qu'à la suite d'une épreuve intégrée (pouvant elle-même se baser sur l'expérience du candidat).

L'institution veillera à l'acquisition des compétences<sup>128</sup> générales et transversales liées au type d'enseignement. Dans ce but, l'institution demandera au candidat de suivre un nombre suffisant de crédits dans l'institution délivrant la certification ou le diplôme. L'épreuve intégrée fait partie de cette formation. L'importance de cette formation complémentaire est laissée à l'appréciation du jury.

---

<sup>123</sup> Ces recommandations constituent les conclusions du chapitre 7 « Perspectives », où ont développés les arguments les sous-tendant.

<sup>124</sup> Cf. définition au point 2.3.

<sup>125</sup> Cf. définition au point 2.2.

<sup>126</sup> Le terme « Institution » est utilisé ici comme terme générique regroupant les établissements de promotion sociale, les hautes écoles, les instituts supérieurs d'architecture, les écoles supérieures des arts et les universités.

<sup>127</sup> Cf. définition au point 2.5.

<sup>128</sup> Cf. définition au point 2.4.

- 8.1.4 Le CEF souhaite qu'une articulation soit établie à l'avenir entre les dispositifs de validation des compétences<sup>129</sup> et de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire afin notamment d'assurer la visibilité et la cohérence de l'ensemble formé par les deux dispositifs pour l'utilisateur.

---

<sup>129</sup> Cf. 1. Introduction.

## 8.2 Méthodologie<sup>130</sup>.

8.2.1 Afin d'assurer la validité du processus de validation, le CEF estime qu'il doit être le résultat d'une double démarche :

- de l'institution vers le candidat, en s'efforçant de définir en terme de compétences les objectifs des crédits à valider ;
- du candidat vers l'institution, en amenant ce dernier, avec le soutien d'un conseiller en validation, à identifier, à reconnaître, à exprimer et à conceptualiser les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées aux crédits à valider.

8.2.2 Le processus de validation se constitue des étapes suivantes :

- une phase d'accueil et d'information devant permettre au candidat le choix d'une institution pratiquant la validation ainsi que de la formation visée par la démarche ;
- une phase d'orientation et de positionnement où le candidat est amené à préciser son projet professionnel et à énumérer ses acquis antérieurs (rédaction de la partie sommative<sup>131</sup> d'un portfolio et d'une « lettre de motivation ») devant permettre à l'institution de se positionner sur la recevabilité de la demande ;
- une phase de contractualisation et d'accompagnement : le candidat est inscrit dans un processus de validation où il bénéficie du soutien d'un conseiller et est mis en contact avec un enseignant. Avec l'aide de ceux-ci, le candidat rédige la partie formative<sup>132</sup> du portfolio, en identifiant, reconnaissant et exprimant les acquis de ses expériences en termes de connaissances, qualifications et compétences liées aux crédits à valider ;
- une phase d'évaluation : sur proposition des accompagnateurs, sur base de la consultation du dossier et, éventuellement, d'épreuves ou de mises en situation complémentaires, le jury de validation délibère en précisant les crédits validés et en proposant au candidat les formations et remédiations éventuelles devant permettre à ce dernier d'obtenir la certification ou le diplôme visé. Il est important que le jury explicite sa décision, afin que le candidat puisse se l'approprier. Le jury, constitué en majorité d'enseignants, ferait appel à des membres extérieurs (professionnels) et inclurait les accompagnateurs.

---

<sup>130</sup> Ce point s'inspire des pratiques émergentes dans différents pays européens et des propositions du rapport de la Commission spécialisée du CIUF, op. cit.

<sup>131</sup> Cf. définition au point 26.

<sup>132</sup> Cf. définition au point 2.7.

### 8.3 Organisation.

8.3.1 Au niveau de l'institution, les différentes phases de la procédure de validation devraient être organisées, en collaboration avec les enseignants concernés (accompagnateur et jury) par un service centralisé chargé en général de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans l'institution.

Ce service serait chargé non seulement du suivi du candidat (accueil et information, orientation, accompagnement) et du travail préparatoire à la décision du jury, mais aussi d'apporter une aide méthodologique aux enseignants concernés, en les conseillant, par exemple, lors de l'identification des compétences correspondant aux crédits à valider.

Dans le cas d'institutions de petites tailles, ce service pourrait être commun à plusieurs institutions<sup>133</sup>.

8.3.2 Au niveau de la Communauté française, un « Centre pour la validation des acquis de l'expérience<sup>134</sup> » devrait permettre :

- de promouvoir le développement d'une politique de validation des acquis dans l'enseignement non obligatoire en assurant une information destinée à un large public ;
- d'assurer l'information et l'accueil à un niveau centralisé par le biais, par exemple, d'un portail internet et de pouvoir ensuite diriger les candidats vers les services d'éducation et de formation tout au long de la vie des institutions pouvant répondre leur demande ;
- d'organiser la concertation nécessaire à l'émergence de normes et pratiques communes ;
- de servir de lieu de ressource méthodologique au service des institutions ;
- d'être un lieu de réflexion à propos de l'évolution des pratiques et de servir de relais pour une participation de la Communauté française aux débats sur le sujet au niveau européen.

---

<sup>133</sup> Ces services pourraient, par exemple, être organisés au sein de pôles ou d'académies.

<sup>134</sup> Cette proposition s'inscrit dans le cadre de la recommandation 8.1.2. Le rôle de ce centre n'affecte pas le principe d'autonomie des institutions et de leurs pouvoirs organisateurs mais vise à servir de lieu de rencontre entre ces dernières pour permettre leur collaboration. Il pourrait être constitué de représentants des différents conseils, Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale, Conseil général des Hautes Ecoles, Conseil supérieur de l'enseignement artistique, CIUF ainsi que de représentants des partenaires sociaux dans le cadre d'éventuels partenariats.

---

#### 8.4 Financement.

##### 8.4.1 Le développement d'une réelle politique de validation des acquis non formels et informels nécessite des besoins nouveaux au niveau

- de l'accueil et l'information ;
- de l'encadrement des candidats au cours de la procédure ;
- de la concertation et de la recherche au niveau méthodologique.

Sans moyens financiers nouveaux au niveau de la Communauté française et des institutions, une évolution vers un droit à la validation des acquis ne peut se développer.

##### 8.4.2 Plusieurs pistes de financement sont proposées :

- considérer les candidats dont la demande a été jugée recevable après la première phase de la procédure comme des étudiants réguliers, permettant un financement public indirect. Cette démarche nécessite de lever les obstacles légaux actuels au niveau du financement<sup>135</sup> ;
- demander une participation financière directe aux candidats, avec exonération pour les catégories sociales défavorisées, ou aux entreprises dans le cadre de plans de formation de leur personnel<sup>136</sup> ;
- reconnaître le rôle de l'enseignement non obligatoire dans l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>137</sup>, au côté et en complément des dispositifs de formation professionnelle, en lui attribuant une part d'un accroissement de l'intervention privée indirecte prélevée sur un pourcentage de la masse salariale affectée à la formation<sup>138</sup>.

Ce dernier point devrait faire l'objet d'un accord de coopération entre Communauté française, Région wallonne et Commission communautaire française, suite à une négociation avec les partenaires sociaux et l'organisation d'éventuels partenariats avec ces derniers.

---

<sup>135</sup> Financement public indirect.

<sup>136</sup> Financement privé direct.

<sup>137</sup> Ce lien renforcé entre enseignement supérieur et formation professionnelle ne peut se faire au détriment des efforts de formation professionnelle à d'autres niveaux et doit permettre à l'enseignement de conserver ces rôles spécifiques autres que la formation professionnalisante. (cf. 7.4.1).

<sup>138</sup> Financement privé indirect.



## 9 Annexe 1 : Textes législatifs en Communauté française.

### 9.1 Universités (avant les décrets « Bologne »).

#### *Décret relatif au régime des études universitaires et des grades académiques*

*D. 05-09-1994*

*M.B. 08-11-1994*

*errata M.B. 17-07-1997*

*Article 11.* modifié par D. 14-07-1997 et D. 03-03-2004

*Article 11. - § 1er.* Ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne à l'exception des études en science dentaire, les étudiants qui ont le grade académique de candidat qui correspond à ces études.

Ont accès à ces mêmes études en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne à l'exception des études en science dentaire, les étudiants qui ont un grade académique de candidat qui ne correspond pas à ces études, mais qui y donne accès en vertu d'une décision des autorités universitaires et aux conditions complémentaires qu'elles fixent.

Ont également accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne à l'exception des études en science dentaire, les étudiants qui ont réussi les deux premières années d'études du cursus conduisant au grade de candidat en médecine. La détermination des études de deuxième cycle ainsi accessibles se fait en vertu d'une décision des autorités universitaires et aux conditions complémentaires qu'elles fixent.

« Ces dispositions s'appliquent également aux étudiants porteurs des titres correspondants délivrés par une institution universitaire de la Communauté flamande, en vertu d'une décision des autorités universitaires et, s'il y échet, aux conditions complémentaires qu'elles fixent. »;

§ 2. Pour l'application du § 1er, le diplôme de candidat ingénieur civil polytechnicien délivré par l'École royale militaire est assimilé au grade académique de candidat ingénieur civil.

Les autorités universitaires définissent les conditions complémentaires auxquelles ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui sont porteurs d'un diplôme de candidat en rapport avec ces études, autre que celui visé à l'alinéa précédent, délivré par l'École royale militaire.

§ 3. Conformément aux dispositions arrêtées par le Gouvernement, les autorités universitaires définissent les conditions complémentaires que doivent remplir pour l'accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui sont porteurs d'un diplôme en rapport avec ces études, délivré par un établissement d'enseignement supérieur de type long ou de type court.

Cette disposition s'applique également aux étudiants porteurs des titres correspondants délivrés par un établissement d'enseignement de promotion sociale.

« Cette disposition s'applique également aux étudiants porteurs des titres correspondants délivrés par un établissement d'enseignement supérieur de Communauté flamande ou de la Communauté germanophone. »;

§ 4. Par exception au § 1er, les autorités universitaires peuvent, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent, valider les expériences professionnelles ou les acquis personnels d'étudiants qui n'ont pas le grade

académique de candidat mais qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités universitaires, justifient d'aptitudes et de connaissances suffisantes pour suivre ces études avec succès.

La détermination des études qui font l'objet de l'exception prévue à l'alinéa précédent doit être approuvée au préalable par le ministre qui a l'enseignement universitaire dans ses attributions sur avis collégial des recteurs et après consultation du CIUF.

« Les autorités universitaires définissent les conditions complémentaires auxquelles ces étudiants ont accès aux études de deuxième cycle »;

§ 5. Aux conditions que fixent les autorités universitaires, ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants porteurs d'un diplôme ou certificat d'études étranger en rapport avec ces études et reconnu équivalent à ceux mentionnés aux paragraphes 1er et 3 en application de l'article 36 du présent décret ou de la loi du 19 mars 1971 relative à l'équivalence des diplômes et certificats d'études étrangers.

§ 6. Lorsque, en application des paragraphes précédents, les conditions fixées par les autorités universitaires consistent en une formation qui est équivalente à une année d'études, cette année de formation est considérée comme la dernière année d'un premier cycle.

§ 7. Ont seuls accès aux études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade académique de licencié en science dentaire, les titulaires du grade académique de candidat en science dentaire qui ont obtenu à l'issue du premier cycle une attestation faisant état de l'avis favorable d'une commission constituée à cette fin dans chacune des institutions universitaires organisant des études dans le domaine de la science dentaire.

Cette disposition ne s'applique pas aux étudiants ayant réussi une année d'études de premier cycle en dentisterie avant l'année académique 1997-1998.

§ 8. Par dérogation au § 7, ont également accès aux études de second cycle en vue de l'obtention du grade académique de licencié en sciences dentaires, les titulaires du grade académique de docteur en médecine inscrits aux études en vue de l'obtention du grade académique de diplômé d'études spécialisées en stomatologie et titulaires de l'attestation prévue à l'article 14, § 2bis, du présent décret.

modifié par D. 14-07-1997 et D. 03-03-2004

## 9.2 Hautes Ecoles.

### *Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles*

*D. 05-08-1995*

*M.B. 01-09-1995*

#### *CHAPITRE IV. - Conditions d'accès aux études supérieures de type court et de type long*

complété par D. 24-07-1997 ; modifié par D. 17-07-1998 ; D. 20-12-2001

*Article 22. - § 1er.* Ont accès à la première année d'études de l'enseignement supérieur, en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui justifient:

1° soit d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur délivré par un établissement d'enseignement secondaire de plein exercice ou de promotion sociale pour les étudiants qui ont obtenu ce certificat après l'année scolaire 1992-1993;

2° soit d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur pour les étudiants qui l'ont obtenu avant l'année 1993-1994 accompagné, pour l'accès à la première année de l'enseignement supérieur de type long du diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur;

3° soit d'un certificat homologué de l'enseignement général technique ou artistique délivré par un établissement d'enseignement secondaire organisé ou subventionné par la Communauté flamande ou par le jury de la Communauté flamande habilité à délivrer ce certificat et qui donne accès à l'enseignement universitaire dans cette Communauté;

4° soit d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type court de plein exercice, ou d'un titre correspondant délivré par l'enseignement de promotion sociale;

5° soit d'un diplôme ou certificat d'études étranger reconnu équivalent à ceux mentionnés en 1° et 3° en application de la loi du 19 mars 1971 relative à l'équivalence des diplômes ou certificats d'études étrangers, d'un décret, d'une directive européenne ou d'une convention internationale;

6° soit d'une attestation de succès à l'un des examens d'admission organisés par les Hautes Ecoles et dont les programmes sont arrêtés par le Gouvernement sur avis du Conseil général; cette attestation donne accès aux études qu'elle indique.

7° soit d'une attestation de succès à l'un des examens d'admission organisés par les institutions universitaires, conformément à l'article 10, § 1er, littera e), et § 2 du décret du 5 septembre 1994 relatif au régime des études universitaires et des grades académiques.

Ont aussi accès à la première année d'études dans l'enseignement supérieur de type court paramédical les étudiants qui ont réussi l'examen d'admission organisé, conformément aux dispositions arrêtées par le Gouvernement, devant un jury de la Communauté française.

Ont également accès aux études menant au grade d'infirmier(e) gradué(e) les titulaires du titre d'infirmier(e) breveté(e).

§ 2. Sans préjudice des dispositions prévues aux articles 23, 24, 34, 35 et 42, alinéa 2, 9°, ont accès à la première année d'études de deuxième cycle de l'enseignement supérieur de type long, en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui ont le grade de candidat qui correspond à ces études.

§ 3. Ont accès aux études en vue de l'obtention du grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur les étudiants qui ont un grade sanctionnant des études de deuxième cycle de type long dans

la catégorie économique ou qui sont inscrits à de telles études. Dans ce dernier cas, ils ne peuvent obtenir le grade d'agrégé qu'après avoir obtenu le grade qui sanctionnera leurs études de deuxième cycle.

complété par D. 08-02-1999

*Article 23.* - § 1er. Conformément aux dispositions arrêtées par le Gouvernement, après avis du Conseil général, les autorités de la Haute Ecole définissent les conditions aux quelles les étudiants passent:

1° d'une année de l'enseignement supérieur de type court d'une section à une autre année de l'enseignement supérieur de type court d'une autre section;

1°bis. d'une année de l'enseignement supérieur de type court à une année de l'enseignement supérieur de type long ;

2° d'une année ou d'un cycle de l'enseignement supérieur de type long à une année de l'enseignement supérieur de type court;

3° d'une année ou d'un cycle de l'enseignement universitaire à une année de l'enseignement supérieur de type court;

4° d'un premier cycle de l'enseignement supérieur de type long d'une section à un deuxième cycle de l'enseignement supérieur de type long dans une autre section;

5° d'un premier cycle de l'enseignement universitaire à un deuxième cycle de l'enseignement supérieur de type long

6° d'un cycle de l'enseignement supérieur de type court à un deuxième cycle de l'enseignement supérieur de type long dans une section analogue;

7° d'une année d'un cycle de l'enseignement universitaire ou d'un cycle de l'enseignement supérieur de type long à une année d'un cycle de l'enseignement supérieur de type long

8° d'un deuxième cycle de l'enseignement universitaire aux études de spécialisation organisées dans l'enseignement supérieur de type long en application de l'article 19.

§ 2. Les passerelles prévues au § 1er valent également pour les étudiants porteurs d'un des titres délivrés par l'enseignement de promotion sociale correspondant à ceux délivrés par l'enseignement de plein exercice, conformément à l'article 75 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

En ce qui concerne les titres spécifiques à l'enseignement supérieur de promotion sociale de régime 1, tels que définis par le décret précité, des passerelles peuvent être également prévues selon les modalités à définir par le Gouvernement, sur avis du Conseil général.

§ 3. Les passerelles prévues au § 1er valent également pour les étudiants issus de l'enseignement de promotion sociale aux conditions déterminées par le Gouvernement.

*Article 24.* - Les autorités de la Haute Ecole peuvent admettre à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent des étudiants qui n'ont pas le grade de candidats, mais qui justifient d'une expérience professionnelle d'au moins quatre ans et qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités de la Haute Ecole, justifient de connaissances et d'aptitudes suffisantes pour suivre ces études avec succès.

La détermination des études visées à l'alinéa premier doit être approuvée au préalable par le Gouvernement sur avis du Conseil général.

*Article 25.* - Aux conditions que fixent les autorités de la Haute Ecole, ont accès à des études de deuxième cycle, en vue de l'obtention des grades qui les sanctionnent, les étudiants qui sont porteurs d'un diplôme ou certificat d'études

étranger en rapport avec ces études et reconnus équivalents à ceux mentionnés aux articles 15 et 18, § 1er, en application de la loi du 19 mars 1971 relative à l'équivalence des diplômes et certificats d'études étrangers.

complété par D. 02-12-1996; modifié et complété par D. 04-02-1997 ;

complété par D. 24-07-1997 ; D. 17-07-1998 ; D. 08-02-1999 ;  
modifié par D. 31-05-1999 ; D. 28-10-1999 ; D. 20-07-2000

## *CHAPITRE V. - Organisation des études*

### *Section 1ère - Règlement des études et adhésion de l'étudiant au projet de la Haute Ecole*

modifié par D. 17-07-1998 ; complété par D. 26-04-1999 ; D. 27-02-2003

*Article 27.* - Les autorités de la Haute Ecole arrêtent un règlement des études. Ce règlement et ses modifications ultérieures éventuelles sont communiqués à la Commission communautaire pédagogique qui le transmet au Gouvernement dans les soixante jours de la réception avec un avis motivé sur le respect, par le règlement, du projet pédagogique, social et culturel visé à l'article 6 et des dispositions visées dans les lois, décrets et arrêtés en vigueur.

Le règlement fixe notamment:

...

6° les règles en matière de dispense de certaines parties de programme ou de réduction de la durée minimale des études, conformément aux articles 34 et 35;

...

### *Section 3. - Durée des études*

complété par D. 24-07-1997

*Article 34.* - Aux conditions qu'elles fixent, les autorités de la Haute Ecole peuvent dispenser les étudiants de certaines parties de leur programme d'études en considération des études ou partie d'études qu'ils ont déjà effectuées avec succès.

Dans le cas d'études ou de parties d'études effectuées avec succès dans l'enseignement secondaire de plein exercice ou de promotion sociale, l'avis du Conseil général des Hautes Ecoles et du Conseil concerné est requis.

Le Gouvernement fixe les conditions auxquelles les titulaires d'une expérience professionnelle en rapport avec les études concernées bénéficient de dispenses dans les sections, options ou années d'études de spécialisation qu'il vise.

*Article 35.* - Les autorités de la Haute Ecole peuvent accorder aux étudiants qui bénéficient des dispenses prévues à l'article 34 une réduction de la durée minimale de leurs études, telle qu'elle est définie à l'article 33.

inséré par D. 08-02-2001

*Article 35bis.* Les autorités de la haute école peuvent accorder aux étudiants qui s'inscrivent dans une formation accélérée à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur une réduction de la durée minimale de leurs études, telle qu'elle est déterminée à l'article 29 du présent décret et dans les conditions que le Gouvernement détermine.

*21 JANVIER 2004. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 34, alinéa 3, du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles*

...

Article 1<sup>er</sup>. Le présent arrêté s'applique à tout étudiant inscrit ou désirant s'inscrire régulièrement à une année d'études de l'une des sections, options ou finalités, ou années d'études de spécialisation visées par le décret du 27 février 2003 établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles horaires minimales dans une Haute Ecole, conformément aux articles 22 à 26 du décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles, ci-après dénommé « étudiant ».

Art. 2. § 1. Tout étudiant possédant une expérience professionnelle d'au moins trois ans en rapport avec les études concernées, acquise dans les cinq ans qui précèdent la date d'inscription, bénéficie d'une (des) dispense(s) pour une (des) activité(s) d'enseignement ou d'intégration professionnelle, aux conditions définies ci-après, pour un maximum, sauf cas motivé, de 20 % des crédits ou du volume horaire de l'année.

§ 2. Pour être valable, la demande de l'étudiant doit être introduite auprès du Directeur de catégorie, à l'aide du formulaire prévu à l'annexe 1 du présent arrêté, dans les quinze jours ouvrables de son inscription et au plus tard le 1<sup>er</sup> novembre de l'année académique en cours.

La signature apposée par le Directeur de catégorie sur le double de cet écrit ne vaut que comme accusé de réception de l'introduction de la demande.

L'étudiant doit fournir, en outre, une déclaration de son (ses) employeur(s) à l'aide du formulaire prévu à l'annexe 2 et une copie du (des) contrat(s) de travail à l'origine de son expérience professionnelle.

Le Directeur de catégorie transmet sans délai la demande au Conseil pédagogique, qui peut recevoir l'étudiant afin d'obtenir plus d'informations sur son expérience professionnelle ou un éclaircissement sur sa demande.

§ 3. Le Directeur de catégorie octroie, sur avis motivé du Conseil pédagogique, une (des) dispense(s) visée(s) au § 1<sup>er</sup> de cet article. La décision est notifiée à l'étudiant dans les quinze jours ouvrables suivants l'introduction de sa demande.

Art. 3. Le présent arrêté entre en vigueur le jour de sa publication au Moniteur belge.

Art. 4. La Ministre de l'Enseignement supérieur est chargée de l'exécution du présent arrêté.

...

ANNEXE 1

DECLARATION DE L'ETUDIANT  
DEMANDE DE DISPENSE  
*(Une déclaration par demande de dispense)*

Je soussigné(e) (prénom, nom) .....

Né(e) à ..... le .....

Domicilié(e) à .....

Etudiant(e) (\*) en (année d'études) .....

(section, catégorie) .....

Sollicite une dispense pour l'activité d'enseignement ou d'intégration professionnelle suivante : .....

.....

Institution/Entreprise (\*) .....

Service .....

Fonction .....

Du ..... au .....

En tant que : salarié temps plein/mi-temps/tiers temps/trois quarts temps/quatre cinquième temps - indépendant - indépendant à titre complémentaire (\*).

*En quoi votre activité professionnelle justifie-t-elle, selon vous, une dispense pour le susmentionné :*

Le (la) soussigné(e) certifie sur l'honneur que la présente déclaration est sincère et véritable (\*).

Etablie en 3 exemplaires à ..... le .....

Signature

(\*) Biffer la (les) mention(s) inutile(s).

ANNEXE 2

DECLARATION DE L'EMPLOYEUR  
ATTESTATION D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Je soussigné(e) (prénom, nom) .....

De l'Institution/Entreprise (\*) .....

Sise (adresse complète) .....

Certifie que Mme/Mlle/M. (\*) (Prénom, nom) .....

Né(e) à ..... le .....

A exercé/exerce la fonction suivante au sein de l'institution/entreprise susmentionnée (\*) :

Fonction .....

Service .....

Du ..... au .....

En tant que salarié temps plein/mi-temps/tiers temps/trois quarts temps/quatre cinquième temps - indépendant - indépendant à titre complémentaire (\*).

Expliquer la nature exacte du travail effectué par le (la) salarié(e) (\*) :

Le (la) soussigné(e) certifie sur l'honneur que la présente déclaration est sincère et complète.

Etablie en 3 exemplaires à ..... le .....

Signature

Cachet de l'Institution/Entreprise

(\*) Biffer la (les) mention(s) inutile(s).

### 9.3 Enseignement supérieur artistique.

#### *Section 6. - Du changement d'études*

##### *Sous-Section 1<sup>re</sup>. - Du passage d'une année d'études réussie dans une Ecole supérieure des Arts vers une autre année d'études dans une Ecole supérieure des Arts*

*Article 39.* - Par domaine et par type, l'étudiant qui a réussi une première année d'études dans une option donnée, peut, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, s'inscrire dans la seconde année d'études d'une autre option après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

L'étudiant qui a réussi une année d'études d'une option donnée peut, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, s'inscrire dans l'année d'études supérieure de la même option, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

Par domaine, l'étudiant qui a obtenu l'un des grades visés aux articles 7, alinéas 1<sup>er</sup> et 2, 13, alinéas 1<sup>er</sup> et 2; 18, alinéas 1<sup>er</sup> et 22, alinéas 1<sup>er</sup> et 2 du décret du 17 mai 1999 dans une option donnée, peut, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, s'inscrire en première année du deuxième cycle des études d'enseignement supérieur artistique de type long d'une autre option, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

L'étudiant qui a obtenu le grade de candidat en théâtre et arts de la parole visé à l'article 18, alinéa 1<sup>er</sup> du décret du 17 mai 1999, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, en première année du deuxième cycle des études d'enseignement supérieur artistique de type long du domaine des arts du spectacle et techniques de diffusion et de communication, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

L'étudiant qui a obtenu le grade de candidat en arts du spectacle et techniques de diffusion et de communication visé à l'article 22, alinéa 2 du décret du 17 mai 1999, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, en première année du deuxième cycle des études d'enseignement supérieur artistique de type long du domaine du théâtre et arts de la parole, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

Par domaine, l'étudiant qui a réussi une première année du premier cycle d'études de l'enseignement supérieur de type long dans une Ecole supérieure des Arts, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, en deuxième année d'études de l'enseignement supérieur artistique de type court après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

Par domaine, l'étudiant qui a réussi deux premières années d'études de l'enseignement supérieur artistique de type court dans une Ecole supérieure des Arts, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, en deuxième année du premier cycle d'études de l'enseignement supérieur artistique de type long après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription.

*Article 40.* - L'avis du Conseil de gestion pédagogique requis à l'article 39 est rendu sur base de la présentation du travail artistique antérieur de l'étudiant à un jury artistique interne constitué d'enseignants de l'option choisie. Ledit jury évalue ce travail et remet un rapport au Conseil de gestion pédagogique, conformément aux dispositions fixées par le règlement particulier des études.

Dans les cas visés par l'article 39, le directeur fixe, sur avis du Conseil de gestion pédagogique et s'il échet, le travail artistique éventuel à fournir ainsi que les examens complémentaires à présenter, en vue de combler les différences entre les programmes.

Dans pareil cas, l'étudiant n'est pas obligé de participer aux activités d'enseignement qui correspondent aux examens en question.

Pour cet étudiant, l'épreuve de l'année d'études dans laquelle il est inscrit comprend, outre les opérations d'évaluations artistiques et examens de ladite année d'études, le travail artistique et les examens complémentaires fixés par le directeur, en application de l'alinéa 2 du présent article.

*Sous-Section 2. - Du passage d'une année d'études réussie dans une Institution universitaire, un Institut supérieur d'Architecture ou une Haute Ecole vers une année d'études dans une Ecole supérieure des Arts*

*Article 41.* - L'étudiant qui a réussi une seconde année d'études dans l'enseignement de type court d'une Haute Ecole peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, dans une deuxième année d'études de l'enseignement supérieur artistique, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription et pour autant que les études réussies soient en rapport avec celles qu'il souhaite entreprendre.

L'étudiant qui a réussi une première année d'études dans une Institution universitaire, un Institut supérieur d'Architecture ou un enseignement de type long d'une Haute Ecole, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, dans une deuxième année d'études de l'enseignement supérieur artistique, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription et pour autant que les études réussies soient en rapport avec celles qu'il souhaite entreprendre.

L'étudiant qui a réussi un premier cycle dans une Institution universitaire, un Institut supérieur d'Architecture ou une Haute Ecole, peut s'inscrire, sur décision du directeur de l'Ecole supérieure des Arts où il sollicite son admission, en première année du deuxième cycle des études de l'enseignement supérieur artistique de type long, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'Ecole supérieure des Arts où il demande son inscription et pour autant que les études réussies soient en rapport avec celles qu'il souhaite entreprendre.

*Article 42.* - L'avis du Conseil de gestion pédagogique requis à l'article 41 est rendu sur base de la présentation du travail artistique antérieur de l'étudiant à un jury artistique interne constitué d'enseignants de l'option choisie. Ledit jury évalue ce travail et remet un rapport au Conseil de gestion pédagogique, conformément aux dispositions fixées par le règlement particulier des études.

Dans les cas visés par l'article 41, le directeur fixe, sur avis du Conseil de gestion pédagogique et s'il échet, le travail artistique éventuel à fournir ainsi que les examens complémentaires à présenter, en vue de combler les différences entre les programmes.

Dans pareil cas, l'étudiant n'est pas obligé de participer aux activités d'enseignement qui correspondent aux examens en question.

Pour cet étudiant, l'épreuve de l'année d'études dans laquelle il est inscrit comprend, outre les opérations d'évaluations artistiques et examens de ladite année d'études, le travail artistique et les examens complémentaires fixés par le directeur, en application de l'alinéa 2 du présent article.

*Section 7. - Des conditions particulières d'admission aux études de deuxième cycle*

*Sous-Section 1<sup>re</sup>. - De l'admission des étudiants n'ayant pas le grade de candidat*

*Article 43.* - L'étudiant qui n'a pas le grade de candidat mais qui justifie d'une expérience professionnelle d'au moins quatre ans peut, sur décision du Pouvoir organisateur, s'inscrire en première année du deuxième cycle des études d'enseignement supérieur artistique de type long approuvées par le Gouvernement, après avis du Conseil de gestion pédagogique de l'École supérieure des Arts où il demande son inscription et pour autant que cette expérience professionnelle soit en rapport avec les études qu'il souhaite entreprendre.

## 9.4 Extraits des décrets « Bologne ».

*DÉCRET*  
*DÉFINISSANT L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,*  
*FAVORISANT SON INTÉGRATION À*  
*L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR*  
*ET REFINANÇANT LES UNIVERSITÉS*<sup>139</sup>

### *PARTIE I. – DISPOSITIONS COMMUNES.*

#### *TITRE I. – OBJECTIFS ET MISSIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.*

*Art. 2.* L'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française poursuit, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants.

...

5° Développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de *formation continuée tout au long de la vie* ;

...

*Art. 3.* A fin de respecter les objectifs généraux, l'enseignement supérieur exige du personnel qui le dispense des qualités pédagogiques et des compétences spécifiques et actualisées, en lien direct avec les lieux de création, de critique, de développement et d'évolution du savoir, de l'art et de la pensée. Pour ce faire, les établissements qui l'organisent assument, selon leurs moyens et leurs spécificités, les trois missions complémentaires suivantes.

- 1° Offrir une *formation* initiale et *continuée* de haute qualité, selon leurs habilitations, et certifier ainsi les compétences et savoirs acquis par leurs diplômés;
- 2° Participer à des activités de recherche et/ou de création dans leur discipline;
- 3° Assurer des services à la collectivité, notamment par une *collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel*.

#### *TITRE II. – ORGANISATION DES ÉTUDES.*

##### *Chapitre I. – Définitions et concepts généraux.*

*Art. 6. § 1<sup>er</sup>.* Pour l'application du présent décret, et de ses arrêtés d'exécution, l'on entend par :

*Certificat* : Document qui atteste la réussite d'une formation et l'octroi éventuel de crédits associés, sans conférer de grade académique.

*Crédit* : Unité correspondant au temps consacré, par l'étudiant, au sein d'un programme d'études, à une activité d'apprentissage dans une discipline déterminée. Les crédits sont octroyés à l'étudiant après évaluation favorable des compétences et connaissances acquises.

---

<sup>139</sup> Certaines parties des extraits du décret concernant la problématique du présent avis ont été soulignées..

*Valorisation des acquis* : Processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études.

### *Chapitre III. – De la structure et de la durée minimale des études.*

*Art. 14. § 2. Les formations continuées ont pour but de réactualiser ou de perfectionner les compétences des diplômés de l'enseignement supérieur tout au long de leur vie.*

*Art. 20. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent organiser des formations continuées à destination des diplômés de l'enseignement supérieur ou de porteurs de titres similaires. Ces formations poursuivent un ou plusieurs buts suivants.*

- 1° Réactualiser les connaissances de diplômés, notamment en fonction du profil professionnel particulier des étudiants.
- 2° Perfectionner ou spécialiser leurs savoirs et compétences dans l'une ou l'autre discipline particulière, dans le même domaine d'études que leur diplôme initial ou dans un domaine différent. À cette catégorie appartiennent notamment les formations de réinsertion professionnelle.
- 3° Compléter et asseoir leur formation, en lien direct avec leur activité professionnelle actuelle ou future.

*La réussite de ces formations n'est pas sanctionnée par un grade académique. Elles peuvent permettre l'octroi de crédits aux étudiants correspondant aux enseignements suivis avec succès, si elles respectent les mêmes critères d'organisation, de contenu et de qualité que les études menant à des grades académiques.*

*Ces formations continuées ne sont pas éligibles pour le financement au sens de la loi du 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires, du décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française, de la troisième partie du décret du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'enseignement supérieur artistique organisé en écoles supérieures des arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) ou de la loi du 18 février 1977 relative à l'organisation de l'enseignement de l'architecture.*

Le Gouvernement peut toutefois fixer des règles de financement spécifiques pour certaines formations continuées.

### *Section II. – Du rythme des études.*

*Art. 26§ 2. Le crédit est une mesure relative de l'ensemble des travaux d'un étudiant pour une ou plusieurs activités d'apprentissage au sein d'un programme d'étude. Un crédit correspond forfaitairement à 24 heures d'activités d'apprentissage. Cette charge horaire n'est que partiellement consacrée à des enseignements organisés directement par l'établissement, mais comprend d'autres activités associées, tels les travaux, exercices personnels, préparations, études, projets, recherches documentaires, épreuves...*

Les activités de mise à niveau, de remédiation, d'autoformation et d'enrichissement personnel ne font pas l'objet d'une estimation en crédits dans un programme d'études et ne sont donc pas comprises dans cette définition de la charge annuelle d'un étudiant. Toutefois, aux conditions fixées par les autorités académiques, de telles activités peuvent être valorisées par le jury dans le contexte d'une procédure d'admission aux études.

## *PARTIE II. – DISPOSITIONS SPÉCIFIQUES AUX UNIVERSITÉS.*

### *TITRE III. – L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ.*

#### *Chapitre I. – Des grades académiques et des habilitations.*

##### *Section I. – Des grades académiques.*

*Art. 36.* Sous réserve des autres dispositions de ce décret, les études complémentaires et les *formations continuées* sont fixées par les autorités académiques. La liste de ces formations est transmise annuellement au Gouvernement avant la fin de l'année académique où elles ont été organisées.

##### *Section II. – Des habilitations.*

*Art. 39.* Les institutions universitaires sont habilitées à organiser les études complémentaires et *formations continuées destinées aux porteurs des grades académiques de type long.*

##### *Section III. – Des équivalences.*

*Art. 43.* Le Gouvernement peut, par voie de mesures générales, reconnaître l'équivalence entre un titre, diplôme ou certificat d'études délivré à l'étranger et l'un des grades académiques conférés en vertu des dispositions du présent décret.

Par voie de mesure individuelle, le Gouvernement statue sur l'octroi de l'équivalence complète d'études faites hors Communauté française, et qui n'ont pas fait l'objet d'une mesure visée à l'alinéa précédent, aux différents grades académiques de master, médecin et médecin vétérinaire. L'octroi de l'équivalence complète peut être subordonné à la réussite d'une épreuve particulière dans les cas et limites fixés par le Gouvernement.

Sous réserve des alinéas 1<sup>er</sup> et 2 du présent article et indépendamment d'une procédure d'admission aux études, *les jurys statuent sur l'équivalence totale ou partielle des études faites hors Communauté française aux grades académiques qu'ils confèrent.*

Le Gouvernement fixe les conditions et la procédure d'octroi des équivalences visées aux alinéas 2 et 3.

#### *Chapitre II. – De l'inscription aux études.*

*Art. 46. § 2.* Pour être *régulière*, une inscription doit porter sur au moins *30 crédits* dans un cursus déterminé, à l'exception des étudiants en situation de redoublement dont l'année d'études peut comporter un solde de crédits inférieur ou des étudiants inscrits à l'année préparatoire visée à l'Art. 51, § 3.

Un étudiant régulier jouit des droits et devoirs liés à ce statut. Pour l'application des dispositions légales et réglementaires autres que le présent décret, il est *réputé se consacrer à ses études à temps plein.*

#### *Chapitre III. – De l'accès aux études.*

##### *Section I. – De l'accès aux études de premier cycle.*

*Art. 49. § 1<sup>er</sup>.* Sous réserve d'autres dispositions légales particulières, ont accès à des études de premier cycle en vue de l'obtention du grade académique qui les sanctionne, les étudiants qui justifient :

...

5° soit d'une attestation de succès à un des examens d'admission organisés par les établissements d'enseignement supérieur ou par un jury de la Communauté française et dont les programmes sont arrêtés par le Gouvernement après consultation, selon le secteur, du CIUF ou du CGHE ; cette attestation donne accès aux études des secteurs ou des domaines qu'elle indique ;

...

## *Section II. – De l'accès aux études de deuxième cycle.*

*Art. 51. § 1<sup>er</sup>.* Ont accès à des études de deuxième cycle en vue de l'obtention du grade qui les sanctionne, les étudiants qui portent

1° soit le grade académique de premier cycle du même cursus ; ...

3° soit un grade académique des universités, en vertu d'une décision des autorités académiques et aux *conditions complémentaires* qu'elles fixent ;

4° soit un grade académique du type long qui y donne accès en vertu d'une décision du Gouvernement et aux *conditions complémentaires* qu'il fixe ;

...

Les conditions complémentaires d'accès sont destinées à s'assurer que l'étudiant a acquis les matières prérequisées pour les études visées.

Lorsque ces *conditions complémentaires* d'accès consistent en un ou plusieurs enseignements supplémentaires, ceux-ci *ne peuvent représenter* pour l'étudiant *plus de 15 crédits* supplémentaires, compte tenu de l'ensemble des crédits qu'il peut par ailleurs valoriser lors de son admission. Ces enseignements font partie de son programme d'études de deuxième cycle.

**§ 3.** Le Gouvernement fixe les conditions générales et particulières d'accès aux études de deuxième cycle pour les porteurs d'un autre grade académique de premier cycle délivré en Communauté française.

Dans le respect de ces dispositions, à l'issue de la procédure d'admission auprès du jury des études visées, aux modalités fixées par les autorités académiques, l'étudiant peut être amené à suivre des enseignements complémentaires qui représentent au maximum 60 crédits supplémentaires.

Lorsque la charge supplémentaire d'un tel étudiant dépasse 15 crédits, cette formation constitue une année d'études préparatoire. Elle ne mène pas à un diplôme et est considérée comme la dernière année d'un premier cycle qui donne accès aux études visées.

*Art. 53.* Par dérogation à l'Art. 51, sans préjudice de l'Art. 60, et en vertu d'une décision des autorités académiques, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle, *le jury* de ces études *peut valoriser les savoirs et compétences* d'étudiants acquis par leur *expérience personnelle ou professionnelle*.

*Cette expérience utile doit correspondre à au moins cinq années d'activités, compte non tenu des années d'études supérieures qui n'ont pas été réussies. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités académiques, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès.*

Dans ce cas, pour l'accès aux études, ces étudiants sont assimilés à ceux visés à l'Art. 51, § 3. *Toutefois, ces étudiants ne sont pris en compte pour le financement qu'après réussite d'une première année*

*d'étude du programme de deuxième cycle visé ou, le cas échéant, après réussite de l'année d'études préparatoire.*

*Le Gouvernement peut fixer l'organisation de ces épreuves de valorisation des acquis et les conditions minimales auxquelles doivent satisfaire ces étudiants.*

### *Section V. – Des admissions personnalisées<sup>140</sup>.*

*Art. 60.* Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les crédits acquis par les étudiants au cours d'études supérieures ou parties d'études supérieures qu'ils auraient déjà suivies avec fruit. Les étudiants qui bénéficient de ces crédits sont dispensés des parties correspondantes du programme d'études.

Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, les jurys peuvent également valoriser dans ce contexte, les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle, sans que cette valeur ne puisse dépasser 30 crédits.

*Art. 61.* Aux conditions générales qu'elles fixent, les autorités académiques peuvent accorder aux étudiants bénéficiant des dispositions de l'article précédent une réduction de la durée minimale des études proportionnelle au nombre de crédits valorisés à l'admission.

*Art. 62.* Sans préjudice des dispositions de l'Art. 66, aucun grade académique ne peut être conféré par un établissement à un étudiant qui n'y aurait pas suivi effectivement, en une année d'études au moins, 60 crédits du programme correspondant.

...

## **Chapitre IV. – Des programmes d'études et de l'évaluation.**

### **Section I. – Des programmes d'études.**

**Art. 66.** Un étudiant régulièrement inscrit peut suivre un ou plusieurs enseignements appartenant à un programme d'études menant au même grade académique ou à un grade académique différent organisé par un autre établissement d'enseignement supérieur reconnu par ses autorités compétentes en matière d'enseignement supérieur, avec l'accord de cet établissement. Les crédits associés sont valorisés dans ses études aux conditions fixées par le jury de l'établissement auprès duquel il a pris son inscription.

Un programme d'études peut imposer un nombre minimum de crédits suivis hors Communauté française. Dans ce cas, l'institution universitaire prévoit les moyens pour permettre à l'étudiant de suivre ces enseignements. Ces moyens doivent couvrir les frais d'inscription, de voyage et de séjour ou de logement pour permettre à l'étudiant de suivre ces enseignements.

30 crédits au moins de chaque cycle d'études doivent être effectivement suivis auprès de l'université ou de l'académie universitaire qui confère le grade académique qui sanctionne les études ou délivre le diplôme attestant la réussite de ces études. En cas de formation coorganisée par plusieurs établissements, cette obligation s'étend collectivement à l'ensemble des établissements participant à l'organisation.

---

<sup>140</sup> Note : quel que soit le cycle

## **Section II. – Des jurys.**

*Art. 71.* Les autorités académiques fixent le règlement des études et les règles des jurys.

Ces dispositions sont publiques.

Sous réserve des autres dispositions légales, ce règlement fixe notamment :

- la composition exacte du jury, son mode de fonctionnement et de publication des décisions ;
- l'organisation des délibérations et d'octroi de crédits ;
- *la procédure d'admission aux études et de valorisation des acquis, ainsi que les membres du jury chargés de cette tâche ;*
- *les modalités de la procédure d'équivalence, ainsi que les membres du jury chargés de cette tâche ;*

## 9.5 Enseignement de promotion sociale.

### *Décret organisant l'enseignement de promotion sociale*

*D. 16-04-1991*

*M.B. 25-06-1991*

« *Article 5bis.* - Pour l'application du présent décret, il faut entendre par :

1° compétence : mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et savoir faire comportementaux permettant d'accomplir un certain nombre de tâches;

2° activités d'enseignement :

...

d) les activités professionnelles d'apprentissage, dûment encadrées et évaluées;

e) les activités professionnelles de formation, dûment encadrées et évaluées;

...

3° activités professionnelles d'apprentissage : dans l'enseignement secondaire, toute activité professionnelle réalisée en collaboration avec les milieux professionnels, reconnue et évaluée par le conseil des études conformément aux dossiers pédagogiques;

4° activités professionnelles de formation : dans l'enseignement supérieur, toute activité professionnelle réalisée en collaboration avec les milieux professionnels, reconnue et évaluée par le conseil des études conformément aux dossiers pédagogiques;

...

*Article 8.* - Aux conditions et selon les modalités déterminées par l'Exécutif, les établissements d'enseignement de promotion sociale sont autorisés à prendre en considération pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celles-ci, les capacités acquises dans tout enseignement ou dans d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle.

L'Exécutif détermine les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale.

*modification : D. 03-03-2004 (M.B. 04-04-2004)*

*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale de régime 1*

*A.Gt 08-07-1993*

*M.B. 01-09-1993*

*modification :*

*A.Gt 22-11-02 (M.B. 17-04-03)*

### *CHAPITRE 1er. DÉFINITIONS*

*Article 1er.* - Pour l'application du présent arrêté, il faut entendre par "autres enseignements" : les enseignements organisés, reconnus ou subventionnés auparavant par l'Etat et actuellement par les Communautés, à l'exclusion de l'enseignement de promotion sociale de régime 1.

*Article 2.* - Aux conditions et selon les modalités fixées par le présent arrêté, le Conseil des études visé aux articles 31, 48 et 66 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale est

autorisé à prendre en considération pour l'admission aux unités de formation de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 et la sanction de celles-ci, des capacités acquises en dehors des sections ou unités de formations de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 dont les dossiers de référence sont visés aux articles 136 ou 137 du décret susvisé

Ces capacités peuvent être acquises :

- dans d'autres enseignements;
- dans des centres de formation de l'office de formation de l'office régional et communautaire de la formation professionnelle et de l'emploi, de l'office régional bruxellois de l'emploi ainsi que les centres de formation permanente des classes moyennes;
- dans des organismes de formation agréés en vertu du décret du 17 juillet 1987 relatif à l'agrément et au subventionnement de certains organismes exerçant des activités d'insertion socio-professionnelle ou de formation professionnelle continuée ou de l'arrêté du 16 septembre 1991 relatif à l'agrément et au subventionnement d'entreprises d'apprentissage professionnel;
- par expérience professionnelle;
- par formation personnelle.

Pour l'évaluation de ces capacités, le chef d'établissement est autorisé à utiliser des périodes prélevées sur la partie de sa dotation consacrée au Conseil des études.

## *CHAPITRE II. ADMISSION DES ÉTUDIANTS SUR LA BASE DE CAPACITÉS ACQUISES EN DEHORS DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE RÉGIME 1*

*Article 3.* - § 1er. Les capacités préalables requises pour l'admission dans une unité de formation de l'enseignement de promotion sociale de régime 1, ou les titres qui peuvent en tenir lieu, sont précisés aux dossiers pédagogiques des unités de formation, conformément à l'article 6 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 18 novembre 1991 relatif aux dossiers pédagogiques des sections et unités de formation de l'enseignement de promotion sociale de régime 1.

§ 2. Le Conseil des études peut considérer qu'un (plusieurs) titre(s) d'études obtenu(s) dans d'autres enseignements peu(ven)t tenir lieu des titres visés à l'alinéa précédent.

Les documents délivrés par les centres ou organismes de formation reconnus peuvent, sur décision du Conseil des études, tenir lieu de preuve des capacités préalables requises visées à l'alinéa 1er.

De même, ledit Conseil peut prendre en compte des documents justifiant d'une expérience professionnelle pour reconnaître que le candidat possède les capacités préalables requises.

Dans le cas d'absence de titres ou de documents visés dans le présent § ou lorsque le Conseil des études juge ceux-ci insuffisants, il procède à la vérification desdites capacités par épreuve(s) ou test(s).

§ 3. Le constat par le Conseil des études de ce que le candidat possède les capacités préalables requises à l'admission dans une unité de formation ne peut, de ce seul fait, entraîner la délivrance d'une attestation de réussite d'une autre unité de formation.

*Article 4.* - Pour l'application de ce chapitre, seul le Conseil des études est habilité à vérifier les capacités préalables requises à l'admission dans une unité de formation. Les décisions prises par le Conseil des études en vertu de l'article 3

sont définitives. Elles sont consignées dans des procès-verbaux signés par chacun des membres du Conseil. Ces procès-verbaux sont conservés pendant deux ans au siège de l'établissement et doivent pouvoir être présentés à tout moment aux membres des Services d'inspection et de vérification de l'enseignement de promotion sociale.

### *CHAPITRE III. SANCTION DES ÉTUDES SUR LA BASE DE CAPACITÉS ACQUISES EN DEHORS DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE RÉGIME 1*

*Article 5. - § 1er.* L'attestation de réussite d'une unité de formation peut être délivrée par le Conseil des études, pour les compétences acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale de régime 1, pour autant que ces compétences correspondent aux capacités terminales de l'unité de formation, telles que fixées dans le dossier pédagogique. Pour ce faire, ledit Conseil délibère en tenant compte :

1° des résultats d'épreuves, réalisées par l'enseignement de promotion sociale de régime 1 ou par d'autres enseignements, portant sur l'évaluation de capacités équivalentes ou supérieures aux capacités terminales de cette unité de formation;

2° des documents délivrés par les centres et organismes de formation reconnus, des acquis professionnels ou des éléments de formation personnelle fournis par l'élève.

Le Conseil des études vérifie par une épreuve les capacités dont l'intéressé se prévaut en produisant les documents visés à l'alinéa 1er, 2°.

§ 2. La procédure décrite au présent article ne peut être utilisée que pour délivrer à un étudiant une ou plusieurs attestation(s) de réussite lui permettant de capitaliser l'ensemble des attestations de réussite des unités de formation nécessaires à la certification d'une section. De plus, il doit être inscrit à l'unité de formation "épreuve intégrée" si celle-ci est prévue au document 8ter de la section considérée.

Le document 8ter de la section est le document visé à l'article 11 de l'Arrêté de l'Exécutif du 18 novembre 1991 précité.

§ 3. L'attestation de réussite de l'unité de formation doit nécessairement être délivrée par un établissement autorisé à organiser cette unité de formation.

Dans ce cas, la composition du Conseil des études doit être conforme à celle qui est prévue en vue de la délivrance de l'attestation de réussite au terme de l'unité de formation concernée.

*Article 6. ....* abrogé par A.Gt 22-11-2002<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Le texte abrogé était le suivant : *Article 6. - § 1er.* Le Conseil des études chargé d'évaluer et de prendre en compte les capacités visées à l'article 5, peut prendre les dispositions adéquates afin de permettre aux personnes concernées d'acquérir les capacités terminales de l'unité de formation en cause. Ces dispositions se traduisent soit :

- par l'utilisation de périodes prélevées de la dotation de périodes de l'établissement. A l'exception des traitements ou subventions-traitements des membres du personnel, ces périodes n'entraînent aucune autre charge pour la Communauté française.

Les périodes supplémentaires qui seraient ainsi éventuellement utilisées seront considérées, tant pour l'ajustement ultérieur de la dotation de périodes que pour le calcul des périodes-élèves, de la même manière que les périodes consacrées à la part supplémentaire d'une unité de formation de régime 1;

- par l'inscription des personnes concernées dans une partie d'une unité de formation organisée dans l'établissement. Ils ne sont pas considérés comme élèves réguliers et de ce fait n'entraînent aucune charge pour la Communauté française.

§ 2. Les dispositions visées au § 1er de cet article ne peuvent avoir d'autre but que de combler les lacunes ponctuelles se rapportant aux cours théoriques de l'unité de formation ou aux fondements théoriques des réalisations pratiques.

*Article 7.* - Les décisions prises par le Conseil des études en vertu de l'article 6 sont définitives. Elles sont consignées dans des procès-verbaux signés par chacun des membres du Conseil. Ces procès-verbaux sont conservés au siège de l'établissement pendant deux ans et doivent pouvoir être présentés à tout moment aux membres des Services d'inspection et de vérification de l'enseignement de promotion sociale. Les procès-verbaux mentionnant la délivrance d'attestations de réussite sont conservés pendant trente ans.

...

---

En aucun cas, le nombre de périodes suivies par un étudiant dans le cadre de ce type de remédiation ne peut dépasser le dixième des périodes prévues au document 8bis de l'unité de formation visée à l'article 5.

Le document 8bis de l'unité de formation est le document visé à l'article 7 de l'arrêté de l'Exécutif du 18 novembre 1991 précité.



## 10 Annexe 2 : Rapport final du groupe H.



COMMISSION EUROPÉENNE

Direction générale Éducation et Culture

Formation professionnelle

Développement de la politique de la formation professionnelle

Bruxelles, le 03.03.2004

DG EAC B/1 JBJ

### PRINCIPES COMMUNS EUROPÉENS POUR LA VALIDATION DE L'APPRENTISSAGE NON FORMEL ET INFORMEL

Proposition finale du "groupe de travail H" de suivi des objectifs (Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes et renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble)

#### 1. Introduction

Cette note présente un ensemble de principes communs européens pour la validation de l'apprentissage<sup>i</sup> non formel et informel.

Cette proposition s'appuie sur la participation et les contributions d'un large éventail d'acteurs. Un groupe d'experts, désignés par la Commission en février 2003, a élaboré une série de propositions qui a permis d'élargir le champ des consultations et des débats. Le groupe de travail H de suivi des objectifs "Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes et renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble" a joué un rôle clé dans la promotion de ces principes. Ce groupe, au sein duquel étaient représentés l'ensemble des (31) pays associés, les partenaires sociaux européens, un large éventail d'organisations émanant de la société civile, ainsi que la Commission européenne, a contribué d'une façon décisive à renforcer la pertinence générale de la proposition. Lors du Conseil "Education" qui aura lieu en mai 2004, la Présidence irlandaise de l'UE souhaite inscrire à l'ordre du jour la définition de principes européens communs pour la validation de l'apprentissage informel et non formel. La présente proposition servira de base à cette initiative.

Ces principes doivent stimuler la validation de l'apprentissage non formel et informel au niveau national et soutenir un processus volontaire conduisant à renforcer la cohérence et la comparabilité des pratiques de validation à l'échelle européenne. L'accent portera sur les aspects suivants:

- validation de l'apprentissage effectué dans un contexte formel d'enseignement et de formation;

---

<sup>i</sup> Le terme apprentissage désigne ici le processus d'accumulation de savoirs et non la filière de formation, voir le glossaire en annexe

- validation de l'apprentissage effectué dans le monde du travail (entreprises privées, organismes publics et secteurs économiques);
- validation de l'apprentissage effectué dans le cadre d'activités associatives ou en rapport avec la société civile<sup>i</sup> ou encore lié à l'apprentissage de type communautaire<sup>ii</sup>.

Une attention toute particulière doit être apportée aux démarches de validation visant à la (ré)insertion des citoyens au sein du système d'enseignement et de formation, du marché du travail et plus largement dans la société (par exemple en identifiant les besoins des individus en décrochage scolaire, des chômeurs et des immigrants). Cet objectif politique, commun aux trois aspects mentionnés plus haut, illustre le rôle crucial, tant en termes économiques que sociaux, de la validation de l'apprentissage non formel et informel, tout particulièrement pour la promotion de l'insertion sociale, de l'employabilité et de l'apprentissage tout au long de la vie des personnes faiblement qualifiées, qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes, ayant ou non un emploi, ressortissants nationaux ou immigrant.

## 2. POURQUOI ADOPTER DES PRINCIPES COMMUNS DE VALIDATION?

La nécessité de disposer de principes directeurs communs de validation a été soulignée à maintes reprises ces dernières années, et plus spécialement dans la Déclaration de Copenhague (novembre 2002) sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels. Les trente et un ministres de l'éducation et de la formation, les partenaires sociaux européens et la Commission ont affirmé qu'il faut:

"(...) mettre au point un ensemble de principes communs pour la validation de l'apprentissage non formel et informel, l'objectif étant d'assurer une comparabilité accrue des approches dans des pays et à des niveaux différents".

La Déclaration de Copenhague reflète l'attention accrue que les milieux politiques accordent à l'apprentissage hors des institutions d'enseignement et de formation formels. Au cours des dernières années, un certain nombre d'initiatives nationales et européennes ont été lancées en vue de développer des approches innovantes pour la validation de l'apprentissage non formel et informel. Dans la communication sur l'éducation tout au long de la vie (2001), la "valorisation de l'apprentissage" est une priorité essentielle qui vient souligner la nécessité d'un échange d'expériences en Europe. La décision du Conseil "Éducation" de 2001 sur les objectifs concrets des systèmes européens d'éducation et de formation et le Livre blanc sur la jeunesse adopté par la Commission en 2001 attestent le même intérêt pour l'apprentissage non formel et informel. À la rubrique "Objectifs" du programme de travail, la mise en place de moyens pour la validation officielle des expériences d'éducation et de formation non formelles

apparaît comme un élément clé du processus visant à rendre l'apprentissage plus attrayant et mieux adapté aux besoins de l'apprenant. Cette volonté est réitérée dans le rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission (février 2004) sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe ("Education et formation 2010"). Ce rapport précise que:

---

<sup>ii</sup> Par exemple les organisations et associations qui proposent des programmes d'éducation pour adultes, notamment dans les pays nordiques.

"...La mise au point de références et de principes européens communs peut apporter une contribution utile aux politiques nationales. S'ils ne créent pas d'obligations pour les États membres, ces références et principes communs contribuent cependant à instaurer une confiance mutuelle entre les acteurs dés et à encourager les réformes."

Concernant la validation de l'apprentissage non formel et informel, l'un des domaine dans lesquels ces principes devraient être développés, ce rapport précise que:

"...[ces] principes européens communs devrait constituer une priorité et leur mise en œuvre devrait s'effectuer au niveau national, en tenant compte des situations nationales et en respectant les compétences des États membres."

La définition d'un ensemble de principes communs européens pour la validation de l'apprentissage non formel et informel apporte une valeur ajoutée aux travaux en cours à l'échelon local, régional et national. Selon la Déclaration de Copenhague, la principale raison d'être de tels principes est de renforcer la comparabilité (et, partant, la compatibilité) d'approches situées à des niveaux et dans des contextes divers. La plupart des méthodes et systèmes de validation créés jusqu'ici ont été conçus et mis en place indépendamment les uns des autres et ne peuvent être aisément associés ou combinés. On peut parler, dans une certaine mesure, d'"îlots" de validation qu'il faut maintenant de relier par des "passerelles", lesquelles restent à concevoir et à construire. Au niveau individuel, le manque de comparabilité complique la concrétisation de l'objectif d'apprentissage tout au long de la vie par la combinaison les qualifications et compétences obtenus dans des contextes, à des niveaux et dans des pays différents.

D'une manière générale, les principes communs européens de validation doivent permettre à des systèmes différents de communiquer entre eux par-delà les frontières nationales, sectorielles ou institutionnelles. Ces principes communs doivent appuyer et élargir le système de transfert d'unités de cours des systèmes d'enseignement et de formation formels (dont le Système européen d'unités capitalisables transférables dans toute la Communauté [ECTS] pour l'enseignement supérieur et le système de transfert d'unités de cours pour l'enseignement et la formation professionnels, à l'étude).

### 3. PRINCIPES COMMUNS EUROPÉENS

Un ensemble de principes communs européens de validation sera défini à partir de six thèmes principaux: objet de la validation, droits individuels, responsabilités des institutions et des acteurs, confiance et crédibilité, impartialité, crédibilité et légitimité

Il faut promouvoir ces principes communs européens comme un guide et un point de référence commun pour la définition et la mise en œuvre de méthodes et systèmes de validation.

Ces principes européens ne recommandent aucune solution méthodologique ou institutionnelle particulière, car ils doivent être adaptés aux spécificités locales, régionales, sectorielles ou nationales. Ces principes doivent toutefois préciser un ensemble d'exigences de base, qui s'avèrent de la plus haute importance si l'on veut instaurer et entretenir un climat de confiance, d'impartialité, et de crédibilité

### 3.1 OBJET DE LA VALIDATION<sup>iii</sup>

L'objectif général de la validation est de rendre visibles et de valoriser l'ensemble des qualifications et compétences d'un individu, indépendamment du contexte dans lequel elles ont été acquises. L'objet de cette validation peut être formatif (pour appuyer une action d'apprentissage en cours ou à venir) ou sommatif (visant à une certification).

- La validation des résultats de l'apprentissage, obtenus dans un contexte formel, non formel ou informel vise à assurer la visibilité de l'ensemble des connaissances et compétences d'une personne.
- La validation des résultats de l'apprentissage soutient l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'employabilité et la citoyenneté active. La validation peut favoriser la progression dans l'éducation ou la formation, la (ré)insertion sur le marché du travail, la mobilité géographique ou professionnelle, ainsi que le développement, tant au sein de l'organisation que personnel.
- La validation des résultats de l'apprentissage, quel que soit leur contexte d'obtention, peut être utilisée à des fins sommatives. L'adjectif "sommatif" désigne une forme de reconnaissance formelle (par exemple sous la forme d'un certificat ou un diplôme).
- La validation des résultats de l'apprentissage, quelle que soit leur contexte d'obtention, peut être utilisée à des fins formatives. L'adjectif "formatif" désigne le processus d'identification des résultats de l'apprentissage ne débouchant pas sur une reconnaissance formelle (entrepris à des fins de développement personnel ou professionnel). La validation formative peut constituer la base d'une reconnaissance formelle.

### 3.2 DROITS INDIVIDUELS

La validation de l'apprentissage non formel et informel doit répondre en premier lieu aux besoins des citoyens. En conséquence, les droits individuels des individus doivent être clairement établis, tout particulièrement concernant la protection de la vie privée, la propriété des résultats de la validation, et le droit de recours.

- A la base, la validation est une démarche volontaire, à la discrétion de la personne concernée.
- Lorsque la validation s'inscrit dans le cadre d'un système obligatoire, des dispositions doivent être mises en place en vue de garantir la transparence, l'équité et le respect de la vie privée.
- Dans les organisations, publiques ou privées, la validation doit être mise en œuvre sur la base du dialogue social.

- Dans le cas de la validation sommative, les individus doivent avoir une possibilité de recours concernant les résultats de la validation; ce droit devra être expliqué de manière explicite dès le début du processus d'évaluation.<sup>iii</sup>
- Des dispositions particulières doivent être mises en place à destination des personnes ayant des besoins spécifiques, afin de garantir un accès équitable (et juste) à la validation.

Les résultats de la validation doivent être la propriété<sup>iv</sup> de la personne concernée<sup>v</sup>. Lorsque les résultats de la validation sont conservés par des tiers, la protection de la vie privée des personnes doit être assurée.

Lorsque la validation est intégrée dans la gestion des ressources humaines, le respect de la vie privée des personnes doit être garanti.

### 3.3 RESPONSABILITES DES INSTITUTIONS ET DES ACTEURS

Les institutions et les acteurs (organismes publics, entreprises privées et organismes associatifs) qui s'engagent dans une démarche de validation sont tenus à certaines responsabilités, notamment celle de proposer un service adapté d'orientation et de soutien. Ces obligations varient en fonction du secteur d'activité.

- Les résultats de la validation doivent être présentés de manière à être compréhensibles à l'échelon européen et international. Chaque fois que possible, des instruments communs européens – tels que ceux du cadre Europass pour la transparence des qualifications et des compétences – seront utilisés.
- La vie privée de la personne doit être respectée.
- La validation doit s'accompagner d'un service d'information, d'orientation et de conseil.
- Les systèmes d'enseignement et de formation doivent proposer un cadre juridique et pratique permettant aux personnes concernées de faire valider leur apprentissage<sup>vi</sup>.
- Les entreprises, les organismes publics et les secteurs devront proposer un cadre pratique permettant aux personnes concernées de faire valider leur apprentissage.<sup>vii</sup>
- La validation doit faire partie intégrante de la mise en valeur des ressources humaines des entreprises privées et des organismes publics; elle doit être basée sur le dialogue social.<sup>viii</sup>
- Les organismes proposant des actions non formelles d'apprentissage en dehors ses systèmes formels d'enseignement et de formation (y compris les ONG) devront proposer un cadre permettant aux individus de valider leurs acquis.

### 3.4 CONFIANCE ET CREDIBILITE

La confiance est une condition préalable à la réussite pour le développement et la mise en œuvre de la validation de l'apprentissage non formel et informel. Toutes les parties concernées doivent pouvoir se forger une opinion personnelle éclairée vis-à-vis de l'approche concernée. Ceci implique la définition de normes bien définies; une information claire sur la manière d'effectuer une évaluation et les éléments sur la base<sup>ix</sup> desquels sont établies les conclusions; une information claire sur l'objectif de la validation et la manière dont les résultats seront utilisés; enfin, une information claire et accessible sur les conditions de la validation, par exemple le temps et le coût requis ainsi que le soutien et/ou l'orientation proposé(s).

#### Transparence des procédures

- Le processus de validation doit donner à toutes les parties concernées l'assurance que la personne/le candidat soumis à l'évaluation a acquis les connaissances et les compétences concernées (la validité doit être assurée).
- Les procédures de validation doivent permettre à leurs utilisateurs potentiels – individus et institutions – de suivre le déroulement de tout le processus de validation et de se prononcer sur celui-ci.
- Les bases (méthodologies) de validation doivent être énoncées clairement (examens écrits, entretiens, tests pratiques, auto-évaluation, méthodologies descriptives, participation à un type spécifique d'activité, etc.).
- Une information claire sur la durée et le coût doit être fournie.

#### Transparence des critères

- Les conditions à satisfaire par la personne soumise à une évaluation doivent être clairement définies afin de favoriser la fiabilité des résultats (deux organismes de validation travaillant de manière indépendante doivent parvenir à des conclusions similaires).
- Les critères utilisés par les "évaluateurs" durant les opérations de "mesure" ("notation") des résultats de l'apprentissage doivent être aussi clairs que possible.

#### Disponibilité et accessibilité de l'information

- Les objectifs, critères et spécifications relatifs à la validation (référentiels et normes) et la manière d'utiliser les résultats doivent être présentés clairement à toutes les parties concernées, y compris la personne se soumettant à la validation.

### 3.5 IMPARTIALITÉ

L'impartialité est un facteur crucial pour la validation; il concerne tant le rôle que les responsabilités des évaluateurs associés au processus de validation. Il est important d'éviter un cumul intempestif des fonctions, qui exercerait un impact négatif sur la confiance générale et sur la crédibilité des résultats de la validation. L'impartialité peut être renforcée par des actions de formation et de mise en place systématique de réseaux, nécessitant la mobilisation des prestataires de validation.

- Les évaluateurs, tout particulièrement dans le cas d'évaluation sommative, doivent respecter un code de conduite et ne pas cumuler plusieurs fonctions incompatibles susceptibles de compromettre la confidentialité et l'impartialité.<sup>x</sup>
- Les évaluateurs doivent posséder les compétences professionnelles requises dans leur domaine d'activité; ils doivent avoir un accès systématique à la formation initiale et continue. Dans la mesure du possible, des réseaux locaux, régionaux et nationaux d'évaluateurs doivent être mis en place pour garantir le développement professionnel et la cohérence des pratiques suivies.

### 3.6 CRÉDIBILITÉ ET LÉGITIMITÉ

La crédibilité et la légitimité doivent reposer sur l'association de toutes les parties concernées aux niveaux appropriés. La crédibilité sociale et professionnelle de la validation est fonction du degré d'implication et d'investissement desdites parties. La crédibilité est en outre étroitement liée aux aspects de confiance et d'impartialité abordées plus haut.

- L'élaboration, la mise en œuvre et le financement d'un mécanisme de validation doit impliquer l'ensemble des acteurs concernés (par exemple les partenaires sociaux - s'agissant de l'évaluation de l'expérience professionnelle -, ou les ONG - s'agissant de l'évaluation des activités associatives ou relevant de la société civile)<sup>xi</sup>.
- Les organismes de validation doivent être impartiaux; ils doivent assurer la participation de toutes les parties étroitement concernées, sans prédominance d'un intérêt particulier<sup>xii</sup>. Le système de validation doit, à tous ses niveaux de fonctionnement, être organisé de manière à préserver l'impartialité et à permettre la participation de toutes les parties concernées.

## 4. SUIVI

L'adoption d'un ensemble de principes communs européens de validation de l'apprentissage non formel et informel doit s'accompagner d'une surveillance et d'une évaluation systématiques des initiatives prises à tous les niveaux. L'inventaire européen de la validation de l'apprentissage non formel et informel, introduit sous couvert de la communication sur l'apprentissage tout au long de la vie, en 2001, jouera à cet égard un rôle crucial. L'objectif d'un inventaire européen est d'encourager un échange systématique d'expérience et de renforcer l'apprentissage mutuel. Il doit aider les parties concernées en leur permettant de concevoir des approches de validation de grande qualité.

Une attention particulière doit être accordée à l'utilisation future du cadre Europass pour la transparence des qualifications et des compétences. Comme indiqué au par. 3.3, les instruments et documents Europass doivent être utilisés activement et systématiquement pour renforcer la comparabilité et la cohérence aux niveaux européen et international. Il convient en outre de préciser le soutien que pourront apporter les agences nationales Europass (qui seront mises en place à compter de 2005) dans la mise en œuvre de la validation.

Annexe

## GLOSSAIRE DE TERMES CLES

abandon des études / décrochage

Fait pour un apprenant, de quitter une action d'enseignement ou de formation sans avoir atteint les objectifs poursuivis.

Note:

- (a) en anglais, le terme dropout désigne à la fois le processus (abandon prématuré des études) et la personne (également appelée «décrocheur» ou «abandonnaire»);
- (b) le terme abandon des études s'applique à la fois aux apprenants qui quittent prématurément une action de formation et à ceux qui, tout en ayant terminé le programme, n'ont pas obtenu la qualification correspondante.

Source: traduit et adapté de The international encyclopaedia of education.

acquis

L'ensemble des savoirs, savoir-faire et/ou compétences résultant d'une action d'enseignement ou de formation non validée, ou de l'expérience.

Source: Cedefop, 2003.

apprentissage

Processus cumulatif dans lequel les individus assimilent progressivement des entités d'un niveau croissant de complexité et d'abstraction (concepts, catégories, schémas de comportement ou modèles) et/ou des compétences.

Source: adapté et traduit de Lave, Jean. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press, 1991.

apprentissage formel

Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (en établissement d'enseignement / de formation ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la certification.

Source: Cedefop, 2003.

apprentissage informel

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur la certification.

Source: Cedefop, 2003.

apprentissage non formel

Apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais contenant

une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant et ne débouche généralement pas sur la certification.

Source Cedefop, 2003.

certificat / diplôme / titre

Document officiel délivré par un organisme certificateur, qui atteste le niveau de qualification atteint par un individu à l'issue d'une procédure d'évaluation normalisée.

Source Cedefop, 2002.

certification (des compétences)

Procédure de validation formelle des savoirs, savoir-faire et/ou compétences acquis par un individu à l'issue d'une procédure d'évaluation normalisée. La certification aboutit à la délivrance d'un certificat, titre ou diplôme par un organisme certificateur accrédité.

Note la certification valide les résultats soit de l'apprentissage formel (actions de formation), soit de l'apprentissage informel / non formel.

Source Cedefop, 2002.

comparabilité (des qualifications)

Le degré auquel il est possible d'établir une comparaison entre le niveau et le contenu des qualifications formelles (certificats et diplômes) au niveau tant sectoriel que régional, national ou international.

Source Cedefop, 2000.

compétence

La capacité à mettre en œuvre des savoirs, savoir-faire, aptitudes et capacités dans une situation de travail habituelle ou nouvelle.

Source Cedefop, 2002.

société civile

«Troisième secteur» de la société, distinct de l'État et du marché, constitué d'institutions, de groupes et d'associations (structurés ou non) susceptibles d'exercer une fonction de médiation entre les pouvoirs publics et les citoyens.

Source: Cedefop, 2001 in Commission européenne, *communication Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, doc. COM(2001) 678 final.

ou

L'ensemble de toutes les structures organisationnelles dont les membres servent l'intérêt général par le biais d'un processus démocratique basé sur le discours et le consensus, et jouent également le rôle de médiateurs entre les pouvoirs publics et les citoyens.

Source Comité économique et social, Avis 851/99.

dialogue social

Un processus d'échange entre les partenaires sociaux destiné à encourager la consultation, le dialogue et les négociations collectives.

Note:

le dialogue social peut être bipartite (associant les représentants des travailleurs et des employeurs) ou tripartite (associant également les pouvoirs publics et/ou les représentants de la société civile, des ONG, etc.);

le dialogue social peut avoir lieu à différents niveaux (entreprise, secteur/niveau interprofessionnel ou local/régional/national/transnational);

au niveau international, le dialogue social peut être bilatéral, trilatéral ou multilatéral selon le nombre de pays associés

Source: Cedefop, 2003.

éducation et formation tout au long de la vie / apprentissage tout au long de la vie

Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les capacités, les compétences et/ou qualifications, dans une perspective personnelle, sociale et/ou professionnelle.

Source: Cedefop, 2003.

employabilité

La capacité d'adaptation dont fait preuve un individu pour trouver un emploi, le conserver et mettre à jour et améliorer ses compétences professionnelles.

Source: Cedefop, 2000.

évaluation (des compétences)

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.

Source: Cedefop, 2002.

formation et enseignement professionnels (FEP)

Formation et enseignement ayant pour objectif l'acquisition de capacités, d'aptitudes et/ou de compétences professionnelles utilisables sur le marché de l'emploi.

Source: adapté et traduit de ETF, 1997.

formation et enseignement (professionnels) initiaux

Éducation de type général et/ou professionnel effectuée au sein du système d'enseignement ou de formation initial, en principe avant l'entrée dans la vie active.

Source: Cedefop, 2003.

formation et enseignement (professionnels) continus

Toute activité de formation ou d'enseignement entreprise après la sortie du système éducatif initial, ou après l'entrée dans la vie active, et permettant à l'individu:

d'améliorer ou de mettre à jour ses connaissances et/ou compétences;

d'acquérir de nouvelles compétences, dans la perspective d'une promotion socioprofessionnelle ou d'un reclassement / d'une reconversion;

de poursuivre son développement personnel ou professionnel.

Source: Cedefop, 2002.

insertion sociale

L'insertion dans la société des individus – ou des groupes – en tant que citoyens ou membres de différents réseaux sociaux. L'insertion sociale est profondément liée à l'insertion économique et professionnelle.

Source: Cedefop, 2003.

organisme certificateur

Organisme délivrant des qualifications formelles (certificats, diplômes ou titres) qui attestent d'une manière officielle et formalisée les résultats d'un individu à l'issue d'une procédure normalisée d'évaluation.

Source: Cedefop, 2003 d'après OCDE.

#### orientation et conseil

Ensemble d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (choix éducatif, professionnel, personnel) et à les mettre en œuvre, avant ou après leur entrée sur le marché de l'emploi.

Source: Cedefop, 2003.

#### reconnaissance (des compétences)

a) Reconnaissance formelle: 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 des compétences acquises;

et/ou

(b) reconnaissance sociale: reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux.

Source: Cedefop, 2003.

#### résultat de l'apprentissage

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.

Source: Cedefop, 2003.

#### transparence des qualifications

Le degré de visibilité des qualifications permettant d'identifier et de comparer leur valeur sur les marchés (sectoriel, régional, national ou international) du travail et de la formation.

Source: Cedefop, 2003.

#### validation de l'apprentissage informel / non formel

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

Source: adapté et traduit de The International encyclopaedia of education.

#### valorisation de l'apprentissage

Processus qui consiste à promouvoir la participation à l'apprentissage (formel ou non formel) et les résultats qui en découlent, afin de sensibiliser les acteurs à sa valeur intrinsèque et d'encourager sa reconnaissance.

Source: Cedefop, 2001 in Commission européenne, communication Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, doc. COM(2001) 678 final.

---

<sup>i</sup> Les activités associatives ou en rapport avec la société civile englobent diverses activités et engagement sociaux tels que l'engagement formel associatif, les réseaux communautaires informels, les relations de voisinage, les actions politiques informelles, les activités de sensibilisation, les activités à caractère altruiste, le travail social à domicile et au sein de la communauté. A titre d'exemple, on citera les organisations de jeunesse ou les organisations actives dans le domaine de l'insertion sociale, au sein de la plate-forme européenne des ONG sociales.

<sup>ii</sup> Voir en annexe le glossaire extrait de Tissot, P. "Terminologie de la politique de formation professionnelle - Glossaire multilingue pour une Europe élargie", Cedefop, Thessalonique, 2004

<sup>iii</sup> La norme ISO 17024 précise que "...[l'organisme de certification] doit définir des politiques 'permettant de résoudre les appels et les réclamations émanant des demandeurs, des candidats, des personnes certifiées et de leurs employeurs, ainsi que d'autres parties, concernant le processus et les critères de la certification, ainsi que les politiques et les procédures relatives à la performance des personnes certifiées, [] de manière indépendante et sans parti pris.

<sup>iv</sup> La norme ISO 17024 aborde un autre aspect de la propriété en précisant que "l'organisme de certification doit fournir un certificat à toutes les personnes certifiées. L'organisme de certification doit conserver la propriété exclusive des certificats".

<sup>v</sup> La directive 95/46/CE du Parlement européen et du Conseil "relative à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données" pourrait s'appliquer en l'occurrence. Le paragraphe 2 a) de la directive précise qu'on entend par "traitement de données à caractère personnel" (traitement) toute opération ou ensemble d'opérations effectuées ou non à l'aide de procédés automatisés et appliquées à des données à caractère personnel, telles que la collecte, l'enregistrement, l'organisation, la conservation, l'adaptation ou la modification, l'extraction, la consultation, l'utilisation, la communication par transmission, diffusion ou toute autre forme de mise à disposition, le rapprochement ou l'interconnexion, ainsi que le verrouillage, l'effacement ou la destruction; on entend par "fichier de données à caractère personnel" (fichier) tout ensemble structuré de données à caractère personnel accessibles selon des critères déterminés, que cet ensemble soit centralisé, décentralisé ou réparti de manière fonctionnelle ou géographique. L'article 7 de la même directive énumère les cas dans lesquels le traitement de données à caractère personnel peut être effectué: a) si la personne concernée a indubitablement donné son consentement, b) s'il est nécessaire à l'exécution d'un contrat auquel la personne concernée est partie ou à l'exécution de mesures précontractuelles prises à la demande de celle-ci, c) s'il est nécessaire au respect d'une obligation légale à laquelle le responsable du traitement est soumis, d) s'il est nécessaire à la sauvegarde de l'intérêt vital de la personne concernée, e) s'il est nécessaire à l'exécution d'une mission d'intérêt public ou relevant de l'exercice de l'autorité publique dont sont investis le responsable du traitement ou les tiers auxquels les données sont communiquées, ou f) s'il est nécessaire à la réalisation de l'intérêt légitime poursuivi par le responsable du traitement ou par le ou les tiers auxquels les données sont communiquées, à condition que ne prévalent pas l'intérêt ou les droits et libertés fondamentaux de la personne concernée, qui appellent une protection au titre de l'article 1<sup>er</sup>, paragraphe 1.

<sup>vi</sup> Cf. également note de bas de page <sup>iii</sup>.

<sup>vii</sup> Cf. également note de bas de page <sup>iii</sup>.

<sup>viii</sup> Dans sa proposition intitulée "Mise en valeur des ressources humaines et formation" (juin 2003) Le BIT précise les éléments suivants: "Des mesures devraient être prises pour promouvoir, en concertation avec les partenaires sociaux, le développement, la mise en place et le financement d'un mécanisme transparent d'évaluation, de validation et de reconnaissance des titres et qualifications, y compris la reconnaissance et la validation de l'expérience et des compétences acquises antérieurement, de manière formelle ou informelle, quel que soit le pays où elles ont été acquises, en utilisant un cadre national de validation. Le mode d'évaluation devrait être équitable, conforme aux normes et non discriminatoire. Ce cadre national devrait comprendre un système fiable de validation qui assure que les qualifications sont transférables et reconnues d'une entreprise, d'un secteur, d'une industrie et d'un établissement d'enseignement à l'autre" (par.V.12). Le BIT souligne en outre (par. V.13) que "des dispositions particulières devraient être prévues aux fins de garantir la reconnaissance et la validation des compétences et des qualifications des travailleurs migrants."

<sup>ix</sup> Cf également les normes nationales, européennes (EN 45013) et internationales (ISO 17024).

<sup>x</sup> La norme ISO 17024 précise ce qui suit: "L'organisme de certification ne doit pas offrir, fournir ou donner des conseils relatifs à la préparation de services de formation, sauf s'il démontre de quelle manière la formation est indépendante de l'évaluation et de la certification des personnes, pour assurer que la confidentialité et l'impartialité ne sont pas compromises. C'est là un point important en ce qui concerne les cumuls intempestifs (formation et certification).

<sup>xi</sup> La norme ISO 17024 souligne qu'il est important de "permettre la participation de toutes les parties étroitement concernées, sans prédominance d'un intérêt particulier".

<sup>xii</sup> La norme ISO 17024 souligne qu'il est important de "permettre la participation de toutes les parties étroitement concernées, sans prédominance d'un intérêt particulier".