



Conseil de l'Education et de la Formation

Validation des acquis non formels et informels dans
l'enseignement non obligatoire
Pistes opérationnelles

AVIS N°91
Conseil du 17 juin 2005

Résumé

Le présent avis vient apporter des compléments et actualiser l'avis n° 88, dont les recommandations sont confirmées dans leur ensemble. Il s'inscrit au lendemain du Communiqué de Bergen et de ses échéances proches en induisant l'urgence.

Lors de l'adoption le 30 avril 2004 de l'avis n°88 « Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire », il était prévu « d'élaborer un nouvel avis pour juin 2005 » qui devait tenir compte « de l'évolution des pratiques au regard des décrets 'Bologne'... ainsi que de l'évolution de la problématique au niveau européen. »

Dans cet esprit le caractère évolutif de la problématique et des recherches sous-jacentes elles-mêmes évolutives induit la nécessité d'avis successifs dont les échéances du calendrier et les points remis à l'étude sont fixés, parfois en urgence, à sa lumière.

Le nouvel avis s'inscrit pleinement dans la ligne de l'avis n°88 dans toutes ses composantes et doit se comprendre en référence à ce dernier, même si la rédaction de ce nouvel avis est appelée à répondre aux questions précises liées aux tendances actuelles du développement économique et social ainsi qu'à la pression de la politique européenne, les nouveaux développements viennent compléter les options de l'avis précité et ne peuvent en être séparés.

Il se doit de répondre aux attentes de tous les acteurs potentiels du processus et qui sont présents dans les deux Chambres du CEF et donc proposer des dispositions où tous les acteurs concernés, dans le respect de leurs rôles respectifs et des interactions qui les lient, se retrouvent. Ces attentes ont conduit à une approche systémique abordant également le contexte global et actuel dans lequel s'inscrit l'avis d'un Conseil tel que le CEF. Le résultat de la validation des acquis doit être utilisable par tous sans automaticité, sans ingérence mutuelle et de façon non prescriptive, le mécanisme partant du projet de l'individu.

La réflexion du Conseil et du Groupe de Travail a conduit à la proposition d'un outil indépendant, étape du processus de validation des acquis, où siègeraient les institutions

concernées et les partenaires sociaux selon leurs compétences, ce nouvel outil ne disposant d'aucune capacité d'ingérence (respect de la liberté d'enseignement et de la liberté académique).

Les différents enseignements non obligatoires sont invités à collaborer dans le but de la validation des acquis dans l'intérêt de la personne tout en conservant la garantie de leurs spécificités et de leurs missions propres.

Cet outil vient s'ajouter aux dispositions existantes dans le cadre des différents types d'enseignement supérieur susceptibles d'améliorations pour chaque type d'enseignement sans aucunement modifier les dispositions permettant à chacun, selon son cadre légal propre, l'exercice des pratiques de prise en compte des acquis existantes.

Les pistes proposées, alimentées par le recul critique des réflexions au sein des débats au CEF et reprises des avis précédents, devraient permettre de manière effective la mise en place progressive d'un dispositif de validation des acquis dans l'enseignement non obligatoire, dans une perspective s'intégrant dans une politique globale de formation et d'emploi répondant aux objectifs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, comme définie dans l'avis n°88, et dans l'évolution des politiques européennes en matière d'enseignement supérieur caractérisées de fait par un rapprochement des processus de Copenhague et de Bologne.

Les résultats du processus devraient être rendus visibles en s'intégrant au sein de l'Europass, sans confusion entre les « titres de compétences » proposés par le présent avis, sans effet de droit, et les diplômes, avec effet de droit, dont la délivrance est de la compétence exclusive des institutions d'enseignement en Communauté française

Table des matières

1	Introduction	5
2	Compléments d'instruction.....	8
2.1	Analyse critique de la VAE française.....	8
2.2	Analyse du «Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, 30 april 2004 »	15
2.3	Contexte politique européen	20
2.4	Compléments d'analyse des législations existantes.....	41
3	Perspectives.....	46
3.1	Principes.....	46
3.2	Méthodologie.....	59
3.3	Organisation	63
3.4	Financement	65
3.5	Visibilité des acquis.....	66
3.6	Position de la Commission «'Education tout au long de la vie' (ETALV) du CIUF	67
3.7	Note exploratoire à propos de la faisabilité de la mise en place d'espaces de confiance mutuelle sur la base des textes légaux actuels. Approche « Hautes Ecoles ».....	69
3.8	Note informative du CGHE déposée par un membre du groupe de travail	71
4	Recommandations	73
4.1	Préalable	73
4.2	Principes.....	74
4.3	Méthodologie.....	79
4.4	Organisation	82
4.5	Financement	84
4.6	Visibilité des acquis.....	85
4.7	Recommandation finale	85
5	Glossaire	86
6	Annexes	89
6.1	Recommandations de l'avis n°88.....	89
	Principes.....	89
	Méthodologie	89
	Organisation	90
	Financement.....	91
6.2	Niveaux de référence.....	91
6.3	Contribution à la Communauté virtuelle du Cedefop	103
6.4	Communiqué de Bergen	108
6.5	Compléments législatifs à l'avis 88	117
6.6	Méthodologie appliquée par le groupe de travail.	126
	Déroulement des entretiens	126
6.7	Guide d'entretien utilisé	128

1 Introduction

L'avis n°88 a été rendu au lendemain de l'adoption des principes communs en matière de validation des acquis non-formels et informels par le Conseil des Ministres concernés de l'Union européenne, s'inscrivant ainsi à un moment clé. Il a été composé à la mesure des informations disponibles portées à la connaissance du CEF à ce moment.

Lors de l'adoption le 30 avril 2004 de l'avis n°88 « Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire¹ », il était prévu « d'élaborer un nouvel avis pour juin 2005 » qui devait tenir compte « de l'évolution des pratiques au regard des décrets 'Bologne'... ainsi que de l'évolution de la problématique au niveau européen. »

Dans cet esprit le caractère évolutif de la problématique et des recherches sous-jacentes elles-même évolutives induit la nécessité d'avis successifs dont les échéances du calendrier et les points remis à l'étude sont fixés, parfois en urgence, à sa lumière.

Par rapport à l'avis 88, les pratiques en Communauté française ont peu évolué alors que la pression européenne en la matière se concrétise par des accords entre Ministres de l'espace européen élargi (Communiqué de Bergen du 20 mai 2005).

Au cours du débat, il avait aussi été demandé d'analyser les pratiques de la VAE² en France ainsi que de l'évolution des pratiques en la matière en Communauté flamande. La Communauté flamande a rédigé un décret qui est trop récent pour disposer d'éléments d'analyse de pratiques concrètes. Ce décret pose des ouvertures en matière de flexibilité des parcours et de modularisation de l'enseignement de supérieur et dépasse la seule problématique de la validation des acquis. Si les deux problématiques (modularisation et validation des acquis) présentent des intersections, conformément au cahier de charge, le CEF n'abordera que l'aspect validation bien que certains éléments tels que l'épreuve intégrée sont liés aux deux approches.

D'autres questions ont été ouvertes dans l'avis n°88, telle que, par exemple, la place de l'enseignement supérieur dans l'Education et la Formation tout au long de la vie³, point à développer de manière spécifique dans un avis ultérieur, bien qu'il soit déjà abordé de manière sous-jacente.

Le nouvel avis s'inscrit pleinement dans la ligne de l'avis n°88 dans toutes ses composantes et doit se comprendre en référence à ce dernier, même si la rédaction de ce nouvel avis est appelée à répondre aux questions précises liées aux tendances actuelles du développement économique et social ainsi qu'à la pression de la politique européenne, les nouveaux développements viennent compléter les options de l'avis précité et ne peuvent en être séparés.

Il se doit de répondre aux attentes de tous les acteurs potentiels du processus et qui sont présents dans les deux Chambres du CEF et donc proposer des dispositions où tous les acteurs concernés, dans le respect de leurs rôles respectifs et des interactions qui les lient, se retrouvent. Ces attentes ont conduit à une approche systémique abordant également le contexte global et actuel dans lequel s'inscrit l'avis d'un Conseil tel que le CEF. Le résultat de la validation des acquis doit être

¹ Par enseignement non obligatoire il faut entendre l'ensemble de l'enseignement supérieur (universités, hautes écoles, instituts d'architecture, enseignement supérieur artistique et enseignement supérieur de promotion sociale) L'enseignement secondaire de Promotion sociale est quant à lui partie prenante du dispositif de Validation des Compétences.

² Validation des Acquis de l'Expérience

³ Avis 88 : point 7.4.1, pp 84-86

utilisable par tous sans automaticité, sans ingérence mutuelle et de façon non prescriptive, le mécanisme partant du projet de l'individu.

Sont reprises les définitions incluses dans l'avis n°88 (2. Concepts clés). La construction du présent avis a mené le groupe à utiliser le terme validation des acquis tel que défini dans l'avis n°88 et d'autres concepts tels que la prise en compte académique d'un titre de compétence, d'espace de confiance mutuelle... Dans l'attente de confirmation ou non d'acceptation des termes au niveau de l'espace européen, le groupe s'est accordé sur les définitions reprises au glossaire comme langage commun pour le présent avis sans vouloir les figer définitivement. Les expressions « validation », « titre de compétence » et « prise en compte » sont utilisées au sens utilisés par les Parlementaires dans le cadre de la prise du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale (et son AGCF du 29 juin 2004 repris en annexe) et de l'accord de coopération du 23 octobre 2002 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant le dispositif de Validation des Compétences. L'expertise des membres de la Commission ETALV du CIUF⁴ nous a permis cette clarification des termes à utiliser et tout particulièrement à éviter le terme « valorisation » qui se retrouve dans le décret Bologne où il introduit des confusions.

Dans le modèle proposé, sont d'abord validées des compétences, au sens de l'avis n°88, en ne négligeant pas les connaissances, aptitudes et attitudes mobilisées. Suite à la prise en compte académique des titres de compétences on peut aboutir à une validation des acquis qu'ils soient formels, non formels ou informels.

Tout en tenant compte de l'évolution du contexte socio-économique et de la politique européenne, l'avis propose des pistes visant à éviter de privilégier l'aspect de finalités professionnelles ou adéquationnistes mais de procurer un outil supplémentaire à la personne dans le cadre de son intégration sociale et de son épanouissement dans une société en évolution.

Pour l'élaboration du présent avis, un groupe de travail a été constitué. Suite à une consultation individuelle des membres du groupe de travail sur base de l'avis n°88, du rapport du Haut Comité Education Economie Emploi sur la VAE et de la présentation le 17 décembre 2004 du décret de la Communauté flamande en la matière, des pistes organisationnelles ont été dégagées, replaçant la problématique dans le cadre du contexte socio-économique et de l'évolution de l'enseignement supérieur en Europe.

Cet avis vient ainsi compléter et préciser l'avis n°88 par des compléments d'instructions et des propositions opérationnelles.

La réflexion du Conseil et du Groupe de Travail a conduit à la proposition d'un outil indépendant, étape du processus de validation des acquis, où siègeraient les institutions⁵ concernées et les partenaires sociaux selon leurs compétences, ce nouvel outil ne disposant d'aucune capacité d'ingérence (respect de la liberté d'enseignement et de la liberté académique).

Les différents enseignements non obligatoires sont invités à collaborer dans le but de la validation des acquis dans l'intérêt de la personne tout en conservant la garantie de leurs spécificités et de leurs missions propres.

⁴ Commission « Education tout au long de la vie » du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française.

⁵ Le terme « Institution » est utilisé, comme dans l'Avis 88, 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.

Cet outil vient s'ajouter aux dispositions existantes dans le cadre des différents types d'enseignement supérieur susceptibles d'améliorations pour chaque type d'enseignement sans aucunement modifier les dispositions permettant à chacun, selon son cadre légal propre, l'exercice des pratiques de prise en compte des acquis existantes.

Les pistes proposées, alimentées par le recul critique des réflexions au sein des débats au CEF et reprises dans les avis précédents, devraient permettre de manière effective la mise en place progressive d'un dispositif de validation des acquis dans l'enseignement non obligatoire, dans une perspective s'intégrant dans une politique globale de formation et d'emploi répondant aux objectifs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, comme définie dans l'avis n°886, et dans l'évolution des politiques européennes en matière d'enseignement supérieur caractérisées de fait par un rapprochement des processus de Copenhague et de Bologne.

Les gouvernements respectifs de la Communauté française, de la Région Bruxelles-Capitale (CoCof) et wallonne inscrivent leur action dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. En sont témoin, notamment

- Le contrat pour l'école (Communauté française Wallonie-Bruxelles)
- Le PST2 (Région wallonne et Communauté française)
- « PARE-CE2 » (Région bruxelloise)
- Contrat d'avenir pour la Région wallonne

⁶ 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.

2 Compléments d'instruction

Le but de ce chapitre n'est pas de reprendre une analyse exhaustive de la problématique comme dans l'avis 88 mais bien de compléter cette analyse par des éléments visant :

- à replacer la problématique dans le contexte économique et social actuel, à la lumière des pratiques de VAE en France ;
- à examiner les mesures prises en Communauté flamande, vu l'héritage commun en matière d'enseignement supérieur et les implications au niveau fédéral du dossier : accès à la profession et conventions collectives ;
- à actualiser l'analyse de la politique européenne dans le cadre du rapprochement des processus de Copenhague et de Bologne et les conséquences sur l'évolution de l'enseignement supérieur ;
- à compléter l'analyse des législations communautaires existantes.

2.1 Analyse critique de la VAE française

La VAE inscrite en France dans la Loi de Modernisation sociale de 2002⁷ constitue sans aucun doute l'expérience la plus radicale dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience. Elle exprime un nouveau droit individuel permettant d'obtenir sur base de l'expérience professionnelle ou personnelle tout certificat ou diplôme officiel.

Les difficultés rencontrées par la mise en place du dispositif sont donc particulièrement éclairantes.

La présente analyse de la VAE française s'inspire principalement du rapport 2003 du Haut Comité Education Economie Emploi (en abrégé HCE3), organe d'avis français, publié en 2004⁸.

Ce rapport se base sur les résultats d'un groupe de travail créé au sein du Haut Comité regroupant acteurs institutionnels et partenaires sociaux et qui a auditionné des représentants d'organismes impliqués dans la mise en œuvre de la VAE, mais aussi des chercheurs qui, à la demande du Ministère de l'Education nationale, assurent un suivi des pratiques qui se mettent en place.

Le rapport du HCE3 aborde les problèmes soulevés par la mise en œuvre de la VAE, liées principalement à une forte diversité des modalités de mise en œuvre constatée sur le terrain qui parfois reflète la diversité des situations où se met en place la VAE, mais qui pose aussi des questions d'interprétation de la loi.

S'il apparaît urgent de veiller à réduire certaines disparités préjudiciables à l'exercice équitable de ce nouveau droit individuel, il serait, pour le HCE3, préjudiciable d'imposer précocement une conception normative de la VAE, eu égard aux potentialités de développement associées à une lecture ouverte et dynamique des finalités de la loi.

⁷ Cf. Avis 88 du CEF, pp 35-40

⁸ « La validation des acquis de l'expérience : Construire une professionnalisation durable », rapport d'étape, Haut Comité Education Economie Emploi, La documentation française, Paris, 2004 ISBN :2-11-000000-00

2.1.1 Créer les conditions d'une égalité d'accès effective à l'ensemble du processus

Deux difficultés sont rencontrées quant à l'égalité d'accès au processus.

Premièrement, une interprétation restrictive des prescrits de la loi (expérience d'au minimum 3 ans) mène à des rejets « administratifs » de candidats, avant d'entamer le processus, sur base de la crainte qu'ils ne puissent obtenir la totalité du diplôme par acquis de l'expérience. L'expérience professionnelle y est souvent privilégiée par rapport à l'expérience personnelle.

Cette difficulté est liée au fait que la demande de validation doit se faire pour une certification ou un diplôme complet.

Deuxièmement, le problème de la prise en charge financière de la VAE est posé. Si certains membres du HCE3 souhaitent la gratuité, le processus est pour le moment payant.

Pour les salariés, dans le cadre de l'accord intersectoriel sur la formation professionnelle du 20 septembre 2003, les frais des procédures de validation peuvent être pris en charge dans le cadre du droit individuel à la formation (DIF) et les salariés peuvent même bénéficier de congés individuels de formation (CIF) pour la validation. Mais aucune mesure générale n'existe pour le moment pour les demandeurs d'emploi ou pour les inscrits à l'ANPE. (Agence nationale pour l'Emploi)

D'autre part, le groupe de travail a mis en évidence une grande hétérogénéité des tarifications, qu'il s'agisse des différents ministères ou des universités. Le HCE3 plaide ainsi pour une estimation correcte des coûts, sur une inscription de ceux-ci dans les budgets des institutions concernées, sur la détermination de la part de financement public et à charge de l'utilisateur et sur l'élaboration de règles communes de tarification.

2.1.2 Inscrire la VAE dans un parcours dynamique d'apprentissages, sans réduire les exigences minimales de formation initiale

Le fait de certifier des acquis indépendamment de la prise en compte de tout cursus de formation ne signifie pas que la VAE est une négation de l'apprentissage, mais que celui-ci peut s'opérer par d'autres voies que la formation formelle. Les acquis de l'expérience s'enracinent à la fois sur les acquis de la formation formelle et de la formation continue dont l'individu a pu bénéficier au cours de son parcours professionnel, social et personnel.

La VAE constitue une possibilité nouvelle de certification de compétences acquises dans un domaine ou secteur d'activité autre que celui visé par la formation initiale ou correspondant à un diplôme supérieur au diplôme initial. La VAE offre une possibilité de correction des arbitrages que les individus ont été amenés à faire dans leur parcours de formation initiale, entre poursuite d'études et entrée dans la vie active, comme entre différents domaines d'activité.

La VAE vient ainsi conforter la construction des parcours professionnels comme des parcours de formation en répondant à des objectifs de mobilité soit transversale (intersectorielle) soit verticale (promotion sociale).

2.1.3 Accompagner les moins diplômés dans leur démarche de VAE

La mondialisation confronte en permanence à deux défis : d'une part, l'obsolescence des qualifications les plus faibles, d'autre part, le besoin croissant de qualifications élevées. Les travailleurs les moins diplômés sont apparus au fil des débats devant les assemblées comme une cible prioritaire de la VAE. Sortis pour les uns du système scolaire sans certification professionnelle, ayant pour les autres acquis une certification de premier niveau devenue

obsolète, ils ont acquis des compétences au cours de leur vie professionnelle et sociale qui les qualifient pour tenir certains types d'emploi.

L'accès à une certification constitue pour ces publics un progrès important en les rendant socialement visibles aux yeux de l'ensemble des employeurs.

Face à l'importance de cet enjeu, il est fondamental d'éviter de reproduire pour la VAE des évolutions similaires à celles que l'on a pu constater pour le système de formation continue, à savoir un système qui profite très majoritairement aux mieux formés, aux plus diplômés. Certains membres du Haut Comité ont défendu l'idée que, pour éviter ce risque, il faudrait mettre en place un service public de validation des acquis, ouvert à tous et disposant des moyens nécessaires pour assurer cette mission.

Aussi pour ce public, la qualité de l'accompagnement tout au long de la procédure apparaît primordiale, et ce, quel que soit le mode d'évaluation proposé par le certificateur, sur dossier ou en situation de travail.

Toutefois, la VAE n'est pas la solution miracle aux problèmes posés par les restructurations industrielles et le déclassement des moins qualifiés. Les acquis professionnels peuvent, en effet, se révéler insuffisants pour leur assurer la pérennité d'une professionnalisation durable face aux évolutions technologiques et organisationnelles qui affectent en permanence les postes de travail. La VAE apparaît au mieux comme un tremplin, un outil indispensable pour attester des savoir-faire, mais qu'il convient de situer dans une trajectoire qui ne peut pas se borner au constat des acquis. Elle renvoie le candidat vers la recherche des moyens d'enrichir son expérience par l'accès, soit à des emplois plus qualifiés, soit à de la formation continue. Cette démarche nécessite des moyens d'accompagnement des candidats, à la fois en amont du passage devant le jury et en aval de celui-ci, spécifiques à ce type de public.

2.1.4 Répondre à des besoins en qualification croissants (Usage collectif de la VAE)

À un moment où les interrogations se multiplient sur le risque de déficit de qualifications dans les années à venir, les entreprises comme les administrations peuvent trouver dans la VAE un outil de gestion et d'accompagnement de l'évolution des emplois.

Dans ce cadre, l'indépendance des jurys à l'égard des entreprises apparaît comme un enjeu important pour la crédibilité des procédures.

À travers ces usages collectifs de la VAE, les entreprises pourraient ainsi constituer un vivier de compétences qui viendrait compléter celui constitué par les jeunes diplômés et réduire les tensions prévisibles sur certains segments du marché du travail qualifié. Dans le cas de dispositifs collectifs ciblés en termes de diplôme, il serait naturel que l'entreprise prenne à l'égard du salarié des engagements de reconnaissance du titre obtenu, en contrepartie de son accord d'intégrer son projet individuel de VAE dans le cadre fixé par l'entreprise.

L'attestation de la capacité du candidat à transférer une compétence vers d'autres situations de travail est un objectif essentiel de la VAE. Le cadre traditionnel de la branche ne doit pas faire obstacle à une identification de métiers transversaux et à la possibilité de mettre en place de telles certifications. Cela implique sans doute qu'en matière de certifications paritaires se mette en place aussi un cadre, au niveau interprofessionnel. Sur ce point, les représentants des partenaires sociaux ont rappelé qu'ils avaient un rôle premier à jouer pour développer la VAE et que des négociations sur ce thème étaient prévues en 2004.

2.1.5 Construction de la preuve

L'importance du changement de philosophie qui sous tend le passage de la VAP⁹ à la VAE a fait l'objet de nombreux débats, au sein du groupe de travail, reflétant en cela des débats encore d'actualité sur le terrain : certains soutiennent l'idée d'une véritable rupture dans la nature même du dispositif alors que d'autres préfèrent mettre en avant des avancées s'inscrivant dans la perspective d'une amélioration de la loi de 92 (diplôme entier accessible, durée d'expérience plus réduite, diversité des expériences prises en compte, etc.)

Ces changements se sont traduits concrètement par une transformation assez radicale de la démarche attendue du candidat, d'une part, et de la mission du jury, d'autre part. Alors que le premier devait précédemment construire son dossier en faisant valoir les acquis de son expérience au regard de chacune des unités dont il demandait la dispense, on attend de lui, semble-t-il aujourd'hui, une argumentation plus globale, fondée sur l'ensemble « des expériences acquises dans ses différentes activités salariées, non salariées ou bénévoles, exercées [...] en relation avec la certification recherchée ». Selon les termes du décret (2002-615), le jury doit se doter de procédures d'évaluation lui permettant de « vérifier si les acquis dont fait état le candidat correspondent aux compétences, aptitudes et connaissances exigées par le règlement prévu pour la délivrance du diplôme [...]visé ». Ce qui suppose de prendre en compte l'ensemble du référentiel de certification pour adosser son analyse.

Si l'intérêt du référentiel d'activité comme première grille de lecture de l'expérience du candidat n'est contesté par personne, certains s'interrogent sur les risques qu'il y aurait à ce que celui-ci devienne l'outil exclusif structurant la mise en mot de l'expérience des candidats, comme l'évaluation de celle-ci par le jury : ne risquerait-on pas alors de voir se réduire le rôle du jury à une simple vérification que le candidat a bien exercé toutes les activités listées dans le référentiel, sans chercher à identifier *les acquis de cette expérience*, en termes de connaissances, compétences et aptitudes ? Dans une telle optique, l'essentiel du débat sur la notion de preuve de la compétence tournerait alors principalement autour des *preuves matérielles* de l'exercice effectif des activités ou des emplois (certificats de travail, descriptifs de poste signés par l'employeur, certificats d'activité bénévole, etc.), au risque de discriminer, comme évoqué ci-dessus, ceux qui se trouveraient pour une raison ou une autre éloignés de l'emploi au moment du dépôt de leur dossier.

Si le candidat à la VAE est supposé postuler par principe à la totalité du diplôme visé, le jury, lui, peut ne valider qu'une partie du diplôme s'il estime que certaines compétences que certifie le diplôme ne sont pas attestées. La loi stipule que, dans l'hypothèse d'une validation partielle, « le jury se prononce sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire ».

Ces différences d'écriture ont donné lieu à des interprétations différentes de la mission du jury (a-t-il ou non un « rôle prescripteur » ?), certains soutenant qu'il ne devait pas aller au-delà de l'énonciation des manques du candidat, d'autres proposant qu'il explicite par quelle voie le candidat pourrait acquérir ces compétences manquantes. Les débats ont permis de montrer qu'au-delà de la querelle de mot, le souci de tous les certificateurs était le même, à savoir éviter que les candidats soient systématiquement renvoyés, pour les compétences manquantes, vers des modules de formation standard, au détriment des autres voies ouvertes par la loi, et notamment le développement de l'expérience professionnelle.

⁹ VAP : valorisation des acquis professionnels permettant l'accès et des dispenses sur base des textes légaux de 1985. cf. Avis 88

En revanche sur la nécessité de proposer ce type de conseil aux candidats, il y a consensus, car la réussite de la VAE dépendra du nombre de candidats qui obtiendront la certification visée au terme du parcours.

Compte tenu de la nouveauté et de la complexité de la situation d'évaluation dans laquelle sont placés les jurys de VAE, le Haut Comité suggère que des groupes de travail composés de jurys expérimentés soient mis en place concernant les certifications délivrées par les différents ministères, de manière à expliciter leurs modes de travail, leurs critères d'évaluation et la place que prennent les différentes parties des référentiels de diplôme dans leur activité d'évaluation. Ce travail, qui pourrait être accompagné par des équipes de chercheurs devrait permettre d'éclaircir la nature exacte de l'exercice effectivement réalisé par les jurys, et d'améliorer progressivement la formulation des outils et des consignes donnés aux candidats comme aux jurys.

Au niveau de *l'enseignement supérieur*, le même type de confrontation des pratiques des jurys devrait être engagé, réunissant des universités et des grandes écoles. L'ensemble de ces établissements est en effet, confronté aux mêmes difficultés, liées à la fois à la nécessité de mieux définir les descriptifs métiers dans leurs descriptifs de diplômes, et à la spécificité des enseignements dispensés d'un établissement à l'autre pour l'accès au même type de diplôme. Or dans le cadre de la VAE, le référentiel de formation ne peut plus être le référent exclusif pour réaliser l'évaluation.

Nombre d'établissements ont donc entrepris un travail d'élaboration de référentiels qui mettent en relation les diplômes proposés avec un champ de métiers.

Si les diplômes universitaires nationaux sont inscrits de droit au Répertoire national de la certification professionnelle –au nom de la finalité professionnelle postulée de tout diplôme de l'enseignement supérieur –, l'obligation de rédiger des fiches résumées devant laquelle se trouvent les établissements pour y faire inscrire leurs diplômes devrait tendre à homogénéiser les rubriques de description et à les rendre plus lisibles. L'action entreprise en ce sens par la direction des enseignements supérieurs doit être soutenue et prolongée par un travail collectif d'accompagnement et de confrontation des différents types de référentiels produits. Par ailleurs, la concertation avec les milieux professionnels est sans doute à organiser de manière plus systématique dans cette phase de mise en relation des titres de l'enseignement supérieur avec les champs de métiers auxquels ils sont supposés préparer.

Si l'inscription des diplômes universitaires au Répertoire national est opportune dans le cas de formations à visée professionnelle, où l'apport des partenaires sociaux est enrichissant, la systématisation de cette approche pour tout diplôme pose problème, dans le cas de formations généralistes.

2.1.6 Harmoniser les pratiques

Les difficultés rencontrées par les candidats dans le choix du diplôme, l'élaboration du dossier et la préparation de l'entretien avec le jury sont à l'origine du développement des activités d'accueil/orientation et d'accompagnement qui se sont constituées de façon autonome par rapport à la certification proprement dite. Le rôle de la phase d'accueil/orientation pour la VAE, prise en charge désormais dans le cadre des points relais conseils (PCR), et des autres relais d'information est très important pour le choix du diplôme, lequel sera différent selon que le candidat est dans une démarche de reconnaissance de ses compétences ou, au contraire, de développement de celles-ci. Dans le premier cas, le conseiller doit l'aider à éviter un échec par le repérage du titre qui traduit le mieux les compétences acquises. Dans le second cas, il s'agit d'aider le candidat dans l'affinement de son projet professionnel et dans le choix de la

certification correspondante, en tenant compte des compétences déjà acquises qu'il souhaite valoriser, mais aussi des opportunités d'expérience complémentaire qu'il pourrait saisir ou des modules de formation qu'il pourrait suivre, pour avoir une chance de valider l'intégralité du titre.

Une fois le choix de la certification arrêtée et le dossier de recevabilité accepté, l'accompagnement, qui reste optionnel dans tous les dispositifs, est une étape décisive pour aider le candidat, d'une part, à comprendre le type d'information dont le jury doit disposer et, d'autre part, s'approprier une grille de lecture référencée de son expérience personnelle. Le candidat devra en déduire un choix raisonné des activités qu'il va devoir décrire dans son dossier. Si, pour les candidats qui obtiennent leur diplôme entier au premier passage devant le jury, l'accompagnement se résume à ces deux étapes, pour ceux qui n'obtiennent qu'une validation partielle, une troisième phase d'accompagnement s'impose : les candidats, quels qu'ils soient, ne doivent pas être abandonnés à eux-mêmes. A fortiori quand il s'agit de candidats faiblement dotés sur le plan de la formation initiale.

L'accompagnement peut être proposé par le certificateur lui-même, mais il peut aussi être externalisé dans le cadre de conventions passées entre celui-ci et des organismes prestataires. Le groupe de travail a ainsi recensé des pratiques très différentes entre ministères et parfois entre les directions déconcentrées d'un même ministère (cas des rectorats). Il a aussi noté que « rien n'empêche[r]ait] que se développe, à côté de cette offre organisée par les certificateurs, une offre indépendante, proposée par des organismes privés, centres de bilan de compétences ou organismes de formation notamment, s'adressant à titre onéreux aux candidats qui cherchent à augmenter leurs chances de réussite ».

Pour éviter les phénomènes de défiance vis-à-vis des candidats accompagnés par des organismes dans un cadre non contrôlé, il conviendrait sans doute que les dépenses afférentes à ce type de prestation ne soient prises en charge que lorsque les prestataires répondent aux conditions fixées par un cahier des charges établi conjointement par les ministères certificateurs et les financeurs (partenaires sociaux, régions, etc.).

2.1.7 Professionnaliser les acteurs de la VAE

Qu'il s'agisse de l'information sur la VAE, de l'accompagnement ou de la certification proprement dite, le déploiement du dispositif nécessite des personnels capables d'évoluer dans le monde des certifications et ayant acquis un savoir-faire dans l'évaluation des compétences, indépendamment de toute relation avec la formation. Lors de la mise en place des structures d'accueil que sont les points relais conseils (PRC), des efforts importants de formation ont été réalisés, et restent nécessaires, pour professionnaliser ces personnels. Une attention particulière devrait être accordée au choix des enseignants et des professionnels siégeant en jury, sur la base de leur capacité à lier compétences et métiers – et non plus métiers et formation.

2.1.8 Observation et régulation des dispositifs

Sur de nombreux aspects de mise en œuvre, une trop grande diversité de pratiques risque de remettre en cause l'égalité d'accès des individus à ce nouveau droit. Toute diversité ne saurait cependant être condamnée a priori dans la mesure où elle témoigne souvent de conceptions assez différentes de l'usage que les individus, mais aussi les entreprises, peuvent prétendre faire de la VAE.

Si des indicateurs de performance interne des différents dispositifs doivent être élaborés l'évaluation ne saurait faire l'impasse sur les multiples effets possibles de la VAE en termes de transformation du système de certifications, de définition des cursus de formation, de modification des flux de scolarité initiale, de relations professionnelles, etc.

Cet ensemble de missions supposant un travail important d'observation et de concertation, à la fois entre les certificateurs et avec les partenaires sociaux, il serait judicieux de les confier à un organisme neutre du point de vue des certificateurs, qu'il s'agisse d'un observatoire ad hoc ou d'un organisme existant sur le champ des certifications, qui verrait alors ses missions élargies et ses moyens augmentés.

2.1.9 Conclusions

Le rapport d'étape du HCE3 a l'avantage de replacer la VAE dans le contexte économique et social. Tout en réaffirmant le caractère de droit personnel du processus, il rappelle qu'un tel droit social ne peut s'exercer qu'en mettant en œuvre des dispositions visant l'égalité d'accès, que ce soient des facilités financières pour les demandeurs d'emploi ou un accompagnement approprié pour les moins diplômés.

Si la VAE reste un droit individuel, sa mise en perspective dans le cadre de l'accord intersectoriel sur la formation professionnelle du 20 septembre 2003 montre comment, pour les salariés, un des principaux enjeux de la VAE : « aider les individus à se projeter dans l'avenir pour se construire une professionnalisation durable » peut résulter de mesures collectives. La VAE fait ainsi partie intégrante du « Droit individuel à la formation » prévu dans l'accord intersectoriel, avec des dispositions de financement recourant à une mutualisation partielle des fonds sectoriels prévus pour le dispositif.

Un usage collectif de la VAE vient outiller une politique de gestion prévisionnelle de l'emploi, permettant aux entreprises de constituer un vivier de compétences qui viendrait compléter celui constitué des jeunes diplômés.

De cette mise en perspective de la VAE dans le contexte économique et social, découlent des propositions de dispositions de mise en œuvre opérationnelle :

- l'affirmation de la VAE comme dispositif complémentaire aux formations initiale et continue qui en constituent une condition d'application et doivent se voir renforcées dans le cadre de l'obsolescence des anciennes formations et de l'augmentation du niveau d'exigence du marché de l'emploi ;
- une rupture entre VAP¹⁰ et VAE entraînant une réelle politique de validation des acquis visant à identifier les acquis de l'expérience plutôt que de la recherche de preuves matérielles ;
- une validation s'inscrivant dans un parcours professionnel et de formation, impliquant un suivi non seulement en aval mais aussi en amont de la validation, dans le cas de validation partielle ;
- l'importance de la phase d'accueil/orientation, s'exerçant en dehors des institutions responsables de la certification (rôle des Points Relais Conseil) ;
- la nécessité d'une harmonisation des pratiques d'accompagnement du candidat, aussi bien en aval qu'en amont de la validation ;
- la nécessité de professionnaliser les acteurs de la VAE ;
- la nécessité d'observer et de réguler les dispositifs mis en œuvre.

¹⁰ VAP : valorisation des acquis professionnels permettant l'accès et des dispenses sur base des textes légaux de 1985. cf. Avis 88

2.2 Analyse du « Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, 30 april 2004 »¹¹

Dans le cadre du processus de Bologne, la Communauté flamande a adopté le 4 avril 2003 un décret relatif à la restructuration de l'enseignement supérieur en Flandre¹². Ce décret reprend l'organisation de l'enseignement supérieur en cycles « Bachelor, Master et Doctorats » et institue autour des cinq universités flamandes des regroupements comprenant, outre une Université, des Hautes Ecoles. Ces regroupements sont dénommés « Associations ».

Le 30 avril 2004 a été adopté un décret spécifique portant sur la « *flexibilisation* »¹³ de l'enseignement supérieur, d'application dès l'année académique 2005-2006 ou, sur base volontaire, dès l'année académique 2004-2005. Ce décret propose aux étudiants des parcours diversifiés et personnalisés et prévoit la reconnaissance :

- des « EVC », (Eerder Verworven Competenties – compétences acquises antérieurement)
- des « EVK » (Eerder Verworven Kwalificaties – qualifications acquises antérieurement)

Il sera d'application obligatoire pour l'année académique 2005-2006 mais peut être appliqué de manière volontaire dès cette année académique. Une évaluation du dispositif est prévue au bout de cinq ans.

Ce dernier décret soumis à un avis du Vlaamse Onderwijs Raad (Raad Hoger Onderwijs)¹⁴ du VLIR¹⁵ et du VLHORA¹⁶, s'est élaboré au départ d'une étude du « Vlaamse Interuniversitaire Raad » et de travaux conjoint avec la KUL.¹⁷

Les hauts fonctionnaires¹⁸ auditionnés par le CEF en date du 17 décembre 2004 ont expliqué le choix pragmatique du parlement flamand qui, après avoir tenté un accord général sur le sujet et toutes ses implications et concepts au niveau de tous les acteurs de l'ensemble de la Communauté, de privilégier un outil progressif permettant d'initier la démarche ainsi de permettre par l'expérience et l'échange de bonnes pratiques la construction d'un système compatible avec les aspirations des partenaires et dans un second temps généralisé à l'ensemble de la Communauté flamande.

Dans un avis du 20 mai 2005 suivant le Communiqué de Bergen, le Vlaamse Onderwijs Raad (Raad Hoger Onderwijs) soutient la position de la délégation flamande à Bergen de faire une priorité de l'EVC/EVK¹⁹ (validation des acquis) avec la conférence de Londres 2007 comme horizon proche.

¹¹ « Décret du Ministère de la Communauté flamande relatif à la flexibilisation de l'enseignement supérieur en Flandre et portant des mesures urgentes en matière d'enseignement supérieur », Moniteur Belge 2004036500

¹² Moniteur Belge 2003035868

¹³ Les traductions des textes et termes en néerlandais du décret sont les traductions officielles parues au Moniteur.

¹⁴ Avis du 13 mai 2003)

¹⁵ Vlaamse Interuniversitaire Raad

¹⁶ Vlaamse Hogescholen Raad

¹⁷ Flexibilisering van het hoger (universtair) onderwijs : een Vlaams creditsysteem in internationale context – Verslag van een studie in opdracht van de Vlaamse Interuniversitaire Raad – Nathalie Druine en Jan Elen- DUO/ICTO – K.U.L.

¹⁸ Meneer Daniel De Schrijver en Mevrouw Karla Van Lint, afdeling Hogescholen, Administratie Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek

¹⁹ cf. supra

2.2.1 Un enseignement modulaire et flexible, s'inscrivant dans le cadre du processus de Bologne

2.2.1.1 Un enseignement modulaire

Une formation, unité structurelle de l'offre d'enseignement sanctionnée par un diplôme, n'est plus organisée en années académiques (même si des parcours type par années sont proposés) mais en unités d'étude (60 unités ou une « multitude » de 60 unités pour une formation). Une unité d'études est une unité internationale acceptée en Communauté flamande correspondant à au moins 25 et au maximum 30 heures d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

On retrouve la notion « classique » d'ECTS et de cycles incluant un multiple de 60 ECTS.

Une formation se constitue d' « un ensemble cohérent de *subdivisions de formations* ». Une subdivision de formation est « un ensemble délimité d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation axé sur l'acquisition de compétences bien précisées en matière de connaissances, notions, aptitudes et attitudes ». Une subdivision de formation comporte au minimum 3 unités et est sanctionnée, par attestation de crédits. La réussite de l'ensemble des subdivisions d'une formation mène au diplôme, qui peut être octroyé de manière globale par le jury même si toutes les attestations de crédits ne sont pas couronnées de réussite.

La structure correspond à une organisation modulaire de l'enseignement. Une formation intègre des modules liés à des objectifs cohérents de plusieurs unités : les « subdivisions de formation », caractérisées en termes de « learning-outputs » ou de compétences.

Remarque : une formation ou une subdivision de formation peut être organisée en enseignement à distance.

2.2.1.2 Un enseignement flexible

Les relations entre l'institution et l'étudiant sont définies dans trois types de contrat :

- un contrat de diplôme : l'étudiant s'inscrit en vue d'obtenir le grade ou le diplôme sanctionnant une formation ;
- un contrat de crédits : l'étudiant s'inscrit en vue d'obtenir les crédits correspondant à crédits pour une ou plusieurs subdivisions de formation ;
- un contrat d'examen : l'étudiant s'inscrit aux examens menant
 - à un grade ou un diplôme d'une formation ;
 - à une attestation de crédits pour une ou plusieurs subdivisions de formation.

Ces contrats peuvent se réaliser :

- dans le cadre d'un parcours modèle, élaboré pour un groupe d'étudiants (à temps plein – de 54 à 66 unités- ou à temps partiel –de 3 à 53 unités-) ;
- dans le cadre d'un parcours individualisé (l'opportunité d'un parcours est examiné sur base d'un dossier).

2.2.2 EVC (Eerder Verworven Competenties – compétences acquises antérieurement) et EVK (Eerder Verworven Kwalificaties – qualifications acquises antérieurement)

2.2.2.1 Définitions

EVC : « une compétence acquise antérieurement, soit l'ensemble des savoirs, compréhensions, aptitudes et attitudes acquises au moyen d'un de processus d'apprentissage non sanctionnés par un titre » ;

EVK : « une qualification acquise antérieurement, soit tout titre intérieur ou extérieur indiquant qu'un parcours formel de formation, au sein de l'enseignement ou non, a été achevée avec succès, pour autant qu'il ne s'agisse pas d'une attestation de crédits obtenus à l'institution et dans la formation pour lesquelles l'on veut faire valoir la qualification ».

2.2.2.2 Triangulation Candidat – Compétences – Institution

L'originalité de la législation de la Communauté flamande est de traduire, au niveau institutionnel, le triangle Candidat – Compétences – Institution²⁰. En effet, les procédures de validation « EVC » et « EVK » ne mènent pas directement à une reconnaissance académique. Le processus de reconnaissance est du ressort d'un organisme spécialisé agissant au niveau des « associations » menant à un certificat d'aptitude²¹ (titre non académique, sans effets de droit direct) pouvant ensuite être reconnu au niveau académique, pour l'octroi de crédits au sein d'une subdivision de formation, d'un cluster de subdivisions de formation ou d'une formation entière.

Le certificat d'aptitude se définit comme :

« la preuve qu'un étudiant a acquis, sur base de 'EVC' ... ou de 'EVK', les compétences propres :

- a) au niveau de bachelors dans l'enseignement professionnel supérieur ou l'enseignement académique, ou
- b) au niveau de masters, ou
- c) à une formation, une subdivision (de formation) ou un cluster de subdivisions bien circonscrit. »

Le certificat d'aptitude est délivré par une instance validatrice.

Ce certificat d'aptitude est valable dans toute institution d'enseignement supérieur de l'instance validatrice à laquelle l'institution est affiliée. Il a une validité de cinq ans. Après cette durée, un programme d'actualisation peut être requis.

L'article 38 du décret prévoit :

« § 1^{er} . Un certificat d'aptitude et l'examen d'aptitude qui y précède sont sollicités auprès d'une instance validatrice au sein d'une ou plusieurs associations et délivrés par celle(s)-ci.

Peuvent agir comme instances validatrices :

La direction d'une association ;

Un organe autonomisé sous l'autorité ou la surveillance d'une ou de plusieurs directions d'associations.

§2. Les directions d'institutions n'appartenant pas à une association s'affilient, au moyen d'une convention, à une instance validatrice.

§3. Une instance validatrice agit comme un service public ayant une relation réglementaire avec le demandeur.

Une instance validatrice et un demandeur concluent, par l'agrément de la demande, un accord d'adhésion. »

L'instance validatrice est ainsi extérieure aux institutions responsables de l'octroi de diplômes, comme c'est le cas, en France, dans la phase d'accueil/orientation et parfois d'accompagnement de la démarche de validation.

L'examen d'aptitude est organisé à partir de normes prédéfinies. L'article 39 du décret prévoit :

« Pour l'examen d'aptitude sont utilisées les normes suivantes

²⁰ Au niveau méthodologique, voir le point 7.2.1 de l'avis 88 : « Organiser une rencontre »

²¹ Ce certificat n'ayant aucun effet de droit devrait, en Communauté française, se traduire par « Titre de compétence » plutôt que par certificat.

- 1° les compétences propres au niveau de bachelier dans l'enseignement supérieur professionnel ou l'enseignement académique ou au niveau de master, visées à l'article 58 § 2, du décret du 4 avril 2002 relatif à la restructuration de l'enseignement supérieur en Flandre) ;
- 2° les compétences finales utilisées au sein de l'association ou de l'institution concernée pour la formation, la subdivision de formation ou une partie de celle-ci ou le duster de subdivisions. »

Les certificats d'aptitudes sont ainsi liés :

- à des définitions de niveau d'études prédéfinis²², communs à différentes formations et diplômes de même niveau ;
- à des définitions de compétences spécifiques, liées à une formation ou à une (des) subdivision(s) de formation.

2.2.2.3 Méthodologie

L'article 40 propose des méthodes de validation :

« §1^{er}. L'examen d'aptitude relatif aux 'EVC' et 'EVK' peut être effectué au moyen des méthodes suivantes (ou d'une combinaison de celles-ci) :

- 1° une conversation structurée visant à scruter les connaissances préalables du demandeur ;
- 2° l'observation directe de comportements et réalisations ;
- 3° l'évaluation basée sur les renseignements recueillis et les réalisations ;
- 4° l'évaluation basée sur l'interprétation de faits ou de déclarations, avec de préférence des schémas théoriques ;
- 5° la construction d'un portfolio, c-à-d. la composition d'un dossier personnel comportant différentes sortes de pièces prouvant les compétences.

Le règlement visé à l'article 42 stipule :

- 1° quelle méthode s'applique à un groupe (des groupes) déterminé(s) de demandeurs ;
- 2° le cas échéant : les gradations dans le fardeau de la preuve, au sein d'une même méthode, à l'égard de différents groupes de demandeurs... »

La (ou les méthodologies en fonction des groupes auxquels la validation s'adresse) sont définies par l'instance validatrice, sur base d'un choix parmi des méthodes prévues par le décret, et consignées dans un règlement, qui est soumis pour approbation au Gouvernement flamand.

Ce règlement définit aussi la procédure de validation et précise le traitement des recours, en offrant des garanties telles que définies à l'article 41 :

« L'examen d'aptitude offre les garanties procédurales :

- 1° le demandeur est accompagné :
 - a) dans l'acquisition d'une conscience des ses propres possibilités au niveau du développement d'un programme d'études dans l'enseignement supérieur ;
 - b) dans l'assemblage du fardeau de la preuve pour ce qui concerne les compétences avancées ;
- 2° l'/les évaluateur(s) est/sont capable(s) de juger du fardeau de la preuve et peut/peuvent dès lors lire aussi bien le fardeau de la preuve que les normes et les opposer ;
- 3° l'/les accompagnateurs(s) et l'/les évaluateur(s) ne sont pas les mêmes personnes ;
- 4° la vie privée et l'intégrité personnelle du demandeur sont protégées ;
- 5° la procédure interne de recours visé à l'article II.3, premier alinéa, du décret du [...] relatif au statut de l'étudiant...est axé sur la médiation. »

²² La définition des niveaux est reprise en annexe

La présence et la compétence d'un accompagnateur sont ainsi imposées par le texte du décret. Les autres garanties portent sur l'indépendance du jury, le respect de la vie privée et le droit au recours.

Le Gouvernement flamand se réserve le droit, par arrêté devant être confirmé par décret dans un délai d'un an, d'« élaborer les mesures nécessaires visant à assurer la qualité des méthodes et procédures utilisées pour l'examen d'aptitude. Il peut, à cet effet, installer ou désigner un organe approprié. L'assurance qualité porte sur la transparence, l'accessibilité, la fiabilité et la régularité des procédures et méthodes utilisées. »

2.2.2.4 Reconnaissance académique.

Le certificat d'aptitude, sommet du triangle construit entre le candidat et l'institution, n'a pas d'effet de droit. Ce qui est reconnu automatiquement par l'institution, c'est la qualité de la procédure et de la méthodologie ayant conduit au certificat. Il reste à « traduire » les compétences attestées en unités de formation, sous la responsabilité de l'institution habilitée à certifier.

Cette étape peut conduire

- à des dispenses
- à l'octroi (total ou partiel) d'un diplôme

La direction de l'institution est l'instance compétente pour accorder une dispense au vu d'un certificat d'aptitude.

« Des dispenses sont accordées conformément à un arrêté du Gouvernement flamand fixant les principes minimaux en la matière.

Les principes minimaux comportent au moins :

- 1° les conditions d'octroi au vu de l'alignement, au niveau du contenu, entre la subdivision de formation concernée ou une partie de celle-ci et les 'EVC' et/ou 'EVC' attestés ;
- 2° les modalités de participation pour l'étudiant ;
- 3° la portée de l'obligation du chef de la direction de l'institution ;
- 4° les principes de base pour ce qui est de la procédure interne de recours visée à... La procédure de recours est axée sur la médiation. »

« La direction de l'institution élabore les modalités d'octroi des dispenses dans le règlement d'enseignement et d'examens. »

Pour l'octroi de diplôme, l'article 51.§ 1^{er}. précise :

« Si une direction de l'institution constate, au vu d'un certificat d'aptitude, qu'une personne possède les compétences propres à une formation déterminée, cette direction peut lui délivrer le diplôme de la formation concernée, sans qu'une inscription à la formation en question ne soit requise.

Si la direction de l'institution ne procède pas à la délivrance du diplôme concerné, mais prescrit que des subdivisions de formation supplémentaires ou des parties de celles-ci doivent être suivies, elle s'oblige à une motivation spéciale. Dans ce cas, la direction de l'institution doit démontrer une différence substantielle entre les compétences validées par le certificat d'aptitude et les compétences finales pour la formation utilisées au sein de l'institution. »

Le dispositif consiste donc bien en une réelle validation des acquis pouvant déboucher sur l'octroi de crédits ou même d'un diplôme, soit directement soit suite à un supplément de formation défini.

Cette phase de « reconnaissance académique » est du ressort essentiel de l'institution d'enseignement supérieur qui est, dans une certaine mesure, obligée de reconnaître les compétences attestées par le certificat sur base d'un règlement respectant les « principes minimaux » fixé par le Gouvernement flamand. En cas de non octroi, l'institution est amenée à justifier sa décision.

2.2.3 Conclusions

Le décret de la Communauté flamande présente des caractéristiques intéressantes :

- Il s'inscrit pleinement dans la perspective actuelle du processus de Bologne : enseignement modulaire, accumulation de crédits, modules (subdivisions de formation) axés sur des compétences définies en terme de résultats d'apprentissage, référence aux niveaux d'enseignement du décret du 4 avril 2003.
- Le parcours de formation est flexible et contractualisé entre l'étudiant et l'institution.
- La validation des acquis de l'expérience est possible jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Les deux phases de la procédure (validation des compétences du candidat d'une part et adéquation entre les compétences attestées et les compétences terminales de la formation d'autre part) sont bien séparées, institutionnalisant le « triangle candidat-compétences-institution » par l'intermédiaire du certificat d'aptitude. Ceci permet de confier la procédure de validation du candidat à un organisme spécialisé (« l'instance validante ») commun à une association d'institutions de taille suffisante pour assurer la qualité de la démarche. La décision finale quant à l'octroi d'un diplôme reste de la seule compétence de l'institution.
- Les certificats d'aptitudes sont valables au sein de chaque association, avec l'espoir qu'une convergence des pratiques puisse à terme étendre cette validité à l'ensemble de la Communauté flamande.
- Le décret fixe des balises, propose des méthodes tout en laissant une certaine autonomie tant aux instances validantes qu'aux institutions. Un contrôle qualité est prévu, commençant par l'obligation de consigner méthodes et procédures dans un règlement approuvé par le Gouvernement flamand.
- Le décret est évolutif : le Gouvernement a la possibilité si nécessaire de préciser les méthodes et procédures d'abord par arrêté gouvernemental, puis par décret. Une évaluation quinquennale du dispositif est prévue.

2.3 Contexte politique européen

2.3.1 Rappel des principes communs

L'avis 88 du CEF a été adopté à la veille du Conseil sur les « principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles. »²³

Ces conclusions du conseil font suite et s'inspirent du rapport du groupe H sur le suivi des objectifs de Lisbonne analysé et repris en annexe dans l'avis 88.

Elles rappellent les définitions et le cadre dans lequel se développent l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.

²³ Conclusions du Conseil et des représentants des Etats membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, mai 2004.

« *LE CONSEIL ET LES REPRÉSENTANTS DES GOUVERNEMENTS DES ÉTATS MEMBRES, RÉUNIS AU SEIN DU CONSEIL,*

Conscients que

Dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles visent à faire apparaître et à valoriser toute la gamme des connaissances et des compétences d'une personne, quels que soient le lieu ou la méthode de leur acquisition. L'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles s'effectuent au sein et en dehors de l'éducation et de la formation formelles, sur le lieu de travail et dans la société civile.

L'identification et la validation sont des instruments essentiels permettant le transfert et l'acceptation de tous les acquis, quel qu'en soit le contexte. L'identification atteste des acquis d'une personne et les met en évidence. Elle ne se concrétise pas par un certificat ou un diplôme formel, mais peut servir de base à une telle reconnaissance formelle. La validation se fonde sur l'évaluation des acquis d'une personne et peut se concrétiser par un certificat ou un diplôme²⁴.

...

Reconnaissant que

...

L'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles sont utiles aux apprenants. Elles contribuent à l'intégration sociale, à la capacité d'insertion professionnelle ainsi qu'au développement et à la mobilisation des ressources humaines dans les contextes civique, social et économique. Elles répondent également aux besoins spécifiques des personnes qui cherchent à s'intégrer ou à se réintégrer dans le monde de l'éducation et de la formation, dans le marché du travail et dans la société.

...

Soulignant que

Des principes européens communs sont nécessaires pour encourager et orienter la mise au point d'approches et de systèmes d'identification et de validation de grande qualité et fiables pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.

Ils sont nécessaires pour assurer la comparabilité et l'acceptation largement répandue des différents approches et systèmes dans les États membres. Ils permettent également le transfert et l'acceptation de tous les acquis dans différents contextes. Ils tiennent particulièrement compte des besoins et des droits des personnes.

Les principes européens communs ci-dessous s'adressent aux États membres, à la Commission et aux parties prenantes qui interviennent dans l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles. Ils devront être appliqués sur une base volontaire. Ils respectent pleinement les droits, les responsabilités et les compétences des États membres et des parties prenantes. Ils alimentent le développement de systèmes et d'approches en matière d'identification et de validation sans imposer une approche ou un système particulier.

... »

²⁴ Le terme « validation » est utilisé dans un sens très spécifique dans ce texte, mais son acception varie selon les États membres. Pour certains, son acception est large et couvre l'identification ainsi que l'évaluation et la reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.

Ces principes sont énoncés dans les rubriques ci-après:

«

- *les droits individuels*

L'identification et la validation de l'éducation et de l'apprentissage non formels et informels devraient, en principe, rester facultatives pour les personnes. L'égalité d'accès et de traitement et un traitement équitable devraient être garantis à chacun. La vie privée et les droits de la personne doivent être respectés.

- *les obligations des parties intervenantes*

Les parties intervenantes devraient mettre en place, en conformité avec leurs droits, responsabilités et compétences, des systèmes et des approches pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, qui devraient comprendre des mécanismes appropriés de garantie de la qualité. Les parties intervenantes devraient fournir aux personnes des avis, conseils et informations sur ces systèmes et approches.

- *fiabilité et confiance*

Les méthodes, procédures et critères d'identification et de validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles doivent être équitables, transparents et étayés par des mécanismes appropriés de garantie de la qualité.

- *crédibilité et légitimité*

Les systèmes et approches d'identification et de validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles devraient respecter les intérêts légitimes des parties intervenantes concernées et leur assurer une participation équilibrée.

Le processus d'évaluation devrait être impartial et des mécanismes devraient être mis en place pour éviter tout conflit d'intérêt. Il faudrait aussi s'assurer de la compétence professionnelle des personnes qui procèdent à l'évaluation. »

En conclusion, le Conseil et les représentants des Etats membres

« INVITENT, POUR CE QUI EST DE L'IDENTIFICATION ET DE LA VALIDATION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION NON FORMELLES ET INFORMELLES, LES ÉTATS MEMBRES ET LA COMMISSION, DANS LE CADRE DE LEURS COMPÉTENCES RESPECTIVES,

à diffuser et promouvoir le recours aux principes européens communs;

à encourager les partenaires sociaux européens, dans le contexte du dialogue social, à utiliser et adapter les principes européens communs pour répondre aux besoins spécifiques du lieu de travail;

à encourager les organisations non gouvernementales qui offrent des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie à utiliser et adapter les principes européens communs selon les besoins;

à soutenir les échanges d'expériences et l'apprentissage mutuel, notamment en élaborant un inventaire européen sur l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles;

à renforcer la coopération avec les organisations internationales en vue de réaliser des synergies dans ce domaine;

à mettre au point et soutenir des moyens cohérents et comparables de présenter les résultats de l'identification et de la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles au niveau européen, et à examiner la manière dont les instruments mis en place dans le cadre Europass pour la transparence des qualifications et des compétences peuvent apporter une contribution à cette fin;

à examiner comment les principes européens communs pourraient étayer les travaux en cours sur le transfert et le cumul de crédits, la garantie de la qualité et l'orientation et, d'une manière générale, contribuer à la mise en place du cadre européen des qualifications demandé dans le rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission de février 2004;

à soutenir la mise au point de mécanismes de garantie de la qualité et, en particulier, à examiner comment promouvoir le développement professionnel des personnes qui procèdent à l'évaluation, par exemple en soutenant les réseaux axés sur la mise en place et la diffusion de bonnes pratiques. »

Les principes communs sont fort généraux et visent principalement à garantir, dans l'intérêt du citoyen, la qualité des processus d'identification et de validation.

Dans les perspectives, il faut souligner l'implication de la problématique dans un champ plus large, la référence à l'Europass, à la transparence des qualifications et au cadre européen des qualifications.

Cette orientation se retrouve dans l'évolution ultérieure de l'approche de la problématique au niveau européen. Le thème n'est presque plus abordé seul²⁵, en tant que tel, mais se retrouve imbriqué dans nombre de travaux concernant aussi bien le suivi du processus de Copenhague que celui du processus de Bologne.

Le thème se retrouve ainsi à plusieurs reprises mêlés à d'autres dans le Communiqué de Maastricht²⁶ (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002) :

Au niveau national, la priorité devrait être donnée :

- i) « à l'utilisation des instruments, références et principes communs déjà convenus au plan européen pour soutenir la réforme et le développement des systèmes et des pratiques nationales d'EFP, concernant par exemple la transparence (Europass), l'orientation tout au long de la vie, l'assurance de la qualité et l'identification et la validation des apprentissages non formels. Ceci devrait induire d'une part le renforcement des liens entre ces instruments, d'autre part le développement de la prise de conscience des acteurs, aux niveaux national, régional et local dans les Etats membres pour améliorer la visibilité et la compréhension mutuelle.

²⁵ A l'exception de la volumineuse publication de « The European Inventory on validation of non-formal and informal learning », par ECOTEC en collaboration avec la Commission européenne. Cet inventaire exhaustif des pratiques dans les différents pays européens est essentiellement informatif et n'apporte pas d'éclairage nouveau, au niveau des concepts, méthodes et principes, à la problématique telle qu'étudiée dans l'avis 88.

²⁶ Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels. Direction générale Education et Culture, 14 décembre 2004.

...

- iv) à l'amélioration des réponses des systèmes d'EFP aux besoins de personnes ou groupes en risque d'exclusion du marché du travail ou d'exclusion sociale...Ceci devrait être fondé à la fois sur des investissements en moyens spécifiquement dédiés, sur le recours à la validation des acquis de l'expérience et sur une offre de formation adaptée à chacune des personnes. »

Au niveau européen, la priorité devrait être donnée :

« ...

- ii) au développement d'un cadre européen des qualifications ouvert et flexible, fondé sur la transparence et la confiance mutuelle...Il sera principalement fondé sur les compétences et les résultats des apprentissages. Il améliorera la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation, les uns par rapport aux autres. Il permettra aussi la validation des compétences acquises de façon informelle...Ce cadre s'appuiera sur une échelle commune de niveaux de références...

... »

La problématique est de plus en plus présente dans le suivi du processus de Bologne dès le communiqué de Prague en 2001 (« L'éducation et la formation tout au long de la vie est un élément essentiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur »²⁷), dans la perspective de l'implication de l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ainsi, dans le communiqué de Berlin, en 2003, à propos du « lifelong learning » :

« Les Ministres demandent en outre que ces travaux sur les cadres de qualification pour l'enseignement supérieur européen induent le champ étendu de parcours de formation flexibles, de perspectives et de techniques et d'y adapter l'usage des crédits ECTS. »²⁸

Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie exprimé dans les deux communiqués montre que les Ministres adoptent comme point de vue sur l'éducation et la formation tout au long de la vie une conception large englobant toutes les activités d'apprentissage, au sein desquelles l'enseignement supérieur a un rôle important à jouer.

La perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et le rôle que l'enseignement supérieur y est appelé à jouer font se rapprocher les objectifs et développement des deux processus, de Copenhague et de Bologne. En effet, dans cette perspective, la frontière entre formation professionnelle et enseignement supérieur devient de plus en plus floue et perméable et les interactions nombreuses.

C'est pourquoi, dans le but de placer la problématique de la validation des acquis non formels et informels dans son contexte, les développements récents dans le cadre des deux processus vont rapidement être abordés dans la suite du document.

2.3.2 Processus de Copenhague

2.3.2.1 Transparence des qualifications, « zone of mutual trust »

La question de la transparence des qualifications est liée à la libre circulation, prévue dès 1957 dans le Traité de Rome²⁹.

²⁷ Communiqué de Prague, 2001

²⁸ Communiqué de Berlin, 2003

Un premier développement, dans les années 1970, concerne principalement les fonctions réglementées (médecins, infirmiers, avocats, vétérinaires, architectes, etc..) et a consisté à émettre en directives des critères communs minimaux pour que ces qualifications puissent être reconnues d'un pays à l'autre, en tendant vers des profils de formation comparables. On a tenté d'étendre cette approche à un ensemble plus large de métier mais la démarche a abouti à une impasse : difficulté de définir un contenu de formation commun à tous les Etats membres.

Dans les années 1988 à 1992, l'accent fut mis pour les professions réglementées sur un système général de reconnaissance mutuelle (ce qui est reconnu comme valable dans un Etat membre devait l'être dans les autres Etats membres), n'occultant pas la subsidiarité.

Deux directives émanant de l'Union européenne sont prises : l'une relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, l'autre, la complétant, en ce qui concerne des formations en deux ans³⁰

Pour les métiers non réglementés et les nombreuses qualifications professionnelles, dans les années 1980, la tendance a été de comparer les qualifications existantes : identifier le contenu spécifique de chaque métier dans chaque Etat membre de manière à obtenir des « tableaux de correspondance » entre les Etats membres. De cette démarche résulte d'importants travaux réalisés par le Cedefop. Malgré ces travaux importants, on se retrouva devant une nouvelle impasse et en dépit des efforts consentis de part et d'autre, les « produits » de ces travaux n'ont eu que peu de retombée concrète dans les Etats membres.

A partir de la fin des années 1980 et du début des années 1990, une autre approche est privilégiée : la transparence des qualifications. Il ne s'agit plus d'élaborer des référentiels communs ou des grilles de comparaison et d'équivalence, mais de rendre transparentes les qualifications à l'aide de différents outils (Europass-formation, CV européen, supplément au diplôme...débouchant aujourd'hui sur le nouvel Europass) destinés à augmenter la confiance mutuelle.

Toujours dans le cadre de la logique de la transparence, dans les années 2000, se développe la volonté d'une co-construction de référentiels communs³¹.

Il peut s'agir, comme dans le cas du projet de « professionnalisation durable », de réels référentiels communs : pour des secteurs et professions où la dimension européenne est importante (hôtellerie, logistique, commerce international...), s'élaborent des référentiels communs au niveau européen.

Une autre approche, privilégiée par l'Union européenne, est de développer, pour l'éducation et la formation professionnelle, des crédits (ECVET, European Credits for Vocational Education and Training) inspirés des ECTS qui seraient reconnus dans des « Zones of mutual trust », dans le but de permettre une mobilité (géographique et sociale –trans-sectorielle ou promotionnelle-) au sein de ces espaces de confiance mutuelle.

²⁹ Voir à ce propos « La transparence des qualifications, un processus européen, un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale », « 2.1.Les grandes étapes de la problématique de la transparence, par Marc Durando », EUNEC 2005.

³⁰ Directives 89/48/CEE, 95/51/CEE et rectificatifs et 77/452/CEE

³¹ Voir à ce propos « La transparence des qualifications, un processus européen, un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale », « Présentation du système ECVET par Michel Aribaud », op.cit.

Les espaces de confiance mutuelle se définissent comme :

« Un espace de confiance mutuel est un agrément entre individus, entreprises et autres organisations concernant la délivrance, la reconnaissance et l'évaluation de résultats d'apprentissages professionnels (connaissances, aptitudes et compétences). Elles offrent une aide pratique aux décisions concernant la valeur des qualifications et/ou certifications, les apprentissages ultérieurs et le recrutement pour un emploi. Elles peuvent être de nature dynamique et peuvent devenir plus ou moins formelles au niveau de leur portée et de leur forme au regard de la confiance mutuelle et des besoins des acteurs impliqués. »³²

Pour assurer la fonction de transfert des ECVET, il est nécessaire de relier ceux-ci à des niveaux de références et donc de définir ces niveaux.

D'autre part, au contraire des ECTS initialement « mesurés » en « charge de travail étudiant », l'accent a été mis pour les ECVET sur les résultats de l'apprentissage (learning outcomes) ou sur les compétences développées, ce qui a nécessité une clarification des concepts de connaissances, aptitudes et compétences (Knowledge, skills and competencies, KSC en abrégé).

C'est ainsi que, dans le cadre du processus de Copenhague, des recherches ont été entamées sur ces trois points :

- ECVET ;
- niveaux de références ;
- KSC.

2.3.2.2 ECVET

Le rapport intermédiaire du groupe de travail ECVET³³ définit comme finalité et objectifs du système ECVET :

« La finalité d'ECVET est de contribuer concrètement à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit en effet d'une part de faciliter la mobilité horizontale et verticale des personnes en formation dans leur parcours d'enseignement et de formation professionnels à l'intérieur d'un système national ou entre différents systèmes nationaux, d'autre part d'encourager et de favoriser la mobilité géographique et professionnelle des individus ainsi que le déroulement de leur carrière. Il devrait par conséquent favoriser le développement personnel et l'employabilité de chacun. Aussi, le système ECVET devra donc intégrer dans ses principes et son organisation tous les processus de formation, d'enseignement et d'apprentissage formel, non formel et informel... »

ECVET vise précisément deux objectifs :

- i) dans la perspective de permettre à chacun de construire et conduire un parcours individuel d'apprentissage, ECVET devrait améliorer la transparence, la validation ainsi que la portabilité et le caractère transférable des acquis issus des apprentissages formels, non formels et informels, facilitant dans le même temps

³² « A Zone of Mutual Trust is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences). They offer practical help with decisions about the value of or of qualification and certification, further learning and recruitment into employment. They may be dynamic in nature and may become more or less formal in scope and form according to the mutual confidence and needs of the stakeholders involved. »
in Final Report – Provisional version July 2004, CEDEFOP Zones of Mutual Trust, Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England, European reference levels for education and training, An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust, Mike Coles and Tim Oates.

³³ « Principes et règles essentielles pour la mise en œuvre d'un système européen de transfert de points de crédit pour l'enseignement et la formation professionnelle (ECVET), rapport intermédiaire du groupe de travail ECVET, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, novembre 2004

l'accumulation et le transfert de ces acquis à l'intérieur de chaque système d'enseignement et de formation professionnels et entre les systèmes.

- ii) dans une perspective de management des systèmes d'enseignement et de formation professionnels, ECVET encourage la coopération entre les autorités respectivement responsables de ces systèmes par le développement de la confiance mutuelle entre les acteurs des systèmes nationaux d'EFP, ainsi qu'entre les prestataires d'EFP, les enseignants et les formateurs et les apprenants, à l'intérieur et par-delà les frontières. Il contribue ainsi à l'amélioration de la qualité et de l'attractivité des systèmes d'EFP.

... »

Le même rapport fixe les règles essentielles pour la mise en œuvre du système ECVET :

« Le système ECVET, dans sa forme de base, repose sur quatre règles essentielles qui sont les piliers de sa mise en œuvre effective :

- i) Les objectifs d'un parcours d'apprentissage, d'un programme de formation ou les éléments constitutifs d'une qualification, en tant que résultats d'apprentissage, sont exprimés en termes de connaissances, d'aptitudes et de compétences caractéristiques à acquérir ou à maîtriser à un niveau de référence donné. Ils formalisés, regroupés et organisés en unités, chaque unité pouvant être reconnue et/ou validée séparément de l'ensemble.
- ii) Un système défini par convention au niveau européen permet d'affecter un nombre maximal de points de crédit à un cycle complet d'apprentissage, un programme de formation ou à une qualification. Ce nombre maximal correspond à l'ensemble des unités caractéristiques du cycle d'apprentissage, du programme de formation ou de la qualification. La valeur de transfert et d'échange de chaque unité peut ainsi être individuellement définie en points de crédits en fonction de son « poids » respectif. Les points de crédit peuvent être délivrés pour chacune des unités, indépendamment les unes des autres. Plusieurs types de mécanismes ou de méthodologies pour affecter les points de crédits sont possibles et doivent être examinés.
- iii) Pour chaque dispositif de transfert de points de crédit, un protocole d'accord ou accord de partenariat est conclu entre les autorités, les institutions, les prestataires de formation ou les organismes qui interviennent dans l'enseignement et la formation professionnels et qui contribuent à la mise en œuvre d'un dispositif de mobilité des apprenants fondé sur ECVET. Cet accord formalise la zone de confiance mutuelle entre les partenaires, c'est-à-dire qu'il comporte toutes les informations d'une part sur l'ensemble des unités qui peuvent donner lieu à un apprentissage dans un système d'EFP et dans l'autre, d'autre part sur les caractéristiques des modules de formation, des programmes, des stages... auxquels les apprenants pourront participer dans le cadre de leur mobilité. Cet accord de partenariat, associé à d'autres documents (comme ceux qui rentrent dans le cadre d'Europass), décrit les objectifs des apprentissages (connaissances, aptitudes et compétences à acquérir) et précise l'effort et la charge de travail nécessaires à l'apprenant pour atteindre ces objectifs. Il garantit la transparence du processus de mobilité individuelle.
- iv) Les points de crédits sont accordés aux apprenants qui ont atteint les objectifs fixés ou qui ont fait la preuve qu'ils maîtrisent les connaissances, les aptitudes et les compétences requises. »

Pour bien comprendre le système proposé, il est nécessaire de préciser quelques notions utilisées :

Résultats de l'apprentissage (learning outcomes) :

« Les résultats de l'apprentissage sont au cœur d'un système européen de crédit émergent car ils représentent l'interface entre la logique éducationnelle/pédagogique et la logique du marché du travail et qu'ils peuvent se définir sans nécessairement se référer à des structures existantes »³⁴

Le Cedefop retient la définition suivante : les résultats de l'apprentissage sont « un ensemble de connaissances, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis ou est capable de démontrer après l'accomplissement d'un processus de formation. »³⁵

Cette définition ne diffère pas de celle proposée par Stephen Adam dans son rapport « Using learning outcomes »³⁶

Comme précisé dans ce rapport, les résultats de l'apprentissage se différencient des « buts » de l'enseignement du point de vue de l'enseignant ou du formateur en se plaçant du point de vue de l'apprenant et en faisant référence aux connaissances, aptitudes et compétences qu'il sera à même, au terme de la formation, de maîtriser et de faire preuve sur le marché du travail.

Si les résultats ne se confondent pas avec les compétences professionnelles (exprimées dans un profil professionnel), ils s'expriment dans les mêmes termes et se situent donc bien à l'interface entre enseignement et formation et marché du travail.

Unités et modules :

Les unités se définissent par rapport à des résultats. Les modules correspondent à une partie de programme de formation présentant une cohérence pédagogique interne.

Une même formation peut ainsi, en fonction de l'opérateur de formation, se découper en modules de manières différentes en répondant à différentes logiques pédagogiques. Les unités se retrouveront ainsi à l'intersection de ces approches différentes et servent de base aux ECVET, en permettant des transferts d'un système à l'autre.

Points de crédit :

Le but est, comme pour les ECTS, d'attribuer aux ECVET un certain nombre de crédits.

Les ECTS sont, au départ, basés sur le « charge de travail étudiant ».

La grande diversité des formations professionnelles rend un « calcul » semblable difficile.

Une piste pour contourner cette difficulté est d'utiliser la notion de « temps notionnel ».

« Dans le secteur de l'éducation pour adultes au Royaume Uni, les crédits utilisent le concept de 'temps notionnel', qui est basé sur la quantité de temps qu'un apprenant moyen prendrait pour atteindre les résultats de l'apprentissage à un niveau particulier en fonction d'un point de départ spécifié. Cette notion est similaire à 'la charge de travail étudiant' mais est détachée en principe de tout curriculum – elle se rattache uniquement aux résultats de l'apprentissage – et qui opère comme monnaie ou unité de mesure au travers de tout domaine de connaissance ou de compétence. »³⁷

³⁴ Report ECVET (final draft from December 2004), « European approaches to credit (transfer) system in VET – an assesment of the applicability of existing creditsystems toa European credit(transfer) systemfor vocational education and trainig (ECVET)- Research report », Isabelle Le Mouillour

³⁵ « Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe », P. Tissot, 2003, Cedefop.

³⁶ « Using learning outcomes, a consideration of the nature, role, application and implications for European education and employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels », Stephen Adam, June 2004

³⁷ Final report TRANSFINE, Pat Davies, 2003, www.transfine.net

Le temps notionnel s'évalue ainsi en tenant compte de toutes les activités menant aux résultats de l'apprentissage (y compris le temps individuel d'étude, les séminaires...) et tient compte du niveau de référence. Il ne s'agit pas du temps mis par un étudiant particulier mais bien, en tenant compte de ces paramètres, d'une estimation d'un temps moyen ne devant dépendre que des résultats de l'apprentissage et du niveau de référence³⁸.

Cette notion pose toutefois des difficultés pratiques : est-il vraiment possible de définir un temps notionnel ne dépendant que des résultats et du niveau de référence, sans être influencé par des paramètres liés aux particularités de la formation ? (définition du curriculum, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, méthodes d'évaluation, implication et capacités de départ des étudiants...)³⁹

La notion d'espace de confiance mutuelle est importante, la confiance au sein de l'espace devrait permettre un accord sur cette « unité de mesure » des crédits liés aux ECVET et en assurer la validité (et donc la possibilité de transfert) au moins au sein de l'espace.

Le rapport ECVET propose une mise en œuvre concrète de ces principes dans une expérience pilote. Le calendrier du groupe de travail ECVET prévoit cette expérimentation au second semestre 2005 devant déboucher fin 2005 sur une proposition formelle à la Commission sur un cadre pour le système ECVET (principes, typologie KSC, et les règles de mise en œuvre du système). 2006 devrait voir la publication des instruments et la préparation de la mise en place du système ECVET.

Dans le modèle proposé, chaque ECVET se voit ainsi qualifié de deux manières :

- de façon qualitative, sous formes de résultats de l'apprentissage exprimés en termes de connaissances, aptitudes et compétences et du lien à un niveau de référence ;
- de façon quantitative, en nombre de points de crédit, exprimés dans une « unité de mesure » ne dépendant en principe que des paramètres qualitatifs.

La définition qualitative est utile du point de vue de l'individu dans la perspective de la possibilité de transfert de ses acquis, et ce particulièrement dans la perspective d'une validation des acquis de l'expérience, indépendamment du chemin de formation.

La définition quantitative est utile pour l'organisateur de la formation et l'apprenant qui y participe. Elle correspond à une mesure « économique » de la part de l'ECVET au sein de la formation en ce sens qu'elle est liée à la charge de travail nécessaire pour atteindre les résultats de l'apprentissage.

Cette double qualification, qualitative et quantitative, est à la base de la possibilité de validation des acquis de l'expérience : en reconnaissant chez le candidat les connaissances, aptitudes et compétences correspondant aux résultats attendu de l'apprentissage, on peut lui attribuer les « points de crédits » qui y sont liés.

³⁸ Cf. Education and learning Wales, Consultation on Common Credit Accord, 2002, Cardiff

³⁹ Cf. Tuning Educational Structure in Europe. Final report. Phase 1, 2003, González et Wagenaar

2.3.2.3 Niveaux de références

Les ECVET sont liés à un niveau de référence. Ces niveaux doivent servir de base au développement d'un cadre européen de qualifications pour l'enseignement et la formation professionnelle.

L'étude a été menée par le QCA⁴⁰ et les résultats en sont synthétisés dans une publication de la Commission européenne de septembre 2004.⁴¹

Le modèle proposé se compose de deux axes :

- un axe vertical comprenant huit niveaux (susceptibles pour s'adapter aux particularités locales d'une sous-division en trois sous-niveaux chacun) dont les descriptions qui font références à des niveaux d'enseignement ou de formation et à des compétences générales, sont reprises en annexe ;
- un axe horizontal, qualitatif, où seront repris les connaissances, aptitudes et compétences propres à un profil métier.

Les trois niveaux supérieurs concernent explicitement les niveaux d'enseignement supérieur (bachelor, master et doctorat).

A noter qu'un groupe de travail a été constitué regroupant des experts du processus de Copenhague, du processus de Bologne et de la Commission européenne pour travailler sur un cadre général des qualifications en Europe, incluant des niveaux de références communs, dont le rapport est abordé dans la suite du document, au point 2.3.6.

2.3.2.4 KSC (Knowledge, skills and competencies)

Les ECVET sont, d'un point de vue qualitatif, caractérisés par les résultats de l'apprentissage définis en termes de connaissance (knowledge), aptitudes (skills) et compétences (competences), « KSC » en anglais ou « CAC » en français.

Ces caractéristiques servent de base à l'axe horizontal, qualitatif, des niveaux de références.

Les auteurs de l'étude « KSC »⁴² passent en revue les études américaines (centrées sur les compétences comportementales), anglaises (centrées sur un aspect opérationnel et fonctionnaliste) et françaises (approche multidimensionnelle et holistique, considérant les connaissances, aptitudes et attitudes comme dimensions des compétences) et proposent, en synthèse, une typologie des compétences se développant suivant deux axes :

- un axe distinguant les compétences conceptuelles et opérationnelles ;
- un axe lié au point de vue occupationnel (approche collective, centrée sur les compétences requises au sein d'une organisation) ou personnel (approche centrée sur les comportements individuels)

40 Qualifications and Curriculum Authority, England

41 « Developing common reference levels to underpin a European qualifications framework », Commission européenne, Direction générale Education et Culture, septembre 2004.

42 « Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype », Jonathan Winterton, Françoise Delamare – Le Deist, Emma Stringfellow, Research report elaborated on behalf of Cedefop/Thessaloniki, Final draft, January 2005.

Cadre de référence holistique des compétences		Point de vue	
Compétence		Occupationnel	Personnel
	Conceptuelle	Cognitive « Savoir »	Métacompétence
	Opérationnelle	Fonctionnelle « Savoir faire »	Comportementale « Savoir être »

Cette typologie fait apparaître, en complément aux « *savoirs* », « *savoirs faire* » et « *savoirs être* », la notion de métacompétence, que l'on pourrait qualifier de « *savoir savoir* »⁴³.

Dans la suite de l'étude, au moment de rendre opérationnel le modèle en l'intégrant aux deux autres études (ECVET et niveaux de références), les auteurs proposent de fusionner les compétences comportementales et métacompétences en une seule catégorie (correspondant au « *savoirs être* »), rebaptisée compétences sociales.

Point de vue du CEF⁴⁴ :

Pour le CEF, particulièrement dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, la distinction entre les deux notions semble utile. Laisser au « *savoir être* » l'acceptation restreinte de compétence comportementale⁴⁵ et développer la notion de métacompétence, ou « *savoir savoir* » permettent d'exprimer en termes de compétence un des objectifs de plus en plus explicite de la formation initiale comme résultat de la démarche d'« *apprendre à apprendre* ».

Cette démarche n'est certainement pas neuve, comme nous le rappelle l'adage « Il vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine » mais la perspective de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie rend nécessaire de rendre explicite non seulement l'activité d'apprentissage « *apprendre à apprendre* » mais aussi le résultat de cette activité : développer chez l'apprenant des « *savoirs savoir* »⁴⁶.

La métacompétence peut se définir comme un ensemble complexe de caractéristiques concernant la gestion réflexive des compétences qui permettent à une personne :

- de pouvoir mobiliser et intégrer ses compétences ;
- de pouvoir transférer ses compétences acquises à un nouveau domaine ;
- de développer des compétences spécifiques ;

⁴³ La notion de métacompétence n'est pas nouvelle. On la retrouve d'abord abondamment dans la littérature dans le domaine de la phonétique et de la phonologie mais aussi, plus récemment dans les domaines pédagogiques et des sciences du travail. P. Perrenoud insiste sur le caractère réflexif de ces compétences (A qui appartient-il, aujourd'hui, de penser les pratiques pédagogiques ? Savoirs savants et savoirs praticiens : complémentarité ou déni mutuel ? 1999) et Richard Singer (Competence & Know-with, 2004) en propose une définition qui a inspiré celle reprise plus haut. La notion est similaire à celle de compétence métacognitive et peut dans une certaine mesure se rapprocher des notions de « compétences génériques » et de « key skills ».

⁴⁴ Ce point de vue original a été exprimé au sein de la Communauté virtuelle « nlf » (non formal and informal learning) du Cedefop par le chargé de mission chargé du dossier. Le texte de cette brève communication est repris en annexe 6.3.

⁴⁵ Cette distinction permet aussi d'éviter un écueil évoqué à propos du dispositif de validation des compétences. Elle permet de limiter dans les référentiels les compétences personnelles d'une part aux métacompétences ou compétences métacognitives et d'autre part aux compétences comportementales strictement liées à l'exercice du ou des métiers. On répond ainsi à une crainte exprimée en Belgique francophone par les syndicats en évitant que des critères subjectifs liés à la personne ne soient pris en compte dans la procédure de validation, dans le cadre du principe de respect de la vie privée.

⁴⁶ Cette réflexion sera développée au point 3.1, perspectives, principes.

- d'acquérir de nouvelles compétences dans le but faire face à une situation nouvelle posant problème.

2.3.3 Processus de Bologne

2.3.3.1 Evolution de la notion d'ECTS

départ, le but des ECTS était principalement de permettre des échanges dans le cadre de la mobilité des étudiants. Leur application résultait d'un accord bilatéral entre l'institution où est inscrit l'étudiant, seule responsable de l'octroi du diplôme final et de l'institution accueillant l'étudiant à l'étranger.

L'« unité de mesure » des ECTS est basée sur le « charge de travail étudiant », non seulement le temps en activité d'enseignement (cours, séminaire, travaux pratiques...) mais aussi le temps d'étude et de préparation, dans le cas de productions personnelles ainsi que les temps d'évaluation.

Très vite, l'« unité de mesure » s'est vue liée à une partie d'année académique : une année académique comporte 60 ECTS. Le volume des cycles de l'enseignement supérieur ont ainsi été définis en nombre d'ECTS, 180 pour un bachelor et 120 (ou au minimum 60) pour un master.

Le caractère contractuel bilatéral s'exprime dans les règles de transfert de notes, basée sur une approche statistique : la distribution des notes de l'ensemble des étudiants est divisée en quantiles et l'étudiant obtient une mention, exprimée par une lettre, en fonction de sa position dans la distribution des résultats.

Suite à l'adaptation des cursus effectuée par les institutions en conséquence de la déclaration de Bologne, d'autres possibilités offertes par la notion d'ECTS ont émergé :

- le principe d'accumulation⁴⁷ : le découpage des cursus en ECTS induit implicitement une modularisation de l'offre d'enseignement où ce qui est acquis (un ensemble correspondant à un certain nombre d'ECTS) le reste, le diplôme final pouvant résulter de l'accumulation de ces sous-ensembles ;
- le passage d'accords bilatéraux, où l'institution de départ restait le seul garant de l'octroi du diplôme final, vers des accords multilatéraux, le parcours d'étude pouvant se faire au sein des différentes institutions ayant conclu l'accord.

Cette évolution permet d'établir des parallèles entre ECTS et ECVET : l'ECTS devient une partie « mesurable » d'un sous-ensemble (comme unité et module dans le développement des ECVET) transférable suite à des accords multilatéraux (similaires à la notion d'espace de confiance).

La perspective d'accumulation et de fonction de transfert des ECTS remet aussi leur définition en question. Cette perspective implique de fait une transparence des qualifications, pour les rendre comparables, et débouche sur une formulation des activités d'enseignement supérieur en termes

⁴⁷ Ce principe d'accumulation se retrouve dans l'axe 3 de la phase 1 du projet Tuning (www.let.rug.nl/TuningProject/ et www.relint.deusto.es/TuningProject) où il est fait référence à la perspective de la validation des acquis non formels et informels ainsi qu'à la nécessité, pour permettre l'accumulation et la comparabilité des ECTS, de les définir en fonction des résultats d'apprentissage et d'un niveau de référence.

de résultats d'apprentissage. Le lien des ECTS à un niveau de référence semble aussi essentiel à cet objectif de comparabilité⁴⁸

Dans ce cadre, comme le souligne Stephen Adam, « dans le système ECTS les crédits tendent inévitablement vers une définition en terme de 'temps d'apprentissage notionnel pour atteindre des résultats de l'apprentissage'... Toutefois, les crédits ECTS ne sont pas couramment liés à des niveaux et par conséquent ils souffrent d'être des instruments plutôt grossiers en ce qu'il ne peuvent tenir compte d'une progression ou indiquer quoi que se soit à propos de la nature de l'apprentissage. Ce n'est que quand des crédits sont liés à des niveaux et à des résultats d'apprentissage (les résultats d'apprentissage sont utilisés pour définir les crédits) qu'ils atteignent tout leur potentiel.»⁴⁹

Cette nouvelle définition des ECTS est devenue officielle au niveau de la Commission européenne : l'ECTS constitue « *la monnaie pour mesurer la charge de travail de l'étudiant en termes de temps d'apprentissage notionnel pour atteindre des résultats d'apprentissage spécifiés.* » Les résultats de l'apprentissage sont vus comme « *des ensembles de compétences qui expriment ce qu'un étudiant devra connaître, comprendre et être capable de faire à l'achèvement d'un processus d'apprentissage.* »⁵⁰

2.3.3.2 Résultats de l'apprentissage

La référence aux résultats de l'apprentissage (learning outcomes) se retrouvent de plus souvent dans les textes, documents, communiqués officiels de l'Union européenne. Mais cette présence importante contraste avec le faible niveau de compréhension de la notion et leur développement relativement marginal dans l'enseignement supérieur européen, même si la problématique est de plus en plus débattue.

Au niveau institutionnel, la référence y est faite, comme décrit plus haut, en Communauté flamande mais aussi au Danemark, en Hongrie, Irlande, Italie, Slovaquie, Espagne, Suède et Royaume Uni.

L'approche se retrouve aussi dans l'expérience Tuning⁵¹, déjà citée à propos de l'accumulation des ECTS, expérience faisant suite à une initiative d'universités dans le cadre d'un projet SOCRATES, piloté par les universités de Deusto (Bilbao, Espagne) et de Groningen (Pays-Bas).

« Le mot TUNING a été choisi pour ce projet afin de refléter l'idée que les universités ne cherchent pas à harmoniser leurs cursus menant à des diplômes, ni à élaborer des programmes européens unifiés, normatifs ou définitifs, mais simplement à définir des points de référence, de convergence et de compréhension communes. »

Quatre axes de réflexion ont été choisis :

- les compétences générales ;
- les compétences spécifiques à une matière ;
- le rôle de l'ECTS comme système d'accumulation (cf. Plus Haut) ;
- le rôle de l'apprentissage, de l'enseignement, de l'évaluation de la performance, en relation avec l'assurance et l'évaluation de la qualité.

⁴⁸ Voir à ce propos l'article « Using competencies as the key to ECTS+ », F.DeDecker, Arteveldehogeschool, Gent, Belgium, 2003.

⁴⁹ « Using learning outcomes, a consideration of the nature, role, application and implications for European education and employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels », Stephen Adam, op.cit.

⁵⁰ ECTS Users' Guide – European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning, European Commission, 2004

⁵¹ www.let.rug.nl/TuningProject/ et www.relint.deusto.es/TuningProject

L'étude a porté, dans la première phase, sur les disciplines suivantes : gestion de l'entreprise, sciences de l'éducation, géologie, histoire, mathématiques, physique et chimie, étendues au cours des phases suivantes au Nursing et aux Etudes européennes.

« Le projet Tuning vise... à définir des points de références pour les compétences générales et les compétences spécifiques à une matière des diplômés du premier et du second cycle, ... »

L'originalité de la démarche Tuning est la méthodologie utilisée : enquête auprès de professionnels concernés par les diplômes étudiés et de diplômés des mêmes disciplines et la volonté de relier l'approche en termes de résultats d'apprentissage, à la définition des ECTS, à l'élaboration des programmes ainsi qu'à l'évaluation. L'expérience TUNING donne des exemples pratiques de mise en œuvre de la notion de résultat d'apprentissage particulièrement intéressants.

Au niveau des « compétences générales » :

« Les compétences générales considérées comme les plus importantes sont la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à apprendre, la capacité à résoudre des problèmes, la capacité d'appliquer concrètement ses connaissances, la capacité à s'adapter à de nouvelles situations, l'intérêt pour la qualité, la capacité à gérer l'information, l'habilité à travailler de manière autonome et en équipe »

« Les compétences que les programmes d'études permettent de réaliser le mieux sont la capacité à apprendre, une connaissance générale de base, la capacité à travailler de manière autonome, la capacité de synthèse et d'analyse, la capacité à gérer l'information, les compétences de recherche, la capacité à résoudre des problèmes, l'intérêt pour la qualité et la volonté de réussir. »

au niveau des compétences spécifiques :

« En ce qui concerne les compétences spécifiques à une matière, il a été possible d'identifier trois caractéristiques majeures : le caractère commun, la diversité et le dynamisme. »

- le caractère commun permet de définir un tronc commun couvrant les bases d'une discipline, interchangeable entre institutions ;
- la diversité reflète la variété et la richesse des orientations spécifiques existant dans les différentes institutions ;
- la démarche dynamique devrait permettre une mise à jour constante des activités d'apprentissage en fonction de l'évolution.

Mais, comme signalé dans l'Avis 88 et comme le souligne Stephen Adam, la perspective de la définition des objectifs de l'enseignement supérieur en termes de résultats d'apprentissage implique un réel changement de paradigme⁵², entraînant des conséquences importantes au niveau organisationnel, méthodologique et pédagogique : il s'agit d'un passage d'une conception centrée sur l'enseignement à une conception centrée sur l'étudiant. Le rôle de l'enseignant devient de plus en plus un rôle de formateur, de « facilitateur » des activités d'apprentissages qui se font

⁵²Cf. « Compétences, point de rencontre entre candidat et institution d'enseignement au cours d'un processus de validation des acquis non formels et informels », Communication au 17^{ème} Colloque international de l'ADMEE Europe, Lisbonne, novembre 2004, Jean-Pierre Malarme.

de plus en plus hors du « face à face » enseignant-étudiant et où le rôle de l'étudiant dans sa propre gestion du processus devient de plus en plus importante.

Stephen Adam relève deux types d'obstacles à l'approche par résultats d'apprentissage :

- des obstacles d'ordre philosophique :

« Les objections suivent le point de vue que l'enseignement supérieur ne peut pas être enserré et/ou réduit à une série de résultats d'apprentissage qui inhibent et prescrivent le processus d'apprentissage. Les études académiques sont par définition ouvertes au niveau des finalités et une spécification détaillée des résultats d'apprentissage est antithétique à la tradition de la fonction universitaire. Les adeptes de ce point de vue insistent souvent sur la distinction entre enseignement supérieur et enseignement et formation professionnels... »

- des obstacles d'ordre pratique :

« Les objections pratiques/techniques aux résultats d'apprentissage sont associées à leur formulation et leur mise en œuvre. La mise en œuvre des résultats d'apprentissage est une formidable tâche qui induit un énorme processus de développement du staff ainsi que des implications coûteuses en termes de temps et d'argent. C'est une entreprise massive de transformer tous les curricula pour s'exprimer en termes de résultats et souvent cela prend des années pour la réaliser... »

Les obstacles sont liés à une conception restrictive des résultats d'apprentissage :

« ...En pratique, un grand nombre d'objections peuvent être dépassées, pourvu que les résultats d'apprentissage soient développés avec prudence et sensibilité. Beaucoup dépend de comment ils sont construits et de si (et comment) ils induisent les connaissances, aptitudes, habilités/attitudes et compréhensions. Mal construits, des résultats d'apprentissages étroits et limités ne sont pas appropriés pour l'enseignement supérieur où la créativité et avancées imaginatives sont hautement valorisées. »

Ce point de débat sera développé au point 3.1, perspectives, principes.

2.3.3.3 Niveaux d'enseignement

La fonction de transfert et d'accumulation des ECTS dépend également du lien de ceux-ci à des niveaux de références.

Le groupe de travail « Bologne » sur les cadres de qualifications, dans son rapport « Un cadre pour les qualifications de l'espace européen d'enseignement supérieur »⁵³, propose de reprendre les « Descripteurs de Dublin », développés au cours de la « Joint Quality Initiative »⁵⁴, repris en annexe.

Quelques caractéristiques de ces descripteurs sont à relever :

- ils s'inscrivent dans une continuité de développement de compétences, le passage d'un cycle à l'autre résultant d'un « saut » qualitatif au niveau des compétences lié, en première approche, à une autonomie croissante de l'individu ;
- ils prévoient, au sein du premier cycle, un « cycle court », correspondant au niveau Bac+2 existant entre autre en France, en Allemagne et dans d'autres pays ;

⁵³ « Report on : a Framework for qualifications of the European Higher Education Area », Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, december 2004

⁵⁴ www.jointquality.org

- ils s'expriment en termes de résultats d'apprentissage ;
- les références au nombre d'ECTS par cycle ne sont plus prioritaires et présentes à titre indicatif, un même cycle étant lié à une fourchette. 240 ECTS peuvent ainsi par exemple soit mener à des compétences de niveau bachelor (240 est la limite supérieure prévue pour le premier cycle), soit à des compétences de niveau master (en combinant les deux limites inférieures, de 180 et 60 ECTS).

Ces descripteurs s'inscrivent bien dans la perspective de mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage, plutôt que sur le volume de formation.

Les définitions des niveaux correspondant aux trois cycles qui sont plus détaillés et plus pertinents dans le cadre de l'enseignement supérieur que les niveaux européens 6 à 8 évoqués plus haut, mais n'entrent pas en contradiction avec ces derniers.

Les différents textes européens utilisant le terme compétence, tantôt en anglais, tantôt en français, présente le danger de réduire l'idée de compétence telle qu'utilisée dans l'Avis à synonyme de « capacité » comme dans les descripteurs dit de Dublin.

Une des tâches à venir est de définir les niveaux d'enseignement de manière plus riche pour la Communauté française tout en s'intégrant au cadre adopté dans l'accord de Bergen.

2.3.4 Conclusion : l'hypothèse unificatrice, convergence des processus de Bologne et Copenhague ?

David Raffe (2003)⁵⁵ a identifié ce qu'il appelle une tendance unificatrice globale au sein des systèmes d'enseignement et de formation nationaux :

- l'intégration des curricula généraux et professionnels ;
- la réduction et l'élimination des différences entre les voies éducationnelles ;
- le développement d'opportunités sans barrières pour l'accès et la progression dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Le débat est qualifié « d'hypothèse unificatrice ».

Il est clair qu'au niveau des autorités européennes il existe une volonté de convergence des processus, comme en témoigne le groupe de travail regroupant des experts des deux processus et de la Commission européenne chargé d'examiner la possibilité d'un cadre européen (global) commun de qualifications (European Qualifications Framework, EQF)⁵⁶.

Au niveau technique et des concepts, les convergences sont nombreuses :

Processus de Copenhague	Processus de Bologne
Espaces de confiance mutuelle	Accords multilatéraux
ECVET, basés sur <ul style="list-style-type: none"> • les résultats d'apprentissages, exprimés en termes de « KSC » • le « temps notionnel » de l'apprenant 	ECTS, tendant à se baser sur <ul style="list-style-type: none"> • les résultats d'apprentissages, exprimés en termes de compétences • le « temps notionnel » étudiant
Les 8 niveaux de références	Les descripteurs de Dublin

⁵⁵dans le cadre du « Scottish Credit and Qualifications Framework », un des systèmes intégrant enseignement et formation professionnels et enseignement supérieur des plus développés. Voir le site www.ed.ac.uk/ces/IUS/IUS_papers et l'article « Simplicity itself : the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework », David Raffe, University of Edinburgh, January 2003

⁵⁶ Cf. point 2.3.6

Pour le CEF, s'il s'avère utile pour le citoyen de bénéficier d'un système cohérent permettant la mobilité entre différents types d'enseignement et de formation professionnelle, la convergence ne doit pas mener à une assimilation mais à une complémentarité dans le respect des missions spécifiques de chacun. Des lieux de rencontre et un langage commun sont nécessaires.

Ces concepts sont mieux intégrés dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelle que dans le cadre académique.

La question est d'identifier si la résistance apparente des milieux académiques à un changement de paradigme consiste en une frilosité face à une évolution possible et/ou souhaitable, liée à une crainte d'ouverture au monde extérieur, au marché de l'emploi et au risque d'« adéquationnisme » ou relève de réelles différences entre les deux milieux.

Le débat sera développé dans le point 3.1, perspectives, principes en notant dès à présent qu'à défaut d'une convergence des processus, une complémentarité semble nécessaire dans l'intérêt du parcours de l'individu dans le cadre de l'éducation et la formation tout au long de la vie et particulièrement dans la perspective de la validation des acquis non formels et informels.

Le parcours de l'individu, au travers aussi bien de l'enseignement, de la formation professionnelle, de son expérience personnelle et professionnelle se voit aujourd'hui résumé dans un outil unique : l'Europass, constitué de :

- Le supplément au diplôme (1996)
Ce supplément peut être délivré en même temps que le diplôme. Il décrit les qualifications acquises par le détenteur du diplôme. C'est un document personnel. Le supplément a été promu par le processus de Bologne et est imposé légalement dans quelques pays.
- Le supplément au certificat (2003)
Ce document est le résultat d'une concertation entre la Commission et les Etats membres. Les Etats membres ont accepté d'employer un document commun pour ce certificat. Ce supplément sera fourni avec le certificat de formation professionnelle. Il décrit les compétences et les qualifications acquises par tout porteur de ce certificat. Ainsi, contrairement au supplément au diplôme, le supplément au certificat n'est pas un document personnel.
- Le portfolio européen des langues (1998)
Le portfolio européen des langues aide les citoyens à décrire efficacement leurs capacités linguistiques et leur développement. C'est la Commission européenne qui a développé cet outil et prend également soin de sa promotion. Il se sert du cadre commun de référence pour les langues, un système reconnu par le Conseil européen. Les citoyens le complètent eux-mêmes (auto-évaluation).
- Le CV européen (2002)⁵⁷
Le CV européen permet aux citoyens de remplir un CV qui mette en lumière leurs compétences. Il leur donne l'occasion de présenter une information sur toutes leurs qualifications et compétences de manière claire et complète. La forme commune facilite la communication dans des situations de mobilité. Des directives et exemples sont fournis. Il a été développé suite à une demande du Conseil européen à Lisbonne.

⁵⁷ Recommandation de la Commission du 11 mars 2002 relative à un modèle de curriculum vitae (CV) (2002/136/CE)

- L'Europass-formation (mobilité) (2000)

L'Europass-formation enregistre des périodes de mobilité liée au travail - satisfaisant certains critères - réalisées par des étudiants ou des stagiaires. Il leur est délivré par l'organisation qui les envoie dans cette expérience de mobilité. Il est complété et ratifié à la fois par elle et par l'organisation qui accueille.

Cet outil, adopté par le Parlement européen⁵⁸, est le témoin de ce processus de rapprochement dont l'enseignement supérieur, s'il ne s'y implique pas, risque de se voir isolé.

2.3.5 Acquis des rencontres de Bergen

La Belgique et la Communauté française, cette dernière représentée par Madame Marie-Dominique Simonet, Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et des relations internationales y étaient présentes. En vue de la fiabilité de cet avis du CEF les éléments utiles et déterminant dans le cadre de ce dossier nous ont été transmis par Mme Chantal Kaufmann, Directrice générale a.i., Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique, présente aux côtés de la Ministre à la Conférence, que nous avons rencontrée, le 23 mai 2005 pour qu'elle puisse nous faire part du déroulement et des résultats de la Conférence.

Le texte du Communiqué⁵⁹ et une traduction (non officielle) sont repris en annexe.

Les principales tendances relevées dans le présent avis se confirment :

- Les changements structurels au niveau des curricula doivent avoir un impact sur processus d'enseignement et d'apprentissage (« ...and we recognise that time is needed to optimise the impact of structural change on curricula and thus to ensure the introduction of the innovative teaching and learning processes that Europe needs. »⁶⁰)
- le rapport du groupe de travail sur le cadre européen de qualification dans l'espace européen de l'Enseignement supérieur, incluant les descripteurs de Dublin, est adopté (« We adopt the overarching framework for qualification in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualification), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. »⁶¹)
- les Etats signataires s'engagent à élaborer dès 2007 avec échéance en 2010 des cadres de qualifications nationaux compatibles avec le cadre européen. (« We commit ourselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and having started work on this by 2007. »⁶²)

⁵⁸ Décision n° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004 instaurant un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass).

⁵⁹ « The European Education Area – Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Minister responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 »

⁶⁰ « et reconnaissons que du temps est nécessaire pour optimiser l'impact du changement structuré sur les cursus d'études et garantir ainsi l'introduction de méthodes d'enseignement et de formation innovantes dont l'Europe a besoin. »

⁶¹ « Nous adoptons le cadre global de qualifications pour l'EHEA, constitué de trois cycles (incluant, au sein des contextes nationaux, la possibilité de qualifications intermédiaires), des descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur des résultats de formation et des compétences, et des fourchettes de crédits pour les premier et second cycles. »

⁶² « Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EHEA d'ici à 2010, et à avoir entrepris cette tâche d'ici à 2007. »

- la nécessaire complémentarité entre le cadre des qualifications pour l'Enseignement supérieur et le cadre plus large proposé pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, englobant l'Enseignement général et l'Enseignement et la formation professionnelle est soulignée (« We underline the importance of ensuring complementarity between the overarching framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning encompassing general education as well as vocational education and training as now being developed within the European Union... »⁶³)
- l'implication de l'enseignement supérieur dans l'Education et la Formation tout au long de la vie incluant la validation des acquis non formels et informels sont à inclure dans la réflexion sur les cadres nationaux de qualification. (« We see the development of national and European frameworks for qualifications as an opportunity for further embed lifelong learning in higher education We will work with higher education institutions and others to improve recognition of prior learning including where possible, non-formal and informal learning access to, and as elements in, higher education programmes. »⁶⁴)
- dans les priorités qui feront l'objet d'évaluation lors de la suite du processus sont repris les notions de parcours d'apprentissage flexibles et de validation des apprentissages antérieurs (« In particular, we shall look for progress in :
...
 - Creating opportunities for flexible learning paths in higher education, including procedures for the recognition of prior learning »⁶⁵)

Suite au rapport sur l'Etat d'avancement à mi-parcours du processus de Bologne, il est relevé la présence d'obstacles au niveau de l'accès entre les cycles et le Communiqué insiste sur la nécessité d'accroître l'employabilité des diplômés avec une qualification de bachelor. (« However, there are still some obstacles to access between cycles. Furthermore, there is a need for greater dialogue, involving Governments, institutions and social partners, to increase the employability of graduates with bachelor qualifications, including in appropriate posts within the public service. »⁶⁶)

La position du CEF sur cet accent « professionnalisant » et sur les autres conséquences du Communiqué sont développées dans les « Perspectives » (point 3.1.2)

A noter qu'à la demande de la Communauté flamande et de la France, initiative appuyée par la Communauté française, l'accent a été mis sur l'accès pour les groupes socialement désavantagés et sur la nécessité d'un accompagnement particulier de ceux-ci. (« The social dimension includes

⁶³ « Nous soulignons l'importance de veiller à la complémentarité entre le cadre global de l'EEES et le cadre plus large envisagé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle, tel qu'il s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne... »

⁶⁴ « Nous considérons le développement de cadres de qualifications européen et nationaux comme une opportunité pour enraciner davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. Nous travaillerons avec les établissements d'enseignement supérieur et autres parties prenantes à améliorer la validation des acquis, incluant lorsque c'est possible la formation non-formelle et informelle, en tant que modalités d'accès et composantes des cursus d'enseignement supérieur. »

⁶⁵ « En particulier, nous rechercherons des avancées dans :

...

- la création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation, y compris l'existence de dispositions pour la validation des acquis. »

⁶⁶ « Cependant, il y a toujours des obstacles pour passer d'un cycle à l'autre. Par ailleurs, il est nécessaire d'intensifier le dialogue impliquant les Gouvernements, les établissements et les partenaires sociaux, pour accroître l'employabilité des diplômés titulaires de qualifications au niveau bachelor, y compris avec l'accès à des postes appropriés au sein du service public »

measures taken by governments to help students, especially from disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counselling services with a view to widening access.»⁶⁷)

De nouveaux pays ont rejoint le Processus de Bologne qui concerne aujourd'hui 45 Etats. L'UNICE (the Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe) s'est rajouté comme membre consultatif au niveau du groupe de « follow-up »

2.3.6 Après Bergen, vers un cadre européen des qualifications (European Qualifications Framework – EQF) et des unités capitalisables pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (European Learning Credit – ELC) ?

La Commission européenne initie ce mois de juin 2005 deux processus de consultation (de juillet 2005 à novembre 2005) sur base de propositions de la Commission à propos d'EQF et d'ELC⁶⁸, en vue d'une résolution commune du Parlement européen et de la Commission européenne pour le printemps 2006.

Le document servant de base à la consultation au sujet du cadre européen des qualifications présente trois éléments centraux constitutifs de l'EQF :

- des points de références communs, se référant à des résultats d'apprentissage, structurés en huit niveaux ;
- les niveaux de références seront supportés par des outils et instruments répondant au besoin des citoyens (un système européen intégré de transfert et d'accumulation de crédits pour l'Education et la Formation tout au long de la vie – le système ELC-, l'Europass et la base de donnée Ploteus⁶⁹ sur les opportunités d'apprentissage) ;
- des principes et procédures communes, lignes directrices pour la coopération entre les acteurs à différents niveaux, en particulier centrés sur l'assurance-qualité, la validation, l'orientation et les compétences de base.

Le document intègre ainsi les principes communs européens dans ces matières et fait explicitement référence au Communiqué de Bergen, notamment en incluant les descripteurs de Dublin dans les huit niveaux de références (le « cycle court au sein du premier cycle » correspondant au niveau 5, le bachelor au niveau 6, le master au niveau 7 et le doctorat au niveau 8) et attribue aux huit niveaux de références une fourchette de points de crédit. Les définitions des huit niveaux sont précisées par l'énoncé des résultats d'apprentissages correspondants, en termes de connaissances, aptitudes et « compétences personnelles et professionnelles », ces dernières subdivisées en « Autonomie et responsabilité », « Compétences d'apprentissage », « Compétences sociales et de communication » et « Compétence professionnelles ».

Le cadre EQF se veut un « meta-framework », compatible avec les cadres nationaux de qualification (National Qualification Framework- NQF) existants ou à construire, afin de permettre la transparence et la coopération entre pays et entre secteurs.

⁶⁷ « La dimension sociale induit des mesures prises par les gouvernements pour aider les étudiants, spécialement ceux des groupes sociaux désavantagés, dans les aspects financiers et économiques et de leur offrir des services de guidance et de conseil dans la perspective d'un accès étendu. »

⁶⁸ (Draft) Consultation document : Towards a european qualification framework for lifelong learning, European Commission, DG for Education and culture, 27 May 2005

Information note : Towards a european qualification framework for lifelong learning, European Commission, DG for Education and culture, 2 June 2005

Note d'information : Le système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage tout au long de la vie, Commission européenne, DG Education et culture, 2 juin 2005

⁶⁹ europa.eu.int/ploteus/

Il fait également référence au projet de directive sur le « futur système de reconnaissance des qualifications professionnelles »⁷⁰ en établissant des correspondances entre les huit niveaux et ceux de la directive.

Le système européen d'unités capitalisables pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, qui est un des « outils » de l'EQF, vise à renforcer les convergences existantes entre les systèmes ECTS et ECVET dans la « perspective du système intégré d'unités capitalisables pour l'apprentissage tout au long de la vie, tout en préservant la souplesse nécessaire à une application pertinente. »

Chaque « unité capitalisable » sera affectée d'un nombre de points de crédits pour « permettre à un apprenant

- de passer d'une qualification à une autre, à un même niveau EQF
- de passer d'un niveau de qualification à un autre »

La mobilité sera favorisée par des « accords de partenariat », un accord de partenariat étant « un élément essentiel du système qui permettra de créer le climat de confiance grâce auquel le transfert d'unités capitalisables pourra être réalisé »

Ces deux consultations confirment l'actualité de la convergence des processus de Bologne et de Copenhague, à l'initiative de la Commission européenne, contexte dans lequel s'inscrivent l'Education et la Formation tout au long de la vie et, en particulier, la validation des acquis non formels et informels.

2.4 Compléments d'analyse des législations existantes

2.4.1 En Communauté française

Il s'agit ici d'un complément à l'analyse déjà effectuée dans l'avis n°88.

L'analyse porte sur

- les conséquences de la déclaration de Bergen ;
- les adaptations décrétales induites par le présent avis.

2.4.1.1 Universités

Une analyse détaillée se retrouve dans l'Avis n°88.

Comme indiqué dans l'introduction, l'expression « Valorisation des acquis » à l'article 6 du décret du 30 mars 2004 prête à confusion.

A noter que des modifications de ce décret sont prévues et proposées par Madame la Ministre M.-D. Simonet, entre autre en ce qui concerne la validation des acquis⁷¹ :

« Valorisation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle

Une des recommandations de Bologne vise à encourager les institutions d'enseignement supérieur à valoriser les acquis de l'expérience pour l'admission des adultes à l'université. Actuellement, quel que soit le parcours antérieur de l'étudiant, l'université ne peut valoriser son expérience que pour un maximum de 30 crédits (soit une demi-année académique). A fin d'encourager cette pratique de valorisation, le texte propose de supprimer ce plafond. Cette possibilité de valorisation n'en devient pas pour autant illimitée. En effet, une université n'a pas la possibilité de délivrer un diplôme à un étudiant si celui-ci n'a pas suivi au moins 30 crédits en son sein. »

⁷⁰ Cf. point 2.4.2 du présent avis

⁷¹ <http://www.gouvernement-francophone.be/index.php?option=content&task=view&id=1043&Itemid=>

2.4.1.2 Autres établissements d'enseignement supérieur

2.4.1.2.1 Décret du 05/08/1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement en Hautes Ecoles⁷²

Art.5

Cet article devrait être complété pour permettre l'application de l'article 3 du décret du 31/03/04 (Décret « Bologne », dispositions communes) en ce qui concerne la formation continuée.

Art. 22 1°, 3°, 6° et 7°

La prise en compte des titres de compétences par les Hautes Ecoles, déjà interpellée par les applications conjuguées des articles 34 et 35 du dit décret ouvre la problématique de l'accès à la première année du 1^{er} cycle en enseignement supérieur organisé par les Hautes Ecoles sans CESS :

- certificats de jurys centraux ;
- examens organisés essentiellement au bénéfice des sections « Assistant social » et « Conseiller social » ;
- examen d'accès aux universités.

Art. 23

La proposition du présent avis ne porte en rien atteinte aux dispositions de cet article.

Art. 24

L'avis appelle adaptation de cet article (ainsi que de l'AGCF relatif à l'expérience professionnelle)

Art. 27 10°

Doit être complété pour pouvoir tenir compte des titres de compétences

Art. 29 et 33

L'article 29 conjugué au décret du 27/02/03 modifié par le décret « Bologne » et l'article 33 sont interpellés par l'accord de Bergen et particulièrement par les références aux descripteurs de Dublin.

2.4.1.2.2 Décret du 31/03/04 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités⁷³

Art. 3 et 6

L'avis appelle d'ouvrir les concepts de « valorisation des acquis » défini à l'art. 6 et de « Formation continuée » à l'art. 3

Dispositions du décret au bénéfice des étudiants inscrits dans une institution universitaire appelées à être étendues à tous les étudiants de l'enseignement supérieur :

Art 24 §3

Article permettant une certaine flexibilité.

Art. 46 et 47 §1^{er}

Appelle réflexion dans sa transférabilité à l'ensemble de l'enseignement supérieur vu l'accord de Bergen.

⁷² Les articles cités sont repris en annexe

⁷³ Les articles cités sont repris en annexe

Remarque : l'analyse des législations portant sur les Instituts d'Architectures et enseignement supérieur artistique a été réalisée dans l'avis n°88

2.4.1.3 Enseignement de promotion sociale

L'AGCF du repris en annexe permet la prise en compte des titres de compétences prévus par le dispositif de validation des compétences.

Des dispositions analogues devraient permettre pour l'Enseignement supérieur de promotion sociale la prise en compte des titres de compétences proposés par le présent avis.

2.4.2 Libre circulation des personnes

Si, de manière générale, le principe de subsidiarité est d'application pour toutes les dispositions concernant l'Enseignement supérieur dans le cadre des accords signés par les Ministres compétents concernant le processus de Bologne, l'attention doit être attirée sur les Directives européennes concernant la libre circulation des personnes et plus particulièrement la reconnaissance des qualifications professionnelles.

Il existe ainsi une importante « législation » européenne (sous formes de quinze directives, de leur nombreuses mises à jour et de la jurisprudence associée) qui ne sera ici abordée que rapidement, dans le but d'attirer l'attention sur les influences mutuelles entre les politiques de la DG « Education et Culture » soumise de manière stricte au principe de subsidiarité et de la DG « Marché intérieur » qui, dans le cadre du Traité de Rome, peut proposer à la Commission et au Parlement européens des directives.

Le droit des citoyens de l'Union de s'établir ou de fournir des services n'importe où dans l'Union européenne est un des principes communautaires fondamentaux. Seules les réglementations relatives aux qualifications professionnelles peuvent présenter des obstacles à ces libertés fondamentales. Ces obstacles sont surmontés par les règles garantissant la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles entre les Etats membres.

Ces règles comprennent principalement :

- des Directives sectorielles qui comportent une reconnaissance automatique des qualifications professionnelles principalement dans le secteur de la santé (médecins, infirmiers, dentistes, sage-femmes, vétérinaires, pharmaciens et architectes)⁷⁴;
- trois Directives dites du « système général » et applicables à toutes les professions qui sont réglementées du point de vue des qualifications⁷⁵;
- deux Directives applicables aux avocats; l'une concernant la prestation de services et l'autre l'établissement sous le titre du pays d'origine;
- deux Directives dites « transitoires » dans le domaine des activités relevant du commerce et de la distribution des produits toxiques.

Les services de la Commission sont responsables du contrôle de l'application et de l'actualisation et du développement de ce secteur du droit communautaire en contact régulier avec les autorités compétentes de l'Etat membre et les associations professionnelles compétentes.

⁷⁴ les directives 77/452/CEE **4**, 77/453/CEE **5**, 78/686/CEE **6**, 78/687/CEE **7**, 78/1026/CEE **8**, 78/1027/CEE **9**, 80/154/CEE **10**, 80/155/CEE **11**, 85/384/CEE **12**, 85/432/CEE **13**, 85/433/CEE **14** et 93/16/CEE **15** du Conseil concernant les professions l'infirmier responsable des soins généraux, de praticien de l'art dentaire, de vétérinaire, de sage-femme, d'architecte, de pharmacien et de médecin.

⁷⁵ Directives 89/48/CEE **1** et 92/51/CEE **2** du Conseil, ainsi que la directive 1999/42/CE **3** du Parlement européen et du Conseil, concernant le système général de reconnaissance des qualifications professionnelles.

Ces directives, dans le cadre de la procédure de simplification administrative (SLIM), font l'objet d'un projet de clarification devant déboucher sur une directive élaborée conjointement par la Commission européenne (DG Marché intérieur) et le Parlement européen.

La Commission européenne a présenté une proposition de directive destinée à clarifier et à simplifier les règles afin de faciliter la libre circulation des personnes qualifiées entre les Etats membres, notamment dans la perspective d'une Union européenne élargie.

Cette proposition constituant le « futur système de reconnaissance des qualifications professionnelles » remplacerait les quinze directives existantes dans ce domaine.

Plusieurs modifications sont proposées par rapport aux règles existantes y compris une libéralisation accrue de la prestation de services, une plus grande automaticité dans la reconnaissance des qualifications et une plus grande flexibilité des procédures de mise à jour de la directive. La Commission propose également de développer sa coopération avec les Etats membres, afin de mieux informer les citoyens sur leurs droits et de mieux les aider à faire reconnaître leurs qualifications.

La démarche a été initiée en 2001 selon le calendrier suivant :

Consultation	02.07.2001	La Commission lance une consultation ouverte sur le futur système européen de reconnaissance
	02.2002	Résultats de la consultation
Proposition	12.03.2002	La Commission européenne propose de simplifier les règles
	12.02.2004	En approuvant le projet de directive, le Parlement européen donne le feu vert à une simplification du système
	20.04.2004	Proposition modifiée de Directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles (présentée par la Commission conformément à l'article 250, paragraphe 2 du traité CE) COM(2004)317
	18.05.2004	Le Conseil parvient à un accord sur la proposition
Position commune	21.12.2004	Position commune arrêtée par le Conseil en vue de l'adoption de la directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles
		Exposé des motifs du Conseil sur la position commune en vue de l'adoption d'une directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles
	06.01.2005	Communication de la Commission au Parlement Européen concernant la position commune arrêtée par le Conseil en vue de l'adoption d'une directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles COM(2004)853
	11.05.2005	(A6-0119/2005) Résolution du Parlement européen sur la position commune du Conseil l'adoption d'une directive du Parlement et du Conseil sur la reconnaissance des qualifications professionnelles (13781/2/2004 – C6-0008/2005 – 2002/0061(COD))

Pour les dispositions « sectorielles » correspondant aux professions réglementées au niveau européen, la reconnaissance est basée sur une convergence en matière de formation.

Les qualifications protégées par une législation nationale ne relevant pas des professions réglementées au niveau européen sont soumises, à défaut d'accord sectoriel fixant des convergences au niveau des formations, par le système général dont la philosophie se retrouve dans les attendus de Communication de la Commission concernant la position commune :

« (11) Pour les professions relevant du système général de reconnaissance des titres de formation, ci-après dénommé "système général", les États membres devraient conserver la faculté de fixer le niveau minimal de qualification nécessaire dans le but de garantir la qualité des prestations fournies sur leur territoire. Toutefois, en vertu des articles 10, 39 et 43 du traité, ils ne devraient pas pouvoir imposer à un ressortissant d'un État membre d'acquérir des qualifications qu'ils se bornent généralement à déterminer par référence aux diplômes délivrés dans le cadre de leur système national d'enseignement, alors que l'intéressé a déjà acquis tout ou partie de ces qualifications dans un autre État membre. En conséquence, il convient de prévoir que tout État membre d'accueil dans lequel une profession est réglementée est tenu de prendre en compte les qualifications acquises dans un autre État membre et d'apprécier si celles-ci correspondent à celles qu'il exige.

(12) En l'absence d'harmonisation des conditions minimales de formation pour l'accès aux professions régies par le système général, il devrait être possible, pour l'État membre d'accueil, d'imposer une mesure de compensation. Cette mesure devrait être proportionnée et tenir compte, notamment, de l'expérience professionnelle du demandeur. L'expérience montre que l'exigence d'une épreuve d'aptitude ou d'un stage d'adaptation, au choix du migrant, offre des garanties adéquates quant au niveau de qualification de ce dernier, de sorte que toute dérogation à ce choix devrait être justifiée, pour chaque cas, par une raison impérieuse d'intérêt général. »

Actuellement, en Communauté française, les titres de l'enseignement supérieur sont protégés par la Loi sur la protection des titres d'enseignement supérieur du 11 septembre 1933, modifiée à de nombreuses reprises⁷⁶. Ces dispositions légales et décrétales font référence essentiellement à la notion de diplôme, en porte-à-faux avec les directives européennes.

La prise en compte de ces dernières pourrait se faire dans la logique de la définition des objectifs de l'enseignement supérieur en termes de résultats d'apprentissage et de compétences, et la prise en compte de l'expérience professionnelle pourrait s'inspirer des propositions du présent avis.

⁷⁶ Loi sur la protection des titres d'enseignement supérieur L. 11-09-1933 M.B. 27-09-1933

Modifications :

L. 21-11-38 (M.B. 21-12-38), L. 06-03-40 (M.B. 07-07-40) L. 04-05-49 (M.B. 09-07-49) L. 27-07-55 (M.B. 06-08-55), L. 21-01-63 (M.B. 31-01-63), L. 09-04-65 (M.B. 27-04-65) , L. 30-06-66 (M.B. 20-08-66) , L. 03-03-70 (M.B. 18-03-70), L. 07-04-71 (M.B. 15-05-71) , L. 28-05-71 (M.B. 17-07-71) , L. 18-02-77 (M.B. 12-03-77) , L. 15-07-85 (M.B. 27-07-85) , L. 02-10-92 (M.B. 19-12-92) , (voir arrêt de la Cour d'Arbitrage du 19-04-94 - M.B. 05-05-94) , D. 19-07-93 (M.B. 31-08-93) , D. 05-09-94 (M.B. 08-11-94) , D. 30-06-98 (M.B. 27-08-98) , D. 26-04-99 (M.B. 19-08-99) , D. 17-05-99 (M.B. 29-10-99) , D. 08-02-01 (M.B. 22-02-01) , D. 27-02-03 (M.B. 11-06-03) , D. 31-03-04 (M.B. 08-06-04) , L. 25-11-04 (M.B. 15-12-04)

3 Perspectives

3.1 Principes

3.1.1 Education et formation tout au long de la vie dans le cadre de l'évolution du contexte socio-économique

Il paraît nécessaire de préciser, au préalable, l'évolution du contexte socio-économique⁷⁷ dans lequel viendrait s'insérer un dispositif de validation des acquis pour l'enseignement non obligatoire.

Ce qui est requis pour l'accès au marché de l'emploi se constitue souvent, en sus de l'éducation initiale et des apprentissages de base du citoyen, objets d'autres travaux en cours du CEF :

- de compétences générales, permettant l'évolution personnelle de l'individu complétées ;
- d'une série de compétences pointues, spécialisées, dont la pertinence, vu l'évolution rapide tant au niveau technologique que social, est de courte durée et qui doivent être réactivées constamment ;

le « niveau minimal » permettant l'accès à l'emploi évoluant aussi vers le haut (estimé pour le moment en Europe à un niveau « bac+2 »)

Pour répondre à ces défis, l'individu doit impérativement se placer dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, basée sur une formation de base devant lui permettre de continuer à évoluer et sur des acquisitions de compétences spécialisées continuellement renouvelées.

L'individu se trouve ainsi placé sur « une trajectoire » où il évolue constamment, lui permettant de maintenir, ou de retrouver l'accès à l'emploi ou d'obtenir une promotion sociale.

A partir des années 1970, se sont développées, dans la plupart des pays européens, des études ou des formations fortement spécialisées (avec une diversification importante de l'offre et une multiplication des titres) qui devaient répondre aux problèmes d'emploi de l'époque en produisant des « produits finis » dont la spécialisation devait garantir l'accès à l'emploi.

Cette démarche ne fut pas couronnée de succès et pour répondre à l'évolution actuelle et pour répondre aux besoins croissants de capacité d'évolution personnelle⁷⁸ et de mobilité (non seulement géographique – principalement transfrontalière, vu la taille de la Communauté française, on est toujours au bord d'une frontière soit nationale, soit régionale – mais aussi promotionnelle et intersectorielle) le schéma suivant est à privilégier :

- une formation initiale renforcée relativement générale dans un secteur donné, donnant des ressources de capacité d'évolution personnelle suivie ;
- de formations successives plus pointues.

Cette évolution correspond au passage d'une réponse « adéquationniste », où les formations se multipliaient en s'adaptant aux exigences du moment du marché de l'emploi dans la perspective

⁷⁷ Cf. exposé d'André Gauron à la Chambre de la Formation du 18 janvier 2005

⁷⁸ Cette expression, utilisée par le CEF pour insister sur le centrage sur l'individu et sa propre volonté d'évolution, est préférée au terme couramment utilisé d'« adaptabilité » qui risque lui d'être compris dans un contexte de flexibilité imposé à l'individu.

d'assurer l'« employabilité » immédiate de l'individu à une réponse plus centrée sur la personne, lui donnant la possibilité d'évoluer et d'affiner ses spécialisations au cours de sa trajectoire.

Cette dernière vision peut être qualifiée par l'expression « professionnalisation durable »⁷⁹ : donner à la personne la capacité d'évoluer afin de lui permettre de trouver ou de retrouver, au cours de sa trajectoire, des « moments d'employabilité » (moment où la trajectoire personnelle et l'évolution du marché de l'emploi se recourent, permettant à la personne d'accéder, de maintenir, de retrouver l'accès à l'emploi ou permettant une promotion).

Le concept de qualification a donc changé, comme en témoigne P. Tissot pour le Cedefop, qui le définit au sens large comme « les conditions pour un individu pour entrer, ou progresser, au sein d'une occupation. »⁸⁰

A remarquer l'importance, pour permettre justement l'évolution de l'individu, de la formation initiale qui doit se voir renforcée. La perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ne s'oppose pas à la formation initiale. Au contraire, elle s'appuie sur celle-ci pour permettre, au cours de sa trajectoire, à l'individu de continuer à progresser. Cette formation générale doit aussi faire une place importante à la formation personnelle et citoyenne qui est aussi une garantie de possibilité d'évolution personnelle.

Cette conception correspond bien au concept de professionnalisation durable comme présenté par J.-L. Mélenchon : « Je défend la formation tout au long de la vie en tant que processus de professionnalisation durable tel qu'il a été présenté au forum mondial de l'éducation à Porto Alegre " le droit à pouvoir s'adapter professionnellement "ne renvoie pas à une responsabilité individuelle", mais doit s'appuyer sur une garantie "collective" et l'aptitude des individus à renouveler leurs connaissances dépend en premier lieu de la "qualité du système de formation initiale".

A noter que la notion de formation « professionnalisante » évolue et, comme décrite dans les travaux de Jacqueline Beckers, Léopold Paquay et autres⁸¹, « la professionnalité se réfère à de nouveaux modèles (praticien-réflexif, acteur social, personne) par rapport aux modèles plus traditionnels (professionnel instruit et technicien). » Ces concepts ont déjà été développés dans un avis antérieur du CEF, l'avis n°83 « La formation des formateurs d'enseignants ».

3.1.2 Définir les objectifs de l'enseignement supérieur en termes de résultats d'apprentissage

Le contexte européen, l'irruption de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ouvre le débat des rapports entre enseignement supérieur et monde du travail.

Comme le dit Philippe Perrenoud, « ce débat n'est pas technique, il est idéologique, s'y confrontent des visions différentes et parfois irréductibles de l'université dans ses rapports à la société »⁸²

⁷⁹ Expression introduite par J.-L. Mélenchon, en 2001, en tant que ministre délégué à l'Enseignement professionnel français, à l'occasion du Forum de Porto Alegre (L'AEF du 24/07/2001), en référence au concept de « développement durable ».

⁸⁰ Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for enlarged Europe, P. Tissot, Cedefop, 2003

⁸¹ Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif. Jacqueline Beckers, Léopold Paquay, Michel Couprenne, Caroline Scheepers, Anny Closset, Jean Foucart, Dominique Lemenu, Eric Theunissens, 2002.

La professionnalisation des étudiants des Hautes Ecoles : Un répertoire de dispositifs professionnalisants et des démarches d'accompagnement, Léopold Paquay, Jacqueline Beckers, Caroline Scheepers, Michel Couprenne, Anny Closset, Jean Foucart, Dominique Lemenu, Eric Theunissens.

⁸² Philippe Perrenoud, « L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences », texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004.

Cette question n'est pas seulement d'ordre méthodologique mais relève des débats liés à l'émergence des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.

L'enseignement supérieur est-il prêt à participer pleinement à l'éducation et la formation tout au long de la vie, y compris la validation des acquis ? Quelles sont les difficultés prévisibles ? Quelles sont les limites à poser pour garder à l'enseignement supérieur sa spécificité ?

Cette ouverture vers le monde extérieur de l'enseignement supérieur se retrouve dans toute l'Europe et se traduit, en Communauté française, par les objectifs qui lui sont assignés dans le dernier décret l'organisant, le décret dit « Bologne ».

« 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 *continué* 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.* »⁸³

L'irruption d'adultes en retour de formation dans l'enseignement supérieur et la perspective de la validation des acquis non formels et informels rouvrent le débat entre transmission de savoirs et développement de compétences.

Même si les autorités académiques sont conscientes des enjeux liés à l'évolution du contexte politique, économique et social, l'organisation de l'enseignement reste centrée sur la transmission de savoirs.

Les enseignants restent habitués à travailler, même si le public commence à changer, comme ils l'ont toujours fait avec certains groupes homogènes de jeunes étudiants et à raisonner en terme de cursus.

Cette habitude a conduit Philippe Perrenoud à exprimer ce constat de manière provocante :

« L'avantage de la centration exclusive sur les savoirs est d'escamoter la question des pratiques sociales auxquelles se destinent les étudiants. Ou, ce qui revient au même, d'autoriser à se référer à des pratiques mythiques, comme la création ou la critique, dont les conditions sociales d'exercice sont laissées dans l'ombre. »⁸⁴

S'il est vrai qu'un bon nombre d'étudiants entament des études supérieures sans véritable projet professionnel et que certaines formations mènent à des emplois plus par le niveau de formation que par la spécificité des savoirs disciplinaires, l'évolution et la précarisation du marché de l'emploi devraient inciter l'enseignement supérieur à se préoccuper davantage de l'avenir professionnel de ses étudiants.

⁸³ « Décret définissant l'Enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'Enseignement supérieur et finançant les universités » 23 mars 2004.

⁸⁴ Philippe Perrenoud, « L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences », op. cit.

La présence croissante d'adultes en retour de formation accentue la question. En effet, un adulte, qui a une expérience de la réalité de la vie professionnelle, ne cherche pas simplement à acquérir de nouveaux savoirs mais vise directement la possibilité de pouvoir les mobiliser pour agir dans le cadre de son projet professionnel. Autrement dit, il vient développer de nouvelles compétences, au-delà de l'acquisition de nouveaux savoirs.

La perspective de la validation des acquis non formels et informels ne peut s'envisager sans faire appel au concept de compétence.

Comme le dit Philippe Perrenoud, le fait de se centrer sur l'accumulation et la transmission des savoirs, revient à évacuer le problème de l'avenir professionnel futur des étudiants, à ignorer les questions qui se posent quant à la finalité de l'enseignement.

Définir les objectifs de l'enseignement en termes de résultats d'apprentissage liés à des compétences suscite la crainte de l'irruption du monde du travail dans l'univers du monde académique, la crainte de voir les « lois du marché » déterminer l'avenir de l'institution.

Toutefois, dans la perspective de professionnalisation durable évoquée plus haut, l'accent est mis sur le rôle essentiel de la formation générale, en parallèle des formations spécifiques et spécialisées, pour assurer à l'individu la possibilité d'évoluer professionnellement, personnellement et socialement et de pouvoir s'inscrire dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie.

Définir les objectifs en termes de résultats d'apprentissage n'est pas synonyme d'« adéquationnisme ». Le tout dépend de la façon de définir ces résultats d'apprentissage⁸⁵, en prenant en compte le rôle spécifique de l'enseignement dans une formation initiale devant servir de socle aux apprentissages futurs.

Une autre crainte, en levant une certaine opacité des objectifs de l'enseignement, est de le rendre plus facilement sujet à contrôle, éventuellement extérieur.

Mais la clarification des finalités peut aussi être une opportunité à la facilitation d'une évaluation interne en permettant une pensée réflexive sur les pratiques pédagogiques et l'évolution de celles-ci dans la perspective de l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Le risque, si on refuse le débat, est de voir se développer hors enseignement des formations uniquement professionnalisantes et pragmatiques et d'isoler encore plus l'enseignement et d'occulter son rôle essentiel centré sur l'individu.

L'émergence de la notion de résultats d'apprentissage et de compétences⁸⁶ dans l'enseignement supérieur et l'acceptation de l'idée que des compétences équivalentes peuvent s'acquérir ailleurs et se voir validées semblent donc incontournables, même si cela doit entraîner un renversement des habitudes et une ouverture, parfois vécue comme dangereuse, au monde extérieur. Bref, un nouveau paradigme pour l'enseignement supérieur.

A noter que ce changement de paradigme aura de profondes conséquences au niveau pédagogique : passer d'accumulation de savoirs à la construction de compétences (sans oublier

⁸⁵ Cf. citations de Stephen Adam au point 2.3.3.2 Résultats de l'apprentissage.

⁸⁶ Vincent Merle dans sa conférence « La RVAE : au service de l'individu, de l'entreprise ou de la société ? » relève le fait que la démarche inverse a été faite au cours de l'histoire : relever les savoirs correspondant aux « métiers », pour établir les cursus.

que celles-ci ne sont pas des « coquilles vides » et qu'elles se construisent sur base de connaissances, aptitudes et attitudes) entraîne un rôle nouveau pour l'enseignant : de transmetteur de savoir, il doit se muer en formateur, qui facilite chez l'étudiant le processus d'acquisition de compétences.

Le changement sera aussi important au niveau de la conception de l'enseignement : au lieu de se centrer sur un programme lié à des matières, cet aspect ne sera plus qu'une conséquence de la définition des objectifs en termes de résultats d'apprentissage. En effet, un programme de formation ne correspond qu'à une manière particulière d'acquérir des compétences, cette acquisition devant correspondre aux résultats attendus sans négliger la construction de l'Homme et du citoyen dans le cadre de l'univers en devenir.

Cette évolution tendant à la définition des résultats d'apprentissages en tant que macrocompétences à maîtriser qui, chacune, sous-tendent un nombre important de connaissances, aptitudes et attitudes présente à la fois un avantage et un danger. Elle est susceptible, en centrant l'évaluation sur un nombre limité de macrocompétences, de faciliter la réussite mais risque de faire l'impasse sur l'acquisition de certaines composantes de ces compétences. Une stratégie adéquate d'accompagnement et d'évaluation est une des clés de garantie de cohérence entre la stratégie de l'étudiant, tenant compte de son projet personnel, et la maîtrise des connaissances, attitudes et aptitudes à mobiliser.

Cette évolution est nécessaire pour maintenir à l'enseignement supérieur son rôle essentiel au sein de la société et n'est pas induite par la seule perspective de la validation des acquis non formels et informels, mais bien par le rôle qu'est amené à jouer l'enseignement supérieur dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie notamment en tant que processus de professionnalisation durable.

Suite à l'accord signé par les Ministres européens à Bergen ce 20 mai dernier, au delà du texte communiqué, sur base du principe de subsidiarité, le CEF recommande

que dans le cadre de l'enseignement, de la formation et du processus de validation des acquis ;

- l'employabilité et la professionnalisation durable n'étant pas une fin en soi, et ne pouvant être dissocié de la formation et de l'émancipation de l'Homme, même indépendamment de tout projet professionnel, ni de la promotion du progrès de la société au travers de celle de chaque citoyen, d'insister pour que ces deux derniers objectifs demeurent présents et plus particulièrement dans l'intégration de notre législation des indicateurs de niveau de Dublin (voir supra 3.1.4) ;
- dans la même optique, et au niveau des changements de conception, d'insister pour qu'il y ait équilibre entre les dispositifs dits professionnalisants qui conduiraient par excès à une spécialisation à outrance, où les dites « macro-compétences » occulteraient les connaissances, aptitudes et attitudes et les spécificités de l'enseignement supérieur tel qu'il est organisé en communauté française en réponse à ses réalités, besoins, aspirations ;
- dans le cadre du courant pulsé par les accords entre Ministres européens d'être attentif aux innovations de « teaching » telles que modularisation, résultats d'apprentissage et compétences, tout en veillant conjointement par des stratégies adaptées à maintenir et garantir la fiabilité et la qualité du « teaching » en enseignement supérieur en Communauté française ;

- l'accès à l'enseignement supérieur, à l'Education et la formation tout au long de la vie et à la validation des acquis doit être assuré à tous en prenant, si nécessaire, des mesures correctrices adaptées aux difficultés économiques et sociales.

De plus, cette dernière préoccupation, en ce qui concerne l'accès à l'Enseignement supérieur et à l'Education et la Formation tout au long de la vie, est un des accents prioritaires constants de l'ESIB-The National Unions of Students in Europe⁸⁷.

3.1.3 Pour une définition positive de la notion de diplôme

Comme la notion de qualification, la notion de diplôme a évolué.

Vincent Merle⁸⁸ a relevé cette évolution : du diplôme qui permettait l'accès direct à une profession par sa valeur distinctive liée à sa rareté, on est passé à la notion de « *gage d'adaptation* »⁸⁹. A l'exception des professions protégées où il est toujours directement lié à l'accès à la profession, le diplôme n'est plus qu'un « indicateur » parmi d'autres au niveau du marché du travail.

En conclusion, il définit un diplôme comme « *la base suffisante pour évoluer dans un espace professionnel* », définition à rapprocher de la définition de qualification de P. Tissot, pour le Cedefop : « les conditions pour un individu pour entrer, ou progresser, au sein d'une occupation »⁹⁰

Pour le CEF, le diplôme sert de base pour évoluer non seulement dans un espace professionnel et mais aussi au-delà de celui-ci

Vu ces constats, une étude évolutive et continuellement actualisée de la relation entre diplôme et métiers devrait constituer une base de donnée utilisable dans un périmètre de vie des citoyens européens, utile aussi bien dans le cadre de l'orientation tout au long de la vie et de la validation des acquis.

En Belgique francophone, la certification est réservée à la Communauté française dont les certificats et diplômes entraînent des effets de droits.

Cette notion permet ainsi une distinction, dans le cadre du dispositif de validation des compétences, entre titres de compétences, sans effet de droit, et certificats ou diplômes délivrés par l'Enseignement de Promotion sociale.

Le lien du diplôme à l'accès à l'emploi et à un certain barème tel qu'il existe dans les conventions collectives belges ne se retrouve pas, par exemple, dans les conventions collectives françaises ou allemandes.

La définition de diplôme par ses seuls effets de droits ne paraît plus suffisante, dans le cadre de la mobilité européenne et de la globalisation.

⁸⁷ Esib's Bologna Analys 2005 – Bologna with student eyes

⁸⁸ Propos tenus lors du colloque de l'Admnee Europe, Lisbonne, novembre 2004, à l'occasion de la conférence « La R V A E : au service de l'individu, de l'entreprise ou de la société ? »

⁸⁹ A l'expression « gage d'adaptation » ou « gage d'adaptabilité », le CEF préfère l'expression « gage de capacité d'évolution personnelle », pour centrer le processus sur la personne et éviter toute interprétation du concept comme réponse à une flexibilité imposée.

⁹⁰ Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for enlarged Europe, P. Tissot, Cedefop, 2003.

Le CEF propose donc une définition positive de la notion de diplôme, liée à une « valeur ajoutée » spécifique de l'enseignement.

Cette valeur ajoutée, liée au caractère « généraliste » de l'enseignement, peut se définir par le résultat de l'activité « apprendre à apprendre », soit les « savoirs savoir » ou métacompétences définies au point 2.3.2.4 « KSC (Knowledge, skills and competencies) » du présent avis⁹¹.

Si l'on examine, aussi bien les huit niveaux de références européens que les « descripteurs de Dublin » pour définir les cycles d'enseignement supérieur, on constate que

- les niveaux font explicitement référence aux structures d'enseignement, en se plaçant comme étape au sein de la progression de l'apprentissage ;
- les niveaux se définissent en termes soit de métacompétences, soit de compétences génériques ou transversales (key competencies or over-arching competencies).

On retrouve ainsi dans les descripteurs de Dublin des « compétences génériques », concernant :

- la compréhension et les connaissances,
- la compréhension et l'application des connaissances,
- l'habilité à émettre des jugements,
- l'habilité à communiquer,

et, typiquement, des métacompétences :

- les aptitudes à apprendre.

On peut se poser la question de la pertinence de la distinction entre compétences génériques et métacompétences.

La notion de métacompétence peut se définir comme « des habilités de niveau élevé qui ont à voir avec l'habilité à apprendre, adapter, anticiper et créer, plutôt qu'avec la possibilité de démontrer qu'on a l'habilité à exécuter »⁹² et est résumée par l'expression « faciliter l'apprentissage ».

Les compétences génériques présentes dans les descripteurs de Dublin sont des moyens permettant d'appliquer aptitudes et connaissances dans des situations et tâches variées et comment acquérir les compétences manquantes. Les compétences génériques (ou transversales) sont indépendantes du contexte, applicables et effectives au travers de différentes situations institutionnelles ou activités. Cette « fonction de transfert » des compétences génériques ou transversales peut être comprise comme l'existence de compétences dans un champ particulier associée à une métacompétence « comment appliquer et transférer connaissances, aptitudes et attitudes dans différents contextes ».

⁹¹ Pour rappel, l'Avis n°88 définit la notion de compétence comme : « 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. »

La compétence doit se comprendre dans une approche holistique, basée sur des ressources (connaissances, aptitudes et attitudes) et tout processus de validation ne peut faire l'impasse de l'évaluation de l'existence de ces différentes composantes, que l'on peut qualifier d'acquis.

⁹² in Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Jonathan Winterton, Françoise Delamare – LeDeist, Emma Stringfellow, Final draft Cedefop Project, 26 January 2005

Quelque soit la typologie ou classification adoptée, séparer compétences génériques et/ou métacompétences des compétences comportementales (ou attitudes) est pertinent pour définir la « valeur ajoutée de l'enseignement », ces compétences permettant de définir les niveaux correspondants et servent de base aux possibilités d'évolution du bénéficiaire, gage de capacité d'évolution personnelle exprimé par le diplôme.

Les compétences génériques (key competences) sont définies par la Commission européenne⁹³ comme « un ensemble de connaissances, aptitudes et attitudes dont les individus ont besoin pour trouver un emploi, consécutif de l'éducation et de la formation aussi bien que d'un accomplissement et développement personnels. Elles sont les prérequis pour une participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie »

Dans ce contexte, une certification globale sous forme de diplôme permet de garantir l'acquisition effective de ces compétences génériques et/ou métacompétences servant de base à la définition d'un niveau d'enseignement et gage de capacité d'évolution personnelle et d'évolution pour le bénéficiaire au sein d'un espace professionnel.

Préparer les étudiants à ces compétences génériques et/ou métacompétences est le rôle essentiel de l'enseignement, en parallèle avec l'acquisition de compétences spécifiques ou spécialisées. Ce sont elles qui permettent de définir le niveau atteint et de donner sens et valeur au diplôme.

Mais ces compétences génériques et/ou métacompétences peuvent aussi s'acquérir de manière non formelle ou informelle, par expérience. L'enjeu de la validation des acquis dans l'enseignement supérieur est de mettre en évidence ce type de compétences, en plus des compétences spécifiques.

L'épreuve intégrée, telle que prévue dans la recommandation 8.1.3 de l'avis 88 est le moyen idéal pour la reconnaissance des compétences génériques et/ou métacompétences liées au niveau d'enseignement du diplôme visé.

Cette épreuve intégrée peut se voir accompagnée d'une formation spécifique visant à permettre au candidat de reconnaître et d'exprimer ses compétences génériques et/ou métacompétences à partir de ses acquis de l'expérience.

L'épreuve intégrée mène au diplôme qui est le garant du niveau d'étude en plus de la maîtrise des compétences spécialisées (compétences dans le cadre de leur définition holistique, se basant sur des connaissances et la maîtrise de matières disciplinaires, d'aptitudes et d'attitudes) et sert, pour la personne de gage de capacité d'évolution personnelle.

3.1.4 Définir les niveaux d'enseignement

En Communauté française, les niveaux d'enseignements ne sont pas définis en termes de résultats d'apprentissages liés à des compétences génériques et/ou métacompétences, de manière telle que prévue dans les descripteurs de Dublin.

En Communauté flamande, ces définitions, s'inspirant d'ailleurs des descripteurs de Dublin, existe au niveau de l'art. 58 §2 du. « Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen », repris en annexe.

⁹³ « Key data on education in the European Union », Commission of the European Communities, Office for Official publications of the European Communities, Luxembourg, 2002.

Le décret de la Communauté flamande fait une distinction entre bachelor dans l'enseignement supérieur professionnel et dans l'enseignement académique. En examinant le texte, on peut remarquer que les deux textes sont séparés soit par des nuances, soit en exprimant que ces compétences s'exercent dans des champs spécifiques différents, sortant ainsi du champ des compétences génériques et/ou métacompétences qui devraient être les seules à prendre en compte pour une définition générale.

L'enseignement, qu'il se fasse dans un cadre plus professionnel ou plus académique, qu'il utilise des approches pédagogiques se différenciant, doit mener, à la fin d'un bachelor aux mêmes compétences génériques ou métacompétences, s'exerçant dans des champs d'activité distincts.

Pour le CEF, la distinction existant en Communauté flamande n'est pas heureuse, vu

- qu'elle n'est pas lisible au niveau européen, où cette distinction n'existe pas partout ;
- qu'elle sous-entend, en différenciant les deux types de bachelor, qu'ils sont tout deux incomplets et ne correspondent dès lors pas à un bachelor au sens européen.

L'absence de définition des niveaux de bachelor, master et doctorat au niveau décréteil en Communauté française doit être comblé.

L'élaboration de ces définitions devrait se faire en collaboration entre les différents types d'enseignement supérieur, au sein de la COCCES⁹⁴, en tenant compte des textes européens en la matière.

3.1.5 Finalités d'un dispositif de validation des acquis

Un dispositif de validation des acquis de l'expérience doit permettre de faciliter l'évolution des « trajectoires » personnelles, en raccourcissant les temps de formations complémentaires nécessaires ou en attestant de compétences permettant des promotions ou des réorientations.

Il constitue un des outils dans le cadre de la l'Éducation et de la formation tout au long de la vie qui ne vient pas se placer en concurrence avec la formation initiale, qui doit au contraire se voir renforcée, mais en complément de celle-ci, dans son prolongement tout au long de la vie.

3.1.5.1 Pour une validation « parcours »

La validation des acquis non formels et informels se place comme étape dans la trajectoire personnelle du candidat.

Ceci sous-entend qu'elle s'intègre à un projet professionnel et/ou personnel et que le processus de validation devra accompagner le candidat non seulement en aval, en facilitant l'élaboration du projet puis en dirigeant le candidat vers un choix de titre à valider mais aussi en amont, en assurant le suivi des formations ou expériences complémentaires nécessaires, jusqu'à la finalisation du projet.

Le CEF propose ainsi une validation de type « parcours », ne se limitant pas à un simple constat des compétences acquises mais comme étape utile à la réalisation d'un projet professionnel et/ou personnel.

⁹⁴ COCCES : Comité de concertation entre les différents organes consultatifs de l'enseignement supérieur. Décret du 09/01/2003 M.B. 31-01-2003

3.1.5.2 Se centrer sur le candidat

Dans l'avis 88, le CEF préconisait⁹⁵ :

« Le CEF souhaite 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.

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. »

L'option était nettement centrée sur le candidat. Tout en confirmant cette option, le CEF insiste sur le fait que l'exercice d'un droit social doit s'accompagner de mesures collectives permettant son application.

Dans le cadre de la mise en place progressive d'un dispositif de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, il s'agit de privilégier au départ une option visant à l'objectif de professionnalisation durable, s'inscrivant dans la perspective d'une politique de l'emploi.

Pour ces raisons, le développement du processus devrait viser des publics ciblés.

3.1.5.3 Viser des publics ciblés en lien avec la politique de l'emploi.

Le public cible pourrait se constituer :

- des trop nombreux « jeunes » ayant interrompu leur parcours de formation dans l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme, des jeunes n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire ou ayant suivi une formation en alternance pour l'accès à l'enseignement supérieur ;
- des personnes (travailleurs avec ou sans emploi) en besoin de réorientation suite à l'évolution du marché de l'emploi ou ayant arrêté leur formation à un niveau qui leur permettait de s'insérer sur le marché de l'emploi mais qui ne leur permet plus actuellement ;
- dans le cadre de mesures collectives suite à restructuration ou fermeture d'entreprises, dans le cadre de plans de formation en entreprises ou sectoriels ;
- toute personne qui recherche un complément de formation.

La démarche doit rester, du chef de l'individu, volontaire, ne fut-ce que pour respecter les principes communs européens en la matière et répondre aux risques de dérives évoqués dans le rapport du HCE3 sur la VAE.

Remarques :

1. Rendre plus flexible les parcours de formation dans l'enseignement supérieur, soit au sein d'une même institution, soit en favorisant les ponts entre institutions (de manière plus souple que ne le permet les passerelles actuelles), en favorisant la reprise d'études suite à une période d'expérience professionnelle se place dans le cadre de la lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur. Dans l'expérience de flexibilisation en Communauté flamande, la demande de parcours flexibles de la part de jeunes a été importante, alors qu'on s'attendait à ce que la mesure concerne en priorité des adultes. Il s'agit de proposer non plus une formation « produit fini », mais un

⁹⁵ Avis 88. Recommandation 8.1.1

parcours, où ce qui est acquis le reste même en cas de réorientation ou d'arrêt temporaire permettant d'acquérir de l'expérience dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Il est donc important, si l'on veut motiver les jeunes à entreprendre des études supérieures, de les faire adhérer dès le départ à cette perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, dont la formation initiale n'est qu'une étape, facteur d'amélioration des possibilités d'emploi et de qualité de vie.

2. L'évolution du contexte et le centrage sur l'individu mettent en évidence une tendance à l'individualisation du rapport entre ce dernier et le marché de l'emploi, la charge de formation se rapportant sur l'individu qui devient « l'entrepreneur de lui-même ». Cette évolution semble s'écarter du système social belge centré sur les conventions collectives.

Il est donc important d'insister sur la responsabilité collective :

- d'assurer une formation initiale permettant à l'individu de gérer sa trajectoire, dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ;
- d'accompagner tout processus de validation d'un accompagnement adapté à la situation particulière du candidat.

3.1.6 Articulation avec le dispositif existant de validation des compétences⁹⁶

La nécessité d'une articulation entre les deux dispositifs paraît évidente.

Les deux approches présentent à la fois des similitudes et des différences.

De fortes similitudes quant à la discipline et à la méthode scientifique à adopter pour la spécification des critères de validation sous-tendus par l'identification des compétences attendues et la conception des profils mais de fortes différences quant aux méthodes de validation.

Les compétences génériques et/ou métacompétences telles que définies par les descripteurs de Dublin dans le cadre du processus « Bologne-Bergen » nécessitent une approche de validation formative les mettant en évidence, dépassant la simple mise en situation ou le simple contrôle d'acquis de connaissances, aptitudes et attitudes.

Toutefois, les deux systèmes doivent être visibles de façon cohérente pour l'utilisateur, doivent avoir des moments privilégiés de contact à la fois pour éviter une fracture et pour permettre d'étudier des situations qui se trouvent à l'intersection des deux processus.

Il est possible de tenir compte de titres de compétences pour l'accès à l'enseignement supérieur et si dans l'avenir des titres de compétences devaient se développer à un niveau supérieur, d'octroyer d'éventuels crédits. Dans le cadre de ces contacts privilégiés, une collaboration effective au niveau de la définition de référentiels devrait s'organiser, pour en permettre leur partage.

Il est donc important d'insister sur la transparence des deux processus et sur l'instauration d'un dialogue permettant à tout moment d'être au courant de leurs évolutions respectives et d'instaurer la confiance.

⁹⁶ 22 OCTOBRE 2003. - Décret portant assentiment à l'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française.

Dans le cadre de la professionnalisation des acteurs, des échanges de bonnes pratiques et des formations communes sont à envisager.

3.1.7 Modèle proposé

L'avis 88, au niveau de la recommandation 8.1.2, préconise :

« La validation des acquis est de la responsabilité de l'institution⁹⁷ qui délivre la certification ou le diplôme, dans le respect de son autonomie.

Toutefois, dans le souci d'assurer la fiabilité⁹⁸ 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. »

et, à la recommandation 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.

...

Dans le cas d'institutions de petites tailles, ce service pourrait être commun à plusieurs institutions »

Afin

- de respecter l'autonomie des institutions et des pouvoirs organisateurs qui sont seuls compétents pour l'aspect prise en compte suivant la validation (permission d'accès, octroi de dispenses et de diplômes suivant la validation) ;
- d'assurer la nécessaire convergence des pratiques et pour rencontrer le droit du candidat à un traitement équitable et à une possibilité de transfert des validations acquises ;
- de confier les procédures de validation à des services de taille suffisante (idéalement correspondant au périmètre de la Communauté française) pour en permettre une approche professionnelle de qualité ;

le CEF propose de

- développer un processus de validation menant à des « titres de compétences », reconnus dans des « espaces de confiance mutuelle » constitués d'institutions d'enseignement supérieur librement associées et comportant idéalement un ou des représentants de toutes les composantes de l'enseignement supérieur où la validité des procédures menant à ces titres serait reconnue, ces derniers pouvant servir de base à une « prise en compte académique » pouvant mener à un diplôme ; l'adhésion d'une institution à ce processus serait consignée dans le

⁹⁷ 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.

⁹⁸ Cf. définition au point 2.5.

règlement général des études ; les partenaires sociaux seront intégrés à l'espace de confiance selon le domaine concerné ;

- tout en permettant à chaque institution d'enseignement supérieur d'accorder des dispenses ou l'accès sur base de l'expérience acquise (en levant les obstacles légaux et de financement actuels) dans une perspective strictement académique.

Les procédures de validation et les conditions de prise en compte de « titres de compétences » doivent être transparentes et consignées dans un règlement d'ordre intérieur, propre à l'espace de confiance.

Les titres de compétences seraient liés à un niveau d'étude, défini par texte légal en terme de compétences s'intégrant dans les propositions européennes en la matière.

L'octroi d'un diplôme par l'institution qui en a la responsabilité sera, conformément à l'avis 88, soumis au minimum à une épreuve intégrée⁹⁹, accompagnée si nécessaire d'une préparation spécifique dont l'importance relève de la responsabilité académique. L'épreuve intégrée veillerait à l'assurance de l'acquisition et de l'intégration des compétences spécifiques liées au diplôme, ainsi qu'à l'adéquation des compétences du candidat au niveau d'étude visé.

L'architecture proposée présente les avantages suivants :

- de respecter la liberté académique, la certification dans le sens défini en Communauté française restant du ressort exclusif des établissements d'enseignement habilités à délivrer des diplômes ;
- de permettre, au travers des titres de compétences, un lien avec les acteurs de la politique de l'emploi et des partenaires sociaux permettant de développer le dispositif sur des publics ciblés ;
- de proposer une architecture (même si les buts et méthodes, ainsi que le type de compétences validées dans les titres, ne sont pas identiques) compatible avec celle du Consortium de validation des compétences, favorisant l'articulation à venir des deux dispositifs ;
- de proposer une architecture présentant des similarités avec celle de la Communauté flamande, ce qui pourrait permettre d'éventuels ponts ultérieurs, au bénéfice des utilisateurs ;
- de permettre, par leur similarité entre Communautés, une cohérence de dispositifs face aux accords sectoriels et intersectoriels qui sont conclus au niveau fédéral ;
- de garantir l'indépendance des jurys chargés d'octroyer les titres de compétences par rapports aux institutions concernées (comme en Communauté flamande), pour éviter le danger d'être à la fois juge et partie ;
- de constituer une proposition procurant à la Communauté française un outil public de niveau équivalent à ceux existant dans les pays voisins ;
- de tendre vers une fiabilité toujours croissante par convergence des méthodes de validation entre espaces ; par la transparence des méthodes et de l'accessibilité au processus voire, outre l'évaluation de la qualité, la mise en place d'un système d'assurance-qualité, l'environnement européen s'ouvrant progressivement aux mécanismes d'accréditation.

⁹⁹ Cf. recommandation 4.3.3

3.2 Méthodologie

3.2.1 Triangle « candidat-compétences-institution », rôle du titre de compétences

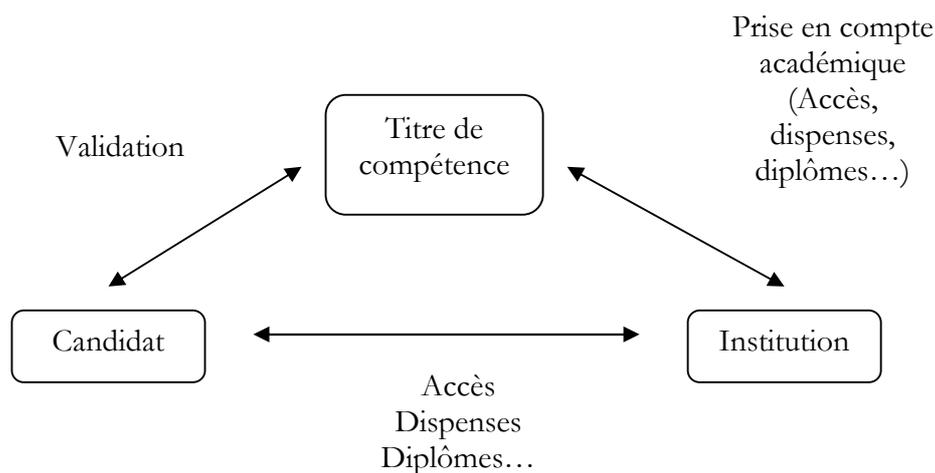
L'avis 88 prévoit, à la recommandation 8.2.1 :

« A fin 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. »

Cette double démarche place les « compétences » au sommet d'un triangle méthodologique construit sur la base candidat-institution.

Le « titre de compétence » proposé plus haut et dont la validité est reconnue dans des « espaces de confiance mutuelle » vient institutionnaliser ce triangle méthodologique :



La « prise en compte académique » du titre de compétence ne consiste nullement en un processus de reconnaissance automatique mais est uniquement de la responsabilité académique en fonction de toutes les dimensions personnelles de l'individu.

Le rôle de l'espace de confiance se limite à la reconnaissance de la validité des procédures communes de validation ayant mené au titre, dans l'intérêt du candidat pour lui éviter des épreuves redondantes.

La relation directe entre candidat et institution reste possible, sur base des législations réglementant chaque type d'enseignement supérieur. Elle correspond à une pratique similaire à la VAP (validation des acquis professionnels) qui, en France, a précédé la VAE et reste d'application.

La procédure de validation menant aux titres de compétences s'inspire de celle prévue dans la recommandation 8.2.2 de l'avis 88 et se constituera des étapes suivantes :

- une phase d'accueil et d'information devant permettre au candidat de cerner les titres de compétences correspondant à son projet professionnel et à son expérience ;
- 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 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 d'une institution de l'espace de confiance. 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 compétences, connaissances, aptitudes et attitudes, qui peuvent être pointues, liées aux titres visés ;
- 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, un jury de validation indépendant délibère en précisant les titres validés et en proposant au candidat les formations et remédiations éventuelles devant permettre à ce dernier d'obtenir l'ensemble des titres visés. Il est important que le jury explicite sa décision, afin que le candidat puisse se l'approprier. Le jury inclurait notamment les accompagnateurs pour apporter toute information utile au jury, mais sans voix délibérative. Les titres de compétences seront définis par un ensemble cohérent de compétences propres à un ensemble de métiers (ou champ de métiers) ou activité humaine, l'ensemble des compétences (sans négliger les connaissances, aptitudes et attitudes mobilisées) devant se retrouver dans un nombre limité de titres de compétences (de quatre à cinq titres pour un ensemble de métiers ou activité humaine). Par activité humaine, il faut entendre un concept large faisant référence aux compétences liées aux résultats d'apprentissage d'une formation de type généraliste et/ou professionnalisante ouvrant à un large éventail d'emplois possibles.

La démarche est analogue à celle utilisée pour définir les titres de compétences dans le dispositif de validation de compétences (division d'un référentiel métier en un nombre limité de « macrocompétences »), bien que la nature des compétences attestées est différente dans le cadre de l'Enseignement supérieur, compétences liées à un ensemble de métiers ou à une activité et non à un seul métier..

L'élaboration des référentiels liés à un titre de compétence sera le résultat d'une élaboration commune au sein de l'espace de confiance mutuelle, afin de pouvoir en assurer la validité et la fonction de transfert. Les titres de compétences seront liés, de manière informative, à un niveau d'enseignement mais ne sont pas pour autant une garantie que le niveau est bien globalement atteint, un titre de compétence ne recouvrant qu'une partie d'une formation complète.

Les titres de compétences ne mènent pas aux effets de droits d'un diplôme¹⁰⁰, l'octroi de diplôme restant de la responsabilité exclusive des établissements.

¹⁰⁰ Dans l'avis n°51, on retrouve les définitions suivantes : « *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. » et 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 »

La prise en compte académique des titres de compétences se fait sur base d'une comparaison des référentiels de compétences avec les résultats d'apprentissages des activités d'enseignement pouvant mener soit à l'accès à des études de niveau supérieur, soit à des dispenses, soit à une délivrance de diplôme, sans que ne puisse être remise en cause la validité de la procédure de validation ayant mené à l'octroi du titre (principe de la notion d'espace de confiance mutuelle).

L'octroi d'un diplôme, qui est la seule garantie officielle d'acquisition des compétences génériques et/ou métacompétences correspondant à un niveau d'enseignement, est lié impérativement à la réussite d'une épreuve intégrée accompagnée, si nécessaire d'une formation spécifique dont l'importance relève de la responsabilité académique.

Pour résumer et préciser la démarche, et pour éviter toute confusion entre les notions de « validation des compétences » et « validation des acquis », il est utile de préciser que les deux concepts sont en fait liés, le premier étant une étape de l'ensemble du processus menant à la validation des acquis.

Pour rappel, les compétences s'expriment en situation et mobilisent différentes ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-savoir).

Le but d'un programme d'Education et/ou de Formation est l'acquisition des ressources, exprimées en termes de résultats d'apprentissage. Il vise donc, par l'acquisition des ressources, le développement de compétences qui ne s'exprimeront de fait qu'ultérieurement, lorsque l'individu acquerra expérience personnelle et/ou professionnelle.

La démarche de validation se fait en sens inverse :

- on part de l'expérience pour valider les compétences, incluant l'identification des ressources mobilisées (explicites ou implicites, acquises de manière formelle, non formelle ou informelle) ;
- l'identification des ressources permet ensuite de les mettre en correspondance avec des résultats d'apprentissage, menant à la prise en compte académique (sous forme d'accès, de dispenses ou à terme d'octroi de diplôme).

La première étape, selon les propositions du présent avis, mène à des « titres de compétences » sans les effets de droit d'un diplôme et sans assurance d'avoir atteint un niveau d'enseignement (même si le titre est lié, de manière indicative, à un niveau d'enseignement).

La seconde étape est une démarche de prise en compte académique dans le but d'obtenir accès, dispenses et à terme octroi d'un diplôme, ce dernier stade passant obligatoirement par l'examen de l'intégration effective des compétences et ressources mobilisées, y compris les ressources qualifiées de compétences génériques et/ou métacompétences propre au niveau. Le diplôme, avec effets de droit, est le seul garant d'avoir atteint globalement un niveau d'enseignement ainsi que les acquis liés au diplôme.

3.2.2 Epreuve intégrée

L'épreuve intégrée, expérience originale au niveau européen définie par le décret du 16 avril 1991 organisant l'Enseignement de Promotion sociale en Communauté française, est le moment clé pour :

- s'assurer de l'existence et de l'intégration effective de l'ensemble des compétences liées à un diplôme, la construction de l'ensemble ne résultant pas de la simple sommation de ses parties mais bien de leur réelle intégration, à l'image des pièces d'un puzzle s'imbriquant les unes dans les autres ;
- s'évaluer si le niveau de référence correspondant au diplôme est bien atteint par le candidat.

L'avis 88 propose d'étendre cette épreuve intégrée à l'ensemble de l'enseignement supérieur, soulignant que des pratiques similaires y existent (travaux de fin d'étude, mémoire...)

Il est important de souligner que l'épreuve intégrée ne peut se limiter à un simple « exercice de style académique » et que, si elle peut se baser sur une production personnelle, elle doit permettre, lors d'un examen oral devant jury, de s'assurer de l'acquisition et de l'intégration effective des compétences spécifiques et des compétences génériques et/ou métacompétences correspondant au niveau d'études atteint. Dans le cadre de la validation des acquis non formels et informels, elle peut se baser sur une production ou un travail antérieur du candidat.

3.2.3 Importance de l'accompagnement

Dans l'analyse de la VAE française (cf. 2.1.6 Harmoniser les pratiques), il est relevé que les activités d'accueil/orientation et d'accompagnement se sont constituées dans certains cas de manière autonome par rapport à la certification proprement dite, ce rôle étant pris en charge dans les points relais conseils (PRC). Ce rôle est important pour le choix du diplôme.

On voit ainsi que les candidats à la validation partent souvent d'un projet professionnel, et non d'un projet défini de formation.

Confier les différentes phases de la validation à un service de validation des acquis commun à un espace de confiance mutuelle répond à cette situation, en permettant l'orientation du candidat, suite à l'analyse de ses acquis et de son projet professionnel, vers un large éventail de diplômes et/ou formations possibles. Cela permet aussi, en cas de nécessité de formations ou d'expériences complémentaires, d'augmenter les possibilités de répondre à ses besoins spécifiques, la formation complémentaire pouvant très bien se répartir sur plusieurs institutions dans ou hors de l'espace, dans l'enseignement à distance compris (par correspondance, e-learning...) ou par une expérience complémentaire. Il ne s'agit pas d'une prescription imposée mais d'une offre de choix possibles en veillant à proposer des options conjuguées à un accompagnement mettant l'individu dans les meilleures conditions de réussite dans la réalisation de son projet.

L'accompagnement doit être présent tout au long du processus de validation, au cours de ses quatre phases.

La démarche commence par une sensibilisation des candidats potentiels pour leur permettre non seulement l'accès à l'information mais aussi une ouverture à l'intérêt du dispositif.

Un accompagnement adapté à chaque individu constitue la meilleure réponse face au risque que le processus de validation des acquis ne profite qu'aux personnes déjà les mieux formées et informées.

Cela suppose d'abord une information visant spécifiquement les publics cibles suivie d'un accompagnement personnalisé au cours des trois phases suivantes.

La phase d'information et de première orientation vers un service de validation des acquis nécessite une collaboration étroite entre conseillers en validation et professionnels responsables de l'orientation, qui doivent être sensibilisés et formés quant aux nouvelles possibilités offertes par le processus de validation des acquis non formels et informels.

Comme développé dans l'avis 88, la validation, dans l'enseignement non obligatoire, des acquis non formels et informels nécessite une approche formative où le candidat est amené à traduire et à exprimer en termes de compétences (et des connaissances, aptitudes et attitudes sous-jacentes) les acquis de son expérience, ce qui lui permet non seulement de découvrir ce qu'il sait, sait faire... mais aussi de formaliser ses acquis.

Cette étape particulièrement enrichissante présente une difficulté particulière pour les candidats les plus éloignés d'un parcours de formation qui ne peut être surmontée sans un support extérieur. L'accompagnement à ce stade particulièrement devra s'adapter au candidat, en offrant une aide plus importante au public le plus éloigné d'un parcours de formation.

3.3 Organisation

3.3.1 Espaces de confiance mutuelle et titres de compétences

S'inspirant de la définition européenne des « Zones of mutual trust » pour l'enseignement et la formation professionnelle (cf. point 2.3.2.1), l'espace de confiance mutuelle peut se définir comme :

Un espace de confiance mutuel est un agrément entre institutions d'enseignement supérieur et autres organisations concernant la délivrance de titres de compétences.

Il sert de base à l'instruction des dossiers qui conduisent aux décisions concernant la prise en compte académique ultérieure des titres en vue de l'accès, de dispenses ou de diplômes par une institution adhérent à l'espace.

Les « services d'évaluation des acquis » prévus par l'avis 88 chargé de la validation sont organisés en collaboration par les institutions adhérent à l'espace.

Ils sont chargés des différentes phases du processus de validation menant à un titre de compétence, l'accompagnement du candidat se faisant idéalement par un « conseiller en validation » spécialisé du service de validation accompagné d'un enseignant d'une institution offrant des formations en lien avec le titre visé.

Ils adoptent ou élaborent les référentiels de compétences définissant les titres, en collaboration avec les institutions de l'espace, en collaboration avec d'autres partenaires (représentants de la formation professionnelle, partenaires sociaux...) en vue d'assurer la visibilité des titres sur le marché de l'emploi.

L'adéquation ou la convergence des référentiels de compétences liés aux titres avec les résultats d'apprentissage des activités d'enseignement et de formation peuvent résulter :

- de référentiels communs : les compétences du titre correspondent exactement à des résultats d'apprentissage d'une partie des activités d'enseignement ou de formations suite à une élaboration commune ;
- de référentiels partagés où les compétences liées au titre correspondent en partie aux résultats d'apprentissage des activités d'enseignement et de formation ou aux conditions d'accès à une formation, cette partie étant préalablement définie suite à une élaboration commune des référentiels ;

- d'une prise en compte à posteriori, l'institution identifiant après coup les compétences liées aux titres comme équivalentes à certains résultats d'apprentissage d'activités d'enseignement et de formation préexistants.

Ce principe permet une mise en place progressive de l'ensemble du processus, la définition des objectifs de l'enseignement en termes de résultats d'apprentissage s'élaborant en parallèle à l'adoption des référentiels liés aux titres de compétences.

Les services de validation des acquis ont aussi pour mission :

- la recherche méthodologique ;
- l'information et la formation des enseignants des institutions adhérentes ;

en matière de validation des acquis non formels et informels, de construction de référentiels et d'identification des résultats d'apprentissage, sans oublier la culture, les directives, les accords européens en vigueur et leurs perspectives définissant l'espace européen et sa dynamique dans les aspects liés à ce dossier.

Le rôle du service de validation des acquis devrait pouvoir se coupler, au niveau de mêmes espaces de confiance mutuelle, à des services d'orientation propres à l'enseignement supérieur.

3.3.2 Coordination au niveau de la Communauté française

Le modèle proposé résulte d'un compromis entre :

- l'intérêt pour l'utilisateur de voir la validité des titres reconnus dans un espace aussi vaste que possible (idéalement dans l'ensemble de la communauté française, voire même en dehors de celle-ci) ;
- le principe d'autonomie et de liberté d'association des institutions.

Un organe de coordination au niveau de la Communauté française, doit 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 de validation des acquis pouvant répondre leur demande ;
- vu l'étroit lien entre la première phase du processus de validation et l'orientation, cette fonction pourrait être couplée à un portail communautaire d'information sur les études supérieures, renvoyant à différents services d'orientation dans l'enseignement supérieur, objet d'autres travaux en cours au CEF ;
- d'organiser la concertation nécessaire à l'émergence de normes et pratiques communes ;
- de promouvoir et d'organiser des collaborations menant à des référentiels et des titres de compétences communs ou partagés au sein de l'ensemble de la Communauté française ;
- de servir de lieu de ressource méthodologique ;
- 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.

3.3.3 Professionnalisation des acteurs

Qu'il s'agisse de l'information, de l'accompagnement ou de l'évaluation, le déploiement du dispositif nécessite des personnels capables d'évoluer dans le monde des certifications et ayant acquis un savoir-faire dans l'évaluation des compétences, indépendamment de toute relation avec la formation. Ces rôles doivent être assurés par les « conseillers en validation », principaux

responsables, en collaboration avec un enseignant, des trois premières phases du processus et présents, comme témoin du candidat, lors de la quatrième. Il s'agit d'un nouveau métier.

Une attention particulière doit être accordée au choix des enseignants et des professionnels siégeant en jury, sur la base de leur capacité à lier compétences et métiers – et non plus uniquement métiers et cursus d'enseignement ou formation.

La mise en place d'un processus de validation nécessite aussi un effort de formation et de sensibilisation d'autres acteurs :

- enseignants et responsables pédagogiques, devant être sensibilisés et formés à l'approche par résultats d'apprentissage et de compétences ;
- rédacteurs de référentiels ;
- responsables de l'orientation.

3.4 Financement

3.4.1 Rôles variés, ressources diverses

Vu les publics cibles définis plus haut, le processus de validation des acquis suit des objectifs variés, relevant tantôt d'un parcours au sein de l'enseignement supérieur (retour des étudiants n'ayant pas terminé leur cycle, recherche personnelle d'un complément de formation), tantôt d'une politique de l'emploi liée aux Régions ou encore d'une approche sectorielle (dans le cas de mesures suite à restructuration ou plan de formation).

Le CEF rappelle à propos du dernier point l'intérêt porté lors de l'avis 88 à l'accord intersectoriel français entre partenaires sociaux prévoyant une mutualisation du financement privé par les secteurs professionnels de la formation professionnelle, incluant la validation des acquis de l'expérience.

Dès lors, dans le respect du modèle social belge, en cohérence avec la responsabilité publique et les acteurs bénéficiaires, les sources potentielles sont :

- prioritairement les ressources de la Communauté française et des Régions selon leurs responsabilités et compétences respectives ;
- les fonds européens (fonds de reconversion, FSE, programmes d'actions européennes...);
- les entreprises et leurs fonds sectoriels et un fond spécifique de mutualisation à créer, dans le cadre d'accords sociaux en cas de restructuration, réorientation ou fermeture, sous le contrôle des pouvoirs publics ;
- en dernier ressort une participation de la personne ou de son entreprise, tout en assurant la gratuité aux demandeurs d'emploi et autres catégories (pour la définition des différentes catégories bénéficiaires, on peut se référer à la réglementation existante pour les dispenses de droits d'inscription dans l'Enseignement de Promotion sociale).

Un financement différencié suivant les personnes devrait, sur base du principe de « discrimination positive », permettre d'assurer un accompagnement d'autant plus important qu'au départ la personne est « éloignée » de la formation.

Dans la ligne de l'avis n°79 concernant la marchandisation de l'enseignement, le CEF recommande que tout processus de validation des acquis tel qu'étudié dans le présent avis soit de compétence publique et que son financement demeure prioritairement d'origine publique. En outre, tel que recommandé dans l'avis n°88, le CEF souhaite que tout financement privé indirect

se fasse par fonds mutualisés sous responsabilité des pouvoirs publics suite à accord entre les partenaires sociaux.

Les obstacles au financement public par la Communauté française existant doivent être levés afin de permettre aux institutions de choisir sans être pénalisées de pratiquer une validation des acquis au même titre que des activités d'enseignement. La validation doit bénéficier d'un financement distinct des activités d'enseignement. Cette condition éviterait des dérives possibles (refus de validation dans le but d'inscrire le candidat dans des formations qui rapportent).

Le processus demande des investissements importants (notamment pour l'accompagnement du candidat) mais, en raccourcissant le temps de formation, permet pour tous les acteurs des économies globales.

3.4.2 En débat : quel coût pour l'utilisateur ?

Au niveau du financement, le débat est ouvert entre partisans d'une gratuité (car liée à un droit individuel) ou d'une participation financière individuelle (à mettre en parallèle avec un minerval) assurant une certaine motivation du candidat par rapport à la démarche entreprise, la procédure devant être de toute façon gratuite ou à prix réduits dans certains cas (demandeurs d'emplois et autres catégories sociales, validation nécessaire suite à restructuration...) (Octroi de dispenses ou de réductions en fonction des situations personnelles).

A noter à ce sujet que la limite du principe d'intervention en fonction du niveau d'études pose problème : les règles actuelles dans le cadre des bourses d'études (octroi de bourse pour toute formation menant à l'emploi mais pas pour des spécialisations ne permettant que des prêts) sont à revoir en fonction de l'évolution du marché de l'emploi, une spécialisation, en plus d'une formation générale étant souvent nécessaire pour atteindre le « moment d'employabilité ». Il en est de même dans le cas de reconversion menant à viser un second titre de même niveau.

Le principe du minerval dans l'enseignement non obligatoire est lié au fait qu'il permet une « promotion sociale », dont l'individu bénéficiera ultérieurement. La validation des compétences acquises par contre correspond à une « correction » d'une situation de fait, permettant de mettre en évidence et de reconnaître une situation existante.

Dans cette logique, une piste serait de distinguer les procédures de validation proprement dites, qui devraient être gratuites, des activités de formation complémentaires (y compris l'épreuve intégrée) soumises, comme toute activité d'enseignement non obligatoire, à un minerval.

3.5 Visibilité des acquis

La directive du 15 décembre 2004¹⁰¹ établit un cadre communautaire unique pour favoriser la transparence des qualifications et des compétences par la création d'un portefeuille personnel et coordonné de documents, dénommé « Europass », que les citoyens peuvent utiliser à titre facultatif pour mieux faire connaître et présenter leurs qualifications et compétences dans toute l'Europe.

Chaque Etat membre est responsable de la désignation d'un centre national « Europass » qui sera intégré dans un réseau européen dont les activités sont coordonnées par la commission européenne.

Le CEF recommande que :

¹⁰¹ Directive n° 2241/2004/CE du Parlement et du Conseil 15 décembre 2004

- la composition de l'Europass relève une importance double pour le citoyen européen et sa trajectoire personnelle, professionnelle et de formation en ce qu'il constitue non seulement un outil de visibilité pour sa capacité d'évolution personnelle mais également un thésaurus source d'outils de preuve dans les processus de validation successifs qu'il vivra dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en tant que processus de professionnalisation durable ;
- outre les documents en rapport avec le Curriculum Vitae, la mobilité, le(s) diplôme(s) avec leur(s) supplément(s), les langues, les certificats et leurs suppléments, les titres de compétences produits par la validation des acquis non formels et informels doivent s'intégrer dans les documents Europass sans permettre de confusion entre ces derniers et les diplômes avec effet de droit et dont délivrance est une prérogative de la Communauté française.

3.6 Position de la Commission "Education tout au long de la vie" (ETALV) du CIUF

Vu le trop court temps imparti, la Commission ETALV du CIUF n'a pas pu établir l'ensemble de ses observations ciblées suite à la lecture, paragraphe par paragraphe, des propositions consignées par le CEF en son complément à l'Avis n° 88 (versions du 25 avril 2005 ou 19 mai 2005).

Les réflexions énumérées ci-après, qui ne revendiquent aucune exhaustivité, concernent plutôt l'approche globale de la problématique plurielle de la VAE par le CEF. Elles ouvrent des plans de recherche que la Commission ETALV estime opportuns d'investiguer dans les mois à venir, avant de se prononcer sur la pertinence des pistes opérationnelles proposées en matière de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire.

Dans ces conditions, la Commission ETALV ne peut se rallier au projet d'Avis du CEF, en son état.

La Commission ETALV estime essentiel d'aborder en profondeur les aspects suivants, peu ou pas développés dans l'Avis du CEF.

- Il importe de distinguer nettement les deux formes de la « validation des acquis de l'expérience » (VAE):
 - la validation dans le cadre universitaire (processus appelé « validation des acquis de l'expérience »), dont l'objectif consiste, d'une part, à s'assurer qu'une personne est apte à entamer un programme universitaire, sans en avoir les prérequis formels et, d'autre part, à éventuellement octroyer à cette personne certaines dispenses dans cette perspective de formation, et
 - celle mise en œuvre dans le cadre d'une formation professionnelle (processus dénommé « valorisation des compétences »), visant à s'ouvrir l'accès à un emploi ou à un poste défini.

Si ces deux démarches partagent quelques traits en commun, la Commission pense qu'elles doivent s'accomplir, toutes deux, dans la transparence et que les risques de confusion doivent être explicitement évités. Ni la méthode d'évaluation, ni les critères de validation, ne sont identiques, vu la spécificité typée des objectifs : démarche du candidat, buts à atteindre, processus d'évaluation et de mise en évidence de preuves, instances validatrices, s'annoncent en effet distincts.

Aux yeux de la Commission ETALV, la lisibilité des processus pour tous (les candidats, les instances validatrices de l'un ou l'autre modèle) et la concertation entre les instances validatrices s'avèrent incontournables. Il n'en reste pas moins que la convergence des pratiques propres aux deux formes de validation, ainsi qu'une éventuelle universalité du dispositif comme suggéré par le projet d'Avis, n'apparaissent pas pertinentes à ce stade de développement.

o Les recommandations du CEF placent la VAE dans un espace professionnalisant et économique (la question de l'employabilité), alors que la problématique de la VAE s'affiche beaucoup plus complexe¹⁰² [Référence à la conférence ADMEE, à laquelle des membres du GT VAE du CEF et de la commission du CIUF étaient présents]. L'enseignement supérieur, et en particulier l'enseignement universitaire, a pour vocation de former le citoyen à œuvrer et à construire la Société. Il s'appuie sur une formation fort généraliste, très flexible, largement auto-libératrice et non directement professionnalisante. Il serait donc souhaitable d'ouvrir le débat à l'ensemble de ces objectifs.

Dans ce contexte, la Commission n'entrevoit pas directement la pertinence de la mise en place d'un dispositif commun, encore moins la justification pour l'imposer à des institutions d'enseignement supérieur ou à des universités qui, par ailleurs, bénéficient d'une expérience précieuse en matière de VAE depuis 1994.

o La Commission ETALV souligne que l'accès à la profession, l'employabilité, la reconnaissance des titres, s'inscrivent dans une dynamique différenciée beaucoup plus vaste qui nécessiterait une réflexion approfondie à l'occasion d'un débat contradictoire entre tous les acteurs impliqués (enseignement de promotion sociale, enseignement supérieur et universitaire, commissions paritaires,...). Une telle réflexion intégrerait obligatoirement les contraintes légales communautaires, fédérales et européennes.

o La VAE s'affiche un moyen, parmi d'autres, au service de l'ETALV. Dès lors, ces deux notions, ne peuvent être utilisées indistinctement, comme cela semble être le cas dans l'Avis du CEF. De plus, la place de l'enseignement supérieur dans l'ETALV mérite un débat en soi de la part des institutions concernées.

o Les universités développent des pratiques de validation des acquis en application du Décret du 5 septembre 1994. L'Avis du CEF gagnerait à s'éclairer des expériences engrangées depuis lors.

o Il serait opportun de prendre en considération les premières réactions des acteurs de la Communauté flamande, bien que le modèle EVC/EVK n'y soit encore qu'à ses balbutiements.

o En plus des remarques précédentes, la procédure recommandée par le CEF (titre de compétence, espace de confiance mutuelle, etc) paraît extrêmement lourde et risque de rencontrer des oppositions auprès des intervenants (professeurs,...). Le recours à différents référentiels de compétences apparaît peu praticable aux yeux des membres de la Commission ETALV au stade actuel : à la complexité de leur établissement, s'ajoute la difficulté de leur mise en œuvre.

¹⁰² A la conférence de l'ADMEE (Lisbon, novembre 2004), J.M. De Ketele, en conclusion de la conférence, soulignait que quatre logiques sont en tension dans les dispositifs de validation des acquis de l'expérience :

1. la logique de développement personnel humaniste
2. la logique collective tentant d'imposer des référentiels et des normes
3. la logique de développement économique
4. la logique de développement social.

o La Commission ETALV recommande une concertation horizontale en matière de VAE (entre universités). Les espaces de confiance mutuelle, proposés dans le présent Avis, favorisent, au contraire, un cloisonnement vertical. Dans une perspective d'accès à un plus grand nombre, une réflexion en son sein est actuellement en cours, visant à élaborer une même stratégie et politique en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience de vie tant personnelle que professionnelle. Cette méthodologie commune de travail permettra de rencontrer le prescrit des Accords de Bologne requérant de faciliter la mobilité des personnes : les universités prônent donc une large concertation entre les différents acteurs, plutôt qu'un cloisonnement par réseau.

o La Commission ETALV note que l'agenda des travaux du CEF semble endiguer sa velléité de prendre en compte "l'évolution des pratiques au regard des décrets 'Bologne' ...". En effet, les pratiques nouvelles de VAE, dans l'enseignement supérieur, n'ont pas encore été mises en place (actuellement la VAE est pratiquée dans le cadre du décret du 5 septembre 1994 !).

o La commission ETALV ne partage pas certaines définitions de concepts repris dans le document, dans la mesure où la terminologie utilisée ne correspond pas à celle usuellement retenue dans le champ des Sciences de l'Education, en particulier les notions de compétences, méta-compétences, ..., dérivées de traductions de termes anglais. Dès lors, la Commission souhaite un consensus sur les définitions des concepts clés propres au champ de la validation.

Dans la perspective d'une concertation salubre, la Commission ETALV recommande que la réflexion relative au rôle et à la place de l'enseignement supérieur dans l'ETLV soit poursuivie de la manière la plus large. Elle souhaite que les spécificités de chaque type d'institution soient respectées. Elle appelle à l'ouverture et au dialogue pour jeter des ponts avec d'autres types de systèmes après étude argumentée, ceci dans le respect des dispositions décrétales.

3.7 Note exploratoire à propos de la faisabilité de la mise en place d'espaces de confiance mutuelle sur la base des textes légaux actuels. Approche « Hautes Ecoles ».

Décret du 31/03/04 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités (décret dit de Bologne)

Prise en compte des acquis – Validation des compétences :

Les universités sont compétentes en matière de valorisation (au sens du décret Bologne) des acquis telle que définie au § 1^{er} de l'article 6 à savoir « processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études », et la « valorisation » (au sens du décret Bologne) des compétences d'étudiants acquises par l'expérience personnelle ou professionnelle (cf. article 60 du décret dit de Bologne).

Une même autorité académique juge à la fois la prise en compte des acquis et la validation des compétences. Ce mécanisme pose la question de l'harmonisation des pratiques en matière de validation des compétences.

De plus, il est à remarquer que l'article 60 précité n'est pas d'application au sein des hautes écoles, seul l'article 34 du décret du 5/08/95 fixant l'organisation de l'enseignement supérieur en hautes écoles reconnaît les savoirs d'un candidat.

En conséquence, le champ de l'article 60 devrait/pourrait être étendu de la manière suivante :

1^{ère} piste :

- Reconnaître la « valorisation » des acquis (au sens du Décret Bologne) à l'ensemble de l'enseignement supérieur,
- Transférer la validation des compétences aux futurs espaces de confiance mutuelle, la prise en compte des acquis demeurant de la responsabilité des institutions d'enseignement

Le transfert de validation des compétences va à l'encontre du préalable de l'instruction de cet avis et de ses recommandations qui en aucun cas ne recommandent de modifier toute situation, procédure existante. (ici particulièrement concernant les universités) Ce transfert doit donc être écarté.

2^{ème} piste :

- Compléter l'article 34 du décret du 5/08/95 en y intégrant la validation des compétences et la prise en compte des acquis,
- Respecter la valeur maximale de 30 crédits dans le cadre de la prise en compte des compétences.

La première piste, sans transfert de responsabilité de validation des compétences et la seconde ne vont pas à l'encontre du préalable de l'instruction de cet avis et de ses recommandations qui en aucun cas ne recommandent de modifier toute situation, procédure existante, mais peuvent consister en une amélioration rapide de la situation existante en hautes Ecoles .

Construction des espaces de confiance mutuelle :

La composition d'une académie est définie par l'article 90 du décret dit de Bologne. L'académie peut établir une convention de partenariat avec d'autres établissements d'enseignement supérieur (article 106).

L'article 111 dudit décret reconnaît à chaque institution universitaire la possibilité d'établir des collaborations avec des hautes écoles, des instituts supérieurs d'architecture ou des écoles supérieures des arts. Ce type de collaboration doit faire l'objet d'un AGCF.

Sur la base des deux articles précités et dans le but de construire une structure stable, les espaces de confiance mutuelle pourraient faire l'objet d'une convention de partenariat entre une académie/des/une institution(s) universitaire(s), et des établissements d'enseignement supérieur (hautes écoles, instituts supérieurs d'architecture, écoles supérieures des arts en y joignant l'Enseignement supérieur de Promotion sociale).

Une issue rapide au bénéfice des seuls établissement d'enseignement supérieur est possible au départ de la législation existante sans prise en compte de la proposition du présent dossier :

Les institutions bénéficiaires du système d'admissions personnalisées assument les responsabilités en matière de « valorisation » (au sens du décret Bologne) des acquis et de validation des compétences et ce, de manière autonome. Un autre type d'espace de confiance que celui du dossier, mais situé parallèlement au COCCES pourrait officier. Il ne comprendrait pas tous les acteurs concernés par l'espace de confiance au sens de ce présent dossier qui inclut toutes les composantes présentes au CEF (Chambres de l'Enseignement et de la Formation)

Principes de gestion financière et administrative :

Chaque académie dispose d'un patrimoine propre et d'une personnalité juridique sur la base du principe que les universités qui la composent répondent à ces principes d'autonomie juridique (cf. article 91 du décret dit de Bologne).

Les articles 99, 102 et 103 dudit décret dictent les principes en matière des missions, des moyens financiers et des moyens en personnel de l'académie.

Sachant que les hautes écoles du réseau de la Communauté française et de l'officiel subventionné ne répondent pas au principe de l'autonomie juridique, que les hautes écoles du libre subventionné sont constituées en ASBL et possèdent, donc, une personnalité juridique propre, il n'est pas possible, aujourd'hui, d'envisager d'intégrer les hautes écoles au sein d'une académie au risque de ne pas respecter la loi dit du Pacte scolaire.

3.8 Note informative du CGHE déposée par un membre du groupe de travail

Proposition du groupe de travail 1

Articles 31/32. Inchangés

Section 3 : Admissions personnalisées

Article 33 abrogé : redondance avec les articles précédents (14/17...)

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 parties d'études qu'ils ont effectuées avec succès et/ou d'une expérience personnelle et/ou professionnelle en rapport avec les études concernées.

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 concerné est requis.

Dans le cas de l'expérience personnelle et/ou professionnelle en rapport avec les études concernées, la part du programme d'études dont l'étudiant est dispensé ne peut dépasser 20% du programme d'études complet.

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 aux articles 14 –16 –17 –19

Article 35bis : Inchangé

Ces articles concernant la qualité sont abrogés. Matière reprise dans le décret du 14 novembre 2002

CHAPITRE VI. – organisation des examens et jurys

Articles 38 et 39 : Inchangés

Article 40. –

Article abrogé sauf la référence à l'enseignement supérieur paramédical

A remplacer par l'article 75 du décret du 31 mars 2004

L'évaluation correspondant à un enseignement peut consister en un examen oral et/ou écrit ou tout autre travail effectué par l'étudiant à cet effet.

Les examens oraux sont publics. Le public ne peut en aucune manière y interagir avec l'enseignant ou l'impétrant lors de l'épreuve, ni perturber son bon déroulement. La publicité des autres épreuves et travaux écrits implique que les copies corrigées peuvent être consultées dans un délai de soixante jours à compter de la publication des résultats de l'épreuve, par l'étudiant et dans les conditions matérielles qui rendent cette consultation effective.

4 Recommandations¹⁰³

4.1 Préalable

4.1.1 Le présent avis vient apporter des compléments et actualiser l'avis n°88, dont les recommandations sont confirmées dans leur ensemble. Il s'inscrit au lendemain du Communiqué de Bergen et de ses échéances proches en induisant l'urgence.

Lors de l'adoption le 30 avril 2004 de l'avis n°88 « Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire¹⁰⁴ », il était prévu « *d'élaborer un nouvel avis pour juin 2005* » qui devait tenir compte « *de l'évolution des pratiques au regard des décrets 'Bologne'... ainsi que de l'évolution de la problématique au niveau européen.* »

Dans cet esprit le caractère évolutif de la problématique et des recherches sous-jacentes elles-même évolutives induit la nécessité d'avis successifs dont les échéances du calendrier et les points remis à l'étude sont fixés, parfois en urgence, à sa lumière.

Ainsi est induite par le présent avis la nécessité de recherches portant de façon non exhaustive sur

- le titre de compétences adapté aux besoins de tous les acteurs ;
- la problématique de l'adéquation diplôme métiers ;
- la problématique de la reconnaissance des qualifications dans la perspective de la libre circulation des personnes ;
- le cadre communautaire des qualifications suite au Communiqué de Bergen (échéance 2007-2010) ;
- la place de l'enseignement supérieur dans l'Education et la Formation tout au long de la vie ;
- la poursuite de recherche de pratiques existantes, au sens de l'Avis n°88, de réelle validation des acquis non formels et informels dans le cadre d'une logique de validation des compétences dans l'Enseignement supérieur en Communauté française et l'échange de bonnes pratiques et, dans le même ordre d'idée, d'un rapport d'évaluation des pratiques en Communauté flamande.

Vu l'enrichissement continu des discussions au sein du groupe de travail, nonobstant le fait que les séances du Conseil (en dates des 25 février 2005 et 15

¹⁰³ Ces recommandations constituent les conclusions du chapitre 4. « Perspectives », où sont développés les arguments les sous-tendant.
Les termes marqués par un astérisque (*) sont repris dans le glossaire, chapitre 6 de l'Avis.

avril 2005) qui ont porté sur le sujet aient donné leur aval à tous les principes présents dans l'instruction de l'avis et dans ses recommandations, et vu les approfondissements requis sur ces dernières, le CEF recommande d'envisager de procéder à un phasage des opérations.

Le CEF réaffirme le principe général sous-tendant les deux avis :

« Le CEF. souhaite 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 validation des compétences.

La pratique doit se centrer sur l'individu qui demande la validation 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. »

4.2 Principes

4.2.1 Le CEF tient à préciser complémentaiement aux options de base centrées sur le citoyen de l'Avis n°88 le cadre dans lequel s'inscrivent les recommandations qui suivent :

pour répondre aux enjeux actuels du marché de l'emploi et de la mobilité, tant géographique qu'intersectorielle ou promotionnelle, le schéma suivant est à privilégier, en sus de l'éducation initiale et des apprentissages de base du citoyen, objet d'autres travaux en cours du CEF :

- une formation initiale renforcée relativement générale dans un secteur donné, donnant des ressources de capacité d'évolution personnelle¹⁰⁵ suivie ;
- de formations successives plus pointues ;

afin de conférer à la personne la capacité d'évoluer pour lui permettre de trouver ou de retrouver, au cours de sa trajectoire, des moments d'employabilité* ou d'assurer sa promotion.

¹⁰⁴ Par enseignement non obligatoire il faut entendre l'ensemble de l'enseignement supérieur (universités, hautes écoles, instituts d'architecture, enseignement supérieur artistique et enseignement supérieur de promotion sociale) L'enseignement secondaire de Promotion sociale est quant à lui partie prenante du dispositif de Validation des Compétences.

¹⁰⁵ Cette expression, utilisée par le CEF pour insister sur le centrage sur l'individu et sa propre volonté d'évolution, est préférée au terme couramment utilisé d' « adaptabilité » qui risque lui d'être compris dans un contexte de flexibilité imposé à l'individu.

Si, dans ce contexte, les parcours personnel, professionnel et de formation de l'individu s'individualisent de fait, l'individu devenant le « propre entrepreneur » de ses parcours, le CEF insiste sur la responsabilité collective de lui assurer la possibilité de cette évolution. Il est de la responsabilité des pouvoirs publics¹⁰⁶ d'assurer la professionnalisation durable* de l'individu se basant

- sur une offre formation initiale et de formations continues répondant à ses besoins tout au long de la vie ;
- sur un accompagnement tout au long de son évolution, se centrant sur les moments clés de celle-ci dont la validation des acquis non formels et informels* fait partie.

4.2.2 Dans ce cadre, un rôle essentiel de l'enseignement supérieur est d'assurer, en parallèle aux formations spécialisées, une formation générale et citoyenne devant permettre l'évolution de la personne dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*.

Le niveau d'étude se définit en faisant référence aux compétences génériques* et/ou métacompétences* des résultats d'apprentissage* généraux liés aux cycles de bachelor, master et doctorat.

Ces définitions doivent s'inscrire dans un décret, suite à une élaboration en coordination entre les différents types d'enseignement supérieur au sein de la COCCES en tenant compte des textes européens en la matière.

Les objectifs spécifiques des formations spécialisées devraient également s'exprimer progressivement en termes de résultats d'apprentissage.

Le diplôme*, dont la délivrance est une prérogative de la Communauté française, est le garant du niveau d'étude en plus de la maîtrise des compétences spécialisées et sert, pour la personne de gage de capacité d'évolution personnelle, au sein du champ professionnel correspondant au diplôme et au delà de ce dernier.

4.2.3 Une des finalités de la validation des acquis non formels et informels est de permettre et de faciliter l'évolution des « trajectoires » personnelles, en raccourcissant les temps de formations complémentaires nécessaires ou en attestant de compétences permettant des promotions ou des réorientations.

La validation des acquis non formels et informels s'intègre à un projet professionnel et/ou personnel et le processus de validation doit accompagner le candidat non seulement en aval, en facilitant l'élaboration du projet puis en dirigeant le candidat vers un choix de titre à valider mais aussi en amont, en assurant le suivi des formations ou expériences complémentaires nécessaires.

Le public cible pourrait se constituer

¹⁰⁶ Il faut comprendre « Pouvoirs publics » au sens large, reprennant les institutions publiques et les institutions subsidiées.

- des trop nombreux « jeunes » ayant interrompu leur parcours de formation dans l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme, des jeunes n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire ou ayant suivi une formation en alternance pour l'accès à l'enseignement supérieur ;
- des personnes (travailleurs avec ou sans emploi) en besoin de réorientation suite à l'évolution du marché de l'emploi ou ayant arrêté leur formation à un niveau qui leur permettait de s'insérer sur le marché de l'emploi mais qui ne leur permet plus actuellement ;
- dans le cadre de mesures collectives suite à restructuration ou fermeture d'entreprises, dans le cadre de plans de formation en entreprises ou sectoriels ;
- toute personne qui recherche un complément de formation.

La démarche doit, dans tous les cas, être volontaire et ne peut d'aucune manière se voir imposée au candidat.

4.2.4 Suite à l'accord signé par les Ministres européens à Bergen ce 20 mai dernier, au delà du texte communiqué, sur base du principe de subsidiarité, le CEF recommande

que dans le cadre de l'enseignement, de la formation et du processus de validation des acquis ;

- l'employabilité et la professionnalisation durable n'étant pas une fin en soi, et ne pouvant être dissocié de la formation et de l'émancipation de l'Homme, même indépendamment de tout projet professionnel, ni de la promotion du progrès de la société au travers de celle de chaque citoyen, d'insister pour que ces deux derniers objectifs demeurent présents et plus particulièrement dans l'intégration de notre législation des indicateurs de niveau de Dublin (voir supra 3.1.4) ;
- dans la même optique, et au niveau des changements de conception, d'insister pour qu'il y ait équilibre entre les dispositifs dits professionnalisants qui conduiraient par excès à une spécialisation à outrance, où les dites « macro-compétences » occulteraient les connaissances, aptitudes et attitudes et les spécificités de l'enseignement supérieur tel qu'il est organisé en communauté française en réponse à ses réalités, besoins, aspirations ;
- dans le cadre du courant pulsé par les accords entre Ministres européens d'être attentif aux innovations de « teaching » telles que modularisation, résultats d'apprentissage et compétences, tout en veillant conjointement par des stratégies adaptées à maintenir et garantir la fiabilité et la qualité du « teaching » en enseignement supérieur en Communauté française ;
- l'accès à l'enseignement supérieur, à l'Education et la Formation tout au long de la vie et à la validation des acquis doit être assuré à tous en prenant, si

nécessaire, des mesures correctrices adaptées aux difficultés économiques et sociales.

4.2.5 Afin

- de respecter l'autonomie des institutions et des pouvoirs organisateurs qui sont seuls compétents pour l'aspect « académique » de la prise en compte (permission d'accès, octroi de dispenses et de diplômes) ;
- d'assurer la nécessaire convergence des pratiques et pour rencontrer le droit du candidat à un traitement équitable et à une possibilité de transfert des validations acquises ;
- de confier les procédures de validation à des services de taille suffisante (idéalement correspondant au périmètre de la Communauté française) pour en permettre une approche professionnelle de qualité ;

le CEF propose de

- développer un processus de validation menant à des « titres de compétences »*, reconnus dans des « espaces de confiance mutuelle »* constitués d'institutions d'enseignement supérieur librement associées et comportant idéalement un ou des représentants de toutes les composantes de l'enseignement supérieur où la validité des procédures menant à ces titres serait reconnue, ces derniers pouvant servir de base à une « prise en compte académique »* pouvant mener à un diplôme ; l'adhésion d'une institution à ce processus serait consignée dans le règlement général des études, les partenaires sociaux seront intégrés à l'espace de confiance selon le domaine concerné ;
- tout en permettant à chaque institution d'enseignement supérieur d'accorder des dispenses ou l'accès sur base de l'expérience acquise (en levant les obstacles légaux et de financement actuels) dans une perspective strictement académique.

Cet outil vient s'ajouter aux dispositions existantes dans le cadre des différents types d'enseignement supérieur susceptibles d'améliorations pour chaque type d'enseignement sans aucunement modifier les dispositions permettant à chacun, selon son cadre légal propre, l'exercice des pratiques de prise en compte des acquis existantes.

Cette proposition résulte d'une approche visant à concilier l'intérêt du candidat dans le cadre de sa mobilité au sein de la Communauté française et/ou à l'extérieur de cette dernière et la construction pragmatique et progressive d'un espace de confiance aussi large que possible (idéalement correspondant au périmètre de la Communauté française) et tenant compte des réalités des acteurs en Communauté Wallonie-Bruxelles.

La fonction de transfert des titres de compétences, garantie au minimum au sein d'un espace de confiance, devrait idéalement à terme s'étendre à l'ensemble du périmètre de la Communauté française, voire à l'extérieur de celui-ci, et toute collaboration et tout accord conclu entre espaces en ce sens sont à encourager.

Les procédures de validation et les conditions de prise en compte de titres de compétences doivent être transparentes et consignées dans un règlement d'ordre intérieur propre à l'espace de confiance.

L'octroi d'un diplôme par l'institution qui en a la responsabilité sera, conformément à l'avis 88, soumis au minimum à une épreuve intégrée^{*107}, accompagnée si nécessaire d'une préparation spécifique dont l'importance relève de la responsabilité académique. L'épreuve intégrée veillerait à l'assurance de l'acquisition et de l'intégration des compétences spécifiques liées au diplôme, ainsi qu'à l'adéquation des compétences du candidat au niveau d'étude visé.

Cette proposition devrait faire l'objet d'un décret cadre pour tout l'enseignement supérieur.

Il ne s'agirait pas d'un texte abrogatoire des mesures décrétales et réglementaires actuellement en vigueur et spécifiques aux institutions desquelles les incompatibilités avec un décret spécifique « Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire » devraient être levées.

Les dispositions actuelles permettant aux institutions certaines pratiques de validation et de prise en compte académique restent en vigueur.

Ce décret doit permettre une construction progressive et adaptée aux réalités de la Communauté française avec la spécificité de ses acteurs d'un dispositif de validation des compétences et comporter les balises indispensables pour sa fiabilité et des dispositions autorisant des adaptations ultérieures, suite à l'évaluation de la mise en pratique du dispositif à échéances fixes.

Les « balises » sont des « méta-objectifs » qui doivent viser, de manière non exhaustive, à

- assurer la qualité de la démarche dans les espaces de confiance et au sein des institutions par la définition de critères minimaux communs ;
- d'éviter l'instrumentalisation du processus aux intérêts particuliers d'un espace ou d'une institution ;
- de veiller à l'accessibilité et à l'équité de la démarche pour tous en portant une attention particulière aux « publics défavorisés » ;
- de veiller à la cohérence des référentiels produits par les espaces de confiance en encourageant et organisant la concertation et la collaboration entre espaces.

¹⁰⁷ Cf. recommandation 4.3.3

Les règlements prévus dans la présente recommandation pour les espaces de confiance et les institutions doivent respecter ces objectifs cadre et être avalisés en ce sens par la Communauté française.

Cette dernière doit se réserver le droit, pour suivre l'évolution du processus, d'intervenir par le biais d'AGCF, et prévoir, après évaluation, des dispositions futures communes.

Il est à souligner que l'Enseignement de Promotion sociale a bénéficié par voie d'AGCF de modalités de reconnaissance des capacités acquises pour l'accès aux études, le cours et la sanction ce celles-ci qui le situe au sein de l'intersection des deux grands ensembles de validation existante¹⁰⁸ et celui proposée dans le présent avis.

- 4.2.6 Le CEF souhaite qu'une articulation soit établie à l'avenir entre les dispositifs de validation des compétences* et de validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire.

Les deux approches présentent à la fois des similitudes et des différences.

De fortes similitudes quant à la discipline et à la méthode scientifique à adopter pour la spécification des critères de validation sous-tendus par l'identification des compétences attendues et la conception des profils mais de fortes différences quant aux méthodes de validation.

L'identification des compétences génériques et/ou métacompétences propres à l'enseignement nécessitent une approche de validation formative* les mettant en évidence, dépassant la simple mise en situation ou le simple contrôle d'acquis de connaissances, aptitudes et attitudes.

Toutefois, les deux systèmes doivent être visibles de façon cohérente pour l'utilisateur, doivent avoir des moments privilégiés de contact à la fois pour éviter une fracture et pour permettre d'étudier des situations qui se trouvent à l'intersection des deux processus en y organisant de façon circonstancielle échanges et collaboration.

4.3 Méthodologie

- 4.3.1 Le titre de compétence et reconnu (au niveau de la validité de la procédure de validation) dans des espaces de confiance mutuelle institutionnalise le triangle méthodologique plaçant la validation des compétences au sommet d'un triangle entre candidat et institution.

Tout en maintenant possible la relation directe entre candidat et institution, sur base des législations réglementant chaque type d'enseignement supérieur, pour accorder l'accès à des études de niveau supérieur sans titre requis ou pour octroyer des dispenses avec réduction du temps d'étude, la procédure se

¹⁰⁸ 22 OCTOBRE 2003. - Décret portant assentiment à l'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française

décompose en une procédure de validation menant à un titre de compétence suivie d'une prise en compte académique de ces titres.

4.3.2 La procédure de validation menant au titres de compétences se constituera des étapes suivantes :

- une phase d'accueil et d'information devant permettre au candidat de cerner les titres de compétences correspondant à son projet professionnel et à son expérience ;
- une phase d'orientation et de positionnement où le candidat est amené à préciser son projet professionnel, personnel et/ou de formation et à énumérer ses acquis antérieurs (rédaction de la partie sommative d'un portfolio et d'une « lettre de motivation ») devant permettre 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 d'une institution de l'espace de confiance. 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 compétences, connaissances, aptitudes et attitudes, qui peuvent être pointues, liées aux titres visés ;
- 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, un jury de validation indépendant délibère en précisant les titres validés et en proposant au candidat les formations et remédiations éventuelles devant permettre à ce dernier d'obtenir l'ensemble des titres visés. Il est important que le jury explicite sa décision, afin que le candidat puisse se l'approprier. Le jury inclurait notamment les accompagnateurs pour apporter toute information utile au jury, mais sans voix délibérative.

Les titres de compétences seront définis par un ensemble cohérent de compétences propres à un ensemble de métiers (ou champ de métiers) ou activité humaine, l'ensemble des compétences (sans négliger les connaissances, aptitudes et attitudes mobilisées) devant se retrouver dans un nombre limité de titres de compétences (de quatre à cinq titres pour un ensemble de métiers ou activité humaine). Par activité humaine, il faut entendre un concept large faisant référence aux compétences liées aux résultats d'apprentissage d'une formation de type généraliste et/ou professionnalisante ouvrant à un large éventail d'emplois possibles.

L'élaboration des référentiels liés à un titre de compétence sera le résultat d'une élaboration commune au sein de l'espace de confiance mutuelle, afin de pouvoir en assurer la validité* et la fonction de transfert. Les titres de compétences seront liés, de manière informative, à un niveau d'enseignement mais ne sont pas pour autant une garantie que le niveau est bien globalement atteint, un titre de compétence ne recouvrant qu'une partie d'une formation complète.

Les titres de compétences ne mènent pas aux effets de droits¹⁰⁹ propres à un diplôme, la délivrance de diplômes restant de la responsabilité exclusive des institutions.

- 4.3.3 La prise en compte académique des titres de compétences, sous la responsabilité de l'institution diplomante, se fait sur base d'une comparaison des référentiels de compétences avec les résultats d'apprentissages des activités d'enseignement pouvant mener soit à l'accès à des études de niveau supérieur, soit à des dispenses, soit à un diplôme, sans que ne puisse être remise en cause la validité de la procédure de validation ayant mené à l'octroi du titre.

L'octroi d'un diplôme, qui est la seule garantie officielle de l'intégration des compétences spécifiques et de l'acquisition des compétences génériques et/ou métacompétences correspondant à un niveau d'enseignement, est liée impérativement à la réussite d'une épreuve intégrée accompagnée, si nécessaire d'une formation spécifique.

L'épreuve intégrée est le moment clé pour

- s'assurer de l'existence et de l'intégration effective l'ensemble des compétences liées à un diplôme, la construction de l'ensemble ne résultant pas de la simple sommation de ses parties mais bien de leur réelle intégration, à l'image des pièces d'un puzzle s'imbriquant les unes dans les autres ;
- d'évaluer si le niveau de référence correspondant au diplôme est bien atteint par le candidat.

Il est important de souligner que l'épreuve intégrée ne peut se limiter à un simple « exercice de style académique » et que, si elle peut se baser sur une production personnelle, elle doit permettre, lors d'un examen oral devant jury, de s'assurer de l'acquisition et de l'intégration effective des compétences spécifiques et des compétences génériques et/ou métacompétences correspondant au niveau d'études atteint. Dans le cadre de la validation des acquis non formels et informels, elle peut se baser sur une production ou un travail antérieur du candidat.

- 4.3.4 Confier les différentes phases de la validation à un service de validation des acquis communs à un espace de confiance mutuelle assurant l'accompagnement du candidat, permet l'orientation du candidat, suite à analyse de ses acquis et de son projet professionnel, vers un large éventail de diplômes possibles. Cela permet, en cas de nécessité de formations ou d'expériences complémentaires, d'augmenter les possibilités de répondre à ses besoins spécifiques, la formation complémentaire pouvant très bien se répartir sur plusieurs institutions dans ou hors de l'espace, dans l'enseignement à distance compris (par correspondance, e-learning...) ou par une expérience complémentaire Il ne s'agit pas d'une

¹⁰⁹ Au sens de l'avis n°51, où l'on retrouve les définitions suivantes : « *Effets de droit* : conséquences légales liés 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. » et 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 »

prescription imposée mais d'une offre de choix possibles. L'accompagnement doit être présent tout au long du processus de validation, au cours de ses quatre phases.

Un accompagnement adapté à chaque individu constitue la meilleure réponse face au risque que le processus de validation des acquis ne profite qu'aux personnes déjà les mieux formées et informées.

4.4 Organisation

4.4.1 Des services d'évaluation des acquis chargé de la validation sont organisés en collaboration par les institutions adhérant à l'espace.

Ils sont chargés des différentes phases du processus de validation menant à un titre de compétence, l'accompagnement du candidat se faisant idéalement par un conseiller en validation spécialisé du service de validation accompagné d'un enseignant d'une institution offrant des formations en lien avec le titre visé. La présence d'un enseignant permettrait d'assurer la cohérence entre le projet du candidat, ses compétences et les connaissances, aptitudes et attitudes qui y sont liées et que le candidat doit être amené à pouvoir identifier et formaliser. Dans le cas de lacunes, formations et expériences complémentaires peuvent être proposées.

Ils adoptent ou élaborent les référentiels de compétences définissant les titres, en collaboration avec les institutions de l'espace, en collaboration avec d'autres partenaires (représentants de la formation professionnelles, partenaires sociaux...) en vue d'assurer la visibilité des titres sur le marché de l'emploi.

4.4.2 L'adéquation ou la convergence des référentiels de compétences liés aux titres avec les résultats d'apprentissage des activités d'enseignement et de formation peuvent résulter

- de référentiels communs : les compétences du titre correspondent exactement à des résultats d'apprentissage d'une partie des activités d'enseignement ou de formations suite à une élaboration commune ;
- de référentiels partagés où les compétences liées au titre correspondent en partie aux résultats d'apprentissage des activités d'enseignement et de formation ou aux conditions d'accès à une formation, cette partie étant préalablement définie suite à une élaboration commune des référentiels ;
- d'une reconnaissance à posteriori, l'institution identifiant après coup les compétences liées aux titres comme équivalentes à certains résultats d'apprentissage d'activités d'enseignement et de formation préexistants.

Ce principe permet une mise en place progressive de l'ensemble du processus, la définition des objectifs de l'enseignement en termes de résultats d'apprentissage, correspondant à des compétences se basant sur connaissances, aptitudes et attitudes développées par différentes activités (cours, stages, voyages,

recherches...) s'élaborant en parallèle à l'adoption des référentiels liés aux titres de compétences.

4.4.3 Les services de validation des acquis ont aussi pour mission

- la recherche méthodologique ;
- l'information et la formation des enseignants des institutions adhérentes ;

en matière de validation des acquis non formels et informels, de construction de référentiels et d'identification des résultats d'apprentissage, sans oublier la culture, les directives, les accords européens en vigueur et leurs perspectives définissant l'espace européen et sa dynamique dans les aspects liés à ce dossier.

Le rôle du service de validation des acquis devrait pouvoir se coupler, au niveau de mêmes espaces de confiance mutuelle, à des services d'orientation propres à l'enseignement supérieur, objet d'autres travaux en cours au CEF.

4.4.4 Un organe de coordination au niveau de la Communauté française doit 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 de validation des acquis pouvant répondre leur demande ;

vu l'étroit lien entre la première phase du processus de validation et l'orientation, cette fonction pourrait être couplée à un portail communautaire d'information sur les études supérieures, renvoyant à différents services d'orientation dans l'enseignement supérieur ;

- d'organiser la concertation nécessaire à l'émergence de normes et pratiques communes ;
- de promouvoir et d'organiser des collaborations menant à des référentiels et des titres de compétences communs ou partagés au sein de l'ensemble de la Communauté française ;
- de servir de lieu de ressource méthodologique ;
- 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.

4.4.5 La mise en place d'un processus de validation nécessite aussi un effort de formation et de sensibilisation de différents acteurs :

- des conseillers en validation, nouveau métier ;
- des membres des jurys (enseignants et professionnels) ;
- enseignants et responsables pédagogiques, devant être sensibilisés et formés à l'approche par résultats d'apprentissage et de compétences ;
- rédacteurs de référentiels ;
- responsables de l'orientation.

4.5 Financement

4.5.1 Dans le respect du modèle social belge, en cohérence avec la responsabilité publique et les acteurs bénéficiaires, les sources potentielles sont :

- prioritairement les ressources de la Communauté française et des Régions selon leurs responsabilités et compétences respectives ;
- les fonds européens (fonds de reconversion, FSE, programmes d'actions européennes...);
- les entreprises et leurs fonds sectoriels et un fond spécifique de mutualisation à créer, dans le cadre d'accords sociaux en cas de restructuration, réorientation ou fermeture, sous le contrôle des pouvoirs publics ;
- en dernier ressort une participation de la personne ou de son entreprise, tout en assurant la gratuité aux demandeurs d'emploi et autres catégories (pour la définition des différentes catégories bénéficiaires, on peut se référer à la réglementation existante pour les dispenses de droits d'inscription dans l'Enseignement de Promotion sociale).

Les obstacles au financement public par la Communauté française existant doivent être levés afin de permettre aux institutions de choisir sans être pénalisées de pratiquer une validation des acquis au même titre que des activités d'enseignement. La validation doit bénéficier d'un financement distinct des activités d'enseignement. Cette condition éviterait des dérives possibles (refus de validation dans le but d'inscrire le candidat dans des formations qui rapportent).

Le processus demandent des investissements importants (notamment pour l'accompagnement du candidat) et qui peuvent être différenciés en fonction des candidats (principe de discrimination positive) mais, en raccourcissant le temps de formation, permet pour tous les acteurs des économies globales.

4.5.2 Dans la ligne de l'avis n°79 concernant la marchandisation de l'enseignement, le CEF recommande que tout processus de validation des acquis tel qu'étudié dans le présent avis soit de compétence publique et que son financement demeure prioritairement d'origine publique. En outre, tel que recommandé dans l'avis n°88, le CEF souhaite que tout financement privé indirect se fasse par fonds

mutualisés sous responsabilité des pouvoirs publics suite à accord entre les partenaires sociaux.

- 4.5.3 Au niveau du financement, le débat est ouvert entre partisans d'une gratuité (car liée à un droit individuel) ou d'une participation financière individuelle (à mettre en parallèle avec un minerval) assurant une certaine motivation du candidat par rapport à la démarche entreprise, la procédure devant être de toute façon gratuite ou à prix réduits dans certains cas (demandeurs d'emplois et autres catégories sociales, validation nécessaire suite à restructuration...).

Le principe du minerval dans l'enseignement non obligatoire est lié au fait qu'il permet une « promotion sociale », dont l'individu bénéficiera ultérieurement. La validation des compétences acquises par contre correspond à une « correction » d'une situation de fait, permettant de mettre en évidence et de reconnaître une situation existante.

- 4.5.4 La situation de la problématique à la frontière entre enseignement et formation professionnelle, la perspective d'articulation avec le dispositif de validation des compétences et la participation financière des régions dans le cadre de la politique de l'emploi nécessiterait, à terme, un accord de coopération entre Communauté et Régions.

4.6 Visibilité des acquis

Le CEF recommande que :

- la composition de l'Europass relève une importance double pour le citoyen européen et sa trajectoire personnelle, professionnelle et de formation en ce qu'il constitue non seulement un outil de visibilité pour sa capacité d'évolution personnelle mais également un thésaurus source d'outils de preuve dans les processus de validation successifs qu'il vivra dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en tant que processus de professionnalisation durable ;
- outre les documents en rapport avec le Curriculum Vitae, la mobilité, le(s) diplôme(s) avec leur suppléments, les langues, les certificats et leurs suppléments, les titres de compétences produits par la validation des acquis non formels et informels doivent s'intégrer dans les documents Europass sans permettre de confusion entre ces derniers et les diplômes avec effet de droit et dont délivrance est une prérogative de la Communauté française.

4.7 Recommandation finale

En raison des vastes champs à explorer évoqués de façon non exhaustive pour donner au processus de validation et de prise en compte académique des acquis l'assurance de la qualité non seulement au sens européen, mais à celui des aspirations de la Communauté française de Belgique, le CEF recommande de soutenir les recherches et travaux initiés par des institutions et organes portant sur cet outil qui doit devenir non pas celui d'une volonté réductrice mais un de ceux mis à la disposition du progrès de l'Homme et de la Société face aux défis humains toujours renouvelés.

5 Glossaire

Acquis formels, non formels et 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).

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.

Compétences génériques ou transversales

Compétences pouvant s'appliquer effectivement dans différentes situations institutionnelles ou activités. Elles sont indépendantes du contexte où elles s'appliquent. (key competences or over-arching competences)

Compétences spécifiques

Compétences propres à certaines situations institutionnelles ou activités.

Diplôme

En Communauté française : seul titre officiel donnant des effets de droits. Un diplôme est le garant d'un niveau d'étude (correspondant à un cycle dans l'enseignement supérieur) gage de capacité d'évolution personnelle dans un milieu professionnel ou, pour les professions réglementées, porte d'accès à l'exercice de la profession.

Education et 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.

Epreuve intégrée

Epreuve permettant de :

- s'assurer de l'existence et de l'intégration effective de l'ensemble des compétences liées à un diplôme, la construction de l'ensemble ne résultant pas de la simple sommation de ses parties mais bien de leur réelle intégration, à l'image des pièces d'un puzzle s'imbriquant les unes dans les autres ;
- d'évaluer si le niveau de référence correspondant au diplôme est bien atteint par le candidat.

Espaces de confiance mutuelle

Un espace de confiance mutuel est un agrément entre institutions d'enseignement supérieur et autres organisations concernant la délivrance de titres compétences.

Il sert de base aux décisions concernant la prise en compte académique ultérieure des titres en vue de l'accès, de dispenses ou de diplômes par une institution adhérent à l'espace.

Fiabilité

La fiabilité de la procédure est liée à la reproductibilité des résultats du processus de 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.

Métacompétence

La métacompétence peut se définir comme un ensemble complexe de caractéristiques concernant la gestion réflexive des compétences qui permettent à une personne :

- de pouvoir mobiliser et intégrer ses compétences ;
- de pouvoir transférer ses compétences acquises à un nouveau domaine ;
- de développer des compétences spécifiques ;
- d'acquérir de nouvelles compétences.

Moment d'employabilité

Moment où la trajectoire personnelle et l'évolution du marché de l'emploi se recoupent, permettant à la personne d'accéder, de maintenir, de retrouver l'accès à l'emploi ou permettant une promotion.

Prise en compte académique

La prise en compte académique des titres de compétences se fait sous la seule responsabilité de l'institution diplômante sur base de l'adéquation ou non des référentiels de compétences avec les résultats d'apprentissage des activités d'enseignement, en fonction de toutes les dimensions personnelles de l'individu, sans que ne puisse être remise en cause la validité de la procédure de validation commune ayant mené à l'octroi du titre. Au cas par cas, elle peut mener soit à l'accès à des études de niveau supérieur, soit à des dispenses, soit à un diplôme. Il ne s'agit nullement d'une reconnaissance automatique.

Professionnalisation durable

Processus basé sur les formations initiale et continue et de procédures d'accompagnement permettant d'assurer à un individu la possibilité d'évolution et de capacité d'évolution personnelle au cours de ses parcours personnels, professionnels et de formation, dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Référentiel de compétences

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. 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.

Résultats d'apprentissage

Les résultats de l'apprentissage sont un ensemble de connaissances, aptitudes, attitudes et/ou compétences mobilisant ces dernières qu'un individu a acquis ou est capable de démontrer après l'accomplissement d'un processus de formation.

Titres de compétences

Les titres de compétences seront définis par un ensemble cohérent de compétences propres à un ensemble de métiers (ou champ de métiers) ou activité humaine, l'ensemble des compétences (sans négliger les connaissances, aptitudes et attitudes mobilisées) devant se retrouver dans un nombre limité de titres de compétences (de quatre à cinq titres pour un ensemble de métiers ou activité humaine). Par activité humaine, il faut entendre un concept large faisant référence aux compétences liées aux résultats d'apprentissage d'une formation de type généraliste et/ou professionnalisante ouvrant à un large éventail d'emplois possibles.

Validation

Validation : 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.

Validation des compétences

Processus de validation des compétences professionnelles tel que réglementé en Communauté française par l'accord cadre du xxx entre Communauté française, Région wallonne et Commission communautaire française.

Validité

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.

6 Annexes

6.1 Recommandations de l'avis n°88

Principes

- Le CEF souhaite 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.

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.

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

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.

- 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 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.

- Le CEF souhaite qu'une articulation soit établie à l'avenir entre les dispositifs de validation des compétences 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.

Méthodologie

- 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.
- 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 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 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.

Organisation

- 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 petite taille, ce service pourrait être commun à plusieurs institutions.

- 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 à 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.

Financement

- 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.

- 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.

6.2 Niveaux de référence

6.2.1 Définitions des niveaux d'enseignement supérieur en Communauté flamande¹¹⁰

§ 2. La présence de suffisamment de garanties de qualité génériques assure que les instituts proposent un enseignement qui permet aux étudiants au terme de leur formation :

¹¹⁰ 4 APRIL 2003. - Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (1), Art.12§2, Moniteur belge 2003-08-14 (traduction officielle du texte initial en néerlandais)

1° dans les formations conduisant au grade de bachelors dans l'enseignement supérieur professionnel :

- de maîtriser des compétences générales comme l'aptitude de la pensée et du raisonnement, d'acquérir et de traiter l'information, de permettre la réflexion critique et le travail thématique, la créativité, de pouvoir réaliser des tâches dirigeantes simples, d'être apte à communiquer l'information, les idées, les problèmes et les solutions, tant à des spécialistes qu'à des profanes et d'être prêt à l'apprentissage tout au long de la vie;
- de maîtriser les compétences générales orientées vers la profession, comme pouvoir travailler en équipe, pouvoir travailler en vue de trouver une solution, c'est-à-dire, de pouvoir définir et analyser de manière autonome des problèmes complexes dans la pratique professionnelle et de pouvoir développer et appliquer des stratégies de solutions sensées, et de réaliser la responsabilité sociale en relation avec la pratique professionnelle;
- de maîtriser des compétences professionnelles spécifiques du niveau d'un professionnel débutant;

2° dans les formations conduisant au grade de bachelors dans l'enseignement académique :

- de maîtriser les compétences générales comme l'aptitude de la pensée et du raisonnement, d'acquérir et de traiter l'information, de permettre la réflexion critique, la créativité, de pouvoir réaliser des tâches simples de management, de pouvoir communiquer l'information, les idées, les problèmes et les solutions, tant à des spécialistes qu'à des profanes et d'être prêt à l'apprentissage tout au long de la vie;
- de maîtriser des compétences scientifiques générales comme une attitude de recherche, de connaître les méthodes et les techniques de recherche et de pouvoir les appliquer de manière adéquate, de pouvoir regrouper les données pertinentes pouvant aider à se faire un jugement sur les questions sociales, scientifiques et éthiques, de pouvoir apprécier l'incertitude, l'ambiguïté et les limites de la connaissance et la capacité d'initier la recherche en fonction d'un problème;
- de comprendre les connaissances scientifiques et disciplinaires de base propres à un domaine déterminé des sciences ou des arts, d'avoir une connaissance systématique des éléments-clés d'une discipline, à l'inclusion de l'acquisition de connaissances cohérentes et détaillées, inspirées en partie par les développements les plus récents de la discipline et une compréhension de la structure de la branche et la relation avec d'autres branches;

3° dans les formations conduisant au grade de master :

- de maîtriser des compétences générales à un niveau avancé, comme la capacité de penser et d'agir de manière scientifique, de faire face à des problèmes complexes, de les refléter dans ses propres pensées et ses propres actions et de traduire cette réflexion dans le développement de solutions plus adéquates, de communiquer ses propres recherches et solutions aux problèmes à des collègues et des profanes et de se faire un jugement dans un contexte incertain;
- de maîtriser des compétences scientifiques générales à un niveau avancé, comme la capacité d'utiliser des méthodes et techniques de recherche, de concevoir de la recherche,

d'appliquer des paradigmes dans le domaine des sciences ou des arts et d'indiquer les limites des paradigmes, de faire preuve d'originalité et de créativité en vue d'étendre ses connaissances et ses conceptions de manière continue et de coopérer dans un environnement multidisciplinaire;

- d'avoir une compréhension avancée des connaissances scientifiques disciplinaires propres à un domaine déterminé des sciences ou des arts, d'avoir une idée des connaissances les plus récentes de la branche ou de certaines parties de celle-ci, d'être en mesure de suivre et d'interpréter la manière dont évolue la théorie, d'être en mesure d'apporter une contribution originale à la connaissance d'une ou de quelques parties de la branche et de posséder des aptitudes spécifiques à la branche, comme la conception, la recherche, l'analyse et le diagnostic;
- soit de maîtriser les compétences nécessaires pour accomplir la recherche scientifique de manière indépendante ou la pratique autonome des arts au niveau d'un chercheur ou d'un artiste débutant, soit de maîtriser les compétences professionnelles générales et spécifiques nécessaires à l'utilisation indépendante des connaissances scientifiques ou artistiques au niveau de celui qui débute une activité professionnelle.

6.2.2 Niveaux de références européens pour l'enseignement et la formation professionnelle¹¹¹

European Reference Level	Draft general descriptors for European reference levels
1	Learning normally acquired during compulsory education and considered as contributing to a general knowledge and development of basic skills. Learning is not usually contextualised in work situations.
2	Completion of compulsory education which includes an induction to work. Basic knowledge of work can be acquired at an educational establishment, in an out-of-school training programme, or in an enterprise. Generally it is not occupation specific. The range of knowledge, skills and competence involved is limited. Qualification at this level indicates a person can perform basic tasks and exercise repetitive skills in a controlled environment. All action appears to be governed by rules defining allowable routines and strategies.
3	Completion of a basic vocational training qualification introducing the idea of job competence. It is normally considered part of upper secondary education. This qualification shows a person has basic skills suitable for many job functions and the capacity to carry out tasks under direction. Most action of people at this level of qualification is deliberate repetitive application of knowledge and skills.
4	Qualification at this level normally includes upper secondary education and a work based training programme in an alternance or apprenticeship scheme and involves developing knowledge linked to a specific occupational sector. People qualified at this level are able to work independently on tasks and have the capacity to apply specialist knowledge, skills and competences. They will have extensive experience and practice in both common and exceptional situations and be able to solve problems independently using this experience.
5	Completion of a main vocational training qualification such as apprenticeship or

¹¹¹ Developing common reference levels to underpin a European qualifications framework, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 24 September 2004

	higher education training. This form of qualification involves significant theoretical knowledge and involves mainly technical work that can be performed independently and entail supervisory and coordination duties. Qualification at this level indicates a person can deal with complex situations and their performance can be a benchmark for others. They will have considerable experience and practice across a wide range of work situations. This qualification level often bridges secondary and tertiary education and training.
6	Qualification at this level covers a high level of theoretical and practical knowledge, skill and competence, entailing a mastery of the scientific basis of an occupation. Qualification at this level means a person can deal comfortably with complex situations is generally autonomous and can assume design, management and administrative responsibilities. They are equivalent to undergraduate honours degrees. Study for these qualifications outside work takes place mostly in Higher Education institutions.
7	These qualifications recognise specialist theoretical and practical learning that is required for work as (senior) professionals and managers. People qualified at this level will have a wide breadth and depth of knowledge and be able to demonstrate high levels of specialist competence in an area. They will operate independently and supervise and train others where they can be inspiring. These qualifications are equivalent to masters degrees. Study for these qualifications outside work takes place in specialist Higher Education institutions.
8	These qualifications recognise people as a leading expert in a highly specialised field dealing with complex situations and having the capacity for long-range strategic and scientific thinking and action. Such experts develop new and creative approaches that extend or redefine existing knowledge or professional practice and often teach others to be experts and masters. The qualifications are equivalent to doctoral qualifications. Study for these qualifications outside work takes place mostly in specialist Higher Education institutions.

Traduction (officielle de la Commission européenne) :

Niveau de référence européen	Descripteurs généraux de projet pour les niveaux de référence européens
1	Apprentissage normalement acquis pendant l'enseignement obligatoire et considéré comme contribuant à une connaissance et à un développement généraux des compétences de base. L'apprentissage n'est pas contextualisé généralement dans les situations du travail.
2	Réalisation de l'enseignement obligatoire qui comprend une induction pour travailler. La connaissance de base du travail peut être acquise à un établissement scolaire, dans un programme de formation extrascolaire, ou dans une entreprise. D'une façon générale, elle n'est pas la profession spécifique. La série de connaissance, de compétences et de compétence impliquées est limitée. La qualification indique à ce niveau qu'une personne peut effectuer des tâches de base et exercer des compétences répétitives dans un environnement contrôlé. Toute l'action semble être régie par les règles définissant des routines et des stratégies admissibles.
3	Réalisation d'une qualification de la formation professionnelle de base introduisant l'idée de la compétence d'emplois. Elle est normalement considérée une partie d'enseignement secondaire deuxième cycle. Cette qualification montre qu'une personne a des compétences de base appropriées à beaucoup de fonctions d'emplois et à la capacité pour effectuer des tâches sous la direction. La plupart d'action des personnes à ce niveau de la qualification est l'application répétitive délibérée de la connaissance et des compétences.
4	La qualification inclut à ce niveau normalement l'enseignement secondaire deuxième cycle et un programme de formation basé sur le travail dans un système d'alternance ou d'apprentissage et implique développer la connaissance liée à un secteur professionnel spécifique. Les personnes qualifiées à ce niveau peuvent travailler indépendamment sur les tâches et avoir la capacité pour appliquer la connaissance spécialisée, des compétences et des compétences. Elles auront l'expérience et la pratique étendues à la fois dans les situations courantes et exceptionnelles et ont pu résoudre des problèmes utilisant indépendamment cette expérience.
5	Réalisation d'une principale qualification de la formation professionnelle telle que l'apprentissage ou la formation d'enseignement supérieur. Cette forme de qualification implique la connaissance théorique significative et implique principalement le travail technique qui peut être effectué indépendamment et impliquer des fonctions de surveillance et de coordination. La qualification indique à ce niveau qu'une personne peut traiter des situations complexes et leur performance peut être une évaluation pour d'autres. Ils auront l'expérience et la pratique considérables à travers un large éventail de situations du travail. Ce niveau de qualification jette un pont sur souvent la formation secondaire et tertiaire.

6	La qualification couvre à ce niveau un niveau élevé de la connaissance, de l'habileté et de la compétence théoriques et pratiques, impliquant une maîtrise de la base scientifique d'une profession. Moyens de qualification à ce niveau une personne peut traiter confortablement des situations complexes est généralement autonome et peut assumer la conception, la gestion et des responsabilités administratives. Elles sont équivalentes aux degrés d'honneurs d'étudiant préparant une licence. L'étude pour ces qualifications en dehors de travail a lieu principalement dans les institutions d'enseignement supérieur.
7	Ces qualifications reconnaissent l'apprentissage théorique et pratique spécialisé qui est exigé pour le travail comme les professionnels et les directeurs (supérieurs). Les personnes qualifiées à ce niveau auront une large largeur et profondeur de connaissance et ont pu démontrer des niveaux élevés de la compétence spécialisée dans un secteur. Elles agiront indépendamment et superviseront et formeront d'autres où elles peuvent être inspirantes. Ces qualifications sont équivalentes aux maîtrises. L'étude pour ces qualifications en dehors de travail a lieu dans les institutions d'enseignement supérieur spécialisé.
8	Ces qualifications reconnaissent des personnes comme expert principal dans un domaine hautement spécialisé traitant des situations complexes et ayant la capacité pour la pensée et l'action stratégiques et scientifiques à longue portée. Ces experts développent des approches nouvelles et créatives qui élargissent ou redéfinissent la connaissance existante ou la pratique professionnelle et apprennent souvent d'autres à être des experts et des maîtres. Les qualifications sont équivalentes aux qualifications doctorales. L'étude pour ces qualifications en dehors de travail a lieu principalement dans les institutions d'enseignement supérieur spécialisé.

6.2.3 Descripteurs de Dublin

From 1st cycle (e.g. Bachelors) to 2nd cycle (e.g. Masters) to doctorates:
the differences / 'step changes' between the respective Dublin descriptors¹¹²₃₁.
[and including 'short cycle' qualifications within the 1st cycle]

The Dublin Descriptors offer generic statements of typical expectations of achievements and abilities associated with awards that represent the end of each of a Bologna cycle.

They are not meant to be prescriptive; they do not represent threshold or minimum requirements and they are not exhaustive; similar or equivalent characteristics may be added or substituted.

The Descriptors seek to identify the nature of the whole qualification.

The Descriptors are not subject specific nor are they limited to academic, professional or vocational areas. For particular disciplines the Descriptors should be read within the context and use of language of that discipline. Wherever possible, they should be cross-referenced with any expectations/competencies published by the relevant community of scholars and/or practitioners.

At completion of the cycle students will have / can demonstrate: knowledge and understanding .

[short cycle¹¹³ in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks]

¹¹² see www.jointquality.org

¹¹³ Short cycle there are some awards that are made to students who have completed a programme of study within the Bologna first cycle, but which do not represent the full extent of this cycle. Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to, studies to completion of the first cycle. These awards are referred to as higher education short cycle (within the first cycle). National systems may have various

1st cycle.. [that is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study ..

2nd cycle .. provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas .. often in a research¹¹⁴,³³ context ..

Doctorates .. [includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research* associated with that field ..

application of knowledge and understanding ..

[short cycle .. often in occupational context]

1st cycle .. [through] devising and sustaining arguments

2nd cycle .. [through] problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts ..

Doctorates.. [through the] ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research* with scholarly integrity .. [that has] made a contribution that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work some of which merits national or international peer-reviewed publication .

ability to make judgements ..

[short cycle .. to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems]

1st cycle .. [through] gathering and interpreting relevant data ..

2nd cycle .. the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data ..

Doctorates.. [through] critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas..

ability to communicate ..

[short cycle .. their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients]

1st cycle .. information, ideas, problems and solutions ..

2nd cycle .. their conclusions and the underpinning knowledge and rationale to specialist and non-specialist audiences ..

Doctorates.. with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise ..

learning skills ..

[short cycle .. to undertake further studies with some autonomy]

1st cycle .. needed to study further with a high level of autonomy ..

2nd cycle .. to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous..

Doctorates.. expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement ..

qualifications within the first cycle. This descriptor is intended for a commonly found type and which often approximates to 120 ECTS credits or equivalent.

¹¹⁴ research: the term is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing and other arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to traditional 'scientific method'.

The framework for qualifications of the European Higher Education Area

	Outcomes	ECTS Credits
Short cycle (within the first cycle) qualification	<p>Qualifications that signify completion of the <i>higher education short cycle (within the first cycle)</i> are awarded to students who</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education¹¹⁵ and is typically at a level supported by ❑ advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle; ❑ can apply their knowledge and understanding in occupational contexts; ❑ have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems; ❑ can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients; ❑ have the learning skills to undertake further studies with some autonomy. 	Approximately 120 ECTS credits
First cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of <i>the first cycle</i> are awarded to students who</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; ❑ can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional¹¹⁶ approach to their work or vocation, and have competences¹¹⁷ typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study; ❑ have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; ❑ can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; ❑ have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy. 	Typically include 180- 240 ECTS credits

¹¹⁵ General secondary education also includes vocational education with a sufficiently general component.

¹¹⁶ The word 'professional' is used in the descriptors in its broadest sense, relating to those attributes relevant to undertaking work or a vocation and that involves the application of some aspects of advanced learning. It is not used with regard to those specific requirements relating to regulated professions. The latter may be identified with the profile / specification.

¹¹⁷ The word 'competence' is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a 'yes/no' assessment.

<p>Second cycle qualification</p>	<p>Qualifications that signify completion of <i>the second cycle</i> are awarded to students who</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research¹¹⁸ context; ❑ can apply their knowledge and understanding and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; ❑ have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements; ❑ can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; ❑ have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. 	<p>Typically include 90- 120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of 2nd cycle</p>
<p>Third cycle qualification</p>	<p>Qualifications that signify completion of <i>the third cycle</i> are awarded to students who</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; ❑ have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; ❑ have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; ❑ are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas. ❑ can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; <ul style="list-style-type: none"> ❑ can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society. 	<p>Not specified</p>

¹¹⁸ The word 'research' is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional 'scientific method'.

Traduction (non officielle) :

Les étapes / différences entre les différents « descripteurs de Dublin »
(= suppléments aux diplômes), {y compris le cycle court au sein du premier cycle}

Les « descripteurs de Dublin » (suppléments aux diplômes) proposent des descriptions génériques d'attentes types de réalisations et de compétences associées à des diplômes qui représentent chacun la fin d'un cycle de Bologne.

Ils ne se veulent pas prescriptifs ; ils ne représentent pas des seuils ou des exigences minimales requises et ne sont pas exhaustifs ; des caractéristiques similaires ou équivalentes peuvent être ajoutées ou substituées.

Ces suppléments tentent d'identifier la nature de l'ensemble de la qualification.

Les suppléments ne sont pas spécifiques ou limités à des domaines académiques ou professionnels.

Pour certaines disciplines, ceux-ci devraient être lus dans le contexte et selon l'utilisation de la langue de cette discipline. Lorsque cela est possible, ils devraient renvoyer de manière pertinente à des attentes/des compétences publiées par le groupe de chercheurs et de praticiens.

Au terme de chacun des cycles, les étudiants devront / pourront prouver :

- la connaissance et la compréhension : pour le cycle court, voir tableau page 4 ;
- l'application de la connaissance et la compréhension ...
 - pour le cycle court, souvent dans le contexte d'un métier ;
 - pour le 1^{er} cycle, en élaborant et en soutenant des arguments ;
 - pour le 2^e cycle, par la capacité à résoudre des problèmes dans des environnements nouveaux ou non familiers au sein de contextes plus larges ou multidisciplinaires ;
 - pour le doctorat, par la capacité à concevoir, à élaborer, à mettre en œuvre et à adapter un processus de recherche substantielle de manière intégrée et savante qui contribue à repousser les frontières de la connaissance en développant un travail substantiel qui mérite d'être publié sur le plan national ou international dans des revues spécialisées.
- la capacité à élaborer des jugements ...
 - pour le cycle court : en identifiant et en utilisant des données pour formuler des réponses à des problèmes bien définis, concrets et abstraits ;
 - pour le 1^{er} cycle, en rassemblant et en interprétant des données pertinentes ;
 - pour le 2^e cycle, par la capacité à intégrer des connaissances et à gérer la complexité, et à formuler des jugements avec des données incomplètes ;
 - pour le doctorat, par l'analyse critique, l'évaluation et la synthèse d'idées nouvelles et complexes.
- la capacité à communiquer...
 - pour le cycle court : leur compréhension, leurs compétences et leurs activités à leurs homologues, leurs supérieurs et leurs clients ;
 - pour le 1^{er} cycle, des informations, idées, problèmes et solutions ;
 - pour le 2^e cycle, des conclusions et connaissances étayées, des analyses raisonnées à des publics spécialistes ou non ;

- pour le doctorat, avec leurs pairs, la communauté savante et avec la société en général dans leurs domaines d'expertises.
- les capacités d'apprentissage...
 - pour le cycle court : pour entreprendre des études ultérieures avec une certaine autonomie ;
 - pour le 1^{er} cycle, nécessaires à poursuivre des études avec un niveau élevé d'autonomie ;
 - pour le 2^e cycle, pour étudier d'une manière qui puisse être largement autogérée et autonome ;
 - pour le doctorat, attendues pour être capable de promouvoir, au sein de contextes académiques et professionnels, les avancées technologiques, sociales ou culturelles.

Cadre des compétences/qualifications au sein de l'enseignement supérieur en Europe

Cycles	Résultats	ECTS
Cycle court (au sein du premier cycle de qualification)	<p>Les qualifications qui correspondent à la réussite du cycle court de l'enseignement supérieur (au sein du premier cycle) seront reconnues aux étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ayant prouvé leur connaissance et leur compréhension d'un domaine d'études faisant suite à l'enseignement secondaire et ayant atteint un niveau requérant l'usage d'ouvrages de niveau avancé ; - dont les connaissances permettront d'étayer un domaine professionnel, un développement personnel et des études ultérieures qui conduiront à l'accomplissement du premier cycle ; - capables d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension dans un contexte professionnel ; - capables d'identifier et d'utiliser des données pour formuler des réponses dans des problèmes bien définis, concrets et abstraits ; - capables de communiquer dans leur domaine de formation, à propos de leurs compétences et de leurs activités, avec leurs collègues, leurs supérieurs et leurs clients ; - dotés de capacités d'apprentissage qui leur permettront de poursuivre leurs études avec une certaine autonomie. 	Environ 120 crédits

Premier cycle de qualification	<p>Les qualifications qui correspondent à la réussite du premier cycle de l'enseignement supérieur seront reconnues aux étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ayant prouvé la connaissance et la compréhension d'un domaine d'études au départ de l'enseignement secondaire ; l'acquisition de ces connaissances impliquera l'usage d'ouvrages de niveau avancé dans des matières de premier plan dans leur domaine d'études ; - capables d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension d'une manière qui témoigne d'une approche professionnelle de leur travail / de leur métier et qui peuvent prouver leurs compétences en élaborant et en soutenant des arguments et en résolvant des problèmes au sein de leur domaine d'études ; - capables de collecter et d'interpréter des données (en règle générale, au sein de leur domaine d'études) et d'étayer des jugements qui incluent une réflexion sur des enjeux sociaux, scientifiques ou éthiques ; - capables de communiquer des informations, des idées, des problèmes et des solutions à la fois à des publics spécialisés et non spécialisés ; - maîtrisant des capacités d'apprentissages nécessaires à la poursuite d'études ultérieures avec un degré élevé d'autonomie. 	Ce cycle comprend de 180 à 240 crédits ECTS
Deuxième cycle de qualification	<p>Les qualifications qui correspondent à la réussite en deuxième cycle seront reconnues aux étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ayant prouvé la connaissance et la compréhension fondée sur et dépassant et/ou amplifiant celle typiquement associée au 1^{er} cycle, et qui fournit une base ou une occasion d'exercer une originalité dans l'élaboration et/ou l'application d'idées, souvent dans un contexte de recherche; - capables d'appliquer leur connaissance et leur compréhension, ainsi que leurs capacités de résolution de problèmes dans des environnements neufs ou non familiers dans des contextes plus larges (ou pluridisciplinaires) en relation avec leur domaine d'étude; - ayant la capacité d'intégrer la connaissance et de manipuler la complexité, ainsi que de formuler des jugements au départ d'informations incomplètes ou limitées, mais qui incluent une réflexion sur des responsabilités sociales et éthiques liées à l'application de leur connaissance et de leurs jugements; - capables de communiquer leurs conclusions et la connaissance ainsi que le raisonnement qui les sous-tend à des publics spécialistes et non spécialistes avec clarté et sans ambiguïté; - possédant les aptitudes d'apprentissage leur permettant de continuer une étude largement auto-dirigée ou autonome. 	Ce cycle comprend 90-120 crédits ECTS, avec un minimum de 60 crédits au niveau du second cycle
Troisième	Les qualifications qui correspondent à la nécessité du	Non spécifié

cycle de qualification	<p>troisième cycle seront reconnues aux étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ayant prouvé une compréhension systématique d'un domaine d'étude et une maîtrise des aptitudes et méthodes de recherche associées à ce domaine; - ayant prouvé leur capacité à concevoir, élaborer, implanter et adapter un processus important de recherche avec une intégrité scientifique absolue; - ayant apporté une contribution, à travers une recherche originale dépassant les limites de la connaissance consistant en une somme importante de travail, dont tout ou partie méritera une publication nationale ou internationale dûment autorisée; - capables d'analyse critique, d'évaluation et de synthèse d'idées neuves et complexes; - capables de communiquer avec leurs pairs, la communauté scientifique au sens large et la société en général, au sujet de leurs domaines d'expertise; - dont on est en droit d'attendre la promotion, dans des contextes académiques et professionnels, d'avancées technologiques, sociales ou culturelles dans une société basée sur la connaissance. 	
------------------------	---	--

6.3 Contribution à la Communauté virtuelle du Cedefop

Meta-competence, a key concept in bridge building between VET and HE from the perspective of the accreditation of non-formal and informal learning. - Jean-Pierre Malarme

I am interested in the link between Vocational Education and Training and Higher Education and especially by the accreditation of non-formal and informal learning in HE.

I think that one of the aims of HE, in the context of lifelong learning, is to develop meta-competences.

Meta-competences, defined as “high-order abilities which have to do with being able to learn, adapt, anticipate and create, rather than with being able to demonstrate that one has the ability to do”¹¹⁹, can be seen as the result of the process “learning to learn”. One can qualify the result of this process by the French expression “savoir-savoir”. A diploma or a certificate delivered by a HE Institution attests to a level of meta-competence or “savoir-savoir”.

To prepare the student to learn all his life long, it is necessary to teach him to learn. The learning outcomes of the activity “learning to learn” are “savoirs-savoir”, or meta-competences.

The Dublin descriptors¹²⁰ for HE (which are not in contradiction with the levels 6, 7 and 8 of the general descriptors for European reference levels) involve not only key competences (application of knowledge, problem solving, communication skills...) but also meta-competences:

¹¹⁹ In “Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype”, Jonathan Winterton, Françoise Delamare – LeDeist, Emma Stringfellow, Final draft Cedefop Project, 26 January 2005

¹²⁰ In “Report on a framework for qualifications of the European Higher Education Area”, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005

For the short cycle within the first cycle: “have the learning skills to undertake further studies with some autonomy”;

For the first cycle: “have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy”;

For the second cycle: “have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous”;

For the third cycle: “can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society”.

Some of the key competences described in the Dublin descriptors can be considered as meta-competences: these are concerned with how to apply skills and knowledge in various task situations and how to acquire missing competences. Key competences (or over-arching competences) are context-independent, applicable and effective across different institutional settings, occupations and tasks. These characteristics of key competences are linked to meta-competences: how to apply and transfer knowledge, skills and attitudes in different contexts.

The concept of meta-competence is summed up by the expression “facilitating learning”. This expression must be understood in a wide sense: facilitating learning in the context of lifelong and life-wide learning, including all the ways to learn and to acquire competences, throughout life.

Key competences and meta-competences described in Dublin descriptors are common for different specialities at the same level, for the same cycle. They award to holder of the certificate the ability to progress in a professional area and they constitute a specific added value for Education.

If the acquisition of such competences is one of the aims of HE, it is possible to acquire meta-competences informally, through experience.

Therefore the definitions of these competences are useful for the accreditation of non-formal and informal learning in HE from the perspective of certification.

The challenge for the accreditation in HE is to develop procedures able to make visible, able to express and able to permit the recognition of meta-competences.

The present distrust which exist for a complete academic accreditation, like in the “VAE process” in France, is a consequence of these difficulties. In France, a full accreditation is the result of a long procedure of recognition of competences, resulting from a “translation” of the individual’s experiences in terms of competences linked to the certification.

In the French speaking Community of Belgium, in the “Enseignement de Promotion sociale” (Education and training for adults, including HE) the certification is the result of an “Epreuve intégrée” (Integrated test) of all the competences linked with the certification.

All the modules (called “Unités de Formation”) included in the complete training (called “Section”) may be acquired by accreditation of prior and experiential learning. But the success of the integrated test is absolutely necessary to obtain the final certificate.

The integrated test is a good way for the accreditation of key competences and meta-competences.

From the perspective of lifelong learning and life-wide learning, it is important to give to the individual the possibility to accredit all his competences, acquired in various and different contexts. Therefore it is necessary to develop a coherent framework including VET and HE.

But the acquisition of meta-competence is a specific aim for HE, linked to the certification. To be coherent, the frameworks for the accreditation of non-formal and informal learning in VET and HE have to complement one another, in the respect of their own specificities.

For the reasons I have developed, I think we lose a useful distinction when we assimilate “meta-competences” and “behavioural competences” in the sole category of “social competences”.

Therefore I propose to conserve the full typology of KSC expressed in the dynamic scheme:

	Occupational	Personal
Conceptual	Cognitive competence (knowledge) “Savoir”	Meta-competence (facilitating learning) “Savoir-savoir”
Operational	Functional competence (skills) “Savoir-faire”	Behavioural competence (attitudes and behaviours) “Savoir-être”

Traduction :

Métacompétence, un concept clé dans la construction de pont entre Education et Formation professionnelle et Enseignement supérieur. - Jean-Pierre Malarne

Je suis intéressé par le lien entre Education et Formation professionnelle et Enseignement supérieur et particulièrement par la validation des acquis non formels et informels.

Je pense qu'un des buts de l'Enseignement supérieur, dans le contexte de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, est de développer des métacompétences.

Les métacompétences, définies comme “habilités de haut niveau qui concerne la capacité à apprendre, à adapter, à anticiper et à créer, plutôt que la capacité à démontrer qu'on est apte à exécuter”¹²¹, peut être comprise comme le résultat du processus “apprendre à apprendre”. On peut qualifier le résultat de ce processus par l'expression française “savoir savoir”. Un diplôme ou un certificat délivré par une institution d'enseignement supérieur atteste d'un niveau de métacompétence ou “savoir savoir”.

Pour préparer un étudiant à apprendre tout au long de sa vie, il est nécessaire de lui apprendre à apprendre. Les résultats d'apprentissage de l'activité “apprendre à apprendre” sont des “savoirs savoir” ou métacompétences.

Les descripteurs de Dublin¹²² pour l'Enseignement supérieur (qui ne sont pas en contradiction avec les niveaux 6, 7 et 8 des descripteurs généraux pour les niveaux de référence européens) comprennent non seulement des compétences génériques (application des connaissances, résolution de problèmes, aptitudes de communication...) mais aussi des métacompétences.

¹²¹ In “Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype”, Jonathan Winterton, Françoise Delamare – LeDeist, Emma Stringfellow, Final draft Cedefop Project, 26 January 2005

¹²² In “Report on a framework for qualifications of the European Higher Education Area”, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005

Pour le cycle court au sein du premier cycle : “dotés de capacités d'apprentissage qui leur permettront de poursuivre leurs études avec une certaine autonomie. » ;

Pour le premier cycle : “ maîtrisant des capacités d'apprentissages nécessaires à la poursuite d'études ultérieures avec un degré élevé d'autonomie. » ;

Pour le deuxième cycle : “ possédant les aptitudes d'apprentissage leur permettant de continuer une étude largement auto-dirigée ou autonome »;

Pour le troisième cycle : “ dont on est en droit d'attendre la promotion, dans des contextes académiques et professionnels, d'avancées technologiques, sociales ou culturelles dans une société basée sur la connaissance. »

Certaines des compétences génériques décrites par les descripteurs de Dublin peuvent être considérées comme des métacompétences : ces dernières sont liées à comment appliquer aptitudes et connaissances dans des situations et tâches variées et comment acquérir des compétences manquantes. Les compétences génériques (ou compétences transversales) sont indépendantes du contexte, applicables et efficaces dans différentes situations institutionnelles, occupations et tâches. Ces caractéristiques des compétences génériques sont liées aux métacompétences : comment appliquer et transférer connaissances, aptitudes et attitudes dans différents contextes.

Le concept de métacompétence se résume par l'expression “faciliter l'apprentissage” Cette expression doit être comprise dans un sens large : faciliter l'apprentissage dans le contexte de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, incluant tous les chemins d'apprentissages, au cours de la vie.

Les compétences génériques et métacompétences décrites dans les descripteurs de Dublin sont communes à différentes spécialités au même niveau, pour le même cycle. Elle garantit au détenteur du certificat la capacité de progresser dans un champ professionnel et constitue une valeur ajoutée spécifique de l'Enseignement.

Si l'acquisition de telles compétences est un des buts de l'Enseignement supérieur, il est possible d'acquérir des métacompétences informellement, par expérience.

C'est pourquoi les définitions de ces compétences sont utiles pour la validation des acquis non formels et informels dans l'Enseignement supérieur dans la perspective de la certification.

L'enjeu pour la validation des acquis dans l'Enseignement supérieur est de développer des procédures capables de rendre visibles, capable d'exprimer et capables de permettre la reconnaissance des métacompétences.

La présente méfiance qui existe pour une validation académique complète, comme dans le processus de “VAE” en France, est une conséquence de ces difficultés; En France, une validation complète est le résultat d'une longue procédure de reconnaissance des compétences, résultant d'un “traduction” des expériences de l'individu en termes de compétences liées à la certification.

En Communauté française de Belgique, dans l'”Enseignement de Promotion sociale” (Education et formation pour adultes, incluant de l'Enseignement supérieur) la certification est le résultat d'une “Epreuve intégrée” (Epreuve intégrée) de toutes les compétences en lien avec la certification.

Tous les modules (appelés “Unités de Formation”) compris dans la formation complète (appelée “Section”) peuvent être obtenus par validation des acquis antérieurs et de l'expérience. Mais le succès de l'épreuve intégrée est absolument nécessaire pour obtenir le certificat final.

L'épreuve intégrée est un bon moyen pour la validation des compétences génériques et métacompétences.

Dans la perspective de l'Education et de la Formation tout au long de la vie, il est important de donner à l'individu la possibilité de valider toutes ses compétences, acquises dans des contextes différents et variés. C'est pourquoi il est nécessaire de développer un cadre cohérent incluant Education et Formation professionnelle et Enseignement supérieur.

Mais l'acquisition des métacompétence est un but spécifique pour l'Enseignement supérieur, en lien avec la certification. Pour être cohérent, les cadres pour la validation des acquis non formels et informels dans l'Education et la Formation professionnelle et dans l'Enseignement supérieur ont à se compléter l'un l'autre, dans le respect de leurs propres spécificités.

Pour les raisons développées, je pense qu'on perd une distinction utile en assimilant “métacompétence” et “compétences comportementales” dans la seule catégorie de “compétences sociales”.

C'est pourquoi je propose de conserver la typologie complète des “CAC” exprimée par le schéma dynamique :

	Occupationnel	Personnel
Conceptuel	Compétence cognitive (Connaissance) “Savoir”	Métacompétence (faciliter l'apprentissage) “Savoir-savoir”
Opérationnel	Compétence fonctionnelle (Aptitudes) “Savoir-faire”	Compétence comportementale (attitudes et comportements) “Savoir-être”

6.4 Communiqué de Bergen

The European Higher Education Area - Achieving the Goals

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

We, Ministers responsible for higher education in the participating countries of the Bologna Process, have met for a mid-term review and for setting goals and priorities towards 2010. At this conference, we have welcomed Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldova and Ukraine as new participating countries in the Bologna Process. We all share the common understanding of the principles, objectives and commitments of the Process as expressed in the Bologna Declaration and in the subsequent communiqués from the Ministerial Conferences in Prague and Berlin. We confirm our commitment to coordinating our policies through the Bologna Process to establish the European Higher Education Area (EHEA) by 2010, and we commit ourselves to assisting the new participating countries to implement the goals of the Process.

I. Partnership

We underline the central role of higher education institutions, their staff and students as partners in the Bologna Process. Their role in the implementation of the Process becomes all the more important now that the necessary legislative reforms are largely in place, and we encourage them to continue and intensify their efforts to establish the EHEA. We welcome the clear commitment of higher education institutions across Europe to the Process, and we recognise that time is needed to optimise the impact of structural change on curricula and thus to ensure the introduction of the innovative teaching and learning processes that Europe needs.

We welcome the support of organisations representing business and the social partners and look forward to intensified cooperation in reaching the goals of the Bologna Process. We further welcome the contributions of the international institutions and organisations that are partners to the Process.

II. Taking stock

We take note of the significant progress made towards our goals, as set out in the General Report 2003-2005 from the Follow-up Group, in EUA's Trends IV report, and in ESIB's report *Bologna with Student Eyes*.

At our meeting in Berlin, we asked the Follow-up Group for a mid-term stocktaking, focusing on three priorities – the degree system, quality assurance and the recognition of degrees and periods of study. From the stocktaking report we note that substantial progress has been made in these three priority areas. It will be important to ensure that progress is consistent across all participating countries. We therefore see a need for greater sharing of expertise to build capacity at both institutional and governmental level.

The degree system

We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on a large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles. Furthermore, there is a need for greater dialogue, involving Governments, institutions and social partners, to increase the employability of graduates with bachelor qualifications, including in appropriate posts within the public service.

We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. We commit ourselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007. We ask the Follow-up Group to report on the implementation and further development of the overarching framework.

We underline the importance of ensuring complementarity between the overarching framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning encompassing general education as well as vocational education and training as now being developed within the European Union as well as among participating countries. We ask the European Commission fully to consult all parties to the Bologna Process as work progresses.

Quality assurance

Almost all countries have made provision for a quality assurance system based on the criteria set out in the Berlin Communiqué and with a high degree of cooperation and networking. However, there is still progress to be made, in particular as regards student involvement and international cooperation. Furthermore, we urge higher education institutions to continue their efforts to enhance the quality of their activities through the systematic introduction of internal mechanisms and their direct correlation to external quality assurance.

We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA. We commit ourselves to introducing the proposed model for peer review of quality assurance agencies on a national basis, while respecting the commonly accepted guidelines and criteria. We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review. We ask that the practicalities of implementation be further developed by ENQA in cooperation with EUA, EURASHE and ESIB with a report back to us through the Follow-up Group. We underline the importance of cooperation between nationally recognised agencies with a view to enhancing the mutual recognition of accreditation or quality assurance decisions.

Recognition of degrees and study periods

We note that 36 of the 45 participating countries have now ratified the Lisbon Recognition Convention. We urge those that have not already done so to ratify the Convention without delay. We commit ourselves to ensuring the full implementation of its principles, and to incorporating them in national legislation as appropriate. We call on all participating countries to address recognition problems identified by the ENIC/NARIC networks. We will draw up national action plans to improve the quality of the process associated with the recognition of foreign qualifications. These plans will form part of each country's national report for the next Ministerial Conference. We express support for the subsidiary texts to the Lisbon Recognition Convention and call upon all national authorities and other stakeholders to recognise joint degrees awarded in two or more countries in the EHEA.

We see the development of national and European frameworks for qualifications as an opportunity to further embed lifelong learning in higher education. We will work with higher education institutions and others to improve recognition of prior learning including, where possible, non-formal and informal learning for access to, and as elements in, higher education programmes.

III. Further challenges and priorities

Higher education and research

We underline the importance of higher education in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion. We note that the efforts to introduce structural change and improve the quality of teaching should not detract from the effort to strengthen research and innovation. We therefore emphasise the importance of research and research training in maintaining and improving the quality of and enhancing the competitiveness and attractiveness of the EHEA. With a view to achieving better results we recognise the need to improve the synergy between the higher education sector and other research sectors throughout our respective countries and between the EHEA and the European Research Area.

To achieve these objectives, doctoral level qualifications need to be fully aligned with the EHEA overarching framework for qualifications using the outcomes-based approach. The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. Considering the need for structured doctoral programmes and the need for transparent supervision and assessment, we note that the normal workload of the third cycle in most countries would correspond to 3-4 years full time. We urge universities to ensure that their doctoral programmes promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meeting the needs of the wider employment market. We need to achieve an overall increase in the numbers of doctoral candidates taking up research careers within the EHEA. We consider participants in third cycle programmes both as students and as early stage researchers.

We charge the Bologna Follow-up Group with inviting the European University Association, together with other interested partners, to prepare a report under the responsibility of the Follow-up Group on the further development of the basic principles for doctoral programmes, to be presented to Ministers in 2007. Overregulation of doctoral programmes must be avoided.

The social dimension

The social dimension of the Bologna Process is a constituent part of the EHEA and a necessary condition for the attractiveness and competitiveness of the EHEA. We therefore renew our commitment to making quality higher education equally accessible to all, and stress the need for appropriate conditions for students so that they can complete their studies without obstacles related to their social and economic background. The social dimension includes measures taken by governments to help students, especially from socially disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counselling services with a view to widening access.

Mobility

We recognise that mobility of students and staff among all participating countries remains one of the key objectives of the Bologna Process. Aware of the many remaining challenges to be overcome, we reconfirm our commitment to facilitate the portability of grants and loans where appropriate through joint action, with a view to making mobility within the EHEA a reality. We shall intensify our efforts to lift obstacles to mobility by facilitating the delivery of visa and work permits and by encouraging participation in mobility programmes. We urge institutions and students to make full use of mobility programmes, advocating full recognition of study periods abroad within such programmes.

The attractiveness of the EHEA and cooperation with other parts of the world

The European Higher Education Area must be open and should be attractive to other parts of the world. Our contribution to achieving education for all should be based on the principle of

sustainable development and be in accordance with the ongoing international work on developing guidelines for quality provision of cross-border higher education. We reiterate that in international academic cooperation, academic values should prevail.

We see the European Higher Education Area as a partner of higher education systems in other regions of the world, stimulating balanced student and staff exchange and cooperation between higher education institutions. We underline the importance of intercultural understanding and respect. We look forward to enhancing the understanding of the Bologna Process in other continents by sharing our experiences of reform processes with neighbouring regions. We stress the need for dialogue on issues of mutual interest. We see the need to identify partner regions and intensify the exchange of ideas and experiences with those regions. We ask the Follow-up Group to elaborate and agree on a strategy for the external dimension.

IV. Taking stock on progress for 2007

We charge the Follow-up Group with continuing and widening the stocktaking process and reporting in time for the next Ministerial Conference. We expect stocktaking to be based on the appropriate methodology and to continue in the fields of the degree system, quality assurance and recognition of degrees and study periods, and by 2007 we will have largely completed the implementation of these three intermediate priorities.

In particular, we shall look for progress in:

- implementation of the standards and guidelines for quality assurance as proposed in the ENQA report;
- implementation of the national frameworks for qualifications;
- the awarding and recognition of joint degrees, including at the doctorate level;
- creating opportunities for flexible learning paths in higher education, including procedures for the recognition of prior learning.

We also charge the Follow-up Group with presenting comparable data on the mobility of staff and students as well as on the social and economic situation of students in participating countries as a basis for future stocktaking and reporting in time for the next Ministerial Conference. The future stocktaking will have to take into account the social dimension as defined above.

V. Preparing for 2010

Building on the achievements so far in the Bologna Process, we wish to establish a European Higher Education Area based on the principles of quality and transparency. We must cherish our rich heritage and cultural diversity in contributing to a knowledge-based society. We commit ourselves to upholding the principle of public responsibility for higher education in the context of complex modern societies. As higher education is situated at the crossroads of research, education and innovation, it is also the key to Europe's competitiveness. As we move closer to 2010, we undertake to ensure that higher education institutions enjoy the necessary autonomy to implement the agreed reforms, and we recognise the need for sustainable funding of institutions.

The European Higher Education Area is structured around three cycles, where each level has the function of preparing the student for the labour market, for further competence building and for active citizenship. The overarching framework for qualifications, the agreed set of European standards and guidelines for quality assurance and the recognition of degrees and periods of study are also key characteristics of the structure of the EHEA.

We endorse the follow-up structure set up in Berlin, with the inclusion of the Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in

Higher Education (ENQA), and the Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) as new consultative members of the Follow-up Group. As the Bologna Process leads to the establishment of the EHEA, we have to consider the appropriate arrangements needed to support the continuing development beyond 2010, and we ask the Follow-up Group to explore these issues.

We will hold the next Ministerial Conference in London in 2007.

45 countries participate in the Bologna Process and are members of the Follow-up Group: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgium (Flemish Community and French Community), Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, the Holy See, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, the Russian Federation, Serbia and Montenegro, the Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, "the former Yugoslav Republic of Macedonia", Turkey, Ukraine and the United Kingdom. In addition, the European Commission is a voting member of the Follow-up Group.

The Council of Europe, the National Unions of Students in Europe (ESIB), the Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European University Association (EUA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) and the Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) are consultative members of the Follow-up Group.

Traduction (non officielle) :

L'ESPACE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – REALISER LES OBJECTIFS

Communiqué de la Conférence des Ministres européens en charge de l'Enseignement Supérieur,
Bergen, 19-20 Mai 2005

Nous, Ministres responsables de l'enseignement supérieur dans les pays participant au Processus de Bologne, nous sommes réunis pour faire un bilan à mi-parcours et fixer les objectifs et les priorités pour 2010. A cette conférence, nous avons accueilli l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine en tant que nouveaux pays participant au Processus de Bologne. Nous partageons tous la même vision des principes, objectifs et engagements du Processus tels qu'ils figurent aux termes de la Déclaration de Bologne et des communiqués qui résultent des conférences ministérielles consécutives de Prague et de Berlin. Nous confirmons notre engagement à coordonner nos politiques par le biais du Processus de Bologne pour établir l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) d'ici à 2010, et nous nous engageons à assister les nouveaux pays participants dans l'implémentation des objectifs du Processus..

I PARTENARIATS

Nous soulignons le rôle central des établissements d'enseignement supérieur, de leur personnel et des étudiants en tant que partenaires du Processus de Bologne. Leur rôle dans la mise en œuvre du Processus devient d'autant plus important que les nécessaires réformes législatives sont désormais largement mises en place, et nous les encourageons à poursuivre et intensifier leurs efforts pour établir l'EEES. Nous accueillons avec intérêt l'engagement clair des établissements d'enseignement supérieur en Europe pour le Processus, et reconnaissons que du temps est nécessaire pour optimiser l'impact du changement structurel sur les cursus d'études et garantir ainsi l'introduction de méthodes d'enseignement et de formation innovantes dont l'Europe a besoin.

Nous accueillons favorablement le soutien d'organisations représentant les partenaires sociaux et économiques et souhaitons l'intensification de la coopération afin de réaliser les objectifs du Processus de Bologne. Nous accueillons en outre positivement les contributions des organisations et institutions internationales qui sont partenaires de ce Processus.

II. FAIRE LE BILAN

Nous prenons note des progrès significatifs réalisés au regard de nos objectifs, et dont il est fait état dans le rapport général 2003-2005 du groupe de suivi, le rapport Tendances IV de l'EUA et le rapport de l'ESIB Bologne sous le regard des étudiants.

Lors de notre conférence à Berlin, nous avons chargé le groupe de suivi de réaliser un bilan à mi-parcours, centré sur trois priorités – le système de diplômes, l'assurance-qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Au regard du rapport de bilan, nous constatons que des progrès substantiels ont été réalisés dans ces trois domaines prioritaires. Il sera important de s'assurer que les progrès sont réels dans tous les pays participants. Nous reconnaissons par conséquent la nécessité de partager davantage notre savoir-faire afin de développer les compétences à la fois au plan des établissements et des gouvernements.

Le système de diplômes

Nous constatons avec satisfaction que le système à deux cycles est mis en œuvre à une large échelle, avec plus de la moitié des étudiants qui y sont inscrits dans la plupart des pays. Cependant, il y a toujours des obstacles pour passer d'un cycle à l'autre. Par ailleurs, il est nécessaire d'intensifier le dialogue impliquant les Gouvernements, les établissements et les partenaires sociaux, pour accroître l'employabilité des diplômés titulaires de qualifications au niveau bachelor, y compris avec l'accès à des postes appropriés au sein du service public.

Nous adoptons le cadre global de qualifications pour l'EEES, constitué de trois cycles (incluant, au sein des contextes nationaux, la possibilité de qualifications intermédiaires), des descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur des résultats de formation et des compétences, et des fourchettes de crédits pour les premier et second cycles. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EEES d'ici à 2010, et à avoir entrepris cette tâche d'ici à 2007. Nous demandons au groupe de suivi de faire rapport sur la mise en œuvre du cadre global et ses développements ultérieurs.

Nous soulignons l'importance de veiller à la complémentarité entre le cadre global de l'EEES et le cadre plus large envisagé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle, tel qu'il s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne ainsi que parmi les pays participants. Nous demandons à la Commission européenne toute entière de consulter l'ensemble des parties prenantes au Processus de Bologne au fur et à mesure que le travail progresse.

L'assurance-qualité

Presque tous les pays ont pris des mesures pour établir un système d'assurance-qualité fondé sur les critères définis par le Communiqué de Berlin et assorti d'un haut degré de coopération et de mise en réseau. Cependant, il y a toujours des progrès à faire, en particulier pour ce qui concerne la participation des étudiants et la coopération internationale. Par ailleurs, nous recommandons vivement aux établissements d'enseignement supérieur de poursuivre leurs efforts pour améliorer la qualité de leurs activités par l'introduction systématique de mécanismes internes et leur corrélation directe avec l'assurance-qualité au plan externe.

Nous adoptons les références et lignes d'orientation pour l'assurance-qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA. Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences d'assurance-qualité au plan national, tout en respectant les lignes directrices et critères acceptés en commun. Nous accueillons favorablement le principe d'un registre européen d'agences d'assurance-qualité fondé sur une évaluation nationale. Nous demandons que les modalités d'application soient davantage

développées par l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB et fassent l'objet d'un rapport à notre intention auprès du groupe de suivi. Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou d'assurance-qualité.

La reconnaissance des diplômes et des périodes d'études

Nous constatons que 36 des 45 pays participants ont désormais ratifié la Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance. Nous recommandons vivement à ceux qui ne l'ont pas déjà fait de ratifier la Convention sans tarder. Nous nous engageons à assurer la pleine mise en application de ces principes, et à les intégrer dans la législation nationale comme il convient de le faire. Nous demandons instamment à tous les pays participants de traiter les problèmes de reconnaissance identifiés par les réseaux ENIC/NARIC. Nous élaborerons des plans d'action nationaux pour améliorer la qualité du processus de reconnaissance des qualifications étrangères. Ces plans feront partie du rapport national de chaque pays pour la prochaine Conférence ministérielle. Nous exprimons notre soutien pour les textes subsidiaires à la Convention de Lisbonne sur la Reconnaissance et demandons vivement aux autorités nationales et autres parties prenantes de reconnaître les diplômes conjoints délivrés dans deux pays ou plus au sein de l'EEES.

Nous considérons le développement de cadres de qualifications européen et nationaux comme une opportunité pour enraciner davantage l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. Nous travaillerons avec les établissements d'enseignement supérieur et autres parties prenantes à améliorer la validation des acquis, incluant lorsque c'est possible la formation non-formelle et informelle, en tant que modalités d'accès et composantes des cursus d'enseignement supérieur.

III. AUTRES DEFIS ET PRIORITES

L'enseignement supérieur et la recherche

Nous soulignons l'importance de l'enseignement supérieur pour renforcer (en renforçant) davantage la recherche et l'importance de la recherche pour ancrer (en ancrant) l'enseignement supérieur autour du développement économique et culturel de nos sociétés et de (en faveur de) la cohésion sociale. Nous constatons que les efforts pour introduire les changements structurels et améliorer la qualité de l'enseignement ne devraient pas porter atteinte à l'effort visant à renforcer la recherche et l'innovation. Par conséquent nous mettons l'accent sur l'importance de la recherche et de la formation à la recherche pour maintenir et améliorer la qualité de l'EEES ainsi que pour renforcer la compétitivité et l'attractivité de celui-ci. Afin de parvenir à une masse critique nous reconnaissons qu'il est nécessaire d'améliorer la synergie entre le secteur de l'enseignement supérieur et les autres secteurs de la recherche dans nos pays respectifs et entre l'EEES et l'Espace Européen de la Recherche.

Afin de réaliser ces objectifs, les qualifications au niveau doctoral nécessitent d'être dans le droit fil du cadre global de qualifications de l'EEES qui utilise l'approche fondée sur les résultats. La composante centrale de la formation doctorale est l'avancement de la connaissance à-travers la recherche innovante. Considérant que des programmes doctoraux structurés ainsi qu'un encadrement et une évaluation transparente des travaux de recherche sont nécessaires, nous soulignons que la charge de travail normale du troisième cycle dans la plupart des pays devrait correspondre à 3-4 années à temps plein. Nous recommandons vivement aux universités de s'assurer que leurs programmes doctoraux promeuvent la formation interdisciplinaire et le développement de compétences transférables, qui répondent par là-même aux besoins du marché de l'emploi le plus large. Nous avons besoin de parvenir à une augmentation globale du nombre de candidats doctoraux qui s'engagent dans des carrières de chercheurs au sein de l'EEES. Nous

considérons ceux qui prennent part aux programmes de troisième cycle à la fois comme des étudiants et de jeunes chercheurs en début de carrière.

Nous chargeons le groupe de suivi du Processus de Bologne avec les Associations universitaires européennes, ensemble avec les partenaires associés, de préparer un rapport sous la responsabilité du groupe de suivi sur le développement futur des principes de bases pour les programmes doctoraux, rapport à présenter aux Ministres en 2007. Une régulation trop forte des programmes doctoraux doit être abandonnée .

La dimension sociale

La dimension sociale du Processus de Bologne est un élément constitutif de l'EEES et une condition nécessaire de l'attractivité et de la compétitivité de cet espace. Nous renouvelons par conséquent notre engagement à rendre l'enseignement supérieur de qualité également accessible à tous, et insistons sur la nécessité d'offrir des conditions appropriées aux étudiants afin qu'ils achèvent leurs études sans obstacles liés à leurs origines sociales et économiques. La dimension sociale inclut des mesures prises par les gouvernements pour aider les étudiants, spécialement ceux des groupes sociaux désavantagés, dans les aspects financiers et économiques et de leur offrir des services de guidance et de conseil dans la perspective d'un accès étendu.

La mobilité

Nous reconnaissons que la mobilité des étudiants et des enseignants parmi tous les pays participants demeure l'un des objectifs clés du Processus de Bologne. Conscients des nombreux défis qui restent à surmonter, nous confirmons de nouveau notre engagement à faciliter la portabilité des bourses et des prêts là où il convient de le faire par le biais d'actions conjointes, afin de faire de la mobilité au sein de l'EEES une réalité. Nous intensifierons nos efforts pour lever les obstacles à la mobilité en facilitant la délivrance de visas et de permis de travail et en encourageant la participation aux programmes de mobilité. Nous incitons vivement les établissements et les étudiants à faire plein usage des programmes de mobilité, en recommandant la pleine reconnaissance des périodes d'études à l'étranger dans le cadre de tels programmes.

L'attractivité de l'EEES et la coopération avec d'autres parties du monde

L'Espace Européen d'Enseignement Supérieur doit être ouvert et devrait être attractif vis-à-vis d'autres parties du monde. Notre contribution à réaliser l'éducation pour tous devrait être fondée sur le principe du développement durable et être en accord avec les travaux actuels au plan international pour développer des lignes d'orientation pour la qualité de l'enseignement supérieur trans-frontalier. Nous réitérons notre attachement à ce que dans la coopération internationale en matière d'enseignement supérieur, les valeurs liées à la connaissance prévalent.

Nous considérons l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme un partenaire des systèmes d'enseignement supérieur dans d'autres régions du monde, qui incite à un échange équilibré d'étudiants et de personnel et à une coopération entre les établissements d'enseignement supérieur. Nous soulignons l'importance de la compréhension et du respect interculturels. Nous souhaitons vivement renforcer la compréhension du Processus de Bologne dans d'autres continents en partageant nos expériences de processus de réformes avec les régions avoisinantes. Nous insistons sur le nécessaire dialogue sur des questions d'intérêt mutuel. Nous considérons qu'il est nécessaire d'identifier les régions partenaires et d'intensifier les échanges d'idées et d'expériences avec ces régions. Nous demandons au groupe de suivi d'élaborer et d'approuver une stratégie pour une dimension extérieure.

IV. FAIRE LE BILAN DES AVANCEES POUR 2007

Nous confions au groupe de suivi la tâche de poursuivre et d'élargir le travail de bilan et d'en faire rapport pour la prochaine Conférence ministérielle. Nous souhaitons que le bilan se base sur une méthodologie adéquate et se poursuive dans les domaines du système de diplômes, l'assurance-qualité et la reconnaissance des périodes d'études et de diplômes, et en 2007 nous aurons largement achevé la mise en œuvre de ces trois priorités intermédiaires.

En particulier, nous rechercherons des avancées dans :

- l'introduction des modèles proposés pour l'évaluation par les pairs des agences d'assurance qualité;
- la mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications ;
- la délivrance et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau doctoral ;
- la création d'opportunités pour des parcours flexibles de formation, y compris l'existence de dispositions pour la validation des acquis.

Nous confions également au groupe de suivi la tâche de présenter des données comparables sur la mobilité des personnels et des enseignants ainsi que sur la situation sociale et économique des étudiants dans les pays participants comme base pour un futur bilan et d'en faire rapport pour la prochaine Conférence ministérielle. Le prochain bilan devra prendre en compte la dimension sociale telle que définie plus haut.

V. SE PREPARER POUR 2010.

Au regard des succès accomplis jusqu'ici dans le cadre du Processus de Bologne, nous souhaitons établir un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur fondé sur les principes de qualité et de transparence. Nous devons chérir notre riche héritage et notre diversité culturelle qui contribuent à une société de la connaissance. Nous nous engageons à soutenir le principe de responsabilité publique pour l'enseignement supérieur dans le contexte des sociétés modernes complexes. Comme l'enseignement supérieur est situé au carrefour de la recherche, de l'enseignement et de l'innovation, il constitue aussi la clé pour la compétitivité de l'Europe. Alors que nous nous rapprochons de 2010, nous nous engageons à assurer que les établissements d'enseignement supérieur jouissent de l'autonomie nécessaire pour mettre en œuvre les réformes convenues, et reconnaissons le besoin d'un financement durable des établissements.

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur est articulé autour de trois cycles, où chaque niveau a pour fonction de préparer les étudiants au marché du travail, à apprendre à apprendre et à la citoyenneté active. Le cadre global de qualifications, l'ensemble de références et de lignes d'orientation sur lequel on s'accorde pour l'assurance-qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études constituent aussi des caractéristiques clés de la structure de l'EEES.

Nous acceptons la structure de suivie définie à Berlin, avec l'ajout de la Structure Pan-Européenne de l'Internationale de l'Education (EI), de l'Association Européenne pour l'Assurance-Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ENQA) et de l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE) comme nouveaux membres consultatifs du groupe de suivi . Comme le Processus de Bologne conduit à établir l'EEES, nous devons considérer les modalités appropriées qui sont nécessaires pour soutenir le développement à venir au-delà de 2010, et demandons au groupe de suivi d'explorer ces questions.

Nous tiendrons la prochaine Conférence ministérielle à Londres en 2007.

45 pays participants au Processus de Bologne sont membres du groupe de suivi: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique (Communauté flamande et Communauté française), Bosnie Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypres, la République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Georgia, Allemagne, Grèce, le Saint Siège, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malta, Moldavie, les Pays Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, la Fédération russe, Serbie et Monténégro, la République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, "la République yougoslave de Macédoine", Turquie, Ukraine et le Royaume Uni

En sus, la Commission européenne est membre, avec droit de vote, du groupe de suivi.

Le Conseil de l'Europe, the National Unions of Students in Europe (ESIB), the Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European University Association (EUA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) and the Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) sont membres consultatifs du groupe de suivi.

6.5 Compléments législatifs à l'avis 88

Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités

D 31-03-2004

M.B. 18-06-2004, err. 28-10-2004

Article 3. - Afin 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.

L'établissement détermine les activités spécifiques de chacun des membres de son personnel correspondant à ces missions. Selon la forme et le type d'enseignement supérieur considéré, ces missions revêtent une importance relative différente et peuvent se matérialiser de façons variées, conformes aux spécificités de l'établissement.

Ces différentes missions de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans une dimension de collaborations et d'échanges internationaux, intercommunautaires et au sein de la Communauté française.

Article 6. - § 1^{er}. Pour l'application du présent décret, et de ses arrêtés d'exécution, l'on entend par :

...

Valorisation des acquis : processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études.

§ 2. Le Gouvernement peut déterminer les correspondances entre ces termes ou d'autres notions définies dans le présent décret avec les terminologies en vigueur au sein de l'Union européenne.

Article 24. - § 1^{er}. L'année académique est une période d'un an qui commence le 15 septembre. Toutefois, pour les législations relatives au statut du personnel, l'année académique s'achève le 30 septembre.

Toutes les activités d'apprentissage, y compris les évaluations et délibérations associées, se déroulent durant l'année académique à laquelle elles se rattachent.

A des fins d'organisation des programmes d'études, l'année académique est divisée en trois quadrimestres comprenant des périodes d'évaluations et de congés. Les autorités académiques fixent annuellement le début et la fin de chaque quadrimestre.

Afin d'encourager la mobilité des étudiants et des enseignants au sein de la Communauté française, le Gouvernement peut déterminer des conditions complémentaires pour la détermination de ce calendrier académique.

§ 2. Les activités d'apprentissage des cursus conduisant à un grade académique de premier ou deuxième cycle se répartissent sur les deux premiers quadrimestres de l'année académique, à l'exception de certaines évaluations ou activités d'intégration professionnelle. Les deux premiers quadrimestres comportent au minimum 12 semaines d'activités et ne peuvent dépasser quatre mois. A l'issue de chacun de ces quadrimestres est organisée une période d'évaluation.

Le troisième quadrimestre comprend des périodes d'évaluation, ainsi que des activités d'intégration professionnelle ou de travaux personnels.

§ 3. Par exception aux dispositions de cet article, sans préjudice des autres dispositions en matière d'inscription conditionnelle, les autorités académiques peuvent, pour des raisons de force majeure et dûment motivées, prolonger une période d'évaluation d'un étudiant au quadrimestre suivant ou même au-delà de la fin de l'année académique, sans toutefois pouvoir dépasser le 14 novembre suivant.

§ 4. Les activités d'apprentissage des études de troisième cycle et les autres formations peuvent être réparties sur les trois quadrimestres d'une année académique.

Article 46. - § 1^{er}. Toute inscription est rattachée à une année académique et concerne des études déterminées.

Toutefois, aux conditions fixées dans le règlement des études, un étudiant peut choisir de suivre durant une année académique un sous-ensemble cohérent d'un programme d'études pour un total de 30 à 90 crédits.

Avec l'accord des autorités académiques, un étudiant peut cumuler plusieurs inscriptions à des études différentes au cours d'une même année académique

§ 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'article 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.

§ 3. Aux conditions fixées dans le règlement des études, un étudiant peut s'inscrire à d'autres activités d'enseignement ou formations organisées. Une telle inscription peut mener à la délivrance d'un certificat ou d'une attestation d'obtention de crédits.

Article 47. - § 1^{er}. Une demande d'inscription est introduite selon la procédure définie au règlement des études. Elle est irrecevable si l'étudiant ne remplit pas toutes les conditions d'admission aux études visées.

Les établissements peuvent admettre provisoirement des étudiants en attente de satisfaire certaines de ces conditions d'admission. Cette situation provisoire doit être régularisée au plus tard pour le premier décembre de l'année académique.

§ 2. Par décision motivée, les autorités académiques peuvent également, selon la procédure prévue au règlement des études, refuser l'inscription d'un étudiant :

1° lorsque cet étudiant a fait l'objet, dans les cinq années académiques précédentes, d'une mesure d'exclusion d'un établissement d'enseignement supérieur pour des raisons de fraude grave, conformément aux divers règlements des études;

2° lorsque la demande d'inscription vise des études qui ne mènent pas à un grade académique;

3° lorsque cet étudiant est visé à l'article 27, § 4 ou § 7, à l'exception du 10°, de la loi du 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires.

Lorsque ce refus émane d'une institution universitaire organisée par la Communauté française, l'étudiant peut, dans les 30 jours, par pli recommandé, faire appel de la décision devant le ministre qui peut, dans les 30 jours, invalider le refus.

Les institutions universitaires subventionnées par la Communauté française prévoient, dans leurs dispositions réglementaires, la création et l'organisation d'une commission chargée de recevoir les plaintes des étudiants relatives à un refus d'inscription. Cette commission, qui présente des garanties d'indépendance, peut, dans le respect des modalités fixées par les dispositions réglementaires, invalider le refus.

§ 3. La preuve que l'étudiant satisfait aux conditions d'accès aux études et ne se trouve pas dans un des cas de refus visé au § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 3°, lui incombe. Elle peut être apportée par tout document officiel probant ou, en l'absence dûment justifiée de document, par une déclaration sur l'honneur signée par l'étudiant.

En cas de fraude à l'inscription, l'étudiant perd immédiatement sa qualité d'étudiant régulièrement inscrit, ainsi que tous les droits liés à cette qualité et les effets de droit liés à la réussite d'épreuves durant l'année académique concernée. Les droits d'inscription versés à l'établissement sont définitivement acquis à celui-ci. Il ne peut être admis dans aucun établissement d'enseignement supérieur, à quelque titre que ce soit, durant les cinq années académiques suivantes.

Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles

D. 05-08-1995

M.B. 01-09-1995

Article 5. - L'enseignement supérieur dispensé par une Haute Ecole doit poursuivre les objectifs suivants:

1° la préparation des étudiants à leur rôle de citoyen responsable au sein de la société;

2° la promotion du développement et de l'épanouissement de l'étudiant, notamment en favorisant le développement de son autonomie et de sa responsabilisation;

3° la formation des étudiants en vue de leur permettre de jouer un rôle actif dans le monde socio-économique.

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 à partir de l'année scolaire 1993-1994 par un établissement d'enseignement secondaire de plein exercice ou de promotion sociale de la Communauté française et homologué par la Commission ad hoc ou d'un même certificat délivré à partir de l'année civile 1994 par le Jury de la Communauté française ;

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.

A rédiger un AGCF en s'inspirant de celui relatif à l'expérience professionnelle.

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 gradé 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.

§ 4. Dans l'enseignement supérieur paramédical et pédagogique, un examen médical complémentaire peut être imposé pour déterminer si le candidat est apte à suivre toutes les activités d'enseignement et les activités professionnelles. Le Gouvernement fixe les modalités de cet examen.

Article 23. - § 1er. Conformément aux dispositions arrêtées par le Gouvernement, après avis du Conseil général, les autorités de la Haute Ecole définissent les conditions auxquelles 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 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:

- 1° les objectifs poursuivis par chaque programme d'études;
- 2° la description de chaque programme d'études;
- 3° l'organisation de l'année académique dans le respect du régime de vacances et congés fixé par le Gouvernement;
- 4° le règlement disciplinaire et toutes les procédures de recours;
- 5° les règles en matière d'étalement des années d'études et de remédiation conformément aux articles 31 et 32;
- 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;
- 7° les dispositions inhérentes aux méthodes pédagogiques.
- 8° la liste des diplômes d'enseignement supérieur de type court délivrés par une haute école qui donnent accès aux études supérieures de type court conduisant à l'obtention d'un diplôme de spécialisation.
- 9° : les heures durant lesquelles les activités d'enseignement peuvent être dispensées.
- 10° Les dispositions relatives à la valorisation de l'expérience professionnelle et à la formation continue ou continuée.

Le règlement mentionne le montant des droits d'inscription.

Le règlement des études est un document public. Il est fourni, sur demande, par les autorités de la Haute Ecole.

L'organisation de l'année académique est fixée conformément aux dispositions générales arrêtées par le Gouvernement.

Article 29. - A condition de respecter le programme, les limites horaires visées à l'article 21bis, les grilles horaires minimales fixées dans 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, et les grilles horaires de référence, chaque Haute

Ecole jouit de la liberté d'aménager ses horaires, d'élaborer ses programmes et d'élaborer ses grilles horaires spécifiques.

Les méthodes pédagogiques sont laissées à la liberté des autorités des Hautes Ecoles.

Les programmes des études supérieures de type court qui mènent à l'obtention d'un des grades visés à l'article 15 comprennent au moins trois années d'études.

Les programmes des études supérieures de type long de premier cycle qui mènent à l'obtention du grade de candidat comprennent deux années d'études.

Les programmes des études supérieures de type long de deuxième cycle qui mènent à l'obtention d'un des grades visés à l'article 18, § 2, comprennent deux années d'études à l'exception du grade d'ingénieur commercial et du grade d'architecte qui comprennent trois années d'études.

Les programmes qui comprennent l'obtention du grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur comprennent une année d'études.

Article 33. - Sous réserve de l'article 35, un étudiant doit, pour l'obtention d'un des grades visés aux articles 15, 16, 18 et 19, avoir consacré à ses études le nombre d'années suivant:

1° au moins 3 années pour l'obtention d'un des grades visés à l'article 15;

2° au moins 3 années pour l'obtention d'un des grades visés à l'article 18, § 1er;

3° au moins 1 ou 2 années pour l'obtention d'un des grades visés à l'article 18, § 2;

4° au moins 1 année pour l'obtention du diplôme de spécialisation de l'enseignement supérieur de type court visé à l'article 16;

5° au moins 1 année pour l'obtention du diplôme d'études supérieures spécialisées de l'enseignement supérieur de type long visé à l'article 19.

Par dérogation au point 4° de l'alinéa 1er et conformément aux dispositions de l'arrêté royal du 18 septembre 1934 fixant les conditions de la collation du diplôme d'ingénieur commercial, les étudiants ayant réussi au moins une année d'études des études visées à l'article 4 de l'arrêté précité avant la rentrée académique 1997-1998 dans une haute école, peuvent obtenir le grade d'ingénieur commercial en au moins deux ans.

29 JUIN 2004. — Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modalités de reconnaissance des capacités acquises pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celles-ci dans l'enseignement de promotion sociale

Le Gouvernement de la Communauté française,

Vu le décret du Conseil de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, notamment l'article 8;

Vu le décret du 22 octobre 2003 portant assentiment de l'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française

Vu l'avis de l'Inspection des Finances, donné le 5 avril 2004;

Vu l'accord du Ministre du budget donné le 21 avril 2004;

Vu le protocole du 29 avril 2004 du Comité de secteur IX et du Comité des services publics provinciaux et locaux, section II, siégeant conjointement;

Vu l'avis du Conseil d'Etat donné le 2 juin 2004 en application de l'article 84, § 1, alinéa 1er, 1o des lois sur le Conseil d'Etat coordonnées le 12 janvier 1973;

Sur la proposition de la Ministre ayant l'Enseignement de Promotion sociale dans ses attributions,

Arrête :

CHAPITRE Ier. — Dispositions générales

Article 1er. 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 :

- dans tout enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française;
- dans tout enseignement organisé, subventionné ou reconnu par la Communauté flamande ou la Communauté germanophone ainsi que dans tout enseignement organisé, subventionné ou reconnu par les autorités compétentes en matière d'enseignement de pays tiers à la Belgique, pour autant que ledit Conseil dispose des éléments probants nécessaires;
- dans les 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 pour les Classes moyennes et les petites et moyennes entreprises;
- dans les 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

Art. 2. § 1er. Les capacités préalables requises pour l'admission dans une unité de formation de l'enseignement de promotion sociale, 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.

§ 2. Le Conseil des études peut considérer qu'un (plusieurs) titre(s) d'études obtenu(s) dans tout enseignement ainsi qu'un (plusieurs) titre(s) de compétences délivré par un centre de validation de compétences agréé peu(ven)t tenir lieu des titres visés au paragraphe 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).

Le Conseil des études ne vérifie pas par une nouvelle épreuve la maîtrise des compétences attestées par un titre de compétences délivré par un centre de validation de compétences agréé.

§ 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.

Art. 3. 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 2 sont définitives. Elles sont consignées dans des procès-verbaux signés par les membres du Conseil des études. 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

Art. 4. § 1er. L'attestation de réussite d'une unité de formation peut être délivrée par le Conseil des études, sur base des capacités acquises visées à l'article 1er, pour autant que celles-ci 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 :

1o des résultats d'épreuves réalisées par tout enseignement, pour autant qu'elles portent sur l'évaluation de capacités équivalentes ou supérieures aux capacités terminales de cette unité de formation; dans ce cas, le Conseil des études peut si nécessaire vérifier par une épreuve les capacités de l'intéressé;

2o des titres de compétences délivrés par les centres de validation de compétences agréés; dans ce cas, le Conseil des études ne vérifie pas par une nouvelle épreuve la maîtrise des compétences visées;

3o des documents délivrés par les centres et organismes de formation reconnus, des acquis professionnels ou des éléments de formation personnelle fournis par l'élève; dans ce cas, le Conseil des études vérifie par une épreuve les capacités dont l'intéressé se prévaut en produisant les documents visés.

§ 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.

Art. 5. Les décisions prises par le Conseil des études en vertu de l'article 4 sont définitives. Elles sont consignées dans des procès-verbaux signés par les membres du Conseil des études. 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.

CHAPITRE IV. — Dispositions abrogatoires et finales

Art. 6. L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 8 juillet 1993 fixant les modalités de reconnaissance des capacités acquises en dehors de l'enseignement de promotion sociale de régime 1 est abrogé.

Art. 7. Le présent arrêté entre en vigueur le 1er août 2004.

Art. 8. Le Ministre ayant l'Enseignement de Promotion sociale dans ses attributions est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Bruxelles, le 29 juin 2004.

Par le Gouvernement de la Communauté française :

La Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique,
Mme Fr. DUPUIS

6.6 Méthodologie appliquée par le groupe de travail.

Suite à la décision de constituer un groupe de travail pour préparer un nouvel avis (comme il était prévu lors de l'adoption de l'avis 88) dans le dossier « Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire »,

- une première réunion en Chambre de l'Enseignement élargie s'est tenue le 17/12/04 avec la présentation du « modèle flamand » ;
- la Chambre de la Formation élargie du 18/01/05 a permis l'audition d'André Gauron, précisant le contexte actuel.

Sur base d'une relecture de l'avis 88 et de ces deux exposés, les membres du Groupe de Travail ont été entendus, sur base d'un même guide d'entretien, avec possibilité de réponse par courrier électronique.

Une synthèse de ces entretiens a été présentée lors d'une réunion du groupe de travail, le 22/02/05. Il propose des pistes pour l'élaboration du nouvel avis.

Les représentants des Ministres auprès du Groupe de Travail, Mme Schauwers pour Mme Arena et Mme Falla pour Mme Simonet, ont été entendues par le Président du Groupe et le Chargé de mission en charge du dossier.

Le rapport et les pistes ont été proposés et approuvés lors du Conseil du 25/02/05, base de la rédaction de l'avis. L'essentiel de l'avis a été présenté au Conseil du 15 avril 2005 qui n'a émis aucune objection à l'orientation prise par les travaux.

Le projet d'avis a été revu en Groupe de Travail fin mai à la lumière des résultats de la Conférence de Bergen et proposé en Chambre de la Formation le 07/06/05, en Chambre de l'Enseignement le 10/06/05 et en Conseil le 17/06/05.

Déroulement des entretiens

Membre du groupe de travail	Organisme	Personne(s) consultée(s)	Date
Bénédicte BURTON	EPFC	Bénédicte BURTON	03/02/05

		Arielle BOUCHEZ	
J. DE CICCÒ	HEPCUT - IPSMA	J. DE CICCÒ	19/01/05
Christianne CORNET	CGSP Enseignement	Christianne CORNET	01/02/05
J.P. DEGIVES	SeGEC - EPS	Gérard BOUILLOT J.P. DEGIVES	15/02/05
Thierry DEVILLEZ	UWE		
Luc DUPONT Jean LEROY	CEMNL	Luc DUPONT	16/02/05
Marianne FRENAY	UCL	Marianne FRENAY Françoise de VIRON	03/02/05
Régine GENDARME	FOREM	Régine GENDARME	19/01/05
Laurence HIERNAUX	FEF	Laurence HIERNAUX	03/02/05
R. HOOFD	CPEONS	Jacques LEFERE	17/02/05
Alain KOCK	Consortium Validation des Compétences	Alain KOCK	24/01/05
A. LACKNER	UNECOF	A. LACKNER D. STRAUVEN	14/02/05
Joan LISMONT	Setca		
Jean-Pierre MALARME	Chargé de mission au CEF		
Philippe MALFAIT	CPEONS	Luc CORREMANS	31/01/05
Isabelle MICHEL	FGTB		
Guy NELIS	Président GT		
M. PLUVINAGE F. TINANT	CSC	M. PLUVINAGE F. TINANT	07/02/05
J.J. ROMAN	HEPCUT ISI -PS	J.J. ROMAN	27/01/05
G. SIRONVAL	HE Robert Schuman	G. SIRONVAL	21/01/05
Ingrid SOBANTKA	UWE		
A. STRASSERA	IFAPME	A. STRASSERA	15/02/05
Cécile SZTALBERG	ULB	Cécile SZTALBERG	26/01/05

Les grandes orientations du dossier ont été présentées le 28/02/05 à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet, lors d'une réunion avec les présidents du CEF, des groupes de travail et les chargés de mission.

Les représentants des Ministres ont été rencontrés :

- le 07/03/05, Mmes Falla et De Keyser
- le 18/04/05, Mme Schauwers

Suite à un contact avec Mme Chantal Kaufmann, Directrice générale a.i. , Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique avant la Conférence de Bergen nous l'avons rencontrée au retour de celle-ci, le 23 mai 2005 pour qu'elle puisse nous faire part du déroulement et des résultats de la Conférence.

Les membres de la Commission ETALV du CIUF ont été rencontrés le 24 mai 2005, au cours d'une réunion dans leurs locaux.

6.7 Guide d'entretien utilisé

Quel modèle privilégier ?

Avis 88 : validation permettant d'obtenir des crédits, épreuve intégrée obligatoire pour obtenir le diplôme.

Modèle français : axé sur le diplôme, demande de validation pour un diplôme complet avec validation partielle ou totale.

Questions (cf. rapport HCE3) :

- validation « sanction » ou validation « parcours » ?
- risque de sélection administrative (exclusion des validations partielles)

Modèle anglo-saxon : autonomie des institutions (pratiques diversifiées), octroi de crédits, basé sur la négociation.

Modèle flamand : système intermédiaire, triangulation « candidat-compétence-institution » :

- validation de compétences (service spécialisé au niveau des associations)
- obtention (totale ou partielle) de certificats ou de diplôme (au niveau des institutions)

Comment assurer une convergence des pratiques ?

Avis 88 : autonomie des institutions avec convergence des pratiques, services spécialisés au sein des institutions ou de plusieurs institutions, coordination au niveau de la Communauté française.

- Règlements convergents ?
- limiter le nombre d'organismes validant (académies, pôles ?) ?
- institution communautaire de coordination, rôle ?
- convergence sous forme de référentiels communs, comment assurer l'autonomie et les particularités locales ?
-

Définir les niveaux d'enseignement ?

Avis 88 : vérification de l'adéquation des compétences au niveau d'étude, d'où nécessité de définir ceux-ci.

- nécessité d'un texte légal ?
- comment les définir (proposition du CEF, négociation COCCES, CIUF, Conseil des HE, Conseil Sup EPS ?)
- combien de niveaux (comme en Flandre, bac pro, bac aca, master ? Distinguer master pro et aca ? ...)
- quels liens avec les niveaux de références européens ?

Articulation avec le dispositif de validation des compétences ?

Avis 88 : nécessité d'une articulation entre les deux dispositifs :

- les institutions d'enseignement sont-elles prêtes à accorder des crédits sur base de compétences (de niveau supérieur, p. ex. secrétariat, management, comptabilité...) éventuellement validées dans le cadre du dispositif de validation des compétences ?
- quelle articulation institutionnelle, collaboration entre coordination-enseignement Communauté française et Commission consultative et d'agrément des centres de validation des compétences ?
- est-il envisageable d'entrevoir des référentiels communs ?

Rôle des partenaires sociaux ?

Avis 88 : partenariats, présence au sein de l'instance coordinatrice...

- s'inspirer du dispositif de validation des compétences, soit une participation :
 - au niveau de l'instance coordinatrice (avec comme mission l'orientation générale du système, l'évaluation....)
 - au niveau de l'élaboration de référentiels ?
- comment concilier ce rôle avec la « liberté académique » ?

Financement ?

Avis 88 : financement public direct et indirect (étudiants subsidiés), privé direct et indirect (part du financement de la formation professionnelle)

- prestation payante ?
- lever les obstacles de financement public actuels (étudiants non subsidiés la première année suite à une admission par validation...)
- exemption pour demandeurs d'emploi et autres catégories ? Financement ?
- intervention privée indirecte , partenariats ? mutualisation des frais (cf. accord français sur le DIF)

Nécessité d'un nouveau décret ?

- lever les obstacles actuels (décret Bologne, organisant les HE) ?
- texte commun pour tout l'enseignement non obligatoire ?
- accord-cadre avec les régions dans la perspective de l'articulation avec le dispositif de validation des compétences ?

Autres difficultés ?

- comment éviter le risque que le processus ne bénéficie qu'aux mieux formés ?
- formation et professionnalisation des acteurs ?

Autres questions ou remarques ?