

Étude sur la mise en œuvre et le développement d'un système ECVET pour la formation professionnelle initiale



Rapport final

Effectuée par le f-bb et le BIBB pour la Commission européenne – DG EAC



Les auteurs

Gabriele Fietz
Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstraße 8
90429 Nuremberg, Germany
Tel.: +49 (0) 911 27 77 9 - 0
www.f-bb.de



Isabelle Le Mouillour
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn, Germany
Tel.: +49 (0) 228 107 - 0
www.bibb.de



Ce rapport est le résultat d'une étude financée par la Commission européenne, DG Éducation et Culture, contrat EAC 63. L'étude "Mise en œuvre et développement d'un système de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels", appelée aussi "ECVET reflector", a été menée par l'Institut de recherche sur l'Éducation et la formation professionnelles (f-bb) et l'Institut fédéral de l'Éducation et de la formation professionnelles (BIBB) en Allemagne.

Tous les points de vue et avis exprimés dans ce rapport sont ceux des auteurs et, en tant que tels, ne reflètent pas nécessairement ceux de la Commission européenne. La Commission européenne ne garantit pas l'exactitude des données figurant dans ce rapport et refuse toute responsabilité découlant d'une éventuelle utilisation de ces données.

Tous droits réservés

Table des matières

1. Sommaire exécutif	7
1.1. Étendue de l'étude	7
1.2. Caractéristiques de la typologie	8
1.3. Deux approches d'ECVET	9
1.4. Mise en œuvre d'ECVET	10
1.5. Guide du lecteur	12
2. Introduction: objectifs et contexte du développement d'ECVET	15
2.1. L'Union européenne et l'enseignement et la formation professionnels	16
2.2. Europass	16
2.3. Le cadre européen des certifications professionnelles (EQF ou CEC)	17
2.4. ECVET	19
2.5. Recherche d'accompagnement	21
3. Principes méthodologiques et théoriques	22
3.1. Hypothèses de recherche	23
3.2. Étendue de l'étude et collecte des données	24
3.3. Déroulement des opérations	28
3.4. Définitions de travail	29
3.5. Construction d'une typologie	30
3.6. Aspects juridiques de la mise en œuvre et de l'application d'ECVET (par Andreas Hänlein)	35
3.6.1. ECVET et la subsidiarité – de la question du cadre juridique européen de la politique européenne de formation professionnelle	35
3.6.1.1. Pertinence du cadre juridique européen	35
3.6.1.2. Subsidiarité et principes fondamentaux du Traité CE	36
3.6.1.3. Les fondements juridiques européens de la politique de formation professionnelle	36
3.6.2. Conclusions en ce qui concerne ECVET	40
3.6.3. Observations finales	44
3.7. ECVET visant à l'établissement de la confiance (par Andreas Hänlein)	44
3.7.1. Introduction	44
3.7.2. Les modèles du programme Socrates/Erasmus et le système ECTS	45
3.7.3. Formes de contrats envisageables dans la formation professionnelle transnationale	45
3.7.4. Validité légale des accords transnationaux de formation	48
3.7.5. Recommandations d'action issues de ces réflexions	49

4. Résultats généraux	50
4.1. Acquis d'apprentissage	50
4.2. Attitudes vis-à-vis d'ECVET et de l'apprentissage tout au long de la vie	52
4.3. Ambiguïtés et équivoques	53
4.4. Restrictions, obstacles, synergies potentielles	56
5. Typologie	67
5.1. Analyse différentielle des systèmes de valorisation	67
5.2. Le transfert dans divers systèmes d'EFP	69
5.3. Conception de la typologie	73
5.3.1. Les "solitaires holistiques"	76
5.3.2. Les "internationalistes conscients des unités"	80
5.3.3. Les "internationalistes holistiques"	84
5.4. Relation entre "disposition à l'adoption d'ECVET" et crédits	87
6. Analyse des acteurs	89
6.1. Attitude vis-à-vis d'ECVET	89
6.2. Différenciation des groupes d'acteurs	93
7. Recommandations	98
7.1. ECVET et les politiques d'EFP: deux points de vue	98
7.2. Typologie et recommandations pratiques	101
7.2.1. Exemple I: un "solitaire holistique"	101
7.2.2. Exemple II: un "internationaliste conscient d'unités"	103
7.2.3. Exemple III: un "internationaliste holistique"	104
7.3. Recommandations concernant les quatre sphères d'exigences pour ECVET	106
7.3.1. Neutralité de l'instrument. Subsidiarité	109
7.3.2. ECVET et les efforts de réformes en cours au niveau des pays	111
7.3.3. Conception du système de crédits et instruments d'accompagnement	113
7.3.4. Cadre institutionnel	114
7.4. Recommandations pour la conception de projets européens de mobilité.	116
7.4.1. Domaines d'attribution au sein des systèmes duaux	117
7.4.2. Domaines d'attribution au sein des systèmes en alternance	117
7.4.3. Domaines d'attribution au sein des systèmes de formation en établissement scolaire	118
7.4.4. Quatre scénarios	118
8. Bibliographie	122

9. Annexes	124
9.1. Template for National Experts	124
9.2. Interview Guideline	135
9.3. Information for national experts: Interview phase	142
9.4. L'étude "ECVET reflector": institutions et experts.	145
9.5. Présentation au séminaire ECVET, Berlin le 30 novembre 2006	153

Figures

<i>Fig. 1 - Parties principales de l'étude</i>	12
<i>Fig. 2 - L'EQF/CEC comme système transnational de référence</i>	18
<i>Fig. 3 - Les unités d'apprentissage dans ECVET</i>	20
<i>Fig. 4 - Coopération des autorités compétentes</i>	20
<i>Fig. 5 - Étapes et méthodes</i>	22
<i>Fig. 6 - Hypothèses de recherche</i>	24
<i>Fig. 7 - Étendue de l'étude et équipe noyau du réseau de recherche</i>	25
<i>Fig. 8 - Étapes de la construction de la typologie</i>	31
<i>Fig. 9 - Niveaux visés et acteurs</i>	33
<i>Fig. 10 - Hypothèses de recherche et instruments</i>	35
<i>Fig. 11 - À votre avis, quel est le degré d'orientation sur les acquis dans votre système de formation professionnelle initiale?</i>	51
<i>Fig. 12 - Qu'est-ce que les certificats documentent? Analyse nationale</i>	52
<i>Fig. 13 - Identification d'"unités" dans différents systèmes de qualification</i>	55
<i>Fig. 14 - Identification d'unités dans le contexte du transfert au-delà des frontières</i>	56
<i>Fig. 15 - Obstacles potentiels à l'introduction/ utilisation d'ECVET I</i>	57
<i>Fig. 16 - Obstacles potentiels à l'introduction/ utilisation d'ECVET II</i>	61
<i>Fig. 17 - Pratiques de valorisation dans la formation professionnelle</i>	68
<i>Fig. 18 - Transfert: analyse se rapportant aux pays</i>	70
<i>Fig. 19 - Comparaison des résultats concernant le transfert interne et transnational</i>	70
<i>Fig. 20 - Sphères potentielles de transfert (Source: Modèles pour les experts nationaux)</i>	71
<i>Fig. 21 - Catégories sur lesquelles repose la construction de la typologie</i>	73
<i>Fig. 22 - Analyse des Modèles nationaux: selon les types</i>	75
<i>Fig. 23 - Sous-catégorisation des types</i>	76
<i>Fig. 24 - Sous-catégorisation: solitaires bolistiques</i>	77
<i>Fig. 25 - Sous-catégorisation: internationalistes conscients des unités</i>	80
<i>Fig. 26 - Sous-catégorisation: internationalistes bolistiques</i>	84
<i>Fig. 27 - Quelle est votre attitude vis-à-vis d'ECVET? Aperçu de l'ensemble des pays</i>	89
<i>Fig. 28 - Position des acteurs vis-à-vis d'ECVET</i>	90
<i>Fig. 29 - Attitude des acteurs vis-à-vis d'ECVET</i>	92
<i>Fig. 30 - Différenciation des acteurs: cinq sphères et attitude vis-à-vis d'ECVET I</i>	93
<i>Fig. 31 - Différenciation des acteurs: cinq sphères et attitude vis-à-vis d'ECVET II</i>	94
<i>Fig. 32 - Neutralité de l'instrument. ECVET et la subsidiarité</i>	111
<i>Fig. 33 - ECVET et son développement au niveau individuel des pays</i>	112
<i>Fig. 34 - Conception du système de crédits</i>	114
<i>Fig. 35 - Cadre institutionnel au niveau national</i>	115

Tableaux

<i>Tableau 1 - Guide de référence ECVET reflector</i>	14
<i>Tableau 2 - Exemple d'un niveau EQF</i>	17
<i>Tableau 3 - Milieux concernés par l'analyse</i>	26
<i>Tableau 4 - Batterie de questions figurant dans les instruments de l'étude</i>	27
<i>Tableau 5 - Valorisation, validation et certification dans un contexte de mobilité</i>	30
<i>Tableau 6 - Éléments essentiels d'ECVET</i>	34
<i>Tableau 7 - ECVET et apprentissage tout au long de la vie</i> ,.....	53
<i>Tableau 8 - Réponses contradictoires des experts nationaux</i>	54
<i>Tableau 9 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET I</i>	57
<i>Tableau 10 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET II</i>	62
<i>Tableau 11 - Indications de réserves exprimées – exemples</i>	91
<i>Tableau 12 - Différentiations parmi les attitudes et les raisons possibles</i>	96
<i>Tableau 13 - Systèmes duaux et ECVET</i>	97
<i>Tableau 14.1 - Facteurs de diffusion d'innovations selon Rogers (2003) s'appliquant ici à ECVET</i>	100
<i>Tableau 14.2 - Facteurs de diffusion d'innovations selon Rogers (2003) également applicables à ECVET</i>	101
<i>Tableau 15 - Propositions d'actions envisageables (en relation avec la typologie reflector)</i>	107
<i>Tableau 16 - Recommandations se rapportant aux niveaux de "disposition à l'adoption d'ECVET"</i>	108
<i>Tableau 17 - Répartition des responsabilités écoles/entreprises</i>	116
<i>Tableau 18 - Scénario 1 – apprenti du groupe I dans une entreprise du groupe II</i>	119
<i>Tableau 19 - Scénario 2 – apprenti du groupe II dans une entreprise du groupe I</i>	119
<i>Tableau 20 - Scénario 3 – écoles du groupe III envoient des apprenants dans des entreprises du groupe I</i>	120
<i>Tableau 21 - Scénario 4 – écoles du système I envoient de jeunes apprenants dans des écoles du système III</i>	121

1. Sommaire exécutif

1.1. Étendue de l'étude

L'étude "ECVET reflector" a été effectuée à la demande de la Commission européenne entre décembre 2005 et février 2007, peu avant la phase de consultation ECVET. Cette étude intervient dans le contexte des objectifs généraux de la Commission et du Parlement européens visant à promouvoir la mobilité des apprentis (jeunes et adultes) au sein de l'EFP.

Le mandat de l'étude était d'analyser les relations entre les caractéristiques du système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), comme proposé par la Commission européenne dans son document de consultation¹ et les réglementations et pratiques en vigueur au sein des systèmes nationaux de certification et/ou d'EFP en Europe concernant tant l'évaluation, la validation et la certification que l'accumulation et le transfert d'acquis d'apprentissage. La terminologie utilisée est celle qui est suggérée dans le document de consultation ECVET, dans la proposition de CEC/EQF² et dans la terminologie de Tissot³ (2004).

Les résultats présentés dans ce rapport reposent sur l'analyse de documents sélectionnés par les experts nationaux et regroupés en une base de données contenant 417 documents. L'étude, de par son étendue et l'accent porté sur le développement actuel, a exigé la mise en place d'une structure conceptuelle régionale et la participation active de 55 experts régionaux qui ont effectué des interviews standard, soit au total 186 interviews dans 32 pays. Elle évalue à la fois le statu quo et les phénomènes de dynamique des systèmes d'EFP (d'une ampleur vraiment considérable dans de nombreux pays) afin d'identifier à la fois les effets de synergie et les obstacles qui pourraient surgir lors de l'introduction d'ECVET.

Les objectifs de l'étude sont

- de formuler des propositions qualifiées permettant de savoir comment concevoir le système ECVET pour une éventuelle mise en œuvre ultérieure à travers toute l'Europe en conformité avec les règles et réglementations nationales et régionales actuellement en vigueur;
- d'identifier les éventuels besoins en soutien pour la mise en œuvre et l'utilisation d'ECVET;
- de formuler des recommandations pour d'autres mesures ultérieures aux niveaux des acteurs de l'EFP, dans des contextes nationaux et régionaux.

Par ailleurs, il est expressément stipulé dans l'étude que les résultats seront transmis de façon anonyme.

ECVET reflector se concentre sur l'enseignement et la formation professionnelle initiale (IVET), reconnaissant que ceci représente une limite au champ d'application d'ECVET, comme mentionné dans le document de consultation. ECVET reflector se concentre sur la mobilité des jeunes apprenants. Les procédés appliqués au traitement des données et les analyses ont permis d'établir une typologie des systèmes de certification/d'EFP. Cette typologie fournit une base permettant de formuler des recommandations pour la mise en œuvre d'ECVET au niveau national et d'identifier des tendances générales apparaissant dans la relation entre

¹ http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_fr.html (lu en juillet 2007)

² Commission des Communautés européennes. Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (présentée par la Commission) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094} Bruxelles, le 5.9.2006.

³ Tissot, Philippe, Terminologie de la politique de formation professionnelle - Glossaire multilingue pour une Europe élargie. Ed. Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004, http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/default.asp

les pratiques en usage au niveau national et le système ECVET.

1.2. Caractéristiques de la typologie

L'objectif primordial d'ECVET est la promotion de la mobilité dans l'enseignement et la formation professionnels en Europe. Dans la perspective d'ECVET reflector, le processus central est le *transfert d'unités* en tant que parties de qualifications. Les unités sont évaluées et dotées de crédits dans un pays d'accueil avant d'être transférées, validées et finalement certifiées dans le pays d'origine.

Actuellement, aucun système d'EFP ou de certification n'est en mesure d'appliquer immédiatement ECVET et de l'utiliser pleinement. Au cours de l'étude, nous avons travaillé avec le concept *d'analogies ECVET*. Les exemples choisis sont l'évaluation/la certification d'unités (en tant que parties de qualifications) ou des méthodes de transfert d'acquis d'apprentissage au niveau national (entre les prestataires de formation) dans des pays où des mesures systématiques de transfert d'unités acquises à l'étranger n'ont pas encore été prises.

Si un pays présente des analogies avec ECVET en termes d'*unitisation* (et/ou de modularisation) ou en termes de transfert, nous attribuons à ce pays un haut degré de *disposition à l'adoption d'ECVET*.

Par conséquent, la typologie se concentre sur deux dimensions:

1. *l'examen et l'évaluation* d'unités (parties de qualifications), définies par les acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et compétences - KSC). ECVET est basé sur l'identification d'unités se situant au-dessous du niveau de pleines qualifications. De telles pratiques existant déjà dans un pays peuvent être considérées comme des analogies utiles dans le processus de mise en œuvre d'ECVET.
2. *Le transfert* d'unités dotées de crédits vers le contexte du système de certification du pays d'origine en termes d'évaluation, de reconnaissance et d'attribution de qualifications. Si de telles pratiques existent déjà dans un pays, le degré de disposition à l'adoption d'ECVET est élevé. Ce sujet est étroitement lié à la possibilité d'obtenir des évaluations et des certificats partiels, étant donné que le transfert signifie que des parties de qualifications acquièrent un statut formel dans un nouveau contexte (= sont validées).

Sur la base de ces dimensions, les trois types de systèmes de certification suivants peuvent être identifiés:

Type A - le "solitaire holistique": ce type se concentre sur les pleines qualifications. Les programmes d'EFP sont conçus dans la perspective d'examens et de certificats finaux. Il n'existe ni un cadre légal ni un cadre institutionnel permettant le transfert de qualifications partielles. Les pratiques d'examen et de certification ne mettent pas l'accent sur les acquis d'apprentissage. Le système d'EFP se concentre sur l'achèvement d'un programme de formation d'une durée spécifique, c'est-à-dire que le système de certification ne fournit pas une documentation continue des savoirs, aptitudes et compétences acquises pas à pas.

Type B - l'"internationaliste conscient des unités": les unités individuelles sont soumises à un examen et à une évaluation et un transfert transnational de qualifications partielles a lieu à la fois dans un contexte *international* et *national*.

Type C - l'"internationaliste holistique": ce type occupe une position intermédiaire dans la typologie. Les qualifications sont en général délivrées sur la base d'un examen final. La délivrance de qualifications partielles est prévue pour le cas d'une internationalisation du système de certification/d'EFP dans le contexte du transfert transnational.

Le solitaire holistique et l'internationaliste conscient des unités sont des types extrêmes dont les limites sont beaucoup plus floues dans la réalité des systèmes de certification et d'EFP. La tendance suivante est digne d'intérêt: de nombreux pays - p. ex. 50 % des "solitaires holistiques" - sont en train de préparer ou même déjà en train de mettre en œuvre des réformes de leurs systèmes d'EFP, visant à promouvoir à la fois leur flexibilité et leur ouverture. En conséquence, le projet ECVET fait l'objet d'un haut degré d'acceptation à travers toute l'Europe.

1.3. Deux approches d'ECVET

Les stratégies de mise en œuvre d'ECVET au niveau national dépendent beaucoup du type de système de certification et d'EFP rencontré et de son degré de développement. On pourrait considérer que le type B présente la plupart des prérequis nécessaires à la mise en œuvre d'ECVET. Les recommandations concernant le processus d'implémentation devront donc prendre en compte les différents niveaux de disposition à l'adoption d'ECVET.

Un autre point important est que, dans un système de type A, il peut s'avérer que des analogies ECVET ne soient décelées qu'à une petite échelle, mais qu'en même temps, les acteurs importants considèrent ECVET comme un instrument utile pour soutenir les réformes en cours vers plus de flexibilité dans le système d'EFP. D'autres pays auront surtout (ou exclusivement) pour objectif une mobilité plus transnationale. Cet aspect de *la mise en œuvre d'ECVET selon une approche différente en fonction des objectifs politiques* doit aussi être pris en considération dans les recommandations. Dans les études que nous avons effectuées au niveau des pays, cet aspect s'est avéré être une variable indépendante. De fait, nous avons dénombré 15 pays dans lesquels des synergies avec les réformes d'EFP (en cours ou à l'étude) peuvent être escomptées. Ce groupe comprend des pays offrant tous les niveaux possibles de disposition à l'adoption d'ECVET. Les déclarations d'experts exprimées dans nos interviews attestent d'une prise de conscience largement répandue du potentiel d'ECVET à soutenir les efforts en matière de réforme au niveau national.

Les deux approches vers ECVET peuvent être décrites comme suit:

Approche 1: transfert transnational

ECVET est mis en œuvre pour promouvoir la mobilité durant la formation professionnelle initiale. La mise en œuvre a pour objectif de faciliter la vérification des équivalences et la validation des acquis des apprentissages réalisés dans le pays d'origine et à l'étranger, cette démarche entrant ainsi dans la normalité. Dans ce contexte, l'accent est plutôt mis sur les recommandations d'ordre technique, visant à concevoir des chemins appropriés pour adapter les compétences, à fournir un matériel d'assistance et d'information, etc.

Constat : ECVET est un instrument de mobilité visant à assurer la transférabilité d'acquis d'apprentissage à travers différents systèmes d'EFP.

Approche 2: contexte réforme

La mise en œuvre d'ECVET encourage les changements nécessaires au niveau national pour augmenter les transitions et la flexibilité des systèmes d'EFP au sein d'un pays.

Constat: de nombreux systèmes européens d'EFP et de certification s'orientent actuellement vers une flexibilité et une perméabilité plus grandes. ECVET peut soutenir les réformes en cours au niveau national.

1.4. Mise en œuvre d'ECVET

Les recommandations suivantes se rapportent à la fois à la typologie et aux deux approches décrites plus haut (recommandations contextuelles). La seconde catégorie de recommandations traite des exigences à observer pour permettre une mise en œuvre praticable d'ECVET (recommandations opérationnelles).

Les recommandations contextuelles concernant l'"approche transnationale" sont

1. d'inclure la reconnaissance de périodes de mobilité comme une possibilité dans la conception des programmes nationaux d'EFP (dispositions légales et réglementaires);
2. de souligner les analogies avec des "unités" et un "transfert de crédits" au niveau national (évaluation formative, systèmes d'accumulation, etc.);
3. de mettre l'accent sur la fonction transnationale inhérente à ECVET, c'est-à-dire de souligner que l'identification d'"unités" ECVET ne nécessite pas un remaniement des programmes d'EFP en termes de modularisation (les unités sont des parties de qualifications, décrites par des acquis d'apprentissage, et non des parties de programmes d'EFP);
4. d'inclure, au niveau national, tous les acteurs importants, p. ex. au sein de structures de "comités de mise en œuvre d'ECVET" tripartites;
5. de promouvoir la confiance en introduisant des mesures d'accompagnement en matière d'assurance qualité.

Les recommandations contextuelles concernant l'"approche réforme"

Ce groupe de recommandations dépend des objectifs respectifs des acteurs au niveau national. Les recommandations possibles pourraient être

1. d'associer l'attribution de crédits à des qualifications;
2. d'attribuer des crédits pour des qualifications partielles;
3. de décentraliser les systèmes d'EFP en augmentant le rôle des prestataires d'EFP pour la délivrance de qualifications;
4. de soutenir l'orientation sur les acquis d'apprentissage dans les systèmes de certification/d'EFP;
5. de créer des méthodes orientées sur les *acquis* pour les examens et la délivrance d'une qualification;
6. de fournir une base pour l'accumulation/le transfert d'acquis d'apprentissage regroupés en unités;

7. d'utiliser le potentiel d'ECVET pour augmenter la perméabilité;
8. d'individualiser les parcours d'apprentissages;
9. de mettre ECVET en œuvre pour permettre la validation et la reconnaissance d'apprentissages antérieurs.

Recommandations opérationnelles

Le succès d'ECVET dépendra en grande partie de sa praticabilité. Le principal message de l'étude est qu'il importe de veiller à ce que le système ECVET reste le plus simple possible en termes de charges administratives et de maniabilité pour les utilisateurs et qu'il lui soit conféré le statut d'un instrument évolutif selon l'expérimentation qui en sera faite. En conséquence, les principales recommandations opérationnelles sont:

1. de faciliter la mise en œuvre d'ECVET en effectuant des essais au niveau sectoriel et en remaniant, si nécessaire, l'instrument conformément aux résultats obtenus;
2. de soutenir les projets de mobilité transsystèmes, en établissant des contacts entre pays à système de "formation en établissement scolaire" et pays à système de "formation sur le lieu de travail" ou à système dual d'EFP (p. ex. listes de contrôle, formulaires types);
3. d'initier des projets modèles de mobilité visant à mettre en contact de tels systèmes hétérogènes;
4. d'identifier des exemples nationaux de pratique "analogue à ECVET" (p. ex. pratiques déjà existantes d'une évaluation d'"acquis d'apprentissage");
5. de rattacher ECVET à des instruments de transparence européens déjà mis en place;
6. de définir des organismes compétents pour éviter une nouvelle bureaucratie ("pas de structures parallèles") et d'élargir l'ensemble des organismes compétents concernant ECVET (solutions décentralisées);
7. de développer des concepts pour une mise en œuvre d'ECVET au niveau des organismes compétents (mise à disposition des ressources nécessaires);
8. de mettre en place, au niveau sectoriel, des comités consultatifs transnationaux (à partir p. ex. de secteurs au sein desquels la mobilité est élevée);
9. de proposer des programmes de formation de formateurs destinés à faciliter l'utilisation des instruments ECVET;
10. de fournir une assistance sous forme
 - d'un système d'information ECVET sur les organismes compétents,
 - d'une aide à la prospection de partenaires,
 - de la mise à disposition d'informations concernant les pratiques d'examen et d'évaluation.

1.5. Guide du lecteur

Ce rapport contient trois parties principales:

1) les fondements théoriques, 2) les résultats généraux et la typologie, 3) les recommandations.

Les détails de chaque partie sont présentés dans la figure 1:

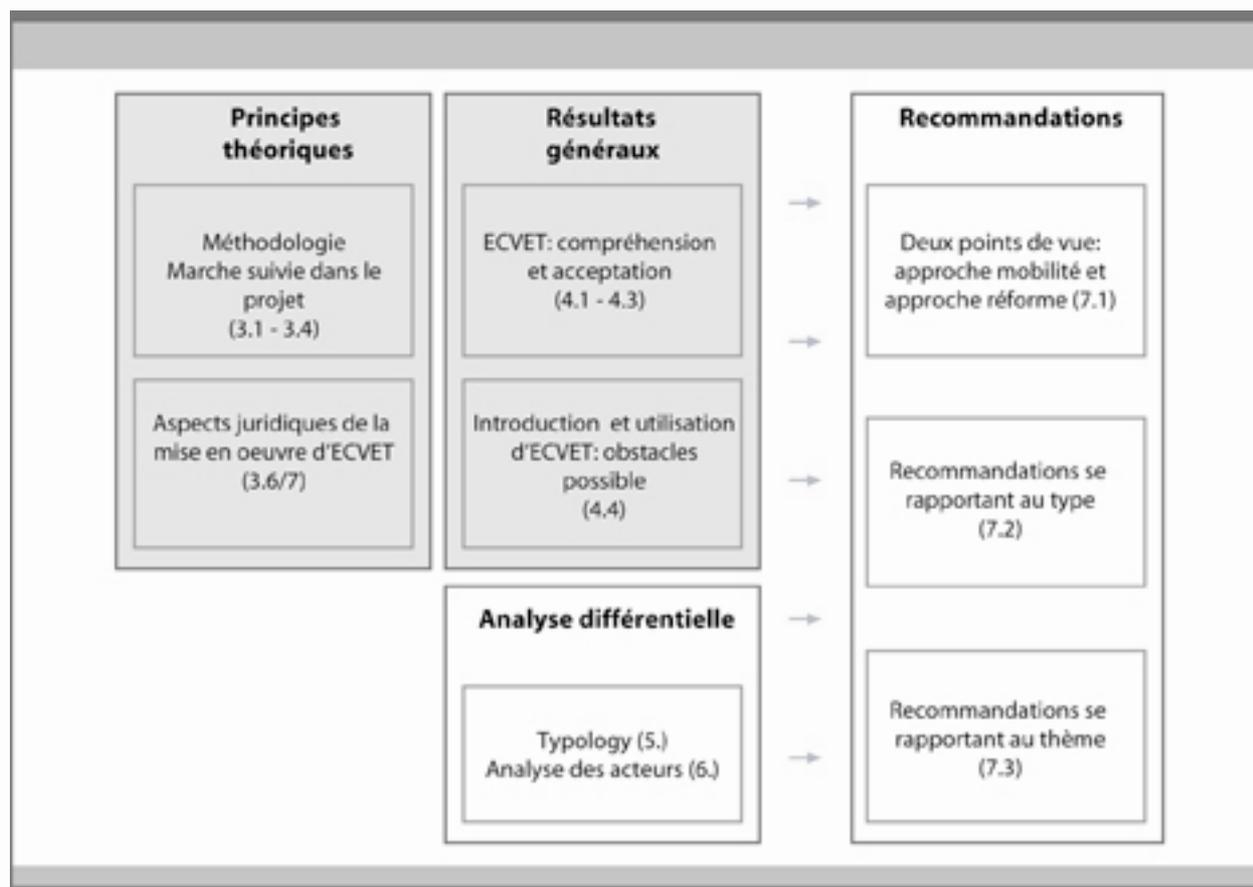


Fig. 1- Parties principales de l'étude

La première partie (chapitre 3) esquisse les fondements théoriques. Les détails concernant les hypothèses de recherche et l'approche méthodologique adoptée dans l'étude, la stratégie de recherche, la collecte des données et l'assurance qualité sont exposés de la section 3.1 à la section 3.5. Les considérations essentielles concernant les aspects juridiques et la mise en œuvre d'ECVET au niveau national figurent aux sections 3.6 et 3.7.

La seconde partie du rapport est consacrée à l'analyse et aux résultats généraux. Elle se divise en trois chapitres:

- Le chapitre 4 se situe dans une perspective transnationale et traite des questions générales concernant l'acceptation d'ECVET de la part des experts en EFP européens ainsi que de toutes les questions (théoriques et pratiques) devant éventuellement être clarifiées dans une phase préliminaire. La section 4.4 expose le détail des résultats de l'étude concernant les obstacles potentiels à l'introduction et à l'utilisation d'ECVET dans divers pays européens.

- Le chapitre 5 présente une élaboration pas à pas de la typologie "disposition du pays à l'adoption d'ECVET" (illustrée par la situation respective de quelques pays). Il vise à identifier les traits généraux inhérents à la relation existant entre ECVET et les divers systèmes nationaux de certification. Il est suivi d'une présentation des trois types principaux identifiés et d'une discussion.
- Le chapitre 6 tire quelques conclusions en analysant les attitudes des acteurs importants en matière d'ECVET.

Les recommandations exposées dans la troisième partie, relatives à la conception d'ECVET et à sa mise en œuvre, reposent sur trois points de référence:

- les principales motivations qui pourraient inciter à introduire ECVET dans un système donné (approche centrée sur les aspects de mobilité ou bien ECVET en tant qu'instrument à utiliser dans le contexte des efforts de réforme nationale) - section 7.1;
- la typologie, telle qu'elle a été élaborée au chapitre 5 - section 7.2;
- les principales exigences auxquelles un instrument de transparence doit répondre pour promouvoir la mobilité transnationale dans l'EFP - section 7.3⁴.

En dehors de la description des instruments de l'étude, l'appendice contient un diaporama illustrant nos résultats clés. Ces résultats ont été présentés pour la première fois au public lors de la réunion de clôture des projets ECVET reflector et ECVET connexion tenue le 30 novembre 2006 à Berlin. À titre d'illustration de ce résumé, la présentation donne un bref aperçu du sujet.

⁴ Les hypothèses concernant la nature de ces exigences seront développées à la section 3.1, qui traite des principes de l'étude.

Le tableau 1 fournit une vue d'ensemble des questions essentielles traitées dans l'étude et indique les sections auxquelles le lecteur pourra se référer pour obtenir plus de détails.

Tableau 1 - Guide de référence ECVET reflecto

Affinités ECVET	
Comment est-il possible d'identifier des affinités ECVET dans des systèmes nationaux de certification?	Section 5.1 - 5.3
Confiance mutuelle	
Quels sont les instruments qui pourraient permettre d'établir une confiance mutuelle pour des projets de mobilité en formation professionnelle?	Section 3.7
Disposition à l'adoption d'ECVET	
Quels sont les degrés de disposition à l'adoption d'ECVET qui peuvent être identifiés?	Section 5.3.1 - 5.3.3
Diversité des systèmes d'EFP	
Quelles sont les mesures d'accompagnement qui pourraient faciliter la communication entre les différents systèmes de certification?	Section 7.3.4
Langage commun dans l'enseignement et la formation professionnels	
Les responsables impliqués ont-ils déjà commencé à créer un langage commun dans le contexte de l'EFP européen, ou cela reste-t-il à faire?	Section 4.3.
Modularisation	
Quelle est la différence entre l'identification d'unités dans le contexte du transfert d'acquis d'apprentissage et la modularisation?	Section 4.3
Orientation sur les acquis d'apprentissage dans l'EFP	
Quel est l'état actuel de l'orientation sur les acquis d'apprentissage dans les systèmes d'EFP au sein des divers pays européens?	Section 4.1
Points de crédit	
Le fait qu'un pays manifeste un haut degré de disposition à l'adoption d'ECVET signifie-t-il que ce pays utilise déjà un système de crédits?	Section 5.1 - 5.4
Réforme de l'EFP	
La mise en œuvre d'ECVET peut-elle soutenir les réformes de l'EFP au niveau national?	Section 7.1 - 7.3
Subsidiarité	
Comment la conformité d'ECVET avec le principe de subsidiarité - auquel doivent se conformer les mesures d'EFP prises au niveau européen - peut-elle être assurée?	Section 3.6

2. Introduction: objectifs et contexte du développement d'ECVET

La mobilité de la main-d'œuvre est non seulement essentielle pour promouvoir l'intégration économique de l'Europe et l'intégration d'autres mesures visant à la création d'un marché unique des biens et des services, mais aussi pour intensifier les échanges transnationaux d'expérience et faire progresser une identité européenne. Cependant, les réalités économiques sont loin de répondre aux critères requis pour atteindre ces objectifs. Alors que, pour les travailleurs européens, la formation professionnelle initiale pourrait être l'occasion d'acquérir une expérience de mobilité tôt dans la vie, la mobilité des apprentis à l'intérieur des frontières européennes reste quantitativement toujours insignifiante. Effectuées de façon épisodique, les périodes de formation passées dans un autre pays européen sont plutôt associées à une sorte d'effort "touristique". Les périodes de formation passées dans un autre pays européen restent, dans le meilleur des cas, sporadiques.

Parmi les nombreuses raisons qui expliqueraient cette propension très faible à la mobilité des apprentis, l'une des plus sérieuses est certainement qu'organisés au niveau national, les systèmes d'EFP présentent d'un pays d'Europe à l'autre de grandes différences au niveau des réglementations, des degrés de formalisation, des prestataires institutionnels d'enseignement et de formation et de l'attribution de responsabilités, tout ceci se traduisant par un manque de transparence des aptitudes acquises au cours des périodes de mobilité passées à l'étranger. La disparité des procédures de certification et de validation est trop grande. En particulier, les systèmes à haut degré de formalisation de l'enseignement et de la formation constituent des obstacles presque insurmontables lorsqu'il s'agit d'aligner sur les normes nationales les savoirs, aptitudes et compétences non spécifiques acquis à l'étranger et de les rendre lisibles dans une documentation des résultats. En conséquence de quoi, la participation à des programmes d'échange tend à rester un luxe puisque les périodes d'enseignement et de formation professionnels passées à l'étranger ne seront pas reconnues comme partie intégrante de l'enseignement.

Dans l'enseignement supérieur, le problème a pu être résolu grâce à l'adoption du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), développé dans le cadre du programme "Erasmus". Selon le principe de subsidiarité régissant les politiques européennes de l'éducation, le système ECTS a été établi non pas dans le but d'harmoniser les systèmes de l'enseignement supérieur mais plutôt de créer un système de conversion pour assurer le transfert vers le pays d'origine d'unités d'enseignement acquises à l'étranger et importantes pour la certification. Ainsi, reposant sur une solide base institutionnelle, les études suivies à l'étranger dans un pays européen sont entrées dans la normalité. Ceci a donné une nouvelle impulsion aux formes universitaires actuellement poursuivies par un grand nombre d'États membres de l'Union européenne.

Compte tenu du succès du système ECTS, il serait recommandable d'établir un système de transfert correspondant - le système ECVET - qui, lui, s'appliquerait à l'enseignement et à la formation professionnels. Cependant, cette sphère est marquée par un grand nombre de particularités excluant la possibilité de reprendre un tel système à l'identique. À commencer par les institutions responsables - écoles, universités, entreprises, organismes responsables de la certification, chambres de commerce, etc. - qui diffèrent d'un pays à l'autre; au sein des pays eux-mêmes, on est généralement en présence de tout un réseau d'acteurs intervenant dans cette sphère. De plus, les acteurs des milieux économiques critiquent le système ECTS comme étant trop orienté sur la "charge de travail". C'est pourquoi le système ECVET, en train d'être développé actuellement, devra répondre à des exigences d'un autre type et s'avérer adaptable à un environnement différent, plus complexe.

2.1. L'Union européenne et l'enseignement et la formation professionnels

En mars 2000, les chefs d'État et de gouvernement de l'UE se sont fixé comme objectif de faire de l'Europe d'ici à 2010 "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde", selon la formule fréquemment citée de la *déclaration de Lisbonne*. Dans le cadre du développement d'une stratégie visant à atteindre ce but ambitieux, des politiques concernant à la fois l'enseignement général et l'enseignement et la formation professionnels ont également été définies. Ainsi, lors du Conseil européen réuni à Stockholm au printemps 2001, les 23/24 mars, consacré à la discussion de questions économiques et sociales, le "Rapport sur les Objectifs Futurs Concrets des Systèmes d'Éducation et de Formation" fut approuvé. Les questions essentielles du rapport concernent l'amélioration de la qualité de l'enseignement général et de l'enseignement et de la formation professionnels dans l'UE, l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les citoyens et l'ouverture des systèmes européens d'éducation et de formation à l'échelle mondiale. Dans le respect des principes de subsidiarité et de proportionnalité, la méthode ouverte de coordination fut jugée appropriée pour parvenir rapidement et efficacement à des améliorations dans les sphères de l'enseignement général et de l'enseignement et de la formation professionnels. En outre, le Conseil insista sur l'urgence des mesures à prendre en matière de promotion de la mobilité, en demandant le développement d'un plan d'action qui répondrait à cette exigence.

Lors de leur rencontre à Bruges en octobre 2001, les directeurs généraux de la formation professionnels proposèrent le lancement d'un processus de coopération dans la formation professionnelle initiale et continue. Cette initiative fut concrétisée dans la déclaration de Copenhague, approuvée par les ministres de l'Éducation et par la Commission européenne en juin 2002. La déclaration fait porter avant tout l'accent sur les mesures visant tant à augmenter la transparence et la reconnaissance qu'à promouvoir la mobilité. Il fut convenu

- d'aborder le problème de l'établissement d'un cadre européen des certifications professionnelles (EQF) [CEC],
- d'intégrer dans un seul document l'Europass EFP existant et le curriculum vitae européen afin d'augmenter la transparence des qualifications et des savoirs,
- d'élaborer des critères communs d'assurance qualité dans l'EFP,
- de faciliter le transfert de résultats d'apprentissages et de promouvoir la mobilité durant la phase d'enseignement et de formation professionnelle initiale par l'établissement d'un système de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET).

Par la suite, des activités furent lancées dans le but de réunir dans l'Europass plusieurs instruments d'aide à la transparence déjà existants. Des groupes techniques de travail furent mandatés pour esquisser l'EQF et ECVET. Les pages qui suivent présentent une courte description de ces outils afin de souligner leurs différences et leurs traits communs ainsi que les fonctions qu'ECVET pourrait remplir à titre spécifique.

2.2. Europass

Depuis le 1er janvier 2005, l'Europass est disponible pour permettre aux citoyens européens de documenter les qualifications et compétences qu'ils ont acquises. L'Europass est un portfolio de documents destiné à contribuer à "la transparence des qualifications et des compétences" en "instaurant un cadre communautaire unique" (cf. Journal officiel de l'UE du 31 décembre 2004). Les profils de qualifications présentés selon un format standard ainsi que le récapitulatif des périodes d'enseignement et de formation initiale et continue passées à l'école, sur le lieu de travail ou dans l'enseignement supérieur indiquent toutes les périodes d'emploi ainsi que les savoirs et aptitudes acquis lors d'apprentissages informels et non formels. Destiné à apporter aux citoyens une aide à la présentation de leurs qualifications et compétences et à leur faciliter la rédaction de demandes d'emploi ou l'élaboration de programmes de formation continue chez eux et à l'étranger, l'Europass

veut ainsi contribuer à la promotion de la mobilité.

Les Centres nationaux Europass (CNE) ont été établis pour coordonner l'ensemble des démarches nécessaires à la délivrance des documents constitutifs de l'Europass et pour promouvoir la diffusion et l'utilisation des documents. Ces centres forment un réseau européen coordonné par la Commission européenne. Le portfolio Europass comprend le Curriculum Vitae Europass, le Supplément au Certificat, l'Europass Mobilité, le Supplément au diplôme et le Portfolio européen des langues contenant le passeport de langues Europass. L'utilisation de cet instrument (ou d'éléments partiels) est laissée au libre choix des citoyens.

Avec ses cinq éléments - le Curriculum Vitae Europass, l'Europass Mobilité, l'Europass - Supplément au diplôme, l'Europass - Supplément au certificat et le passeport de langues Europass - l'Europass offre un format standard permettant une documentation de l'éducation individuelle et des parcours professionnels effectués, de façon à être compréhensible à travers toute l'Europe. Apportant des aspects européens (comme les périodes d'apprentissage à l'étranger et les compétences linguistiques) à des demandes d'emploi standard, et proposant un document explicatif des certificats à l'attention des lecteurs étrangers, l'Europass est ainsi à même de contribuer à encourager la mobilité en Europe. Cependant, les suppléments/fiches explicatives n'ont pour seul but que de rendre les documents lisibles dans un contexte transnational et ils ne touchent d'aucune façon les questions de reconnaissance et les possibilités de transfert.

2.3. Le cadre européen des certifications professionnelles (EQF ou CEC)

Le *cadre européen des certifications professionnelles (EQF ou CEC)* facilite la comparaison des qualifications à travers différents systèmes d'enseignement et de formation en spécifiant les niveaux de référence qui décrivent les acquis d'apprentissage réalisables dans divers cursus d'enseignement et de formation. Ceux-ci sont définis par l'intermédiaire de descripteurs tels que savoirs, aptitudes et compétences. La notion de savoirs comprend à la fois les savoirs théoriques et/ou les savoirs factuels; les aptitudes peuvent se référer à des aptitudes cognitives (capacité à résoudre des problèmes, esprit créatif, etc.), ou à des aptitudes pratiques (p. ex. usage d'outils et de matériels); la compétence, dans le contexte de l'EQF, est décrite en des termes qui recouvrent deux aspects - "responsabilité" et "autonomie".

La description des acquis d'apprentissage qui constituent une qualification donnée s'effectue en différents niveaux les distinguant d'autres qualifications. Elle se base sur des critères tels que le registre de savoirs et d'aptitudes, les niveaux de spécialisation ainsi que la capacité à faire face à des situations ouvertes, non standardisées, appelant des actions. Le tableau 2 restitue la définition du niveau 4, à titre d'exemple:

Tableau 2 - Exemple d'un niveau EQF

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Niveau 4 Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 4:	savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer. Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études

L'EQF est conçu comme un outil méthodologique permettant une comparaison d'acquis d'apprentissage d'un pays à l'autre. C'est pourquoi, en parallèle avec le développement de l'EQF, des cadres de certifications professionnelles ont dû être créés au niveau national pour offrir une description systématique des acquis d'apprentissage obtenus dans les divers pays. Sur cette base, la fonction de l'EQF consiste à assurer une transparence universelle des relations existant entre les acquis d'apprentissage obtenus dans divers pays, indépendamment de toutes comparaisons bilatérales détaillées. La catégorisation de niveaux NQF [cadre national des certifications professionnelles] sur la base de l'EQF suffira à un pays pour établir une relation avec *tous* les pays participant au système.

L'introduction de l'EQF sert également à rendre transparentes les qualifications/compétences à travers l'Europe en faisant porter l'accent sur les systèmes globaux plutôt que sur les acquis d'apprentissage individuels. Une description de ces systèmes dans une perspective orientée sur les acquis d'apprentissage contribue à accroître la perméabilité entre enseignement général, professionnel et supérieur. Les compétences acquises par des apprentissages informels seront également prises en considération.

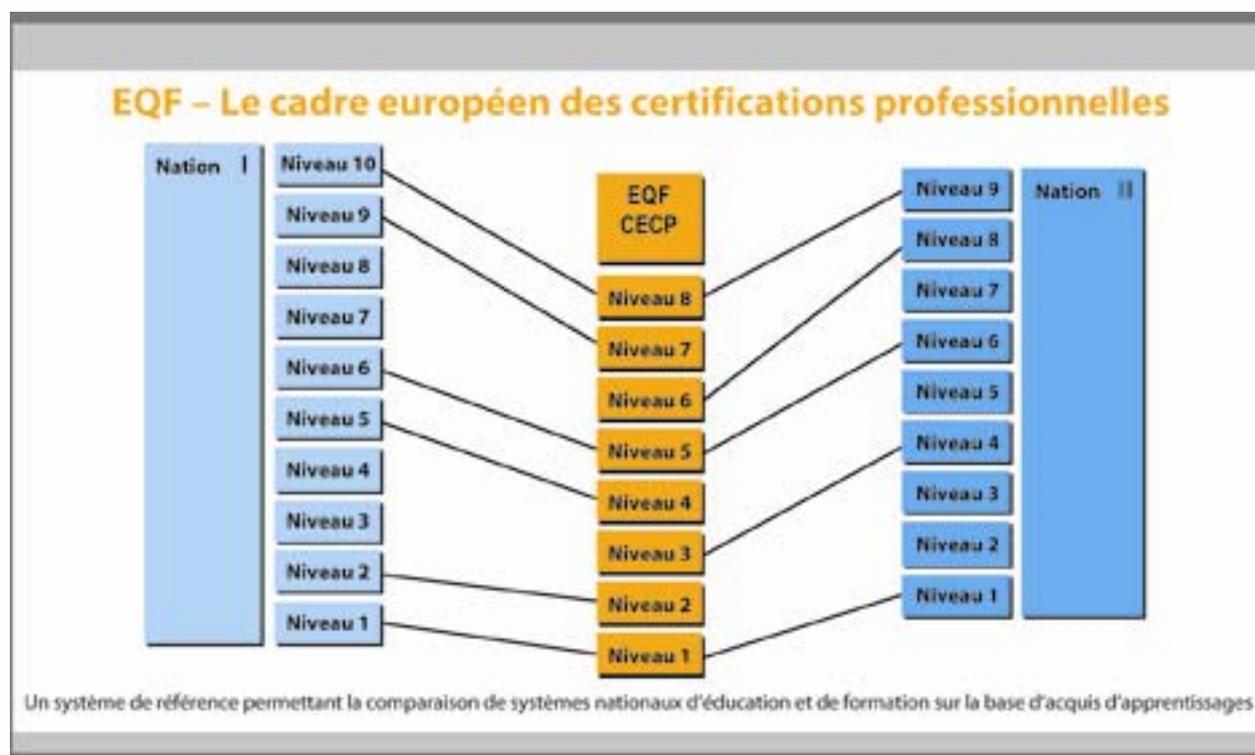


Fig. 2 - L'EQF/CEC comme système transnational de référence

Dans la mesure où les cadres de certifications professionnelles créent surtout la transparence en termes de "valeur relative des qualifications"⁵, l'EQF facilitera les procédures de reconnaissance, d'attribution de crédits et d'établissement d'équivalences de qualifications/compétences obtenues dans les pays participants. Cependant, il ne les remplacera pas. La *classification* des qualifications nationales en accord avec les niveaux définis par le NQF et le EQF sera individuellement effectuée par les pays et leur pérennité devra faire ses preuves au niveau européen.

⁵ Commission des Communautés européennes, Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, Bruxelles 2006, p. 3.

2.4. ECVET

L'EQF et ECVET sont tous les deux basés sur les *acquis d'apprentissage*. Cependant, à la différence des deux outils décrits plus haut, ECVET ne vise pas seulement à augmenter la transparence (qu'il s'agisse des acquis d'apprentissage individuels ou des systèmes nationaux de certification) et donc à fournir un *prérequis* élémentaire pour la transférabilité d'acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger, mais aussi à permettre leur reconnaissance et leur transfert. ECVET sert à la promotion de la mobilité (et une mobilité accrue) durant la phase d'enseignement et de formation professionnelle initiale. La description de périodes d'apprentissages passées à l'étranger, à l'aide des instruments proposés par ECVET - c'est-à-dire par les acquis d'apprentissage et, selon les cas, l'attribution de points de crédits qui représentent les acquis d'apprentissage par rapport à une pleine qualification - permet d'insérer dans le cursus des périodes d'apprentissages effectuées dans un autre pays européen comme faisant partie intégrante d'une qualification professionnelle donnée poursuivie dans le pays d'origine. Le développement d'un *Système européen de (transfert de) crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels* (ECVET), tout en suivant l'approche adoptée par le Système Européen de Transfert de Crédits (ECTS) pour la promotion de la mobilité des étudiants dans l'UE, mise en route depuis 1989, prend de plus en compte les *spécificités de l'enseignement et de la formation professionnels*.

ECVET est un système permettant l'accumulation et le transfert de crédits dans l'enseignement et la formation professionnelle initiale et continue. Il fournit les moyens nécessaires à la documentation et à la certification, au-delà des "frontières des systèmes", de résultats d'apprentissages obtenus par une personne au cours de sa formation professionnelle, les frontières en question ne faisant pas seulement référence aux frontières des systèmes nationaux d'EFP. Au-delà de ces barrières spécifiques, ECVET soutient les pays qui veulent progresser en augmentant la mobilité des apprenants au sein du système national d'EFP, en termes d'augmentation de la perméabilité verticale et horizontale entre des parties du système et en particulier entre l'enseignement et la formation professionnels et l'enseignement supérieur. En outre, puisque le système tient aussi compte des acquis d'apprentissage obtenus de façon informelle (incluant l'apprentissage sur le lieu de travail), leur reconnaissance - si elle est envisagée par la législation nationale - sera simplifiée. Ainsi, les apprenants se trouvant en dehors du système éducatif pourront également bénéficier de l'introduction d'ECVET.

ECVET facilite la documentation, la validation et la reconnaissance d'acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger - qu'il s'agisse de contextes formels d'EFP ou de contextes non formels. Le système est centré sur la personne, c'est-à-dire qu'il repose sur la validation des savoirs/aptitudes/compétences acquis par un individu, ce qui, à son tour, fournit une base pour accumuler et transférer ces acquis.

Le concept d'"acquis d'apprentissage" a été choisi en considération du fait que les systèmes d'EFP et les cursus individuels varient considérablement par comparaison avec l'enseignement supérieur. La description des acquis d'apprentissage est basée sur ce qu'on appelle des "unités" qui donnent, en rassemblant divers types de connaissances, aptitudes et compétences, un double résultat:

- la définition d'"unités" indique la nature des savoirs, aptitudes et compétences à acquérir au sein de divers contextes d'apprentissages (dimension qualitative);
- en même temps, elle peut être reliée à la définition d'un nombre de points de crédit qui donnent le poids relatif de l'unité par rapport à une "qualification complète" - indépendamment de la façon dont elle peut être définie dans les divers contextes nationaux (dimension quantitative).

Les unités sont les éléments destinés à être transférés et/ou accumulés, facilitant ainsi la mobilité. La façon dont elles sont *combinées* dépend des réglementations en vigueur au niveau national, p. ex. de façon analogue à la pratique qui s'est établie en ce qui concerne la définition de profils professionnels ou de curricula pour les écoles professionnelles.

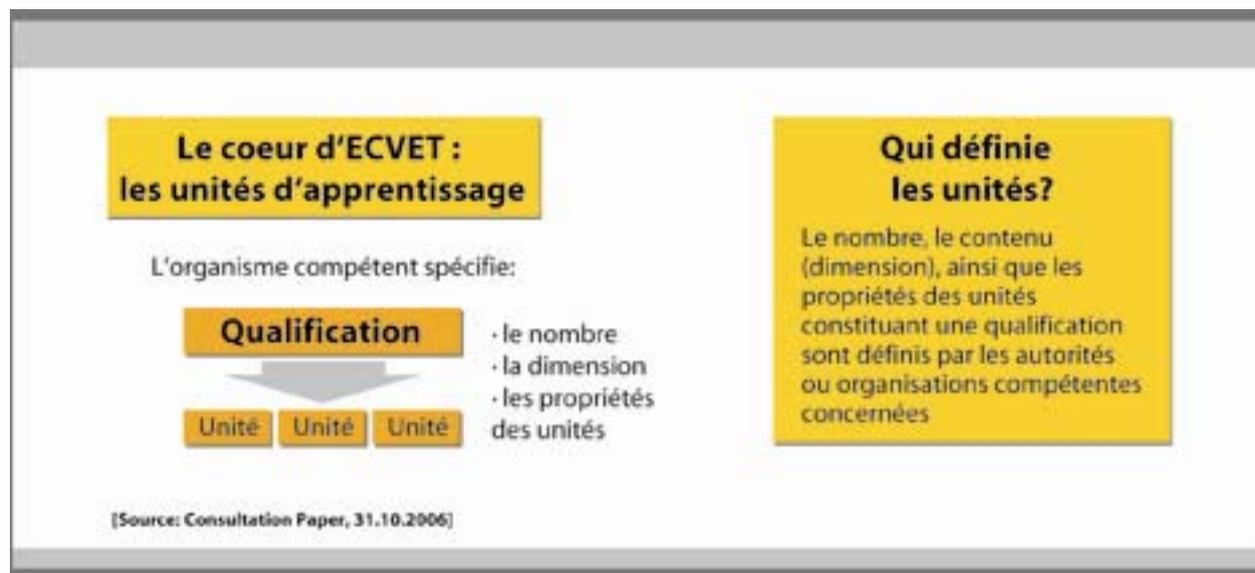


Fig. 3 - Les unités d'apprentissage dans ECVET

Du point de vue de l'apprenant, l'accumulation et le transfert peuvent être décrits comme suit:

- Les savoirs, aptitudes et compétences sont acquis durant un séjour à l'étranger sous forme d'une ou de plusieurs unités. Les acquis d'apprentissage seront documentés et lors du retour dans le pays d'origine, ils seront transférés et dotés de crédits pour être pris en compte dans le cursus de formation suivi dans le pays d'origine. Les unités nouvellement acquises seront ajoutées aux unités acquises antérieurement.
- Les unités pourront être acquises dans tous les États membres de l'UE qui auront adopté les procédures respectives par validation des acquis de l'expérience professionnelle. Par la suite, elles pourront être dotées de crédits et prises en compte pour une pleine qualification, comme défini dans le contexte national. Les pays participant au système désigneront des organismes compétents, c'est-à-dire des institutions établies dans les États membres et délivrant des certifications agréées.

Inévitablement, le processus fera intervenir un grand nombre d'acteurs nationaux, ce qui signifie que des conventions et des accords devront être conclus entre les établissements d'enseignement et de formation, les entreprises et les autorités nationales. Des mesures de soutien devront nécessairement accompagner la mise en œuvre des outils de transparence déjà disponibles.

- L'instrument principal, l'*accord de partenariat/memorandum of understanding*, est un accord volontaire conclu dans chacun des pays participants entre les prestataires d'EFP, les autorités nationales et les autres organismes compétents. Cet outil crée une confiance mutuelle en régulant la coopération au niveau de la validation et de la reconnaissance de qualifications acquises par un apprenant dans un contexte de mobilité.

Le *contrat pédagogique* est signé par les prestataires d'EFP des deux pays - la partie contractante du pays d'origine et la partie contractante du pays d'accueil - et par l'apprenant. Il décrit les acquis d'apprentissage devant être obtenus durant la période de mobilité, en termes qualitatifs et quantitatifs.

Coopération dans le contexte d'ECVET



Fig. 4 - Coopération des autorités compétentes

2.5. Recherche d'accompagnement

En parallèle avec la finalisation du document de consultation ECVET qui avait été présenté le 31 octobre 2006, la Commission européenne - Direction générale de l'éducation et de la culture - avait commandé fin 2005 deux études dont la mission était d'examiner la situation des pays cibles quant à leur niveau de préparation à la mise en œuvre du système en train de naître.

L'objet de l'étude "ECVET reflector", supervisée par deux organismes établis en Allemagne, l'institut de recherche "Forschungsinstitut Betriebliche Bildung" et l'Institut fédéral "Bundesinstitut für Berufsbildung", était d'examiner les caractéristiques des systèmes nationaux d'EFP en Europe concernant la validation, la reconnaissance, l'accumulation et le transfert d'acquis d'apprentissage dans l'enseignement et la formation professionnelle initiale. Ce rapport présente les résultats du projet de recherche.

Le projet "ECVET connexion", mené simultanément, visait à examiner les questions se rapportant à la conception et à la mise en œuvre d'ECVET d'un autre point de vue - celui des prestataires de programmes d'EFP. L'étude de faisabilité réalisée au cours du projet analyse l'ouverture d'ECVET à l'adaptation à la structure institutionnelle des organismes impliqués par sa mise en œuvre. La gestion du projet a été confiée à l'Association Nationale pour la Formation Automobile (France) et au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Les deux études ont été menées en étroite coopération avec les membres des équipes de projet et présentées pour la première fois au public le 30 novembre 2006, lors d'un symposium d'experts à Berlin.

3. Principes méthodologiques et théoriques

Cette étude vise à analyser la relation entre ECVET et les systèmes nationaux d'évaluation et de certification d'acquis d'apprentissage, d'une part, et les procédures existantes de reconnaissance, de transfert et d'accumulation, d'autre part. Ce faisant, l'étude poursuit des buts pratiques en identifiant à la fois les obstacles que pourrait rencontrer ECVET et les conditions favorables à sa mise en œuvre dans les divers pays européens, en formulant des suggestions qualifiées visant à cerner la question de savoir comment concevoir ECVET - et sur quelles bases - et en recommandant aux acteurs de l'enseignement et de la formation professionnels dans les divers pays les mesures et les instruments qu'ils pourraient introduire pour faire de l'application d'ECVET un succès. Ainsi, le rapport final comprend une partie descriptive (1), une partie analytique (2) ainsi qu'une partie pratique (3) qui contient elle-même des recommandations (a) concernant les mesures à prendre tant au niveau européen qu'aux niveaux nationaux/régionaux et des propositions (b) concernant les solutions techniques et les instruments qui s'y rapportent.

Une analyse de la relation entre un système européen de transfert de crédits et les systèmes nationaux d'EFP et de certification ne saurait être comprise comme étant l'application d'un standard établi une fois pour toutes. Les tâches de l'équipe de recherche comprennent aussi l'élaboration de propositions visant au développement ultérieur d'ECVET et des instruments qui l'accompagneront.

La méthodologie utilisée est une combinaison de différentes méthodes de recherche: recherche documentaire, interviews en profondeur, analyse des acteurs et construction de typologie. Cette méthode sera présentée ci-après plus en détail. Le graphique suivant illustre les liens entre les étapes du projet et les méthodes sélectionnées.

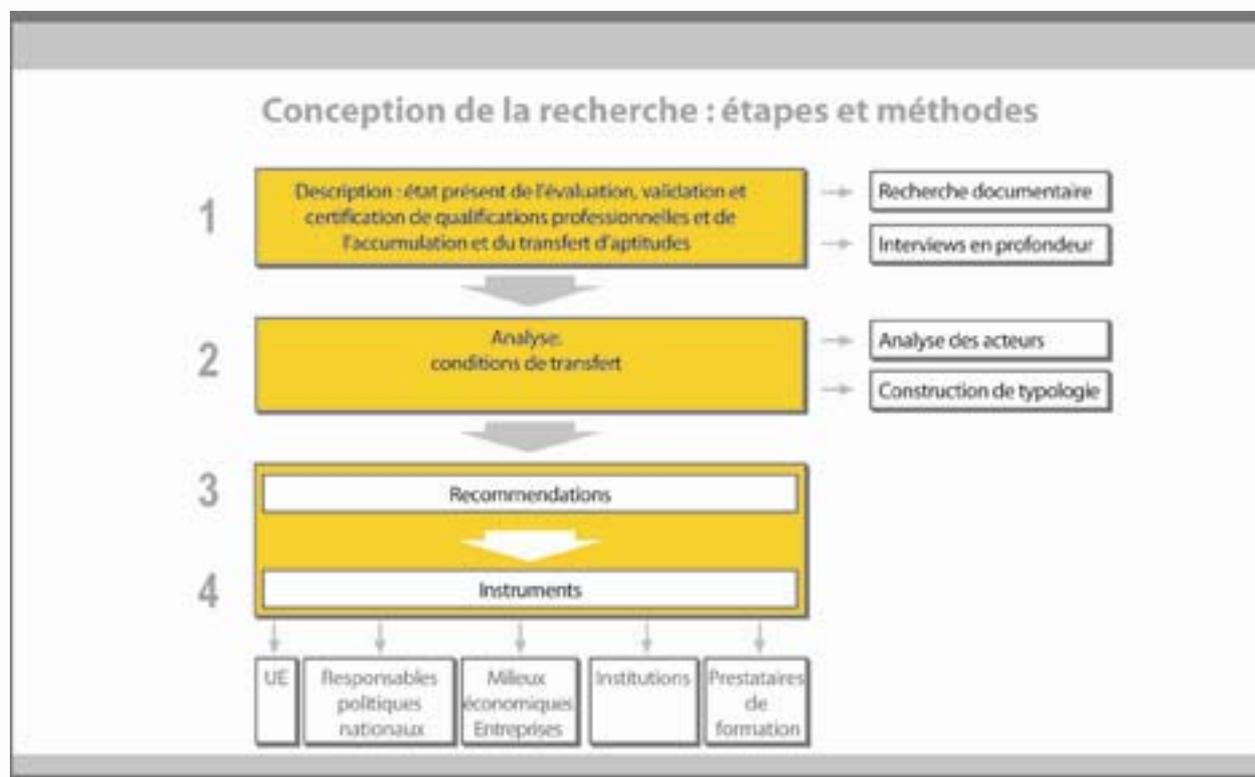


Fig. 5 - Étapes et méthodes

3.1. Hypothèses de recherche

À quelles exigences doivent répondre la conception et la mise en œuvre d'ECVET pour que le système apporte une contribution optimale à l'objectif visé, l'encouragement de la mobilité des jeunes Européens? Avant tout - c'est donc la première hypothèse, encore très abstraite - il devra prouver sa valeur *d'instrument d'aide à la transparence*.

Soulignant la nécessité de promouvoir la "transparence, la comparabilité, la transférabilité et la reconnaissance des compétences et/ou des qualifications entre les différents pays et à différents niveaux" (p.4), la résolution du Conseil adoptée le 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels (Bulletin C 13 du 18 janvier 2003, p. 2-4) ne mentionne pas sans raison en premier lieu l'objectif de la création de transparence - selon la formule de la déclaration de Copenhague. Servant à la lisibilité des acquis d'apprentissage, les procédures d'examens et de certifications sont, du fait de leur nature même, des instruments assurant la transparence. En conséquence, la transparence transnationale de telles procédures est la première et élémentaire exigence pour une mobilité au-delà des frontières dans la formation professionnelle initiale, si les acquis d'apprentissage obtenus durant cette période sont susceptibles d'être pris en compte pour la certification.

En l'état actuel de la recherche, quatre exigences majeures concrètes pourraient émerger de l'objectif visant à la création de transparence entre différents systèmes d'examen et de certification. Elles peuvent s'énoncer de la façon suivante:

1. *neutralité de l'instrument*; le fait de rendre les acquis d'apprentissage "lisibles" au-delà des frontières nationales exige l'utilisation d'un langage neutre, indépendant des systèmes individuels nationaux. Il faut s'assurer qu'ECVET n'impose aucun changement des systèmes. S'il s'avère que c'est bien le cas, la tâche sera particulièrement prédestinée à être abordée au niveau européen, conformément au principe de subsidiarité des activités européennes en matière d'EFP.

L'approche de l'orientation sur les acquis d'apprentissage vise à atteindre le plus petit dénominateur commun des divers systèmes d'EFP et de certification dans la mesure où - indépendamment des différences de compétence, de formes et de méthodes d'organisation - ces systèmes sont principalement orientés vers les acquis d'apprentissage.

2. *Support de réformes dans l'EFP*. En même temps, les projets de réformes et les discussions qui ont démarré dans un grand nombre de pays européens pourraient recevoir de nouvelles impulsions par l'introduction d'un système ECVET au niveau européen - du fait qu'un système de crédits doit nécessairement être neutre. Les pays qui ont essayé (a) de renforcer la perméabilité entre les sous-systèmes du système d'éducation en permettant la certification de résultats partiels ou qui ont essayé (b) de développer leurs programmes d'EFP plutôt monolithiques vers la certification de qualifications partielles pourraient ainsi tirer profit des outils fournis par ECVET. Son utilité potentielle dans le contexte d'actions à mener aux niveaux nationaux et régionaux devrait ainsi rester présente à l'esprit lorsqu'il s'agira de concevoir ECVET et d'élaborer le concept de communication.

Deux exigences peuvent être résumées sous le terme général de *gérabilité du système de crédits*. Un instrument de transparence ne peut fonctionner en tant que tel que s'il est conçu en considération des attitudes, des points de vue et des actions des utilisateurs potentiels. S'il est appelé à répondre à une utilisation dans toute l'ampleur nécessaire, il devra pouvoir s'insérer dans les contextes pratiques d'action de ceux qui sont chargés de l'examen, de la certification et de l'attribution de crédits, en leur permettant une mise au courant d'une durée raisonnable. Dans les systèmes qui ne fournissent pas encore - ou seulement dans un cadre réduit - p. ex. la certification de parties de qualifications, il sera utile de révéler des affinités cachées ou de fournir un instrument d'accompagnement qui devra lui aussi être facile à manipuler.

3. *Conception du système de crédits*: "le plus simple possible". Le succès d'ECVET dépendra du degré d'acceptation qu'il trouvera de la part des acteurs de l'EFP, c'est-à-dire des entreprises, associations, organismes compétents, prestataires d'enseignement, écoles professionnelles et techniques, et - ce qui n'est pas de la moindre importance - des apprenants eux-mêmes. Cependant, une acceptation universelle de l'instrument ne pourra être obtenue que si celui-ci s'avère être suffisamment porteur de sens et compréhensible pour les utilisateurs et gérable pour les organismes certificateurs.

La gérabilité d'ECVET devra d'abord être garantie par la conception même du prototype. Elle pourra par ailleurs être renforcée par la mise à disposition d'instruments d'accompagnement et d'aides.

4. *Cadres institutionnels aux niveaux nationaux et régionaux*. En outre, ECVET nécessite un ancrage institutionnel dans les contextes nationaux d'application pour lui permettre un usage sans déperdition d'efficacité et lui garantir l'acceptation des parties prenantes concernées. De plus, il ne devra pas solliciter au-delà des limites raisonnables ni les organismes compétents ni d'autres acteurs concernés. Les recommandations possibles, formulées en considération de cette sphère, s'adresseront en premier lieu aux responsables politiques de l'EFP dans les pays ayant l'intention d'utiliser ECVET.

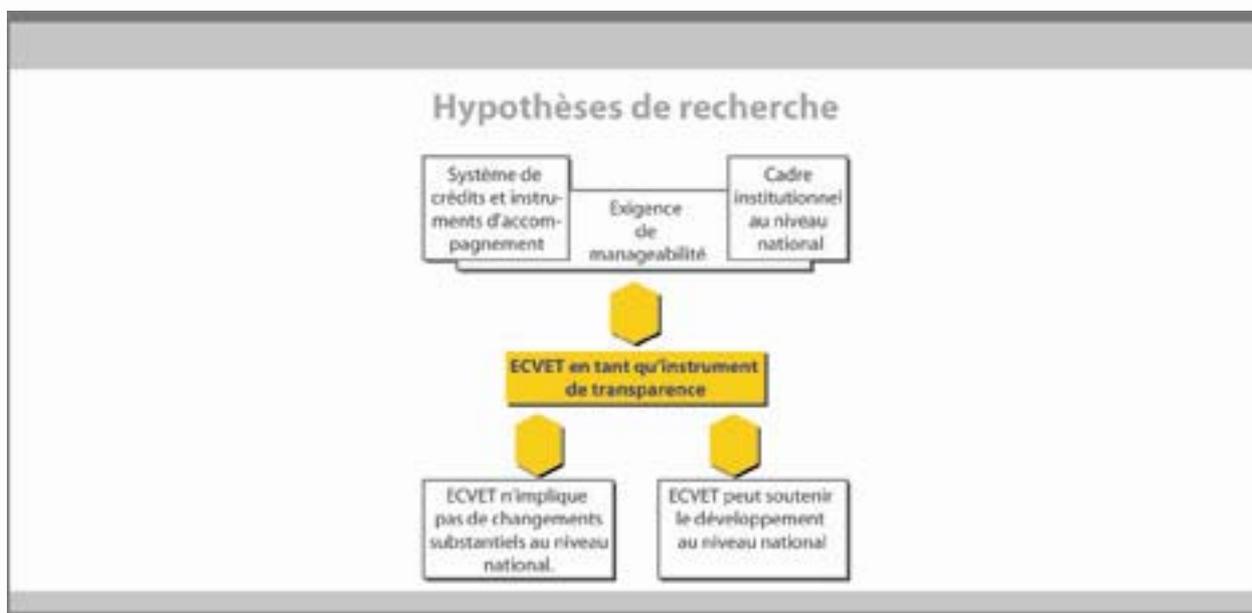


Fig. 6 - Hypothèses de recherche

3.2. Étendue de l'étude et collecte des données

En dehors des 25 pays de l'Union européenne, l'étude englobe les nouveaux États membres admis en 2007, Bulgarie et Roumanie, les pays de l'EEE et les pays candidats, Croatie et Turquie. Pour cela, une gestion de projet complexe a dû être mise en place. La qualité et la représentativité de l'étude proposée ont été assurées par un système en cascade: l'étude a été menée en étroite collaboration avec (1) les chefs de projet, (2) l'équipe noyau (chefs d'équipe de sept pays organisant chacun le travail de recherche au niveau d'environ cinq pays) et (3) environ 25 autres experts nationaux d'EFP, responsables de la recherche dans leur pays d'origine. Par ailleurs, une expertise juridique a été commanditée.

Dans l'équipe noyau, le f-bb (Institut de recherche en EFP - DE) était le leader général, le BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle - DE) était le co-leader et l'OEEC (Organisation pour l'enseignement et la formation professionnels au Ministère de l'éducation nationale - EL), l'Office national de l'éducation (FI), le MEN (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - FR), le CINOP (Centre pour l'innovation dans l'éducation et la formation - NL) ainsi que le QCA (Office des qualifications et curricula - UK) étaient tous chefs d'équipe. Tous les acteurs de l'équipe noyau ont contribué à l'assurance qualité de l'étude suivant un système en cascade.

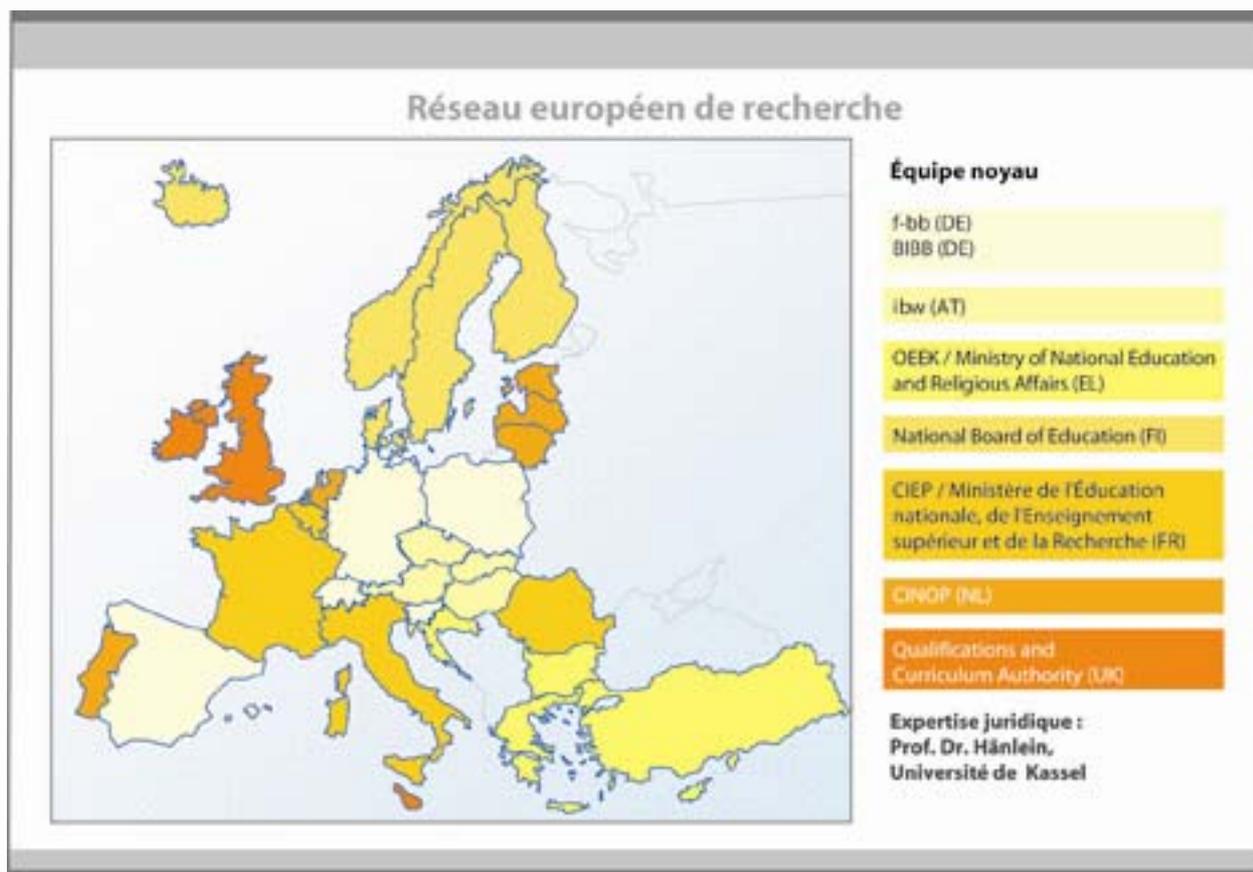


Fig. 7 - Étendue de l'étude et équipe noyau du réseau de recherche

Lors de l'exécution de la partie analytique de l'étude, l'équipe a pu se référer partiellement à des études menées à ce sujet dans le cadre des activités du CEDEFOP. Cependant, une vaste somme de données collectées séparément a dû être regroupée par l'équipe de recherche, car les travaux descriptifs relatifs aux systèmes individuels d'enseignement et de formation professionnels n'étaient pas à même de refléter la constellation dynamique au sein de laquelle se situe un projet de recherche visant au développement pratique d'ECVET et au succès de sa mise en œuvre:

- les études déjà existantes dans les différents pays ne reflètent pas dans tous les cas le niveau le plus actuel. Elles ne peuvent pas et ne doivent pas non plus se concentrer sur des aspects de développement et des dynamiques de changement qui n'ont pas encore atteint le niveau institutionnel et juridique;
- la recherche se concentre principalement sur la question de savoir si ECVET, un système en train de naître, est "ajustable" aux réglementations et pratiques existant tant aux niveaux nationaux qu'aux niveaux régionaux. Allant au-delà de la description systémique, une telle *analyse relationnelle* devra inclure aussi la perception qu'ont d'ECVET les divers acteurs au niveau national, perception qui devra à cette fin être

examinée de façon systématique.

La partie analytique de l'étude reprend les données rassemblées durant le projet:

- une collecte de sources juridiques et autres documents concernant les pratiques d'examen et de certification adoptées dans les divers pays, incluant *entre autres* des lois relatives à l'EFP, des projets de lois concernant la réforme de l'éducation, des contributions aux débats nationaux sur la réforme et les réglementations et procédures d'examen;
- un rapport pour chaque pays concerné, dressé par l'expert national responsable du pays (instrument d'étude: *modèle pour les experts nationaux*);
- les interviews menées avec au moins cinq acteurs importants recrutés dans chaque pays (instrument d'étude: *guide d'interview*).

Pour le recrutement des partenaires d'interview, une procédure pas à pas a été adoptée selon une structure décentralisée. Les experts responsables d'un certain pays ont dû trouver au moins cinq partenaires d'interview conformément à un modèle stipulant les champs thématiques à couvrir (voir tableau 1). Une fois sélectionnées, les adresses des contacts individuels ont été rendues accessibles à www.ecvet.net. Les chefs de projet ont passé en revue la liste des partenaires d'interview sélectionnés en formulant des propositions supplémentaires si nécessaire. Les chercheurs nationaux ont alors mené les interviews et soumis d'éventuels commentaires supplémentaires aux chefs d'équipes de zone.

Le tableau 3 montre que l'échantillonnage des acteurs regroupés dans une certaine zone est relativement large. Ceci représente une certaine restriction, ce qui était cependant inévitable pour différents motifs, dont les raisons d'économie (notamment de temps) n'étaient pas des moindres. Cependant, dans les pays caractérisés par des structures particulièrement complexes de leur système d'EFP, les interviews ont été menées avec plus de cinq personnes lorsque c'était possible (pays 7 et pays 10: neuf personnes; pays 33: sept).

Tableau 3 - Milieux concernés par l'analyse

Sphère		Acteurs
N°	Description générale	
I	organismes d'Etat	ministères/niveau national
		autorités/niveau national
		ministères/niveau régional
		autorités/niveau régional
		organismes d'agrément
V	... à mission transnationale	organismes chargés de la reconnaissance de certificats obtenus à l'étranger, agences nationales Europass
II	prestataires d'EFP	prestataires publics d'EFP
		prestataires indépendants d'EFP
III	représentants des milieux économiques	sociétés/entreprises
		chambres professionnelles
		fédérations patronales
IV	représentants des travailleurs/salariés	syndicats/représentants des apprenants de l'EFP

Les questions contenues dans le "Modèle pour les experts nationaux" se concentrent avant tout sur la description d'aspects partiels des systèmes d'examen et de certification présentant un intérêt spécial du point de vue de l'"adéquation" entre systèmes nationaux et ECVET. En dehors d'une partie descriptive abrégée, les interviews se penchent surtout sur les relations pratiques que les personnes interviewées ont avec ECVET ainsi que sur leur acceptation et leur évaluation de ses impacts potentiels. Ceci a permis d'examiner des aspects dynamiques.

Tableau 4 - Batterie de questions figurant dans les instruments de l'étude

Champ d'étude	Modèle pour les experts nationaux	Guide d'interview
Valorisation des apprentissages par l'évaluation et l'examen	X	X
Processus de certification de compétences acquises en formation professionnelle initiale et en apprentissage	X	X
Équivalence et comparabilité	X	X
Tendances, défis et perspectives dans le contexte ECVET I: processus d'évaluation, de certification et de validation	X	X
Transfert	X	X
Accumulation/capitalisation	X	X
Tendances, défis et perspectives dans le contexte ECVET II: processus d'accumulation, de capitalisation et de transfert	X	X
Apprentissage tout au long de la vie et perspective européenne		X
Attitude vis-à-vis de l'EFP		X
Imputation de documents clés des sources juridiques aux thèmes traités	X	

Les interviews, d'une durée maximale de deux heures (la majorité ayant duré une heure et demie) ont été résumées par écrit par l'enquêteur et revues pour éliminer tout manque de clarté dans les réponses des partenaires d'interview. Dans la mesure du possible, les interviews ont été menées en anglais, français ou allemand. Quand cela n'était pas possible, un résumé de l'interview a été fourni dans la langue maternelle de l'expert. Dans les cas où l'approbation de la personne interviewée était nécessaire, la traduction en anglais n'a été faite qu'après approbation. Pratiquement aucun expert n'a fait usage de l'option consistant à permettre à la personne interviewée de répondre d'avance à une partie des questions contenues dans le guide qui lui avait été envoyé avant l'interview.

Comme le travail de recherche pour le projet a été mené en parallèle avec le développement d'ECVET - avant le processus de consultation - on ne pouvait postuler que tous les partenaires d'interview seraient suffisamment informés de l'état actuel des Spécifications techniques et des discussions poursuivies dans le contexte de la phase préparatoire des deux systèmes, ECVET et CEC (EQF). C'est pourquoi les interviews ont été préparées par l'envoi préalable aux partenaires d'interview d'un dossier d'information joint au guide d'interview et contenant les parties suivantes:

- *un exemple illustrant le système*: une courte présentation en PowerPoint du fonctionnement d'ECVET;

- *des questions et réponses concernant ECVET*: une explication détaillée du système s'appuyant sur les Spécifications techniques élaborées par le Groupe technique de travail en 2005; (les questions et réponses contenues dans ce document ont été complétées par d'autres articles dont les réponses étaient entièrement basées sur les formules utilisées dans les Spécifications);
- *une description d'ECVET*: un article de trois pages présentant le contexte général, les caractéristiques et les potentiels d'ECVET (téléchargeable en 25 langues européennes à www.ecvet.net);
- *une description du projet*: une brève esquisse des objectifs du projet "ECVET reflector".

Étant donné la nature dynamique d'un processus de développement en cours, la nécessité de garantir une exactitude suffisante a dû être prise en compte lors de la compilation du matériel d'information.

3.3. Déroulement des opérations

Les réunions de l'équipe noyau du projet ont eu lieu les 16 et 17 janvier (à Nuremberg), les 17 et 18 mai (à Nuremberg), le 18 juillet (à Nuremberg) et les 17 et 18 octobre (à Bonn), en 2006. En dehors des experts spécifiques de l'équipe noyau, des experts nationaux et de l'EFP ont participé à certaines réunions.

Des réunions de travail avec l'expert juridique, le professeur Hänlein, ont eu lieu à trois reprises. Le professeur Hänlein a également participé à la dernière réunion de l'équipe noyau. Il a effectué une expertise sur la mise en œuvre et l'utilisation d'ECVET d'un point de vue juridique (voir section 3.6 et 3.7 de ce rapport). En outre, il a formulé des conseils concernant l'identification de sources juridiques et a été impliqué dans le processus de construction de typologie.

Le matériel d'information ainsi que les instruments d'étude et d'analyse conçus par le comité directeur du projet ont fait l'objet de discussions lors des ateliers et ont été mis à disposition sous forme électronique pour permettre aux partenaires de projet de faire des commentaires durant toute la phase de projet. Le site web www.ecvet.net a été lancé au début de l'étude et comprend une section ouverte au public et une section à accès réservé.

Des activités de diffusion ont eu lieu dans la deuxième phase du projet:

le 18 septembre 2006, à Prague: présentation des résultats intermédiaires lors d'une conférence "Vers un modèle ECVET: nouvelles approches en matière de transparence, de mobilité et de reconnaissance internationale des compétences";

le 2 octobre 2006, à Helsinki: présentation lors de l'"Atelier ECVET: le démarrage de la consultation". Quatre sessions thématiques: ECVET et la transparence, ECVET et l'apprentissage tout au long de la vie, ECVET et la mobilité, ECVET et la confiance mutuelle;

le 30 octobre 2006, à Bonn: présentation de parties de l'étude durant la conférence "Système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels", organisée par le ministère allemand de l'éducation et de la recherche et l'Agence nationale, à Bonn;

le 04 décembre 2006, à Helsinki: présentation de résultats préliminaires durant la conférence "De Copenhague à Helsinki", organisée dans le cadre de la présidence finlandaise du Conseil;

30 novembre 2006: le "*Séminaire de clôture sur les résultats d'ECVET reflector et ECVET connexion*" a eu lieu à Berlin dans la "Maison de l'économie allemande" (locaux de l'Industrie allemande). Les participants - parmi lesquels se trouvaient les directeurs généraux de la formation professionnelle, des représentants des partenaires sociaux, des experts en EFP, des représentants du secteur de la formation, des représentants de la CE - étaient venus de 29 pays.

3.4. Définitions de travail

Considérer ECVET dans une perspective juridique et réglementaire implique l'identification d'étapes procédurales allant jusqu'à la délivrance d'une certification professionnelle sur une base transnationale. Au sein du projet "ECVET reflector", nous utilisons le schéma suivant:

étape n° 1: évaluation des acquis d'apprentissage obtenus dans un pays d'accueil;

étape n° 2: attribution de crédits d'apprentissage;

étape n° 3: évaluation des acquis d'apprentissage réalisés à l'étranger (comprenant l'attribution de crédits, la documentation et la délivrance de certificats);

étape n° 4: reconnaissance des crédits acquis à l'étranger en tant que parties de la qualification à obtenir;

étape n° 5: attribution d'une certification en accord avec les règles et réglementations en vigueur dans le pays d'origine de l'apprenant.

Les étapes 1 à 2 font partie de la *valorisation* des acquis d'apprentissage réalisés à l'étranger. Durant son séjour à l'étranger, l'apprenant(e) passera des examens conformément aux règles du pays d'accueil et obtiendra des crédits. Le processus de valorisation sera achevé par l'attribution de crédits. Ceci pourrait comprendre la délivrance de certificats correspondant aux acquis d'apprentissage obtenus et la délivrance de documents relatifs aux activités d'apprentissage. Ceci prépare le terrain pour l'étape n° 3. Les *crédits* sont un ensemble formalisé d'acquis d'apprentissage destinés à être transférés; ils sont attribués à l'issue d'une procédure d'évaluation. Les crédits peuvent correspondre à des parties de qualifications professionnelles formelles reconnues soit dans le pays d'accueil, soit dans le pays d'origine.

La phase *validation* de la procédure ECVET inclut une évaluation des acquis d'apprentissage (étape n° 3), c'est-à-dire la vérification de la conformité des acquis d'apprentissage réalisés à l'étranger avec les référentiels de certification en vigueur dans le pays d'origine. Cette évaluation est basée sur la documentation transmise par le pays d'accueil et sur les crédits attribués. La reconnaissance des crédits acquis à l'étranger (étape n° 4) conclut cette phase de validation.

Les acquis de cette étape s'intégreront soit dans une procédure de "reconnaissance" (étape n° 4), soit dans "l'attribution d'une certification" (étape n° 5). Cette alternative dépend du contexte juridique et réglementaire (national et régional) du pays d'origine de l'apprenant. Lors de l'étape n° 5, les aspects légaux et juridiques de l'attribution d'une certification devront être tout particulièrement pris en considération. L'attribution d'une certification sera concrétisée par un *certificat* répondant à la définition suivante: un "document officiel délivré par un organisme certificateur, qui atteste le niveau de qualification atteint par un individu à l'issue d'une procédure d'évaluation normalisée" (Tissot, 2004).

L'une des difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de l'étude était de faire une distinction entre la phase de valorisation d'une part et la phase de validation d'autre part. Ainsi, nous ferons référence à l'évaluation en tant que partie de la phase de valorisation, cette "valorisation" étant comprise comme une étape intermédiaire aboutissant à la validation. Nous référant à Tissot (2004), nous comprendrons la validation comme le "processus qui consiste à évaluer et reconnaître toute une gamme de savoirs, savoir-faire et compétences acquis par les individus au cours de la vie et dans différents contextes, par exemple au cours de l'éducation, du travail et des loisirs". Nous intégrons dans le contexte ECVET l'étape d'évaluation dans la phase de valorisation. La procédure se présente par conséquent comme suit:

Tableau 5 - Valorisation, validation et certification dans un contexte de mobilité

Pays d'accueil	Étapes de la procédure ECVET	Pays d'origine
Valorisation	Appréciation des acquis d'apprentissage obtenus par l'apprenant	
Valorisation	Attribution de crédits	
Valorisation	Évaluation des acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger (comprenant attribution de crédits, documentation et délivrance de certificats)	Validation
	Reconnaissance de crédits acquis à l'étranger en tant que parties de la certification à obtenir	Validation
	Attribution d'une certification conformément aux règlements en vigueur dans le pays d'origine de l'apprenant.	Certification

Les trois éléments principaux - valorisation, validation et certification - sont essentiels pour assurer le transfert de parties de qualifications.

Un autre élément de définition important concerne les différences entre "systèmes d'enseignement et de formation professionnels" (EFP) et "systèmes de certification". Le terme "système d'EFP" est utilisé dans notre étude pour mettre l'accent sur les dispositifs d'EFP. Les "systèmes de certification" et les "autorités compétentes" sont utilisés selon les définitions de la Commission européenne. Par conséquent, une certification est définie comme étant "le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un apprentissage les acquis correspondant à une norme donnée"; (Commission des Communautés européennes 2006⁶). Dans le contexte ECVET, les phases de valorisation (y compris évaluation) et de validation pourrait être dissociées et prises en charge par deux partenaires d'EFP différents.

3.5. Construction d'une typologie

Les recommandations n'ont pas été conçues et développées sur la base d'une description détaillée de systèmes d'EFP pris isolément, mais sur la base d'une typologie qui permet de faire apparaître les tendances générales de la relation existant entre les pratiques nationales et ECVET. Le but était de générer une information à caractère général s'appliquant aux champs d'actions visées, de cerner les zones de problèmes et les synergies escomptées dans les pays qui veulent utiliser ce nouvel outil.

La construction de la typologie reposera sur les méthodes utilisées dans la recherche sociale qualitative. (Kluge 2000⁷).

⁶ Commission des Communautés européennes (2006). Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (présentée par la Commission) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094} Bruxelles, le 5.9.2006. COM(2006) 479 final 2006/0163 (COD)

⁷ Kluge, Susann (janvier 2000). [Construction sur base empirique de types et de typologies dans la recherche sociale qualitative] Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research [20 paragraphes]

1. Définition de l'espace d'attributs, c'est-à-dire collecte d'attributs en termes de propriétés et/ou de dimensions. La construction de la typologie commence par l'identification de propriétés porteuses de pertinence pour la construction de la typologie selon les objectifs scientifiques de l'étude.
2. Analyse des régularités empiriques: dans une étape suivante, les résultats de l'investigation seront analysés compte tenu des régularités empiriques potentielles. Le regroupement qui en découlera aura pour but de créer une homogénéité interne au sein des groupes formés.
3. Construction de types: la phase de construction de types est consacrée à l'analyse des relations internes au sein des groupes caractérisés par des régularités. Ceci peut aboutir à une condensation du matériel ou à une réduction des groupes. L'interprétation des régularités identifiées qui en découlera représentera la première étape dans la construction d'un type. Si, cependant, une interprétation satisfaisante n'est pas possible sur cette base, la définition de l'espace d'attributs sera révisée.
4. Caractérisation et spécification de types: par exemple, prototypes, types idéaux, types extrêmes.
5. Formulation de recommandations pratiques. Si la méthodologie était utilisée avant tout pour une analyse, la quatrième étape serait alors la dernière. Cependant, étant donné que le projet de recherche esquissé poursuit un but avant tout pratique, l'étape finale devrait plutôt consister à formuler des recommandations pratiques concernant la mise en œuvre d'un système ECVET dans les divers types: à quels acteurs/parties prenantes faut-il accorder une attention spéciale et dans quels contextes? Où est-il possible d'obtenir des effets de synergie avec les dynamiques nationales de développement? Quel genre d'assistance, informations, conseils et soutien pourraient être apportés en considération des diverses constellations d'acteurs? Etc.

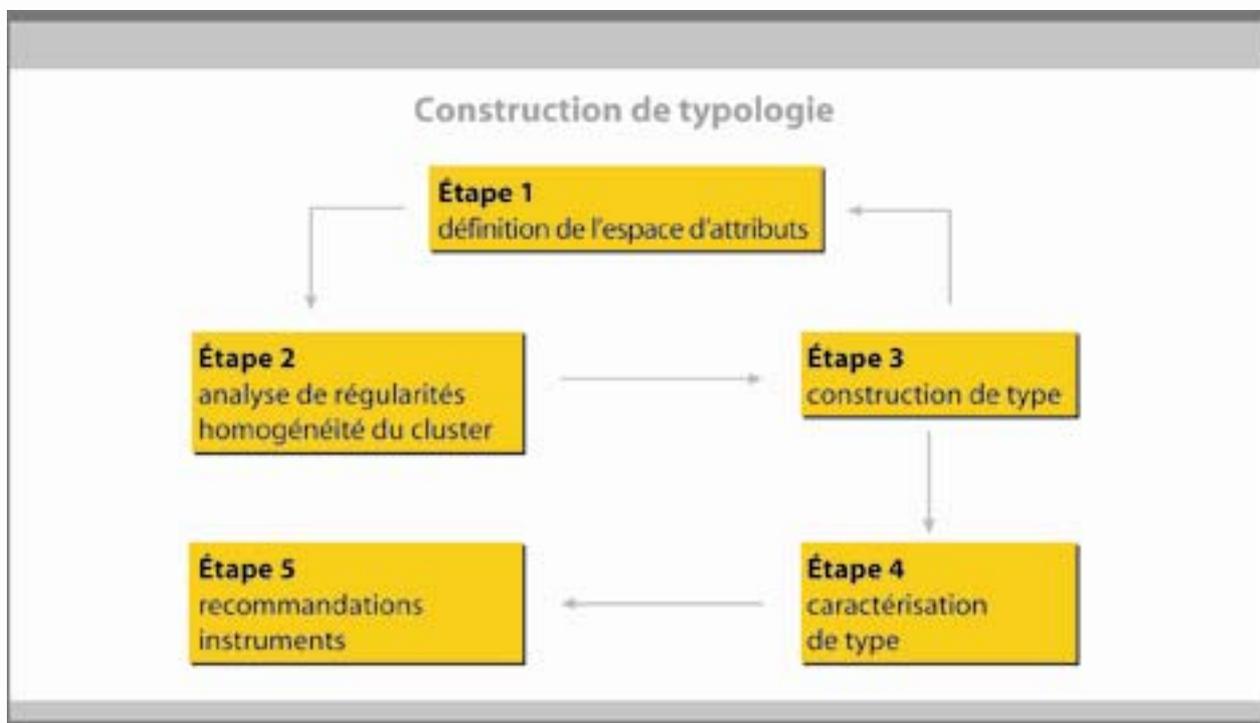


Fig. 8 - Étapes de la construction de la typologie

Pour élaborer une typologie des systèmes de certification sous l'aspect de leur "disposition à l'adoption d'ECVET", un certain nombre de traits doivent de prime abord être pris en considération, qui sont:

- le degré d'orientation sur les acquis des examens et certificats,
- la concentration sur les acquis d'apprentissage formels comparée à la possibilité de validation d'apprentissages informels; l'existence (ou non) d'une culture de valorisation orientée sur les compétences (se rapportant aussi à l'enseignement et à la formation continue) ainsi que l'existence des institutions respectives,
- l'offre d'éducation et de formation dans les institutions publiques comparée à celle des prestataires privés; l'existence (ou non) de formes combinées (système dual, alternance),
- la cohabitation de différents systèmes de formation professionnelle initiale au sein d'un même pays,
- la constellation d'acteurs dans la sphère de certification (écoles, entreprises, organismes certificateurs publics, chambres professionnelles, etc.),
- la distribution des compétences parmi les acteurs (au niveau national, régional, sectoriel),
- le degré de perméabilité (verticale et horizontale); l'existence (ou non) de formes de transfert d'acquis d'apprentissage au-delà des frontières de sous-systèmes du système national d'enseignement et de formation professionnels,
- l'existence d'un cadre national de certification, etc.

Cependant, l'objectif primaire de l'étude n'est pas d'identifier une large gamme de conditions potentiellement favorables ou défavorables à la mise en œuvre d'ECVET. Elle vise au contraire à comparer les éléments essentiels d'ECVET en tant que système facilitant les processus de validation, transfert et accumulation d'acquis d'apprentissage avec les pratiques correspondantes en usage dans les divers pays européens et à permettre ainsi l'élaboration de conclusions pour savoir dans quelle mesure les pays respectifs sont "ajustables" à ECVET. Ainsi, l'étude a de nombreuses similitudes avec une analyse SWOT. Mais elle présente cependant deux différences majeures:

- *premièrement*, les analyses SWOT examinent les forces et faiblesses internes et les conditions externes sur lesquelles les systèmes sociaux - souvent des entreprises - doivent baser leur plan stratégique *en vue de la détermination de standards objectifs*. Dans le cas présent, si les conclusions font apparaître que l'"adéquation" est insatisfaisante, ceci pourrait mener à des recommandations de changement de conception d'ECVET ou d'élaboration de mesures de soutien. Les *deux* aspects sont variables - dans certaines limites. De fait, la partie pratique de l'étude fournit bien des recommandations concernant la conception de processus et d'outils au niveau de l'UE.
- *Deuxièmement*, les analyses SWOT examinent d'habitude des contextes dans lesquels de nombreux facteurs exercent des interactions les uns sur les autres et où il existe une grande variété d'"opportunités" et de "menaces" envers le système spécifique pris en considération. Par contre ici, les systèmes d'enseignement professionnel de différents pays doivent être mis en relation avec *un seul* outil clairement organisé et constitué d'un ensemble clairement défini d'attributs.

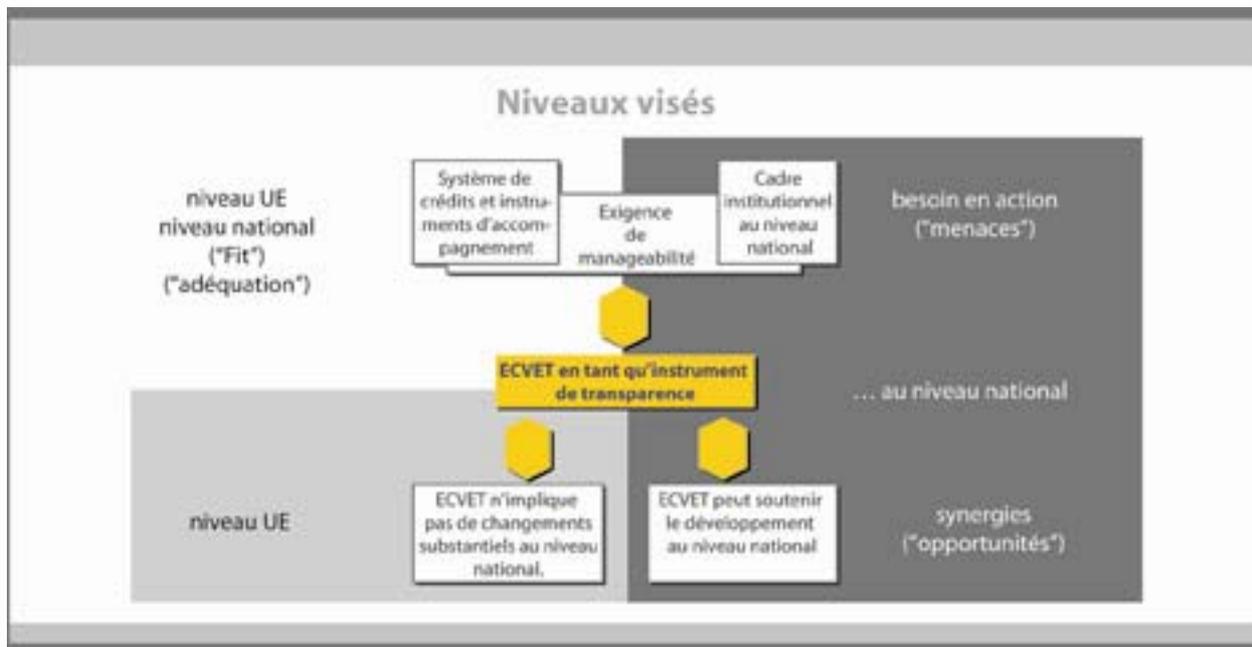


Fig. 9 - Niveaux visés et acteurs

L'objectif était d'identifier ces propriétés ECVET (voir tableau 5) d'une part et les conditions favorables à une mise en œuvre d'ECVET au niveau national, d'autre part, afin de développer une typologie orientée sur les problèmes, conformément aux termes de l'objet de la recherche.

Pour créer d'abord la typologie, une caractérisation d'ECVET a dû être développée, permettant

1. d'identifier les éléments essentiels d'ECVET et
2. de les mettre en correspondance avec des conditions favorables au niveau du système de certification.

Si ECVET est appelé à fonctionner correctement dans des projets de mobilité transnationale, il est essentiel que

- des unités de qualification puissent être obtenues: les descriptions de formations achevées doivent être indépendantes des programmes, c'est-à-dire uniquement basées sur les acquis d'apprentissage visés ("savoirs, aptitudes et compétences" - KSC);
- qu'il y ait une reconnaissance de l'équivalence des contenus d'apprentissage acquis à l'étranger avec les qualifications reconnues dans le pays d'origine;
- qu'un transfert des acquis d'apprentissage vers la qualification soit assuré et qu'il soit possible d'identifier des parties de qualification correspondantes au sein du cursus de formation qui a été à l'origine du projet de mobilité;
- qu'une accumulation des acquis d'apprentissage - au-delà des frontières et non spécifiques à un programme - ayant été obtenus dans les divers contextes d'apprentissage soit assurée.

Seul l'ensemble de ces éléments pourra garantir que les expériences d'apprentissage réalisées à l'étranger puissent devenir partie intégrante des qualifications correspondantes existant dans le pays d'origine.

Le tableau 6 présente des éléments ECVET et les associe à des conditions utiles permettant sa mise en œuvre au niveau national.

Tableau 6 - Éléments essentiels d'ECVET

	Conditions utiles au niveau national
Validation d'acquis d'apprentissage	Évaluation de parties de qualifications possible
	Référentiels (de qualification) en usage dans les procédures d'évaluation
	Accumulation vers la qualification
Validation	Existence de différentes formes de validation (d'expériences antérieures d'apprentissage; d'apprentissage en établissement scolaire, etc.)
	Valeur d'examens intermédiaires, tests de fin de module, etc.
	Existence de différentes formes de certification (concernant leur signification juridique)
	Existence de certificats partiels/de certificats pour des unités isolées
Reconnaissance et équivalence	Méthodes de reconnaissance de savoirs/aptitudes/compétences acquis à l'étranger ou dans une autre partie du système d'EFP quand il s'agit d'accorder l'accès à un programme d'EFP/d'accorder un certificat complet ou partiel.
	Définition d'équivalences transnationales et application de celles-ci
Transfert	Existence de transfert dans le contexte de la mobilité internationale/entre différentes parties de la formation professionnelle initiale - p. ex. dans une perspective régionale ou sectorielle Procédures de transfert
	Existence d'unités communes dans différents programmes/qualifications, permettant un transfert plus facile
	Transfert de qualifications complètes ou partielles
Accumulation/capitalisation	Existence d'accumulation dans le système national de formation professionnelle initiale/système de certification/dans des secteurs spécifiques de la formation professionnelle initiale/système de certification
	Haute efficacité et niveau élevé de l'utilisation des processus d'accumulation

La figure 10 illustre les méthodes de recherche et de collecte de données utilisées pour recueillir le matériel d'information se rapportant aux quatre niveaux identifiés plus haut (voir section 3.1).

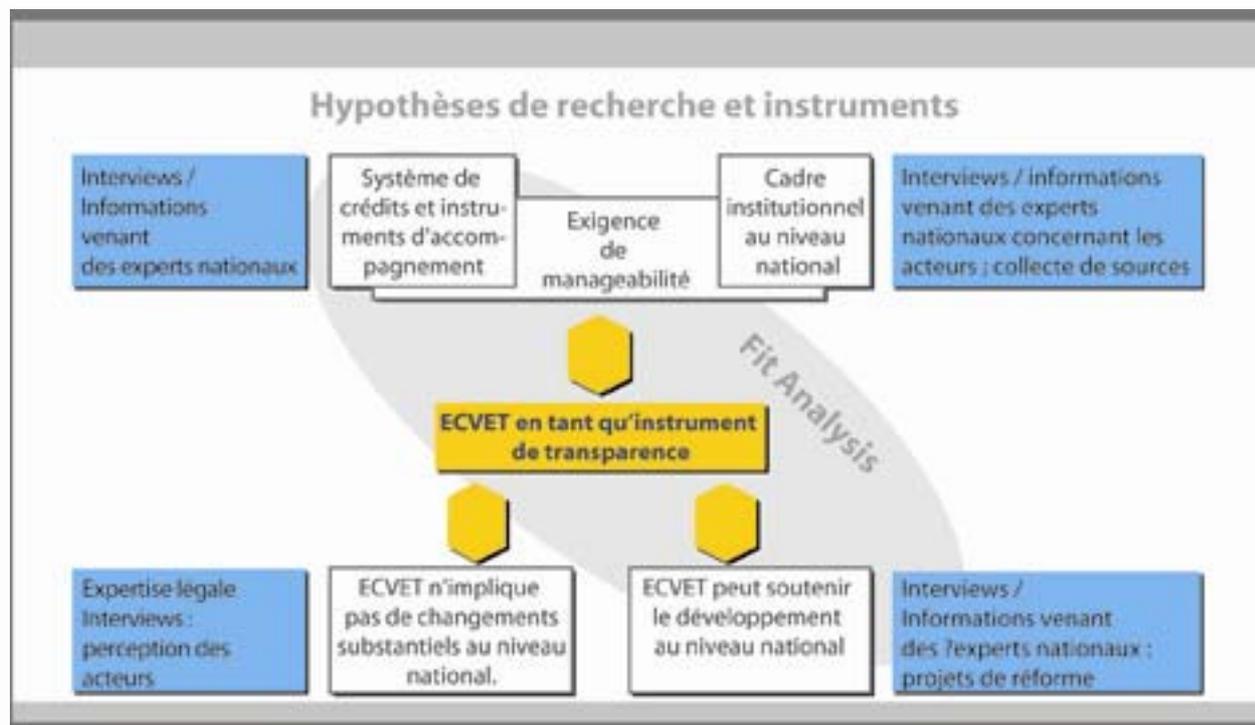


Fig. 10 - Hypothèses de recherche et instruments

3.6. Aspects juridiques de la mise en œuvre et de l'application d'ECVET (par Andreas Hänlein)

3.6.1. ECVET et la subsidiarité – de la question du cadre juridique européen de la politique européenne de formation professionnelle

3.6.1.1. Pertinence du cadre juridique européen

L'objectif du projet de recherche ECVET reflector était d'examiner si et sous quelles conditions le "prototype ECVET", à partir d'une élaboration au niveau européen, pourrait fonctionner sans problèmes, en essayant de déterminer les obstacles éventuels à sa mise en œuvre dans certains États membres et de les prendre en considération dès la phase de développement du système ECVET.

Dans une telle analyse, la question qui s'impose avant tout est naturellement de savoir si les systèmes nationaux d'enseignement et de formation professionnels sont compatibles avec le concept européen, et s'ils le sont, jusqu'à quel point et en fonction de quelles modifications au niveau national. Il faudra également tenir compte du fait qu'une attitude favorable aux réformes ne sera possible que si de telles directives sont ressenties comme étant légitimes. Dans ce sens, la compatibilité avec la législation de l'Union européenne est d'une importance cruciale. C'est pourquoi le présent chapitre examine la compatibilité d'ECVET avec la législation de l'Union européenne, et notamment avec le droit primaire. En même temps, la législation de l'Union européenne sera analysée de façon à pouvoir y puiser d'éventuelles suggestions pour élaborer le nouveau système.

3.6.1.2. Subsidiarité et principes fondamentaux du Traité CE

C'est souvent le concept de subsidiarité qui est utilisé pour caractériser la répartition de la responsabilité politique entre niveau national et niveau européen. Alors que cette notion s'applique notamment à la sphère de la politique de l'éducation, le concept de subsidiarité évoqué dans ce contexte est cependant utilisé dans un sens plutôt large et non spécifique, en attribuant d'une façon générale les prérogatives d'action aux États membres, c'est-à-dire au niveau inférieur, et en envisageant les actions à mener à un niveau supérieur (européen) seulement dans des cas spéciaux. Par contre, le Traité CE a recours à une formulation juridiquement plus précise de la répartition des responsabilités, lui donnant la forme d'une entité de trois principes, chacun d'entre deux étant également appelé principe de subsidiarité, mais dans un sens spécifique (Art. 5 II CE)⁸.

Le premier principe est le principe d'attribution à l'UE de compétences limitées et spécifiques. Il se rapporte à la *délimitation* des compétences⁹ et énonce que la Communauté devra agir dans les limites des compétences conférées par le Traité et des objectifs assignés (Art. 5 I CE). Les autres principes - le principe de subsidiarité (Art. 5 paragraphe 2 CE) et le principe de proportionnalité (Art. 5 paragraphe 3 CE) - se rapportent à l'exercice des compétences juridictionnelles de la Communauté. Le point de départ de l'examen des possibilités d'action de l'Union européenne dans le domaine de la politique de la formation professionnelle sera de rechercher une habilitation fondant la compétence de la Communauté dans ce champ politique.

3.6.1.3. Les fondements juridiques européens de la politique de formation professionnelle

Compétences de la Communauté en matière de politique de formation professionnelle

Les dispositions essentielles habilitant la Communauté à mettre en œuvre des mesures dans la sphère de la formation professionnelle, au sens du principe d'attribution de compétences limitées et spécifiques, sont énoncées à l'article 150 CE¹⁰.

Selon le paragraphe 1 de l'article, la Communauté devra mettre en œuvre une politique de formation professionnelle¹¹ visant à appuyer et compléter les actions des États membres tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle. Ces dispositions établissent d'une part la compétence de la Communauté dans ce domaine tout en faisant apparaître que cette compétence n'est pas exclusive, mais qu'elle a un caractère de soutien et de complément. Cette constatation est importante, puisque le principe de subsidiarité mentionné plus haut ne peut être appliqué dans un

⁸ Ces deux utilisations distinctes du concept de subsidiarité apparaissent clairement dans la version allemande du Traité CE: d'une part, l'article 5 CE est intitulé "Principe de subsidiarité" mais par ailleurs, ce principe est mentionné comme étant un principe parmi d'autres principes partiels au 2^e paragraphe du même article. Par contre, une formule plus précise est utilisée dans l'article I-11 du Traité constitutionnel qui porte le titre "Principes fondamentaux".

⁹ Cette différenciation de fond faite sur un plan dogmatique figure aussi à l'article I-11 du Traité constitutionnel.

¹⁰ Par contre, la proposition de "recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie" du 5.9.2006 - COM (2006) 479 final, présentée par la Commission, ne repose pas seulement sur l'article 150 CE (relatif à la formation professionnelle), mais aussi sur l'article 149 CE (relatif à l'éducation générale). La mention de ces deux articles en tant que base juridique est due au fait que, alors que l'EQF a pour vocation d'être un instrument facilitant la mobilité entre éducation générale et enseignement et formation professionnels au sein du système d'EFP, le système ECVET concerne seulement le champ de l'enseignement et de la formation professionnels (V=vocational/professionnel).

¹¹ Pour plus de détails concernant le concept d'enseignement et de formation professionnels (qui, dans le contexte d'ECVET, n'est cependant pas sans poser de problème), voir Classen, dans :: von der Groeben/Schwarze, art. 150 CE point 2 et suivant.

sens juridique (art. 5 paragraphe 2 CE) que si la juridiction concernée n'est pas exclusive.

Cette attribution si claire de compétence en matière de politique de formation professionnelle n'existe pas depuis longtemps sous cette forme dans le Traité CE. Elle remonte au Traité de Maastricht, dans lequel l'ancien article 128 du Traité CEE¹², beaucoup plus concis, avait été remplacé par l'article 127 du Traité CE¹³, qui dans le Traité d'Amsterdam est l'article 150¹⁴. Cependant, la Communauté avait déjà bénéficié auparavant de certaines compétences qui lui permettaient (et lui permettent toujours) d'avoir des activités dans ce domaine, dans l'objectif de faciliter la libre circulation des personnes. Dans ce contexte, il faut mentionner en particulier l'article 47 CE, sur la base duquel lesdites directives relatives à la reconnaissance furent établies.

Formes d'actions relevant du droit communautaire

L'article 150 CE contient lui aussi des dispositions relatives aux formes d'action que la Communauté peut utiliser pour exercer sa juridiction. Le paragraphe 4 stipule que le Conseil pourra adopter des "mesures" contribuant à la réalisation des objectifs mentionnés dans l'article. Les mesures évoquées sont en particulier celles qui figurent dans l'article 249 et selon lesquelles la Commission peut adopter des règlements et des directives, prendre des décisions et formuler des recommandations¹⁵ ou des avis. La notion de mesures recouvre aussi d'autres actes, en particulier les nombreuses "résolutions"¹⁶ adoptées par le Conseil dans le domaine de l'éducation¹⁷.

Enfin et surtout, la "méthode de coordination ouverte" s'est largement répandue ces dernières années, en particulier en tant qu'instrument de politique européenne de l'éducation. Conformément à cette méthode, qui joue un certain rôle en particulier dans les champs politiques où la marge de manœuvre des organes européens est assez limitée, le Conseil émet sur proposition de la Commission des directives et des calendriers et le Conseil - ou la Commission - fixe des indicateurs de qualité en coopération avec les États membres. Au bout d'une certaine période, les États membres rédigent des rapports constatant la progression de la mise en œuvre de ces directives; sur la base de ces documents, une évaluation est effectuée à la fois par le Conseil et par la Commission, qui formulent des recommandations¹⁸. Cependant, cette méthode de "benchmarking" adoptée par les politiques européennes n'est pas contestée¹⁹. Contrairement à d'autres domaines politiques, cette méthode n'est pas explicitement évoquée dans l'art. 150 CE. C'est pourquoi la marche à suivre pour dé-

¹² L'article 128 du Traité CEE stipulait que "sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun".

¹³ Voir Shaw, *From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy*, p. 556 (572 et suivantes)

¹⁴ La seule modification substantielle apportée à ce sujet est que lors de la procédure législative, le Comité des régions doit lui aussi être consulté (art. 150 paragraphe 4 et art. 263 et suivants CE).

¹⁵ Un tel instrument vient d'être proposé par la Commission afin de régler l'EQF; voir la proposition de "recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie" du 5.9.2006 – COM (2006) 479 final, présentée par la Commission.

¹⁶ Voir Classen, in: von der Groeben/Schwarze, art 50. CE point 12 et art. 149 point 27; voir aussi Oppermann, *Europarecht*, p. 581 (point 12)

¹⁷ P. ex., le programme Erasmus (à ce sujet, CJE, 30 mai 1989 - Rec. jur. 242/87 - Rec. 1989, 1425, 1449) ou le programme Leonardo da Vinci, JO 1999, L 146/33.

¹⁸ Voir Ennuschat, p. 198 et suivantes; voir aussi Oppermann, *Europarecht*, p. 176 (point 114) et Göbel, *Von der Konvergenzstrategie zur offenen Methode der Koordinierung*, 2002, p. 145 et suivantes; Karl, *SDSRV 53* [Bulletin de l'Association allemande de droit social n° 53], p. 7 et suivantes.

¹⁹ Des critiques ont été exprimées, notamment de la part des Länder allemands, p. ex. Hablitzel, *DÖV* 2002, p. 407 et suivantes; voir aussi Ennuschat, p. 201 et suivante.

velopper une procédure sous l'aspect du droit primaire²⁰ n'est pas claire.

Étant donné que la constellation d'acteurs participant à la "méthode de coordination ouverte" comprend aussi des gouvernements, cette méthode recoupe celle de l'action concertée qui est parfois adoptée par les gouvernements qui, lors de réunions du Conseil, prennent parfois des décisions qui ne sont pas considérées comme étant des décisions du Conseil²¹. Une telle coopération intergouvernementale se retrouve aussi lorsque des représentants gouvernementaux d'États non membres de l'Union européenne sont impliqués dans le processus de prise de décision. Des exemples de décisions intergouvernementales dans ce sens sont les déclarations de Bologne et de Copenhague²².

Objectifs d'une politique européenne de formation professionnelle

De plus, l'article 150 CE définit les objectifs des actions communautaires en matière d'enseignement et de formation professionnels et énonce six objectifs pouvant être rassemblés en deux groupes.

L'un des groupes d'objectifs concerne la promotion de la mobilité, en particulier la mobilité à l'intérieur des frontières communautaires:

- favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes (3^{ème} tiret, 2^{ème} proposition);
- stimuler la coopération en matière de formation entre les établissements d'enseignement ou de formation et les entreprises (4^{ème} tiret);
- développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres (5^{ème} tiret).

Ainsi, ces trois objectifs sont compris dans la notion de marché unique (art. 14 du Traité CE) et de libertés fondamentales.

L'autre groupe d'objectifs reflète une préoccupation purement européenne en matière de politique de formation professionnelle, visant à exercer une influence active et structurée sur les systèmes éducatifs européens.

Ces objectifs comprennent

- faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle (1^{er} tiret),
- améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la ré-insertion professionnelles sur le marché du travail (2^{ème} tiret);
- faciliter l'accès à la formation professionnelle (3^{ème} tiret, 1^{ère} proposition).

²⁰ Inversement, voir: sur la coordination des politiques économiques par les "grandes orientations des politiques économiques": art. 99 II CE; sur la coordination des politiques de l'emploi par des "lignes directrices": art. 128 II CE; sur la coordination de la politique sociale: art. 137 II CE. Voir aussi la recommandation procédurale figurant dans le Livre blanc de la gouvernance européenne COM(2001) 428, p. 28.

²¹ Voir Oppermann, *Europarecht*, p. 174 (point 109).

²² Concernant la déclaration de Bologne, voir Wex, *Bachelor und Master*, p. 90; dans Wex, *ibid.*, p. 393 et suivantes, se trouve également le texte de la déclaration de Bologne; texte anglais de la déclaration de Copenhague: "Déclaration des ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelle, et de la Commission européenne, réunis à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels." (http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf).

Dispositions prises pour assurer la protection des compétences des États membres en matière de politique de formation professionnelle

Enfin, il y a lieu de souligner que les deux articles (article 150 et article 5) impliquent un certain nombre de restrictions qui réduisent la marge de manœuvre des acteurs européens. Ces restrictions juridiques ne s'appliquent pas seulement aux actes "classiques" de la Communauté explicitement mentionnés à l'article 249, mais elles visent aussi à veiller en général à ce que le droit communautaire ne soit ni enfreint, ni entravé par une quelconque mesure, y compris par des mesures qui pourraient être prises dans le cadre d'une coopération intergouvernementale²³.

Deux de ces restrictions résultent de l'article 150 CE, la première étant l'exigence de pleinement respecter la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle²⁴ (paragraphe 1; "exigence de respect"), et la seconde - paragraphe 4 - excluant toute harmonisation des lois et réglementations des États membres ("interdiction d'harmonisation"). Cette interdiction, figurant également dans d'autres dispositions du droit primaire qui habilite la Communauté à agir, a pris un poids considérable dans la jurisprudence de la Cour de justice européenne²⁵.

Deux autres restrictions émanant de l'article 5 CE sont, comme déjà mentionné, le principe de subsidiarité (spécifique) énoncé dans l'article 5 paragraphe 2 CE selon lequel, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, comme c'est le cas dans le domaine de la politique de formation professionnelle, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire. Le poids de ce principe sera certainement plus important dans des domaines où la Communauté a l'autonomie de définir les objectifs à poursuivre en matière de politique de l'éducation; et inversement, l'éventuel reproche d'une enfreinte à ce principe perdra de son poids si la préoccupation primaire de la Communauté est de faciliter la mobilité entre les systèmes de formation professionnelle des États membres²⁶. De fait, conformément au *principe de proportionnalité*, toute intervention de la Communauté ne devra pas aller au-delà de ce qui est nécessaire pour réaliser les objectifs du Traité (art. 5 paragraphe 3 CE). Selon la jurisprudence de la Cour de justice européenne, il y a lieu de considérer si les moyens choisis sont visiblement inappropriés - ou non - pour réaliser un certain objectif et s'ils vont visiblement au-delà de ce qui est nécessaire - ou non - pour réaliser ce but²⁷.

Ainsi, les restrictions à prendre en considération sont assez nombreuses. Il faut également observer que l'article 150 CE, qui autorise une politique européenne de la formation professionnelle, diverge de façon notable de l'article 149 CE, qui, lui, concerne les systèmes d'éducation générale. Stipulant que les mesures de soutien et de complément ne seront prises par la Communauté que "si nécessaire" (article 149, paragraphe 1 CE), cet article introduit une réserve supplémentaire pouvant être interprétée en ce sens que la Commission sera finalement libre de décider si elle veut intervenir ou non²⁸. En comparaison, une telle condition nécessaire et préalable manque dans l'article 150, paragraphe 1 CE, du reste formulé de façon plus résolue. Alors

²³ Cour de justice européenne 1986, 29, 81 point 39 – aff. 44/84 – ("Hurd"); référence y est faite par Oppermaun, *Europarecht*, p. 174 (point 109).

²⁴ Version allemande: "dans le strict respect"; la version anglaise est plus significative: "dans le plein respect de la responsabilité des États membres..."

²⁵ Cf. Cour de justice européenne, 5.10.2000 – C – 376/98 – Rec. I-8419 et suivants (interdiction de la publicité sur le tabac); voir cependant aussi CJE.

²⁶ Thèse convaincante de Classen dans: von der Groeben/Schwarze, art. 150 CE point 13.

²⁷ Cf. p. ex. CJE, 12.11.1996 – Aff. 84/95 – (Royaume-Uni/Conseil [réf. directive sur les heures de travail]).

²⁸ Classen dans :: von der Groeben/Schwarze, art. 149 CE point 10.

que, suivant l'article 149, paragraphe 1 CE, la Communauté se contente de "contribuer" à la politique de formation professionnelle, dans l'article 150, paragraphe 1 CE, la Communauté "met en œuvre une politique de formation professionnelle". Pour cette raison, il est justifié de conclure que dans le champ de la politique de formation professionnelle, la Communauté pourra adopter des mesures qui ne seraient pas autorisées sur la base de l'article 149 CE²⁹.

Ce qu'il faut finalement garder présent à l'esprit quant aux diverses restrictions prévues pour la protection des compétences des États membres dans la sphère de la politique de l'éducation, c'est qu'une application stricte de ces restrictions sera moins probable si la Communauté, par sa politique, élabore ou développe des concepts qui sont de toute façon pratiqués par les États membres. Dans de tels cas, les activités de la Communauté pourront vraiment être caractérisées comme un "appui" au sens des articles 149 et 150 du Traité CE³⁰. Ce qui importe dans ce contexte est de savoir si et dans quelles limites les différentes politiques nationales de l'éducation portent déjà l'empreinte de concepts similaires tels que ceux qui émergent maintenant au niveau européen³¹.

3.6.2. Conclusions en ce qui concerne ECVET

Après cette esquisse du cadre constitué par le droit primaire, il y a lieu maintenant de réfléchir aux conséquences de cette situation pour le projet ECVET.

Formes d'actions et procédures

La question qui se pose tout d'abord est de savoir sous quelle forme légale le système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels pourrait être établi. Sans effectuer d'analyse en profondeur, il est cependant possible d'affirmer que la Communauté européenne possède une compétence pour un tel concept, du fait de sa compétence "à mettre en œuvre une politique de formation professionnelle" (article 150 I CE).

Il ne sera en aucun cas possible de développer une telle politique sur la base d'un règlement du Conseil, mesure qui entrerait directement en vigueur dans les États membres. Ne laissant aucune marge à la législation nationale, un tel mode de régulation ne répondrait ni au critère de plein respect de la responsabilité des États membres (article 150 I CE) ni au critère d'interdiction d'harmonisation (article 150 IV CE). De même, une directive ne semble pas non plus appropriée puisqu'elle définirait des objectifs à caractère obligatoire que les États membres devraient mettre en œuvre par des mesures législatives, ce qui contredirait ainsi le principe de subsidiarité. Des dispositions à caractère obligatoire pourraient être éventuellement prises en considération si le système de points de crédit envisagé devait être exclusivement appliqué dans des contextes transnationaux. Cependant, la stratégie de Lisbonne, qui est à l'origine du projet ECVET, poursuit des buts qui vont au-delà de la sphère même de la politique de l'éducation. En considération de cet aspect, mais justement sans avoir à l'esprit de telles perspectives lointaines, il serait plus indiqué de plaider en faveur d'un instrument à caractère non obligatoire qui servirait mieux les principes restrictifs établis dans le droit primaire. Pour cette raison, une forme d'action à la fois juridiquement recevable et recommandable pourrait être constituée par une *recomman-*

²⁹ Classen dans : von der Groeben/Schwarze, art. 150 CE point 14.

³⁰ Arguments similaires dans le contexte de l'art. 149 avancé par Classen dans: von der Groeben/Schwarze, art. 149 CE point 10.

³¹ D'où, à partir d'une analyse juridique, il sera possible de déduire certaines exigences pour l'exécution d'études comparatives à réaliser dans le cadre d'"ECVET reflector": dans ces études, une attention particulière devra être accordée à l'existence éventuelle d'un lien de parenté entre les différents ordres juridiques nationaux et le concept du projet ECVET.

dation du Conseil au sens des articles 150 IV, 249 V CE, sur le modèle de la recommandation par la Commission d'un EQF³², qui serait une mesure à caractère non obligatoire. En outre, une telle recommandation permettrait et rendrait nécessaire la participation du Parlement européen à la procédure (conformément à l'article 251 CE) ainsi que la consultation du Comité économique et social et du Comité des régions (cf. article 150 IV CE).

Tout ceci - et le haut niveau de légitimation qui s'y rattache - ne serait pas garanti si ECVET devait faire l'objet d'un acte décidé dans le cadre de la *méthode de coordination ouverte* (p. ex. "lignes directrices en matière de politique de formation professionnelle"³³, à moins que dans ce cas aussi, la procédure adoptée soit régie par l'article 150 IV CE. Cependant, une telle procédure n'est pas recommandable puisque, comme nous l'avons déjà dit, une base explicite pour "la coordination ouverte" manque dans le droit primaire de la politique de l'enseignement.

Finalement, ce serait une *déclaration intergouvernementale* sur le modèle des déclarations de Bologne et de Copenhague qui pourrait être prise en considération. Cela nécessiterait que tous les gouvernements impliqués dans la procédure adoptent à l'unanimité une résolution³⁴ qui, en tant que telle, ne saurait faire valoir un caractère obligatoire. De même, la pression "douce" institutionnalisée qu'exerce la méthode de coordination ne saurait non plus être justifiée sur la base d'une telle déclaration, qui ne disposerait vraisemblablement pas de base suffisante de légitimation. D'autre part cependant, il se pourrait que, du fait de sa faiblesse même, cet instrument s'avère plus approprié pour formuler des objectifs politiques de plus grande ampleur que ne le serait tout autre instrument "plus incisif".

"Unitisation"

L'introduction d'un système de (transfert de) crédits pour la formation professionnelle implique que les qualifications soient comprises et représentées comme un ensemble, c'est-à-dire comme la somme d'unités plus petites. Des indices se dessinent, selon lesquels il y aurait lieu de suggérer aux États membres d'opter pour ce système, qui consisterait à désigner les différents éléments d'une qualification par le nom d'"unités" au sens de qualifications partielles ou résultats partiels à intégrer dans des processus de formation³⁵.

D'où la question de savoir comment évaluer un acte européen qui exigerait des États membres ou qui leur suggérerait d'assurer une "unitisation" de qualifications au sein de leurs systèmes d'enseignements et de formation professionnels.

Vu sous l'aspect du droit primaire, il n'y aurait pas d'objections tant que de telles exigences ne consisteraient qu'en une simple re-description ou re-représentation de qualifications existantes - p. ex. comme la somme d'un certain nombre d'"unités". Ceci n'affecterait notamment pas la responsabilité des États membres en ce qui concerne le "contenu et l'organisation de la formation professionnelle" (article 150 I CE) et ne contredirait pas non plus l'interdiction d'harmonisation (article 150 IV CE). Cependant, une telle appréciation ne serait peut-être pas appropriée au cas où, au sein du système d'éducation, les unités partielles devraient être or-

³² Cf. note 3.

³³ Pour une critique générale de la "coordination ouverte" sous cet aspect, voir Karl, SDSRV 53 [Bulletin de l'Association allemande de droit social n° 53], p. 7 (23)

³⁴ Cf. Oppermann, *Europarecht*, p. 174 (point 109).

³⁵ Concernant le concept d'"unité": rapport du 28 juin 2005 présenté par le Groupe de travail technique sur ECVET, p. 7: "Un système d'unités capitalisables permet de décomposer en unités une qualification ou les objectifs d'un programme d'enseignement et de formation professionnels (...) L'unité constitue une partie d'une qualification"; voir aussi Le Mouillour, *European approaches to credit (transfer) systems in VET*, p. 77: "l'unité signifie la partie élémentaire (ou la plus petite) d'une qualification ou d'un curriculum, et elle est orientée vers les acquis d'apprentissage".

ganisées en "unités" autonomes au sens d'une "modularisation"³⁶, et une telle situation devrait être appréciée séparément. Mais cela n'est pas nécessaire ici étant donné qu'une modularisation dans ce sens n'est pas envisagée.

L'introduction de points de crédit

Dans un système d'attribution et de transfert de points de crédit, des points de crédits sont attribués aux diverses unités et aux qualifications (ensemble d'unités) afin de permettre de façon transparente l'accumulation et le transfert d'acquis d'apprentissage³⁷. S'il est attribué aux unités des points de crédit au sens expliqué plus haut, celles-ci exprimeront le poids relatif qu'une qualification partielle possède par rapport à la qualification complète³⁸.

Si, par une décision de la Communauté, les États membres étaient tenus de prévoir et de pratiquer l'attribution de points de crédit dans la formation professionnelle, cela constituerait une mesure allant au-delà d'une re-description de processus existant déjà, étant donné que cela entraînerait l'introduction de procédures permettant une attribution différenciée de points de crédit. Néanmoins, l'attribution de points de crédit en tant que telle³⁹, qui laisserait intact le contenu de processus de formation professionnelle et n'affecterait que d'une façon marginale son organisation en termes de contenus, n'irait pas à l'encontre des dispositions relatives à l'obligation de respect de la responsabilité des États membres (article 150 I CE). Là encore, il n'y a pas lieu de craindre une quelconque enfreinte à l'interdiction d'harmonisation (article 150 IV). Pour ce qui est du principe de subsidiarité (art. 5 paragraphe 2 CE), il faut souligner qu'un système de transfert de crédits, s'il devait aussi garantir une mobilité transnationale, devrait être conçu de façon uniforme à travers toute l'Europe, de sorte que la Communauté serait appelée à intervenir. Pour ce qui est du principe de proportionnalité (art. 5 paragraphe 3 CE) - et aussi compte tenu du principe de subsidiarité - il faut remarquer que l'on ne devra pas s'attendre à ce que les pays commencent à attribuer des points de crédit immédiatement et sur l'ensemble de leur territoire. Il est plutôt envisagé de procéder pas à pas, en concentrant les efforts au début sur les curricula et les branches d'industries pour lesquels une mobilité (transnationale) des apprenants sera plus probable ou pour lesquels de tels projets de mobilité font déjà l'objet d'expérimentations. Cette façon de procéder visant à un ménagement des ressources tient bien compte du principe de proportionnalité.

Évaluation et valorisation des acquis d'apprentissage

Les crédits attribués aux acquis d'apprentissage dépendront des performances et des progrès réalisés par la personne en formation dans le cadre de la préparation d'une unité précise; cela signifie que les acquis d'apprentissage obtenus au sein d'unités indépendantes devront être évalués, valorisés et éventuellement reconnus⁴⁰. L'exigence selon laquelle des qualifications partielles seront par la suite soumises à des procédures d'examen, bien qu'interférant clairement avec la souveraineté nationale en matière d'organisation des curricula, peut néanmoins être considérée comme étant justifiée. On peut ici avancer pour argument qu'une mobilité transnationale durant la formation professionnelle nécessite la reconnaissance d'acquis d'apprentissage réalisés

³⁶ Concernant le concept du module présenté ici, voir Le Mouillour, *ibid*: "Un module constitue la partie élémentaire (ou la plus petite) d'un parcours d'apprentissage et il est orienté sur le processus. Il correspond à une façon spécifique d'organiser les ressources, la charge de travail et le temps d'apprentissage afin d'atteindre certains objectifs".

³⁷ Cf. Rapport du 28 juin 2005 présenté par le Groupe de travail technique sur ECVET p. 7.

³⁸ Cf. Rapport du 28 juin 2005 présenté par le Groupe de travail technique sur ECVET, p. 7 et p. 15.

³⁹ Ici, nous ne prenons pas encore en compte le fait que, pour attribuer des points de crédit, il aura fallu auparavant effectuer une évaluation des résultats d'apprentissage obtenus à l'issue de chaque module.

⁴⁰ Cf. Rapport du 28 juin 2005 présenté par le Groupe de travail technique sur ECVET, p. 8; sur l'exigence de passer des examens durant la période d'études, voir Wex, Bachelor und Master, p. 142 et suivantes

à l'étranger, ce qui serait impossible sans la délivrance d'une preuve évidente de l'obtention des éléments d'apprentissage concernés. Puisque, conformément aux dispositions du droit primaire, la politique européenne de l'enseignement et de la formation professionnels est explicitement appelée à encourager la mobilité (comme prévu dans les stipulations de l'article 150 paragraphe 2 alinéa 3b), l'exigence de procédures d'évaluation et de valorisation effectuées par des organismes européens est de même acceptable. Ceci sera en tout cas valable si et dans la mesure où de telles exigences se rapportent à des mesures de formation transnationales telles qu'elles sont envisagées dans le cadre d'ECVET.

Reconnaissance et transfert d'acquis d'apprentissage

Une démarche analogue s'applique à la dernière étape nécessaire à la mise en œuvre d'un système de transfert de crédits dans l'enseignement et la formation professionnels - la reconnaissance et le transfert d'acquis d'apprentissage obtenus au-delà des frontières nationales. Des suggestions faites au niveau européen, selon lesquelles les États membres devraient reconnaître les acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger, ne semblent pas incompatibles avec les restrictions du droit primaire. Cela semblerait s'appliquer sans restrictions si les unités acquises à l'étranger sont capitalisées et prises en compte pour la durée de la formation prescrite dans le pays d'origine. Par contre, ce qui semblerait d'un point de vue européen plus problématique serait de suggérer aux États membres de capitaliser une qualification partielle acquise à l'étranger et de la prendre en compte pour un examen de fin de formation à passer sur le territoire national. Ceci ne pourra alors être exigé de la part de la Communauté qu'au cas où le droit national considéré contiendrait des stipulations envisageant la capitalisation d'acquis d'apprentissage obtenus durant une formation pour leur prise en compte dans les résultats de l'examen de fin de formation. Cependant, si un système de formation est organisé de cette façon, il s'avèrerait être une discrimination inacceptable de ne pas accorder la même reconnaissance à des acquis d'apprentissage en principe capitalisables pour la seule raison qu'ils auraient été obtenus à l'étranger.

"Mémorandum de coopération" / "Accord de partenariat"

Pour que l'obtention "externe" des acquis d'apprentissage soit reconnue, il est nécessaire que tous les participants puissent avoir confiance dans la fiabilité de l'exécution, de l'évaluation et de l'appréciation du processus d'apprentissage. C'est pourquoi il est prévu dans le cadre d'ECVET que le transfert d'acquis d'apprentissage d'un pays à l'autre et le transfert des points de crédit correspondants repose sur un accord conclu sous la forme d'un "accord de partenariat"⁴¹ qui sera signé par les autorités compétentes et/ou les prestataires de formation. Clairement conçu comme une sorte d'accord-cadre, ce document fournira la base organisationnelle des processus d'apprentissage individuels se déroulant dans des établissements de formation variés et dans différents pays⁴².

Pour pouvoir conclure de tels accords-cadres, il faudrait d'abord définir au sein d'un instrument européen une structure juridique qui servirait de ligne directrice aux acteurs impliqués. Un instrument assumant une fonction similaire sont les "plates-formes communes" au sens des articles 15 et 58 de la nouvelle directive sur la reconnaissance des qualifications professionnelles (directive 2005/36/CE). Cependant, cet instrument est un peu difficile à manier étant donné qu'il peut finir par induire une régulation de la part de la Commission. C'est pourquoi il semblerait plus indiqué de suivre le modèle d'accords conclus dans le cadre des programmes Erasmus ou Leonardo da Vinci.

⁴¹ Rapport du 28 juin 2005 présenté par le Groupe de travail technique sur ECVET, p. 8 et 20 et suivante.

⁴² Pour les cas individuels concrets, il y aura probablement lieu de conclure un certain nombre de contrats pédagogiques individuels détaillés de plusieurs pages, à échanger entre l'institution qui reçoit l'apprenant, celle qui l'envoie et l'apprenant lui-même - comme cela se pratique habituellement dans les projets subventionnés dans le cadre du programme Leonardo da Vinci; sur les "contrats d'apprentissage" conclus dans le cadre du programme Erasmus, voir aussi Wex, Bachelor und Master, p. 150.

Des règlements émanant du niveau européen et fournissant un tel instrument n'enfreindraient pas les restrictions établies dans le droit primaire tant que leur mise en œuvre resterait optionnelle pour les États membres.

3.6.3. Observations finales

Il reste à constater d'une façon générale que toutes exigences européennes concernant la politique de formation professionnelle devront être formulées avec d'autant plus de réserve que leur mise en œuvre se situera à un niveau élevé en termes d'obligation légale. La marge de manœuvre pourrait cependant s'élargir si et dans la mesure où des "dispositions" européennes reprenaient des développements déjà engagés dans les États membres, et qui seraient donc également reflétés dans leur ordre législatif. La prise en compte de tels développements pourrait être considérée comme l'expression même du respect que la Communauté est tenue d'accorder aux compétences des États membres aux termes de l'article 150 I CE. Sous cet aspect et en considération du droit primaire, il est également intéressant de rechercher si et dans quelle mesure les différents systèmes de formation professionnelle contiennent des éléments qui permettraient d'esquisser un règlement européen. Une fois identifiés au niveau national, de tels points de contact pourraient être mentionnés dans les considérants du futur instrument européen en signe de respect pour la souveraineté nationale en matière de politique de formation professionnelle.

3.7. ECVET visant à l'établissement de la confiance (par Andreas Hänlein)

3.7.1. Introduction

Si les acquis d'apprentissage obtenus dans un cours de formation externe doivent être transférés dans un programme interne, il est nécessaire que tous les acteurs impliqués se fassent confiance mutuellement. Cette exigence est soulignée à plusieurs reprises dans les Spécifications techniques d'ECVET⁴³ – et ce, à juste titre. Le document propose un instrument répondant à ce besoin d'établissement de confiance mutuelle entre les institutions impliquées: l'"accord de partenariat". Bien que le document ne fasse pas apparaître exactement ce que cela pourrait signifier, il est assez clair que l'instrument évoqué permettrait des accords entre les partenaires, et sa conception semble être motivée par la prise de conscience de l'importance centrale qui lui reviendrait pour établir et maintenir une confiance mutuelle. La conclusion d'un contrat – qu'il repose sur une base informelle, écrite ou toute autre – reflète la volonté commune des parties contractantes d'exprimer leur intérêt commun à réaliser une intention telle qu'elle est énoncée dans le contrat. La concordance des manifestations de volonté est le résultat de négociations contractuelles s'établissant entre des parties qui au préalable se sont mutuellement identifiées comme partenaires potentiels. En règle générale, la confiance se forme peu à peu au cours d'un processus de rapprochement mutuel et, si l'accord contractuel existe toujours, elle peut se consolider (ou se dégrader et disparaître, si les circonstances sont défavorables). Naturellement, le climat de confiance nécessaire dans le cadre de projets menés conjointement sera d'autant plus facile à établir que les partenaires se connaîtront déjà, en particulier s'ils entretiennent déjà des relations d'affaires. Ce serait par exemple le cas si les filiales d'un groupe décidaient de mettre en place un partenariat de formation coordonnée par une structure commune au sein du groupe. Par ailleurs, une autre option, plus astreignante, consisterait pour une entreprise individuelle à rechercher un partenaire étranger afin de mener des programmes communs de formation.

Nous allons examiner ci-dessous les types d'accords qui pourraient convenir dans le contexte d'ECVET. Pour ce faire, nous nous référerons à des accords développés au cours d'échanges d'étudiants dans le cadre du pro-

⁴³ Le système européen de d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels. Spécifications techniques, rapport du Groupe de travail en date du 28 juin 2005, points 1.4. et 2.3.

gramme Socrates/Erasmus, pour identifier ensuite les structures supplémentaires qui pourraient être nécessaires dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels.

3.7.2. Les modèles du programme Socrates/Erasmus et le système ECTS

La sélection d'un étudiant/d'une étudiante lui permettant de poursuivre une partie de ses études dans le cadre du programme Erasmus n'est possible que si ses acquis d'apprentissage obtenus à une université étrangère peuvent être capitalisés et intégrés dans les programmes d'études de son université d'origine⁴⁴. Pour répondre à cette exigence dans la pratique, il a été mis en place une sorte de contrats trilatéraux, appelés contrats pédagogiques⁴⁵. Ces contrats doivent être conclus avant le début du cursus d'études à l'étranger entre l'université d'accueil, l'université d'origine et l'étudiant. Ils contiennent les "unités" d'apprentissage (cours) à suivre à l'université d'accueil et expriment le consentement de l'université d'origine à reconnaître ces "unités", sous réserve de leur réussite, en tant que cursus d'études partiel suivis en bonne et due forme.

Par ailleurs, il est essentiel que ces contrats pédagogiques individuels soient replacés à intervalles réguliers dans le contexte de relations contractuelles entre universités⁴⁶ établies sous forme de relations de coopération. C'est sur la base de ces relations que les universités impliquées font connaissance l'une de l'autre, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de vérifier la fiabilité de l'institution partenaire à chaque fois qu'un nouveau contrat pédagogique individuel est conclu.

Les universités habilitées à participer au programme Socrates/Erasmus doivent avoir été qualifiées d'université au sens du programme par leur pays respectif⁴⁷.

3.7.3. Formes de contrats envisageables dans la formation professionnelle transnationale

Pour transférer les mécanismes du secteur universitaire à la formation professionnelle, nous commencerons par en effectuer en théorie la transposition intégrale pour examiner ensuite les modifications qui seraient nécessaires dans la sphère spécifique de l'enseignement et de la formation professionnels.

Application du modèle "Erasmus" à l'EFP

Si l'on transposait simplement le modèle décrit, il suffirait de remplacer l'université d'origine et l'université d'accueil par un prestataire d'EFP d'origine et un prestataire d'EFP d'accueil. Dans ce cas, il faudrait conclure des contrats trilatéraux se rapportant au parcours d'apprentissage individuel de l'apprenant et stipulant les éléments de qualification qui pourraient être pertinents pour la période de formation envisagée à l'étranger, afin d'avoir la garantie que cette période de formation à l'étranger soit acceptée comme partie intégrante de la formation dans le pays d'origine. Le cadre d'un tel contrat pédagogique individuel serait constitué par un accord-cadre conclu par les établissements de formation participant à l'échange. Ainsi, la coopération entre uni-

⁴⁴ Cf. p. ex. la première version du programme SOCRATES: résolution n° 819/95/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mars 1995, établissant le programme d'action communautaire SOCRATES, JO CE n° L/ 87/10.

⁴⁵ Cf. à ce sujet Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture, ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation and the Diploma Supplement, Bruxelles, 14.2. 2005. Sections "Application form for students" et "Learning Agreement" (en ligne à http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf, consulté le 14.10.2007).

⁴⁶ Cf. à ce sujet décision n° 819/95/CE, annexe, chapitre 1, action 1, A.

⁴⁷ Article 2 paragraphe 2 de la décision n° 819/95/CE.

versités serait remplacée par la coopération entre établissements d'EFP.

Sur ce point déjà, une différence importante peut être faite. Dans l'enseignement supérieur, les parties contractuelles sont les universités, c'est-à-dire que les institutions responsables de l'enseignement supérieur sont par principe *similaires de par leur nature* en ce qui concerne leurs responsabilités respectives dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil. Ceci inclut l'établissement des programmes d'enseignement, l'élaboration des cours et des règlements d'examen, une réglementation d'admission aux examens, l'administration des examens et la délivrance des diplômes. Le poids relatif à attribuer aux périodes d'études poursuivies dans le cadre de programmes d'échange est un point à négocier entre ces acteurs, qui sont aussi habilités à régler l'attribution de points de crédit ECTS.

Par contre, la sphère de l'enseignement et de la formation professionnels à travers l'Europe est marquée par une *grande diversité* d'acteurs, tels que les établissements scolaires publics, les entreprises commerciales, les prestataires privés d'EFP, les chambres professionnelles, les associations, etc. Tous les pays concernés présentent des différences considérables en ce qui concerne la répartition des responsabilités pour des *actes de souveraineté* - d'une part l'évaluation d'acquis d'apprentissage ou la délivrance de diplômes - et d'autre part *l'organisation des cours* au sein de ces institutions. C'est pourquoi, en ce qui concerne les programmes d'échanges dans la formation professionnelle initiale, il est important de spécifier les fonctions assumées par les institutions respectives agissant en tant que parties contractantes.

Au vu de ces réflexions préalables, nous examinerons maintenant quelques cas de figure possibles mettant en présence les acteurs les plus variés, et les implications légales qui en découlent.

Variante 1: entreprises privées agissant en tant que prestataires d'EFP

Une caractéristique du secteur de l'EFP est que dans certains pays, l'enseignement et la formation professionnels sont le fait d'entreprises privées.

Si les deux institutions, l'institution d'origine et l'institution d'accueil, sont des entreprises privées, les relations juridiques entre l'apprenant et l'entreprise d'origine sont régies par un contrat de droit privé - le contrat d'EFP - qui, en dehors d'un volet pédagogique d'enseignement et de formation, règle aussi les questions relatives au droit du travail, en particulier le remboursement des frais de formation. Ainsi, des dispositions en matière de droit du travail devront être prises pour assurer la couverture juridique de l'envoi à l'étranger d'une personne en formation professionnelle⁴⁸: en particulier, il faudra convenir d'arrangements concernant la poursuite éventuelle de la rémunération ainsi que de la prise en charge de frais supplémentaires. En dehors de tels arrangements, des clauses entre les entreprises pourvoyant à la formation et les apprenants devront être prévues pour préciser le type de formations partielles à effectuer à l'étranger ainsi que les conditions permettant de rapatrier ces formations partielles dans la formation du pays d'origine. Le cadre de ces stipulations individuelles pourrait être fourni par des contrats de coopération de droit privé conclus entre les entreprises concernées.

Naturellement, la formation ne doit pas nécessairement être assurée par des entreprises privées. Cette fonction peut tout aussi bien être assumée dans l'un des pays considérés par un établissement public d'enseignement ou tout autre organisme public. Une telle constellation peut également reposer sur un accord tel qu'un contrat pédagogique ou un accord de partenariat. Il resterait à clarifier la question de leur classification juridique pour savoir s'ils relèvent du droit public ou plutôt du droit privé, bien que ce point ne semble pas d'une importance particulière.

⁴⁸ Cf. Stück, Aktuelle Rechtsfragen der Auslandsausbildung, NZA 2005, p. 1393 et suivantes.

Variante 2: rôle des organismes publics

Il faut s'attendre à ce que les législations nationales individuelles exigent l'implication d'un organisme public autre que l'établissement de formation, spécialement dans les cas où la formation est dispensée par des entreprises privées. C'est pourquoi il faudra clarifier le rôle que les organes publics responsables joueront en considération des accords décrits plus haut. Une possibilité serait que le consentement de l'organe public soit requis (seulement) pour des contrats pédagogiques individuels. On pourrait imaginer aussi qu'un tel consentement soit nécessaire pour autoriser l'entrée en vigueur d'un contrat de coopération. La dernière option serait que l'acteur public dispose d'un droit de regard aux deux niveaux.

À la suite de la récente réforme de la législation de la formation professionnelle en Allemagne, c'est la première variante qui a été adoptée. Si la formation initiale passée à l'étranger s'étend sur une longue période (jusqu'à neuf mois), un plan convenu avec l'organisme public est requis (cf. Section 76 III 2 - loi sur la formation professionnelle). L'amendement à la loi sur la formation professionnelle contient aussi des dispositions générales relatives aux coopérations transnationales interentreprises en matière de formation (Section 2 III - loi sur la formation professionnelle). Par ailleurs, ayant explicitement reconnu la formation interentreprises (Section 10 V - loi sur la formation professionnelle), le législateur a désigné un organisme légal pouvant aussi être utilisé dans un contexte transnational⁴⁹.

Variante 3: systèmes duaux

Pour terminer, il y a lieu de prendre en considération les systèmes duaux au sein desquels deux organismes différents sont chargés de l'enseignement et de la formation professionnels - les écoles professionnelles et les entreprises. Un tel cadre, incluant deux organismes formateurs dans un pays, nécessite la mise au point d'accords entre divers acteurs: ceci s'appliquera donc aussi aux programmes de mobilité transnationale. Eu égard aux partenaires impliqués dans le système dual, les dispositions à prendre doivent faire face aux types de besoins les plus différents, lorsqu'il s'agit p. ex. d'accorder un congé exceptionnel à un apprenti afin qu'il prenne part à un programme de mobilité: alors que la question importante, pour l'entreprise, est de savoir si elle doit continuer à payer la rémunération de formation durant l'absence de l'apprenti, la difficulté au niveau de l'école est de savoir comment maîtriser la situation si les séjours hors congés scolaires passés à l'étranger entrent en conflit avec l'obligation de présence à l'école professionnelle⁵⁰. Il est cependant concevable de répondre à une telle exigence juridique en concluant des accords séparés ou en incluant en tant qu'autre partie contractuelle des accords l'école ou l'organisme juridiquement compétent pour le domaine dont relève l'école.

Alors que, dans certains systèmes duaux, les écoles et les entreprises partagent des responsabilités, dans d'autres, les écoles ne jouent qu'un rôle plutôt mineur, comme l'illustre p. ex. le système dual allemand de l'enseignement et de la formation professionnels. L'élément décisif pour obtenir une qualification professionnelle certifiée est la partie de l'apprentissage *effectuée sur le lieu de travail*; c'est donc surtout cette partie de l'apprentissage qui est valorisée. Les résultats obtenus à l'*écoles professionnelle* sont de moindre importance; ils sont simplement l'objet d'un certificat séparé mais n'apparaissent pas dans le certificat final.

En général, les actes de souveraineté - la reconnaissance de résultats d'apprentissages en tant que prérequis pour l'admission à un examen, ainsi que la certification de résultats d'examen - sont assumés par des parties

⁴⁹ Voir Hänlein, Die Verbundausbildung im neuen Berufsbildungsgesetz, NZA 2006, 348, 351; voir aussi Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Internationale Kompetenzen stärken – Auslandsaufenthalte für Auszubildende! Handreichung zur Durchführung von Auslandsaufenthalten, 1^{ère} édition, août 2005.

⁵⁰ Dans de nombreux pays disposant d'un système dual, l'obligation de présence à l'école professionnelle dure jusqu'à l'obtention d'une qualification professionnelle. Pour les règlements concernant la présence obligatoire dans les écoles professionnelles, voir la loi scolaire du Schleswig-Holstein, section 43 "début et fin de la présence obligatoire à l'école professionnelle" (<http://www.schooloffice-sh.de/schulgesetz/gesetz/043.htm>).

tières.

Comme dans les pays où le système dual a été établi ces fonctions sont avant tout assumées par les chambres professionnelles, il y a par ailleurs des organismes publics, tels que les ministères ou les autorités régionales, qui interviennent en tant qu'"autorités compétentes". Conformément à la loi allemande relative à la formation professionnelle qui, comme mentionné plus haut, prévoit la possibilité de passer des parties de la formation à l'étranger, le contrôle et la promotion des séjours à l'étranger relèvent de la responsabilité des "autorités compétentes". Les séjours à l'étranger excédant une période de quatre semaines exigent la conclusion d'un arrangement avec l'"autorité compétente" comme déjà mentionné plus haut (§ 76 III, loi sur la formation professionnelle). Conformément à ces dispositions, il appartient à l'autorité compétente de valoriser les acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger par référence à la qualification visée dans le pays d'origine.

3.7.4. Validité légale des accords transnationaux de formation

Face à l'argument selon lequel une construction légale de tels accords ne serait pas possible, différentes réponses peuvent être avancées:

Article 150 paragraphe 2 alinéa 4 du Traité CE

Parmi les objectifs visés par les politiques européennes de formation professionnelle, le Traité CE mentionne explicitement la promotion de la coopération transnationale entre institutions chargées de l'éducation⁵¹. Cependant, une telle coopération n'est pas concevable sans accords préalables. C'est pourquoi l'on peut supposer que sur la base de l'article 150 CE, il est possible de recommander aux États membres de faciliter de tels accords, c'est-à-dire de fournir un instrument légal au cas où l'ordre légal actuel exclurait de tels accords⁵².

Précédents dans le champ des politiques de l'éducation

Il y a ensuite lieu de rappeler que, dans la sphère des politiques de l'éducation, la mise en œuvre d'accords similaires a déjà permis de faire des expériences à ce sujet, comme déjà souligné plus haut à propos des programmes Socrates/Erasmus. Un autre exemple pourrait aussi être cité, le programme Leonardo da Vinci⁵³ qui, entre autres objectifs, doit faciliter l'envoi de jeunes à l'étranger pour y poursuivre leur éducation. Selon ce programme, les échanges d'étudiants doivent s'effectuer dans le cadre de "partenariats transnationaux"⁵⁴ – ce qui, en terminologie allemande, évoquerait une sorte de réseaux d'établissements de formation reposant sur

⁵¹ Version française: "stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises"; version anglaise: "to stimulate cooperation on training between educational or training establishments and firms."

⁵² Arguments concernant le programme Erasmus chez Hailbronner/Weber, *WissR* 30 (1997), p. 298 et suivantes (320 et suivante: "L'objectif visé est de légitimer non seulement certaines actions communautaires, mais aussi des accords autonomes, spécialement ceux qui ont été conclus entre les universités de différents pays."); voir aussi art. 5 paragraphe 3 de la décision n° 819/95/CE: "Les États membres prennent les dispositions nécessaires pour assurer la coordination et l'organisation sur le plan national de la mise en œuvre du présent programme, notamment en prévoyant les structures et les mécanismes appropriés sur le plan national".

⁵³ Décision du Conseil du 6.12.1994 n° 94/819/CE établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne et décision du Conseil du 26.4.1999 n° 1999/382/CE établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle "Leonardo da Vinci", JO CE n° L 146/33.

⁵⁴ Décision du Conseil n° 94/819/CE, annexe, partie A IV 1: "...partenariats transnationaux de formation professionnelle...".

des bases contractuelles. Ainsi, il n'y a pas de raisons d'estimer qu'une telle pratique ne serait pas possible dans le cadre d'un futur programme ECVET.

Précédents dans d'autres contextes

Pour terminer, il y a lieu de mentionner les accords transnationaux conclus dans d'autres contextes, comme par exemple le règlement n° 1408/71 (CEE), qui règle la coordination des régimes de sécurité sociale. Ce règlement stipule, entre autres, la législation à appliquer pour les cas impliquant plus d'un pays. Il prévoit à son article 17 que les dispositions qu'il stipule en la matière (art. 13 et suivants) peuvent faire l'objet de dérogations fondées sur des accords transnationaux⁵⁵. Dans ce contexte, il est d'une part intéressant de voir quels organes peuvent être considérés comme éventuelles parties contractantes de tels accords. En dehors des États membres en tant que tels, ces organes comprennent les autorités compétentes⁵⁶ ou les organismes désignés par ces autorités. Ainsi, c'est à chaque État concerné de désigner l'organisme qui sera habilité à conclure des règlements transnationaux. Il est aussi pris en compte qu'une telle compétence peut être accordée à des niveaux assez différents. D'autre part, il est intéressant de voir que les stipulations s'appliquent à des accords de caractère différent, qui peuvent être soit des règlements généraux concernant certains *groupes* de personnes, soit des contrats conclus pour des cas individuels concrets. À la lumière de cet examen, la structure décrite ci-dessus, qui fait appel à des contrats individuels et à des accords-cadres pour la formation professionnelle transnationale, paraît moins insolite.

3.7.5. Recommandations d'action issues de ces réflexions

En considération de la nécessité d'établir un climat de confiance mutuelle, toute recommandation devra mettre l'accent sur le fait que la confiance serait facilitée par des contrats de coopération conclus entre les établissements de formation. De plus, ces documents pourraient fournir le cadre requis pour les contrats pédagogiques individuels.

Il serait aussi recommandé d'élaborer au niveau de la Communauté des modèles de contrats ou de formulaires susceptibles - éventuellement sous une autre forme - de faciliter la conclusion de contrats concrets.

Enfin, il y aurait lieu de réfléchir à la mise en place d'une sorte de commission administrative multilatérale chargée de concevoir de tels formulaires au niveau européen - de façon assez semblable au Règlement 1408/71 (CEE). La "commission administrative" qui y est mentionnée (art. 80 du Règlement 1408/71 (CEE)⁵⁷), a, entre autres, pour mission l'établissement de formulaires d'assurance maladie à utiliser à l'étranger⁵⁸.

⁵⁵ "Exceptions aux dispositions des articles 13 à 16: Deux ou plusieurs États membres, les autorités compétentes de ces États ou les organismes désignés par ces autorités peuvent prévoir, d'un commun accord, dans l'intérêt de certaines catégories de personnes ou de certaines personnes, des exceptions aux dispositions des articles 13 à 16".

⁵⁶ Dans l'article I-1 du Règlement 1408/71, une "autorité compétente est définie comme suit: "en considération de chaque État membre, le ministre, les ministres ou toute autre autorité équivalente responsable de schémas de sécurité sociale à l'échelle nationale ou locale de l'État concerné".

⁵⁷ Article 80 paragraphe 1: "La commission administrative pour la sécurité sociale des travailleurs migrants, ci-après dénommée 'commission administrative', instituée auprès de la Commission des Communautés européennes est composée d'un représentant gouvernemental de chacun des États membres, assisté le cas échéant de conseillers techniques. Un représentant de la Commission des Communautés européennes participe, avec voix consultative, aux sessions de la commission administrative".

⁵⁸ Art. 81 point f) Règlement 1408/71 (CEE) et art. 2 paragraphe 1 Règlement 574/72 (CEE); pour une explication plus détaillée, voir Cornelissen, dans Fuchs (éd.), *Europäisches Sozialrecht*, 4^e édition, 2005, art. 81 point 35 et suivants.

4. Résultats généraux

4.1. Acquis d'apprentissage

Pour développer un outil de transfert utilisable dans différents contextes d'apprentissage, il y aura lieu de trouver un moyen d'expression commun en mesure de décrire les acquis d'apprentissage indépendamment des programmes ou d'autres contextes d'origine. Dans cette optique, ECVET suit une approche centrée sur les "acquis des apprentissage formulés en termes de savoirs, aptitudes et compétences" (CE, Document de consultation, p.5). Les acquis d'apprentissage, en tant que *point de convergence* de l'évaluation, de la validation, de la reconnaissance, du transfert et de l'accumulation, constituent le cœur du système.

"L'une des vertus clés de l'approche centrée sur les savoirs, aptitudes et compétences est le lien établi avec des acquis ou résultats d'apprentissage, indépendamment des chemins d'acquisition, plutôt qu'avec des contenus d'apprentissage." (Winterton/Delamare - Le Deist/Stringfellow 2006, p. 21)

C'est pourquoi les analyses examinant les éventuels obstacles et les effets de synergie en cas de mise en œuvre d'ECVET devraient se pencher tout particulièrement sur ce point. La première question serait de savoir comment la "philosophie orientée sur les acquis" est perçue et acceptée par les experts interviewés. D'une certaine façon, tous les systèmes d'enseignement professionnel réclament une orientation sur un acquis tel qu'il est nécessaire dans le contexte professionnel pratique, mais cela ne signifie pas que la nécessité d'un "deuxième coup d'œil" sur les structures nationales de la formation professionnelle sous l'angle des acquis soit toujours perçue.

Une analyse qualitative des réponses aux interviews a montré que tel est souvent le cas. On leur demandait: "Qu'est-ce que les certificats documentent (savoirs, aptitudes, compétences etc.)? Dans quelles proportions?". Ils étaient dans leur vaste majorité très au courant de l'approche orientée sur les acquis et ont répondu que cette approche était utilisée comme moyen de juger les procédures d'examen et les certificats dans leur pays.

"En gros, la certification se rapporte à quelque chose qui a été achevé (obtention d'une note) et à des modules de test individuels. [...] Je dirais que la certification de savoirs, aptitudes et compétences [...] est très rare en ce moment." (Interview n° 2005).

"Le contenu et les composantes inclus dans chaque qualification sont des parties de matières théoriques, pratiques ou combinées." (Interview n° 2103)

"[...] seulement la réussite." (Interview n° 2902)

L'étude analyse de manière différenciée les divergences nationales vis-à-vis de l'approche orientée sur les acquis d'ECVET et les similarités avec celle-ci.

"Les savoirs, aptitudes et attitudes/motivations sont considérés 'globalement'; la 'pondération proportionnelle' est établie au cas par cas selon la 'compétence' exigée par chaque activité individuelle. Les certificats documentent aussi l'accomplissement d'objectifs d'enseignement général et dans ce cas, les savoirs sont le seul aspect devant être évalué et considéré." (Interview n° 4004)

Très peu de réponses ont omis toute mention explicite des "savoirs/aptitudes/compétences".

"Le certificat documente d'une part les notes finales données dans les différentes matières, mais aussi la note finale de l'examen pratique et une note finale globale. Le travail d'examen final et la note de la matière d'enseignement général comptent double." (Interview n° 2702)

Parfois, les personnes interviewées ont parlé de listes d'objectifs d'apprentissage ou de savoirs/aptitudes/compétences faisant partie d'une qualification sur laquelle se base la certification, sans les décrire explicitement. D'autres matériels de référence ont été identifiés:

"Il y a une mention et une description indirectes des activités et des tâches dans les guides de certification que les jeunes en formation reçoivent avant les examens finaux de certification." (Modèle pays 13)

Les tentatives d'évaluation quantitative sont rares:

"Les certificats documentent au fond les savoirs et aptitudes acquis. Les proportions dans la formation professionnelle: 30 % de savoirs, 70 % d'aptitudes; les proportions dans la formation professionnelle initiale: 50 % de savoirs, 50 % d'aptitudes" (Modèle pays 22)

"Les certificats documentent la plupart du temps l'acquisition de savoirs et d'aptitudes et - très rarement - aussi de compétences. Les compétences ne sont documentées que lorsqu'un "projektarbeit" [travail interdisciplinaire de projet] est inclus dans l'examen final." [Modèle pays 1)

Quelques experts combinent leurs observations en disant qu'il y a peu ou pas de documentation (dans quelques cas: documentation équivalente) de savoirs/aptitudes/compétences accompagnée d'une *critique* générale des pratiques nationales.

"Au niveau formel, tant les savoirs que les aptitudes et les compétences clés devraient être documentés. En réalité cependant, c'est la documentation des savoirs qui prédomine." (Modèle pays 6)

"La description des *acquis d'apprentissage* n'occupe pas autant de place qu'elle le devrait." (pays 7)

La figure 11 est un portrait quantitatif du point de vue des experts. Environ 10 % des experts ont souligné que les réformes actuelles de la formation professionnelle au niveau national étaient très orientées sur les acquis.

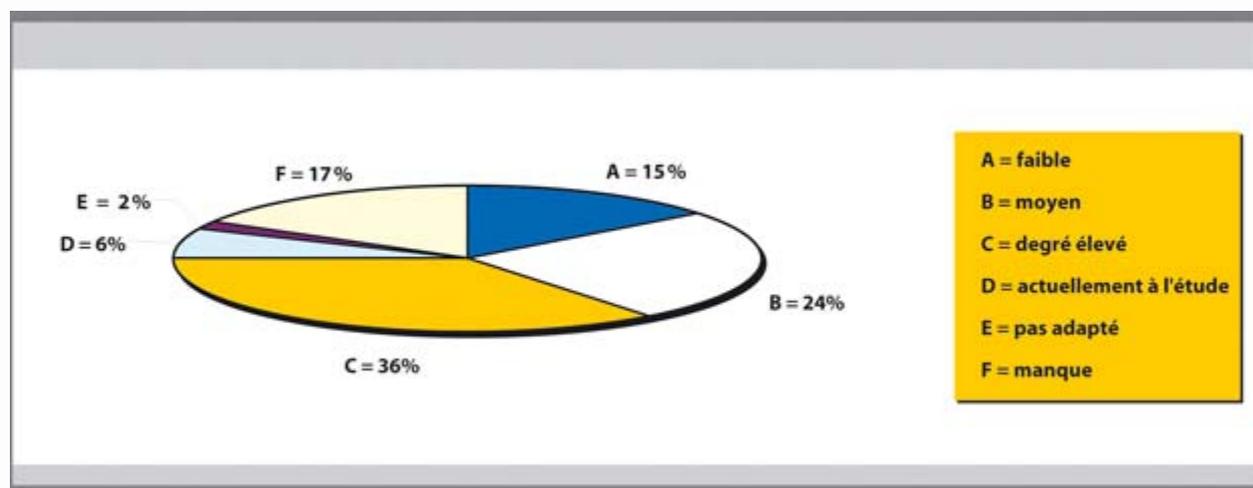


Fig. 11 - À votre avis, quel est le degré d'orientation sur les acquis dans votre système de formation professionnelle initiale?
Analyse transnationale (n = 156; experts de 31 pays)

Les réponses à la question de savoir *ce que* les certificats nationaux documentent ont révélé la répartition suivante:

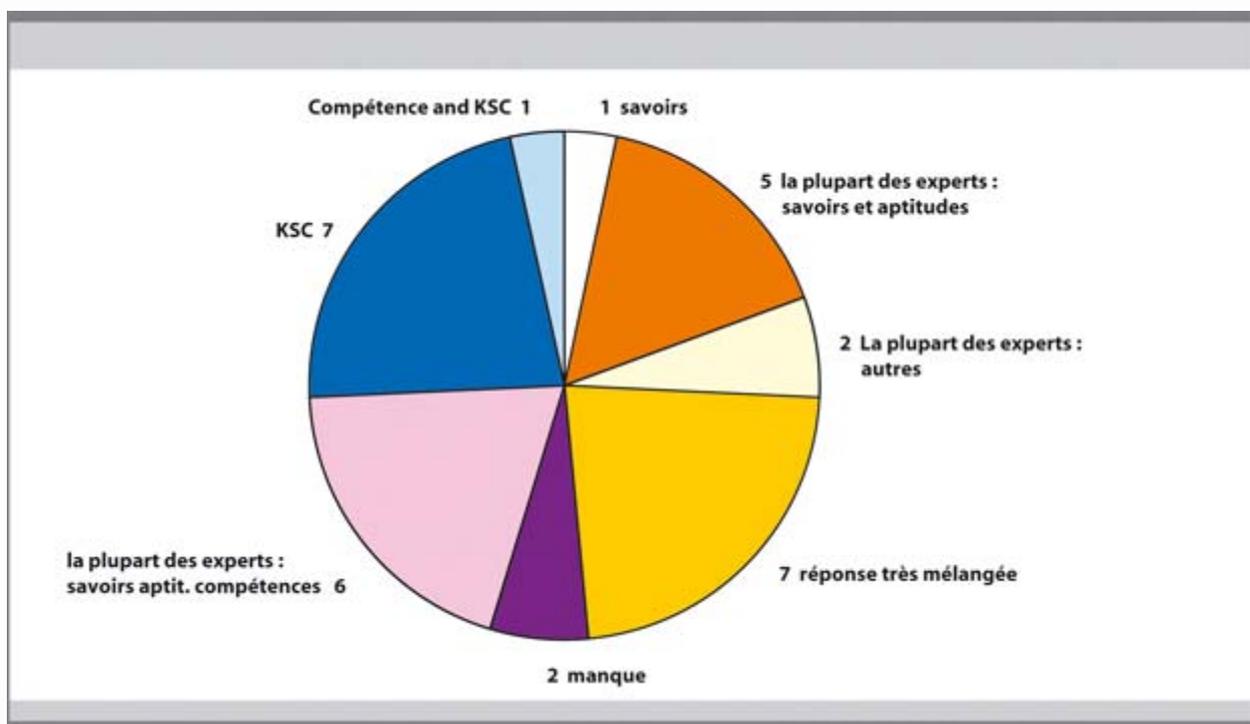


Fig. 12 - *Qu'est-ce que les certificats documentent? Analyse nationale*
(n = 186; experts de 31 pays)

"KSC" [savoirs/aptitudes/compétences] est l'un des domaines à propos desquelles les experts ne sont pas toujours d'accord (cf. 4.3.). Le portrait de la fig. 12 résume les opinions prédominantes dans les divers pays. Selon l'étude, il s'avère que dans seulement *un* pays tous les experts étaient d'accord sur le fait que les certificats nationaux documenteraient seulement l'acquisition de savoirs. Dans trois pays, la majorité des experts a trouvé que l'accent était porté à la fois sur les savoirs et les aptitudes. Les réponses de quatre pays ont donné une image complètement brouillée. Dans onze des 21 pays, tous les experts, ou presque tous, estiment que les savoirs, aptitudes et compétences sont documentés.

4.2. Attitudes vis-à-vis d'ECVET et de l'apprentissage tout au long de la vie

Parmi les experts, un haut degré d'acceptation a été constaté à propos du fait qu'ECVET pourrait contribuer à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et, en particulier, à l'intégration de diverses phases d'un parcours d'apprentissage individuel. Ce consensus indique qu'ECVET, en dehors de son objectif premier, la promotion de la mobilité transnationale, est aussi considéré comme porteur du potentiel d'encouragement des efforts poursuivis aux niveaux nationaux dans le but de moderniser les systèmes d'EFP.

Tableau 7 - ECVET et apprentissage tout au long de la vie, du point de vue des partenaires d'interview (n = 114)

À votre avis, est-ce que l'utilisation/la mise en œuvre du système européen de crédits pour l'EFP dans votre système de formation professionnelle initiale est un moyen			
	...de mettre en pratique le concept de l'apprentissage tout au long de la vie	...de relier les différentes phases d'un parcours d'apprentissage individuel	...de renforcer la participation à la formation professionnelle initiale
Oui	98	105	80
Non	9	2	25
Pas de réponse	7	7	9

4.3. Ambiguïtés et équivoques

Un aperçu significatif a été donné par l'étonnant désaccord parmi nos partenaires d'interview - tous des experts d'EFP reconnus - en ce qui concerne les questions relatives au caractère (apparemment) objectif de leurs systèmes nationaux d'EFP. L'évaluation des résultats des interviews sous l'aspect de la congruence (parmi les experts d'un pays dans chaque cas) montre ceci:

Tableau 8 - Réponses contradictoires des experts nationaux

Pays	Système de crédits	Transfert international	Transfert entre parties du système	Accumulation	Accumulation dans des parties du système
1	?	oui	oui	oui	oui
4	?	?	oui	?	?
6	?	?	oui	?	?
7	non	-	-	-	-
7	non	-	-	-	-
8	?	?	oui	-	-
10	?	?	oui	?	oui
11	oui	?	oui	?	?
21	non	non	non	non	?
25	non	?	oui	?	?
28	?	non	?	oui	?
29	-	oui	oui	oui	oui
31	non	oui	oui	oui	oui
32	non	non	?	?	oui
33	?	?	?	oui	?

oui/non Concordance entre experts nationaux

? Divergences dans les réponses obtenues

- Pas de réponse

Au vu de ce résultat, on peut s'attendre à ce que les efforts visant à la création d'un langage commun dans l'EFP - tâche que le CEDEFOP poursuit au niveau européen depuis de nombreuses années - continuent de revêtir une grande importance à moyen terme. Dans ce contexte, ECVET pourrait avoir aussi la fonction de contribuer à l'élaboration d'une base commune de compréhension en ce qui concerne notamment les questions d'accumulation d'acquis d'apprentissage, et d'apporter ainsi une nouvelle impulsion au débat sur la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie.

En particulier, il semble y avoir une confusion terminologique entre les "modules" et les "unités". L'une des questions posées dans l'interview (question 1.2 du guide) était: "avez-vous quelque chose comme des unités (des parties de qualifications) ou des modules (des parties de programmes d'EFP)?" De nombreuses réponses n'ont pas fait différencié entre le niveau des *processus* (les modules en tant que parties de programmes) et le niveau des *acquis d'apprentissage* (les unités en tant que parties de qualifications définies sur la base de savoirs/aptitudes/compétences), alors que cette différenciation était suggérée dans la question.

"Les qualifications professionnelles de niveau secondaire supérieur consistent en modules et unités"
(Interview 1804)

"Nous avons des éléments comme des unités - au sens d'un semestre en établissement scolaire (parfois 2 semestres - selon la branche de l'école professionnelle). Il est difficile de préciser la différence entre unité et module." (Interview 3305)

Dans quelques cas, les "unités" sont associées à la modularisation de programmes d'EFP.

À quelles conditions changeriez-vous votre attitude vis-à-vis d'ECVET?

"[attitude générale assez positive:] si cela signifie une modularisation obligatoire" (Interview 1604, réponse à la question 9.5)

Une telle association est compréhensible puisque les systèmes d'EFP reposant sur une structure holistique ont tendance à décrire aussi de façon holistique les résultats de processus d'enseignement et de formation.

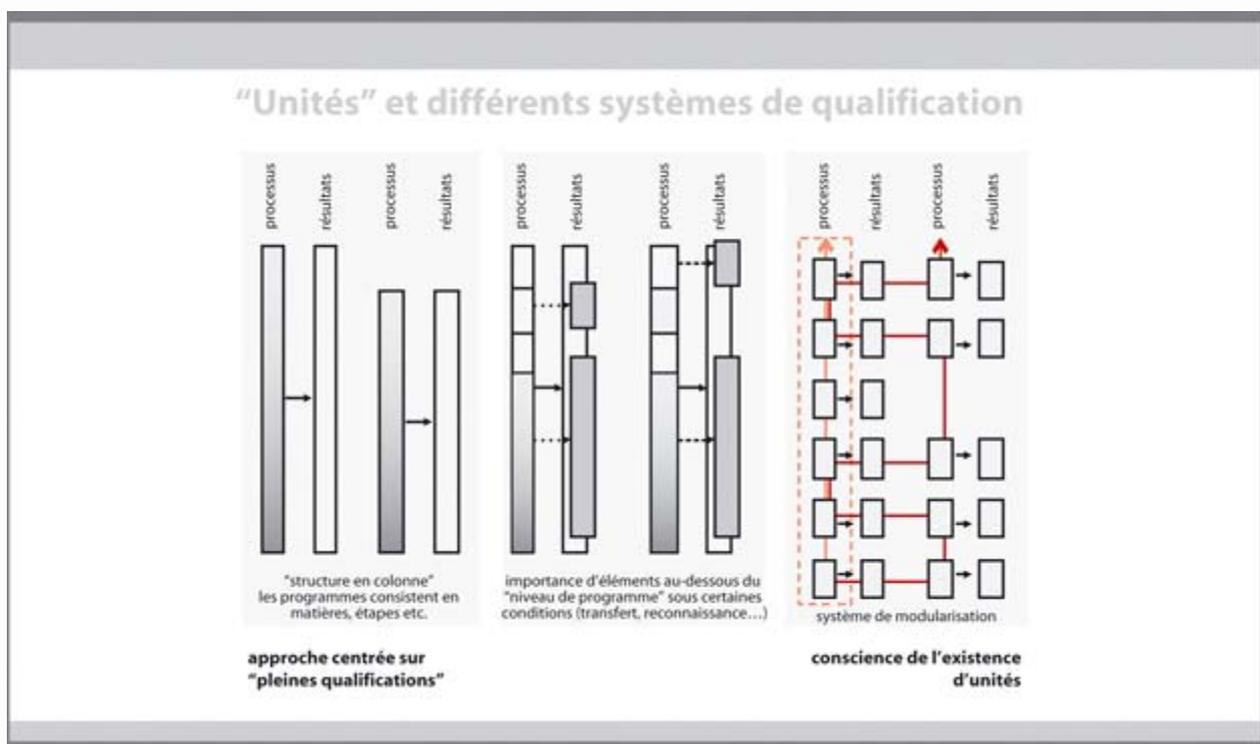


Fig. 13 - Identification d'"unités" dans différents systèmes de qualification

Pour augmenter l'acceptabilité d'ECVET, il serait peut-être utile de faire prendre conscience d'une différenciation des niveaux et de clarifier le fait que l'identification d'"unités" au bénéfice de la mobilité des apprenants n'est pas nécessairement liée à la modularisation de programmes.

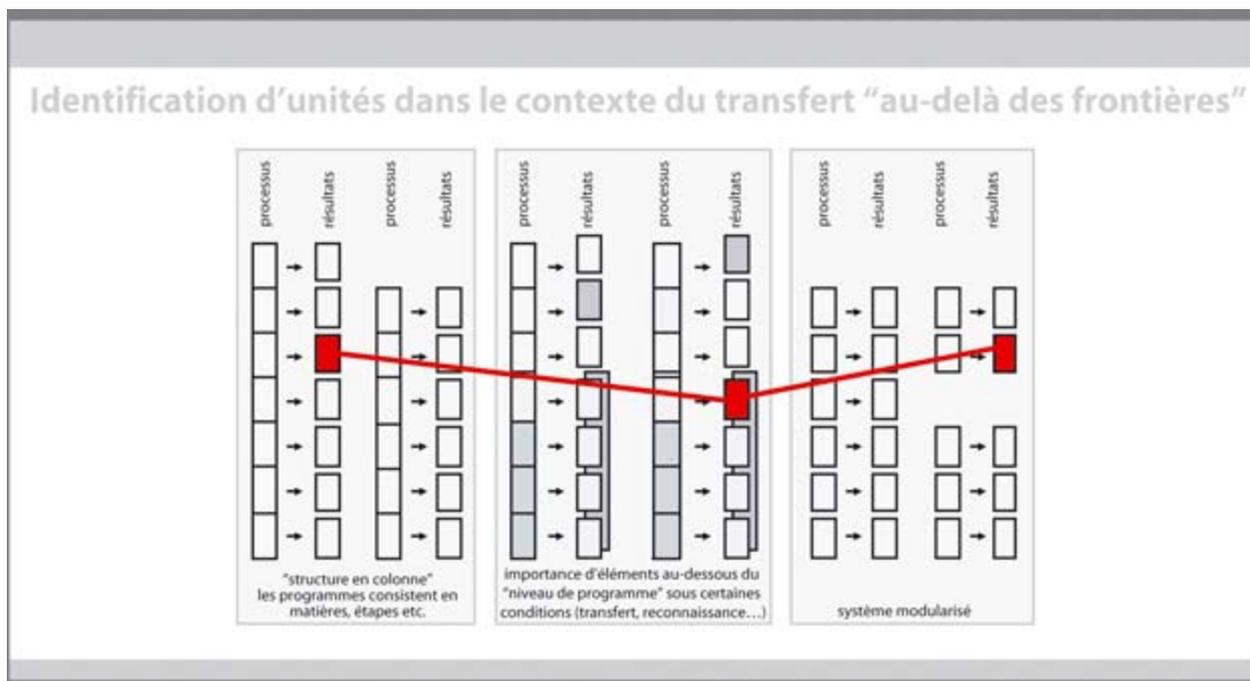


Fig. 14 - Identification d'unités dans le contexte du transfert au-delà des frontières

4.4. Restrictions, obstacles, synergies potentielles

Les éléments intéressants à prendre en considération pour formuler des recommandations relatives à la conception et la mise en œuvre d'ECVET sont les obstacles potentiels que les experts pensent rencontrer lors de cette mise en œuvre. Dans ce contexte, une distinction a été faite dans le guide d'interview entre les aspects examen/validation/certification, d'une part et le transfert, d'autre part.

Le graphique ci-dessous présente une vue d'ensemble transnationale des problèmes auxquels les experts s'attendent dans le cadre d'une introduction d'ECVET: quels seraient les aspects que nos partenaires d'interview considèrent d'un œil particulièrement critique? Les craintes sont-elles motivées par des questions relevant de la conception du système ou est-ce plutôt l'introduction d'ECVET au niveau national qui risque de rencontrer certains obstacles? Une description des conditions spécifiques préliminaires, au sens d'une typologie des pays, sera effectuée par la suite, au chapitre suivant.

Il y aurait lieu tout d'abord de souligner que seulement un peu plus de 50 % des experts questionnés a vraiment évoqué des obstacles de ce type (concernant l'examen/la validation/la certification: env. 58 %; concernant le transfert: env. 54 %).

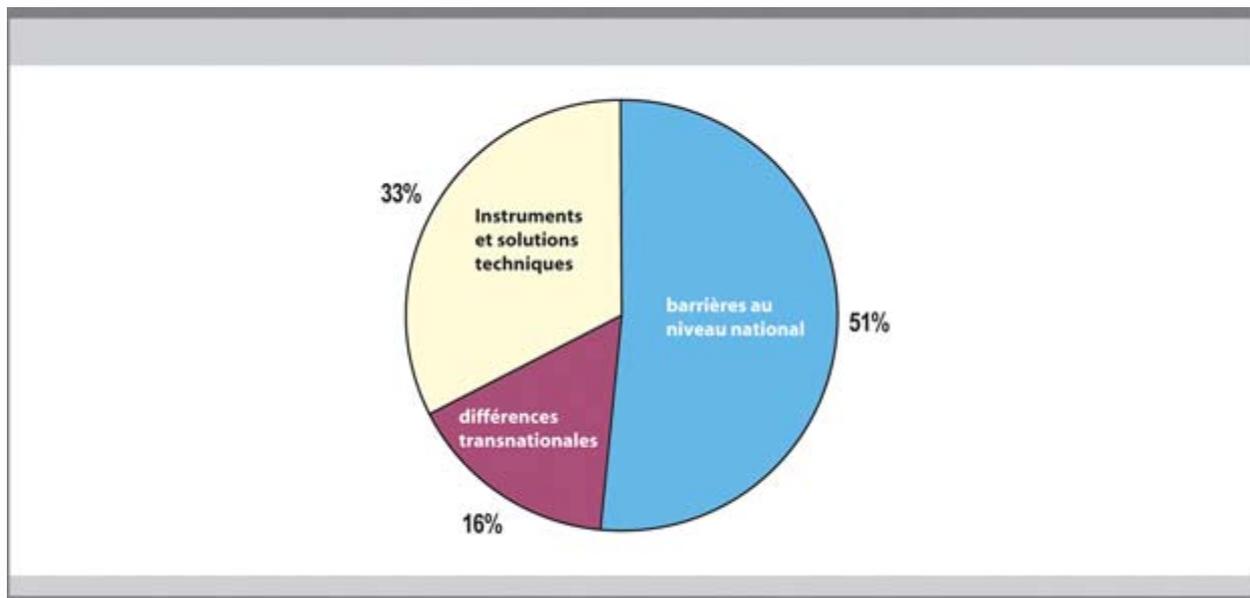


Fig. 15 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET I (concernant les méthodes d'examen/validation/certification; déclarations de 146 experts de 29 pays: 85 mentions d'un ou plusieurs obstacles = 107)

La figure 15 donne une vue d'ensemble des sphères d'obstacles mentionnées. Une liste différenciée des problèmes évoqués figure au tableau 9.

Tableau 9 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET I (concernant les méthodes d'examen/validation/certification; déclarations de 146 experts de 29 pays: 85 mentions d'un ou plusieurs obstacles = 107)

Catégorie	Sous-catégorie	n = 107
Sphère: barrières au niveau national		
Déficits du système d'EFP au niveau national	Absence de culture de la formation	1
	Manque de transparence au niveau national	1
	Système national trop compliqué et trop rigide	1
	Fragmentation du système national	1
	Système d'EFP pas vu comme comportant un volet d'enseignement en milieu scolaire	1
Frictions au sein du cadre institutionnel au niveau national		2
Approche holistique		8
Manque de centralisation		3
Manque de connaissances et d'expérience		6
Pas d'ajustement possible entre	Faisable seulement dans certaines parties de l'EFP (composante pratique)	1

ECVET et système national	Barème de notation	1
	Mise en œuvre de crédits pas utile dans le système	1
	Pas d'ajustement possible avec la réforme en cours	3
	Pas d'orientation sur les acquis	1
	Pas d'unités/de modules	1
	Le système dual et un système de crédits ne sont guère compatibles	1
Nécessité d'un cadre national des certifications		2
Exige une réforme	Changement culturel fondamental	1
	D'autres méthodes d'évaluation doivent être mises au point	1
	Exige une modularisation	1
	Exige une réforme nationale	1
	Changement de système	1
	Nécessiterait un rôle plus important des organismes sectoriels	1
Intervention des acteurs	Intervention des acteurs	3
	Manque d'implication des partenaires sociaux	1
Obstacles politiques	Manque de volonté politique	1
	Politique d'EFP traditionnelle	2
Problèmes d'attitude	Pas d'acceptation des partenaires sociaux	1
	Personne ne pense avoir besoin de cela	1
	Opinion publique	1
Défense des standards sociaux		2
Tradition		2
<i>Sphère: différences au-delà des frontières</i>		
Différences entre les approches d'EFP	Différences culturelles	1
	Différence entre les systèmes d'EFP (dual/en établissement scolaire)	1
	Différences entre les systèmes nationaux	1
	Approches différentes vis-à-vis de l'évaluation	1
	Difficulté à se mettre d'accord sur des référentiels/critères	1
	Manque de comparabilité	1
Si l'acceptation générale européenne ne peut pas être obtenue		1

Si la transparence n'est pas obtenue		1
Manque de confiance	Manque de confiance	2
	Pas d'acceptation générale sans l'implication de l'État	1
	Pas de confiance dans les certificats du secteur privé	1
	Difficile de parvenir à une reconnaissance inter-organisationnelle	1
Qualité	Qualité	2
	La reconnaissance dépend de la qualité	1
	Fiabilité	1
<i>Sphère: instruments et solutions techniques</i>		
Activités au niveau européen nécessaires	Cadre de référence européen nécessaire	1
	Référentiels européens nécessaires	1
	Loi européenne relative à la scolarité nécessaire	1
	Volontarisme	2
Bureaucratie		3
Autorités compétentes	Absence d'une administration nationale	1
	Fiabilité de l'autorité compétente	1
Coûts et ressources	Coûts et ressources	14
	Pénurie d'examineurs	1
	Formation de formateurs nécessaire	1
Problèmes en matière de progression		1
Questions techniques	Le lien entre un système de crédits et la pleine reconnaissance d'une certification dans d'autres pays doit être clarifié	1
	Difficile de visualiser ce que le crédit, en tant que valeur numérique de résultats d'apprentissages, représente en lui-même	1
	Processus de mise en œuvre	1
	Obstacles possibles si ECTS et ECVET sont liés	1
	Questions techniques	1
	Intervalle de courte durée [pas disponible à court terme]	1
Utilisabilité		2

En procédant à une évaluation qualitative et en regroupant les réponses, on obtient 26 groupes d'obstacles (les catégories visées dans le tableau). Si les mentions analogues sont comptées séparément (en omettant les mentions manifestement identiques), le nombre d'obstacles mentionnés sera au total de 65 (sous-catégories).

Si la différenciation, au lieu de se faire selon les sphères de problèmes, s'opère selon le poids respectif attribué aux obstacles et le degré de difficulté attendu à la mise en œuvre d'ECVET, tels que les expriment les réponses, on peut distinguer en gros quatre groupes:

1. mentions de la nécessité d'agir au moyen de mesures d'accompagnement lors de l'introduction d'ECVET ("intervention des acteurs") - environ un tiers des déclarations,
2. mentions d'obstacles qui pourraient être surmontés en utilisant les instruments d'ECVET ("difficile de parvenir à une reconnaissance inter-organisationnelle") - environ un sixième des déclarations,
3. mentions de l'absence de prérequis que l'intéressé considère comme essentiels pour l'utilisation d'ECVET, mais qui ne pourraient guère être instaurés à court terme (exemple: "absence de culture de la formation" - environ un tiers des déclarations, et enfin
4. mentions d'une incompatibilité plus fondamentale entre ECVET et les systèmes nationaux d'enseignement et de formation professionnels ("nécessiterait des réformes nationales") - ici aussi, environ un sixième des déclarations.

Les réponses ne sont qu'en partie clairement imputables à l'un de ces quatre groupes. Certes, l'évocation de problèmes techniques liés à l'introduction, l'utilisabilité requise du système, etc. peuvent être clairement imputées au premier groupe ("nécessité d'agir"). Mais quel poids pourrait être attribué p. ex. à un problème que la personne interviewée situerait comme "résultant des différences entre les systèmes nationaux"? Comme dans les autres déclarations, on note ici que dans une certaine mesure, le *point de départ* du développement d'ECVET semble être un *obstacle à l'introduction* d'ECVET ("manque de confiance"). Ceci pourrait être interprété comme l'expression d'un accord de principe avec les buts poursuivis, mais aussi comme du scepticisme concernant leur faisabilité. Quoi qu'il en soit, vu le haut degré d'acceptation dont le projet ECVET jouit parmi les experts, l'on peut supposer que la deuxième supposition est définitivement l'alternative la plus improbable.

Le deuxième groupe (obstacles que l'utilisation d'ECVET pourrait minimiser) englobe aussi des déclarations concernant la *structure interne* des systèmes nationaux d'enseignement et de formation professionnels. Bien qu'il puisse y avoir d'autres raisons, une question fréquemment soulevée concerne les problèmes d'interfaces entre les sous-systèmes. Dans le tableau 9 figurent les éléments suivants:

- manque de transparence au niveau national
- système national trop compliqué et trop rigide
- fragmentation du système national
- frictions au sein du cadre institutionnel au niveau national
- pas d'orientation sur les acquis
- d'autres méthodes d'évaluation doivent être mises au point
- pas de confiance dans les certificats du secteur privé
- difficile de parvenir à une reconnaissance inter-organisationnelle

La question est ici de savoir si les pays qui voient la nécessité de réformes dans ces domaines peuvent aussi utiliser ECVET pour le développement de leur système national d'enseignement et de formation professionnels. De fait, parmi les réponses aux interviews, un grand nombre allaient dans cette direction (voir plus loin, section 7.1).

Un petit nombre de déclarations relevées dans le quatrième groupe (problèmes plus fondamentaux du fait de l'incompatibilité du système) pourrait impliquer qu'ECVET contredit le principe de subsidiarité ("changement de système") et que, pour cette raison, il ne serait pas en accord avec l'opinion juridique formulée dans le ca-

dre de cette étude (cf. sections 3.6.1 et 4.3). Plutôt que d'action, il y aurait besoin de supplément d'informations (cf. au chapitre de recommandations la section 7.3.1).

Cependant, en général, les obstacles juridiques ("exige une réforme nationale") sont considérés comme étant d'une importance inférieure à celle que posent les obstacles issus des contextes culturels ("changement culturel fondamental", "tradition"). Il faut pourtant admettre qu'il n'est pas toujours possible de faire une distinction claire entre ces deux aspects ("pas d'ajustement possible avec la réforme en cours").

Ce que l'on peut aussi noter est qu'un certain nombre d'obstacles identifiés au niveau national (plus du quart de toutes les mentions) sont vus en corrélation avec un besoin de réformes *internes* (manque de transparence, de flexibilité, etc.), ce qui pourrait être un indicateur d'effets synergétiques potentiels entre le niveau européen et les niveaux nationaux.

Cependant, les indications d'un besoin d'action au niveau européen sont plus marquées quand il s'agit des questions de transfert (5 %/20 %).

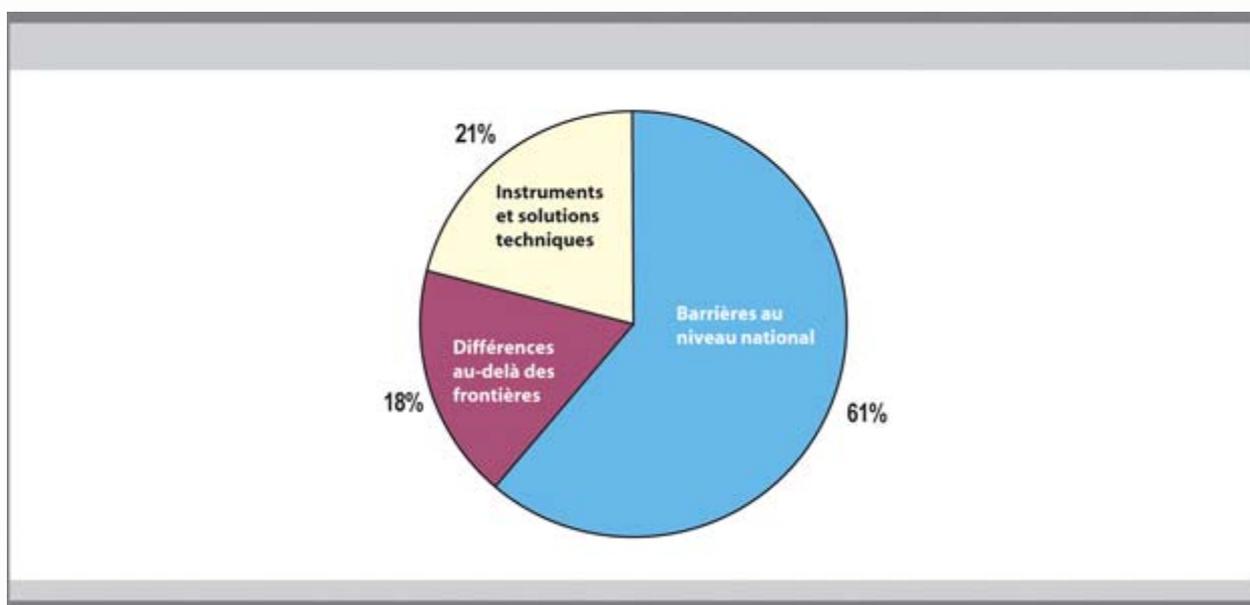


Fig. 16 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET II (compte tenu des déclarations sur le transfert exprimées par 146 experts de 29 pays: 79 mentions d'un ou plusieurs obstacles; n = 114)

Une catégorisation selon les distinctions faites entre "1. mentions de besoin d'action - 2. obstacles que l'introduction d'ECVET pourrait minimiser - 3. absence de prérequis essentiels - 4. incompatibilité plus fondamentale" donne un rapport de "un tiers - un tiers - un tiers - pas de réponse" (une certaine incertitude pouvant être notée là aussi.) "Le transfert n'est jamais facile!", telle est la constatation faite dans un commentaire du tableau 10. Cependant, aucun des experts interviewés ne verrait d'obstacles systémiques fondamentaux à l'introduction d'un système de transfert au niveau européen.

Selon les experts, le transfert d'acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger exige que soient résolus les obstacles potentiels suivants:

Tableau 10 - Obstacles potentiels à l'introduction/utilisation d'ECVET II (concernant le transfert; déclarations de 146 experts de 29 pays: 79 mentions d'un ou plusieurs obstacles = 114)

Catégorie	Sous-catégorie	n =113
<i>Sphère: barrières au niveau national</i>		
Subdivisions au sein des systèmes nationaux	Barrières entre certaines parties des systèmes d'enseignement et de formation Division en sous-systèmes Pas d'intégration de sous-systèmes au niveau national Obstacles pour le transfert d'une filière à l'autre Manque de systèmes ouverts Différences culturelles entre les régions Tradition/culture	7
Manque de coordination et de coopération au sein des systèmes nationaux	Manque de coordination entre les institutions Difficultés de compréhension/accord entre les administrations publiques	2
Confiance et parité d'estime au sein des systèmes nationaux	Manque de confiance entre les sous-systèmes Manque de compréhension quant aux différents types de qualifications au niveau national Méfiance de la part des autorités fédérales Parité d'estime Réticence des organismes compétents tant pour la formation professionnelle que pour l'enseignement académique vis-à-vis de la reconnaissance des crédits délivrés par l'autre côté Manque de confiance	10
Barrières financières	Intérêts économiques des entreprises Intérêts économiques des prestataires d'EFP ("cash-per-student") Questions de financement Le système financier ne soutient pas la validation des acquis de l'expérience (VAE) Coûts et ressources	5
Conditions d'accès	Rigidité de l'administration scolaire Impératif d'identification du curriculum applicable	9
Signification de l'examen (final) pour la délivrance des certifications	Examen final sommatif Approche holistique Seules les pleines qualifications sont valorisées Orientation sur les processus Au niveau national, transition sans examen seulement au début	6

Catégorie	Sous-catégorie	n =113
Barrières législatives et état des lieux	Barrières de nature législative Absence d'un système de crédits et d'une autorité de tutelle chargée de l'agrément des institutions d'EFP au niveau national Nécessité d'un progrès de la réforme du système d'EFP en cours	3
Profils et référentiels professionnels	Les descriptions de profils professionnels dans de nombreux règlements sont trop rigides Spécificité des règlements professionnels Formalisation Absence d'unités standardisées dans le processus éducatif au niveau national	4
Manque de flexibilité	Manque de flexibilité Manque de flexibilité dans les itinéraires d'apprentissage Le système de transfert pourrait réduire la flexibilité dans l'organisation des parcours d'apprentissage	3
Manque d'orientation sur les acquis	Système orienté sur la délivrance de diplômes Nécessité d'une plus grande orientation sur les résultats Les filières d'EFP ne sont pas orientées sur les compétences Systèmes centrés sur les prestataires	4
Pas de méthodes de description des acquis d'apprentissage	Difficulté de créer un système adéquat pour décrire les objectifs Descriptions manquant de transparence (trop orientées sur les programmes) Heures de contact	3
Validation des apprentissages antérieurs et des acquis de l'expérience	Validation des acquis antérieurs (VAE) difficile Absence d'un système de validation des savoirs, aptitudes et compétences acquis dans le cadre d'une formation non formelle Le système d'évaluation des savoirs, aptitudes et compétences non formels n'est pas encore parvenu à maturité Absence d'un système de reconnaissance	4
Procédures de reconnaissance	Nécessité d'un progrès en matière de correspondance-équivalence Procédures de reconnaissance trop orientées sur les contenus Manque de confiance dans la délivrance de titres	4
Manque de soutien politique	Manque d'intérêt politique Pas de prise de conscience de l'importance du sujet Volonté d'utiliser le système Il n'est pas perçu de besoin de compétences d'un nouveau genre	5
<i>Sphère: différences au-delà des frontières</i>		
Fondements dif-	Structure des programmes	13

Catégorie	Sous-catégorie	n =113
Différences des systèmes de certification et des systèmes d'EFP	Différences au niveau de l'étendue et des contenus de la formation Différences des systèmes (systèmes basés sur les curricula et systèmes basés sur les compétences) Différences entre les contenus des programmes de formation Différences entre les niveaux du cadre national étranger des certifications et les niveaux du cadre national en train d'émerger Différents systèmes de valorisation dans les systèmes d'EFP Diversité des systèmes Différences substantielles parmi les systèmes d'enseignement Différences relatives aux aspects normatifs de la performance professionnelle Différences au niveau de la qualité des équipements technologiques dans les établissements scolaires	
Manque de comparabilité	Absence de comparabilité dans la structure des curricula (pas d'unités) Absence de comparabilité des programmes d'études Absence de comparabilité/d'informations sur d'autres systèmes	3
Nécessité d'une base contractuelle	Problèmes de communication (l'accord de partenariat serait une aide)	1
Problèmes de langue	Barrières linguistiques, grand nombre de langues	3
<i>Sphère: instruments et solutions techniques</i>		
Packages de formation	Absence d'unités standardisées dans le processus éducatif Conception de packages de formation transférables	2
Référentiels	Absence de référentiels/critères de formation communs Absence de référentiels et de critères de formation communs et connus Absence de procédures ayant fait l'objet d'accords au niveau international Absence d'un catalogue commun fixant les critères minimaux applicables aux qualifications	4
Évaluation des acquis d'apprentissage	Absence d'une évaluation indépendante des compétences Manque de méthodes d'évaluation Manque d'une évaluation indépendante des compétences	3
Identification des acquis d'apprentissage	Absence d'un système de définition des acquis d'apprentissage en relation avec les compétences Absence d'un système unifié de savoirs, aptitudes et compétences (KSC)	3

Catégorie	Sous-catégorie	n =113
	Qualité des KSC et de la dimension pratique de l'acquisition d'aptitudes et de compétences	
Équivalence des acquis d'apprentissage	Fixation des aptitudes inter-curriculaires fondamentales dans les acquis d'apprentissage Comparabilité des compétences	2
Carte de perméabilité	Complexité des passerelles et des processus de transfert (nécessité d'une "carte" au niveau tant général que spécifique)	1
Système de points de crédits	Manque de transparence et donc de comparabilité des qualifications définies en termes de niveaux de référence et organisées en modules de formation	4
Information et documentation	Manque d'information et de documentation	4
Autres	Autres obstacles généraux à la mobilité	1

Ces déclarations permettent de formuler des parcours envisageables de développement des systèmes de certification nationaux/régionaux. Elles peuvent être classées en facteurs contextuels et en facteurs procéduraux.

Les facteurs contextuels

Les systèmes nationaux/régionaux *ne sont pas monolithiques*, mais divisés en sous-systèmes selon diverses dispositions institutionnelles. Ils sont caractérisés par l'existence plus ou moins marquée d'un manque de confiance, de compréhension et de coordination entre les sous-systèmes et entre les acteurs des systèmes de certification et les systèmes d'EFP. Jusqu'à un certain point, ECVET est considéré comme un élément externe qui pourrait soit encourager les dissensions existant au sein des systèmes de certification/d'EFP, soit soutenir les réformes - en cours ou envisagées - des systèmes de certification/d'EFP.

En tout cas, ceci fait appel au développement de la *transparence* et de la *parité d'estime* entre les acteurs et les autorités compétences, et tout particulièrement entre les qualifications orientées sur la profession et les qualifications académiques.

L'introduction et la mise en œuvre d'ECVET devront être flanquées de *mesures de financement* facilitant pour les prestataires d'EFP l'accueil d'apprenants étrangers et l'envoi d'apprenants à l'étranger. Le soutien financier devrait aussi être accordé pour l'élaboration de méthodes de validation des acquis antérieurs.

De même que la mobilité repose sur la motivation de l'apprenant, de même la possibilité d'un transfert et la mise en œuvre d'un système de points de crédits font appel à une volonté politique. De nombreux experts mentionnent les *aspects culturels* d'une telle innovation.

Les facteurs procéduraux

Le transfert implique que la perméabilité soit ancrée dans les systèmes de certification/d'EFP, ce qui impose un allègement des *conditions d'accès* aux dispositifs d'EFP. Dans ce contexte, les experts soulignent la nécessité d'établir des méthodes d'évaluation des apprentissages antérieurs et des apprentissages non formels qui puissent être utilisées à l'échelle européenne. Un aspect majeur est que cette évaluation devrait être faite en vue de

la validation des *acquis d'apprentissage obtenus*. Les principaux critères de délivrance de certificats étant les *profils et référentiels professionnels*, les experts sont d'avis que leur description devrait être adaptée de façon à permettre le transfert. Il en résulterait une moindre rigidité et une description des certifications moins orientée sur les programmes/curricula que sur les acquis d'apprentissage. Il conviendrait d'élaborer un système international d'établissement de la comparabilité dans l'EFP applicable dans toute l'Europe.

Un système d'assurance qualité pourrait inclure l'agrément de prestataires d'EFP et l'élaboration d'informations exposant les méthodes en usage dans les différents pays pour décrire et évaluer les acquis d'apprentissage. Des procédures devront être développées pour évaluer les qualifications partielles, c'est-à-dire les unités, pour les apprenants accédant à un système, et pour attribuer des crédits à ces unités.

5. Typologie

Conformément à l'objectif primordial de l'instrument ECVET, qui est de faciliter la mobilité dans le contexte de la formation professionnelle initiale par le transfert d'unités, les divers éléments définis au début du rapport aux sections 3.4 (définitions de travail) et 3.5 (construction d'une typologie) ainsi que la disposition à adopter ECVET de la part des systèmes d'enseignement et de formation professionnels peuvent être résumés en deux aspects principaux:

1. examen et évaluation dans le pays d'accueil des acquis d'apprentissage obtenus lors d'une période de mobilité (définitions de travail, étapes 1 à 3) et
2. transfert vers le contexte de l'EFP du pays d'origine permettant d'utiliser (aussi) ces acquis d'apprentissage comme base de délivrance d'un diplôme en conformité avec les dispositions qui y prévalent (définition de travail, étape 3 à 5).

La construction de la typologie est centrée sur ces aspects.

5.1. Analyse différentielle des systèmes de valorisation

Cadre de référence

L'étude des pratiques nationales de valorisation doit tout d'abord rendre compte de l'environnement général fournissant la base nécessaire à la formulation, à l'établissement et à l'évaluation des acquis d'apprentissage. L'organisation et la mise en œuvre de la formation professionnelle sont-elles définies par

- des normes stipulant le contenu de l'instruction (curricula, programmes d'enseignement et de formation professionnels constitués d'éléments définis) ou
- des qualifications représentant l'expression formelle des connaissances, savoir-faire et compétences plus générales larges d'une personne qui a "une valeur sur le marché du travail ainsi que dans la perspective d'un apprentissage ou d'une formation complémentaire" et qui "peut constituer une obligation légale pour exercer certaines professions" (groupe technique de travail ECVET 2005, annexes, 1, p. 3)?

Éléments

En premier lieu, la question s'applique au rôle des normes de qualification et à la façon dont elles sont définies.

- S'agit-il de "matières" ou thèmes correspondant à la logique didactique scolaire traditionnelle? ("Le curriculum est divisé en matières et le contenu est souvent une liste de sujets de cours qui devront être enseignés"; Modèle pour les experts nationaux n° 4100, question 1.4). On trouve ce type d'élément dans les programmes qui se définissent par un curriculum.
- Les programmes sont-ils constitués d'éléments définis par des ensembles de savoirs, aptitudes et compétences à transmettre? ("Les qualifications reposant sur les curricula de base à l'échelle nationale sont divisées en modules d'études et les qualifications basées sur les compétences sont divisées en modules" Modèle n° 1800, question 1.4.). Cette alternative existe à la fois dans les programmes de type curriculaire et dans les programmes basés sur les qualifications.
- Ou bien l'approche vise-t-elle à des "qualifications complètes", c'est-à-dire que les aspects partiels, les étapes d'apprentissage et les contenus correspondant à une qualification apparaissent dans la pratique de

l'enseignement et de l'apprentissage mais ne jouent qu'un rôle subordonné ou pas de rôle du tout dans les pratiques d'évaluation? ("Les programmes d'EFP [...] sont définis par des années d'apprentissage et des examens finaux. L'examen final permet d'obtenir la qualification complète. La conception de base de tous les programmes peut être qualifiée d'holistique", Modèle n° 1000, question 1.4.).

Évaluation

Dans tous les cas cités ci-dessus, des formes d'évaluation continue peuvent être pratiquées. (Déclarations importantes: "évaluation formative et sommative accompagnant le processus d'apprentissage", Modèle n° 1700. "Les savoirs et aptitudes des apprenants et leur progrès sont évalués à des intervalles suffisamment réguliers à la fois pendant et après les études", Modèle n° 1800). Il s'agit d'un examen continu des progrès réalisés lors de processus d'apprentissage caractérisés par un faible degré de formalité.

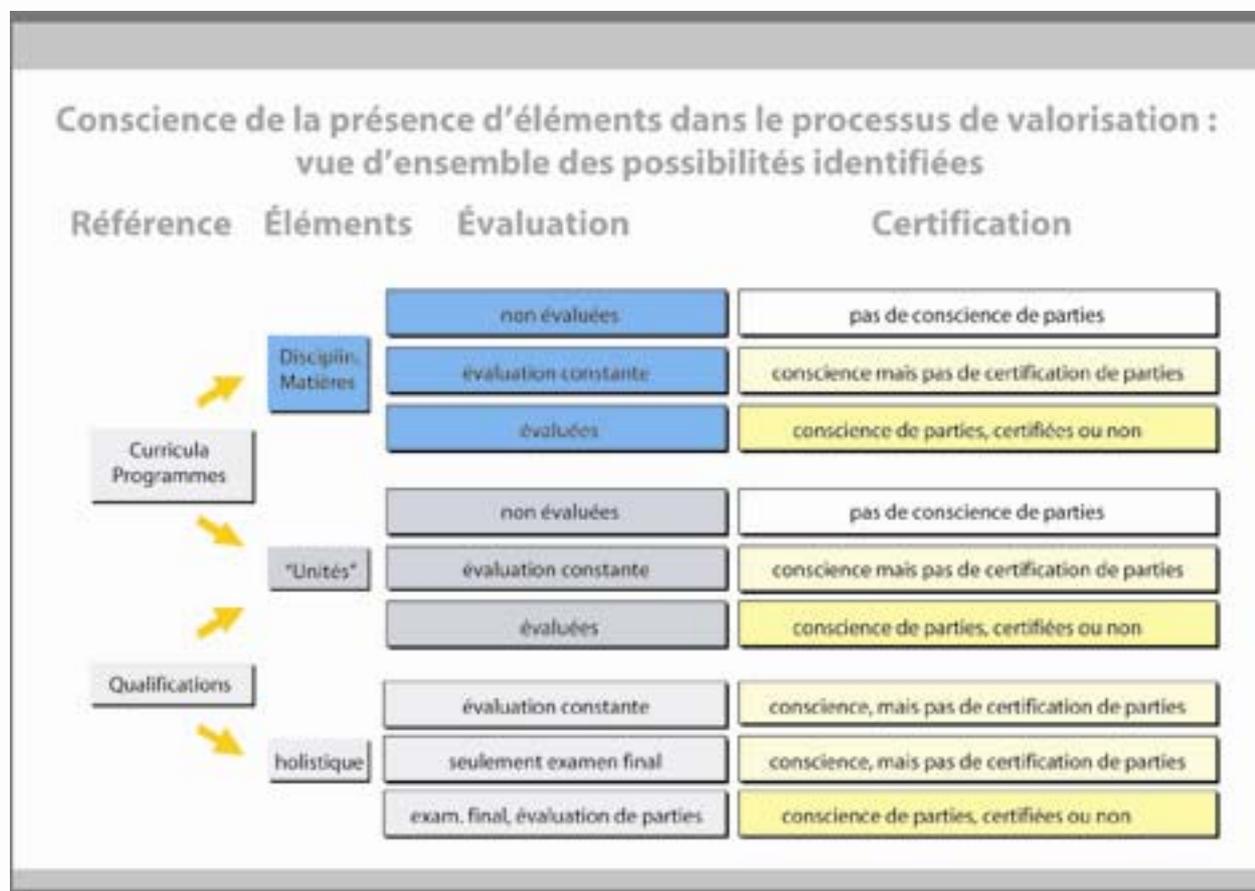


Fig. 17 - Pratiques de valorisation dans la formation professionnelle⁵⁹

L'évaluation de modules de programme peut aussi ne pas avoir lieu ou, au contraire, gagner un statut de plus en plus indépendant. Des exemples dignes d'intérêt sur ce dernier point sont les systèmes d'attribution de *ma-*

⁵⁹ Le terme d'unités est entre guillemets dans le graphique, car il représente ici des subdivisions de programmes au niveau des éléments, et non des parties de qualifications, selon le sens usuel donné aux unités dans le contexte d'ECVET.

jour/minor awards. (Voir Modèle n° 1300: "Actuellement, il n'est pas possible [...] d'avoir des parties évaluées de programmes d'EFP. Lorsque de nouveaux programmes, constitués de modules, auront été produits et mis en œuvre dans les années à venir, il sera possible d'évaluer des parties individuelles [modules].")

Validation/Certification

Le quatrième aspect est la validation/certification des résultats des évaluations. La figure 17 récapitule le degré d'attention accordé aux unités dans le cadre des diverses constellations dans le système de l'évaluation des acquis d'apprentissage. Les systèmes varient: approche catégoriquement centrée sur les examens finaux et la certification ou évaluations individuelles sans certification partielle, ou délivrance d'une certification partielle ou mélange d'unités certifiées et non certifiées. Il est frappant de constater que les différenciations faites dans les programmes sont absentes au stade de la certification. Même les systèmes fondamentalement "holistiques" peuvent permettre une certification partielle. (Ceci pour répondre parfois à des situations spéciales, comme l'accroissement des taux d'abandon des cursus de formation - voir Modèle n° 2000 et 3700).

Il en résulte que la typologie doit représenter les extrêmes - de la considération très marquée à la considération très faible pour les qualifications partielles dans le système de validation/certification - aussi bien que la "zone intermédiaire" d'une pratique d'évaluation consciente de l'existence d'unités et les modifications situationnelles des systèmes mettant un accent accru sur les qualifications partielles.

5.2. Le transfert dans divers systèmes d'EFP

S'il s'agit de transférer des acquis d'apprentissage, c'est d'abord le transfert transnational qui est intéressant dans le contexte d'ECVET. Cependant, les procédures de transfert d'acquis d'apprentissage d'un contexte de formation à un autre telles qu'elles sont pratiquées au sein d'un pays devront aussi être prises en considération. Elles peuvent constituer des pratiques exemplaires et permettent aux intervenants d'acquérir une expérience de l'appréciation d'acquis de phases de formation accomplies dans d'autres programmes d'enseignement et de formation.

Les possibilités de transfert dans leur propre pays ne font pas toujours l'objet d'une évaluation claire de la part des experts interrogés. Pour certains pays, les différences concernant les évaluations sont notables.

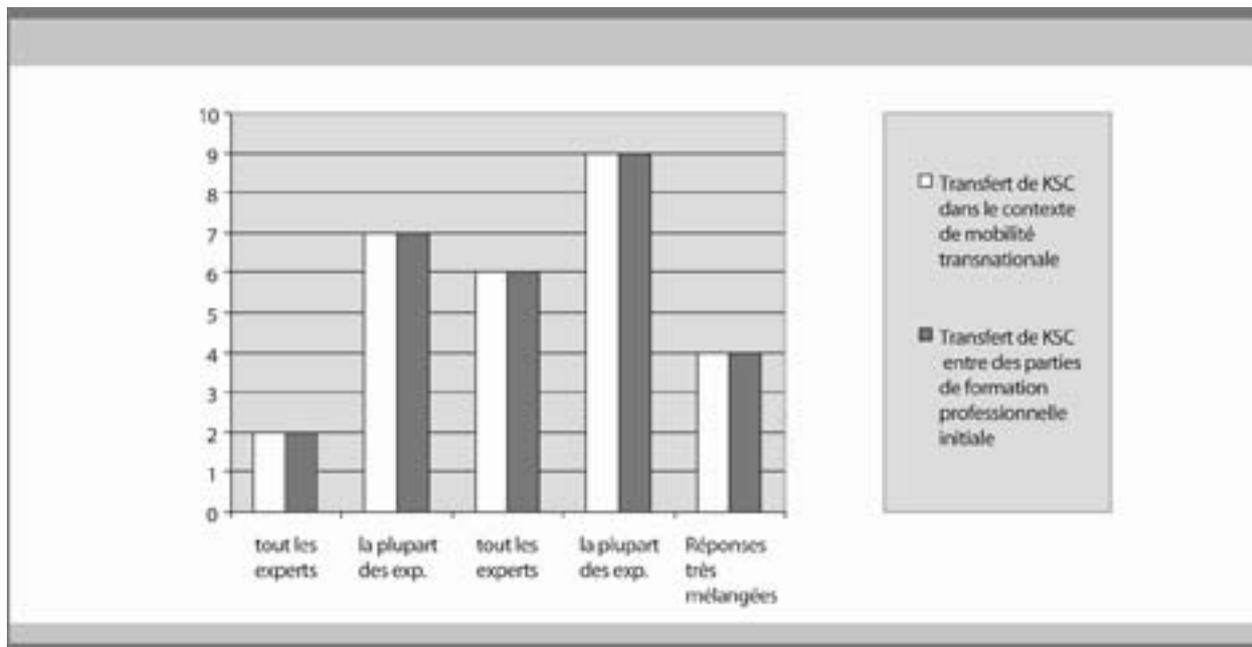


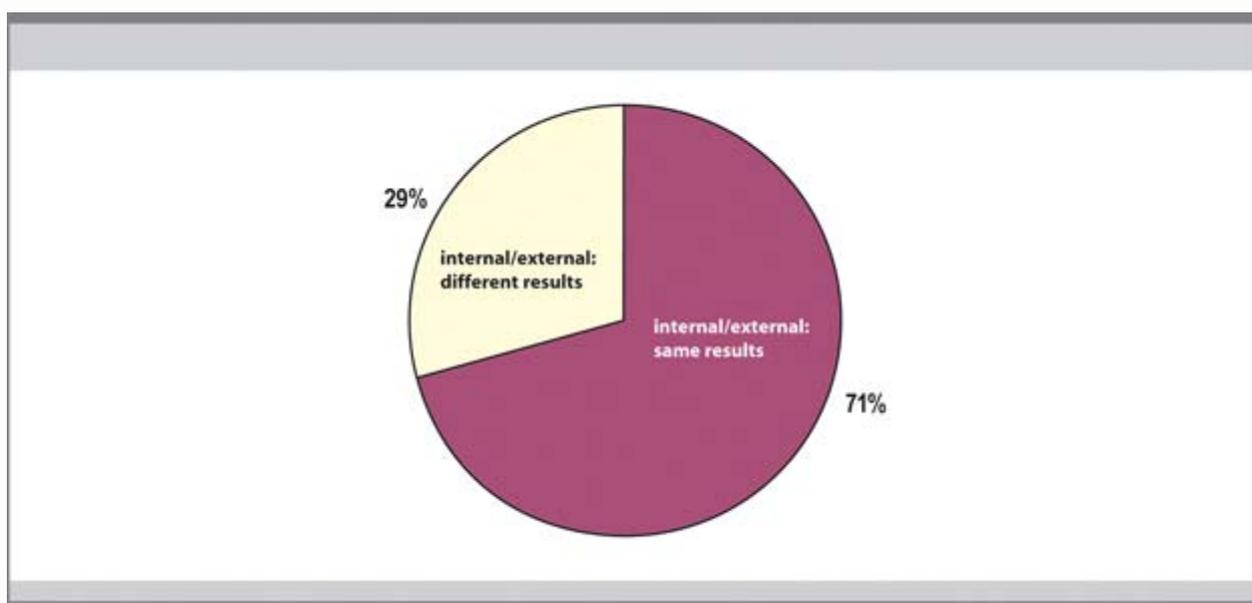
Fig. 18 - Transfert: analyse se rapportant aux pays

(sur la base des réponses à la question 5.1 du modèle pour les experts nationaux et du guide d'interview: 28 pays, 184 experts)

Concernant l'aspect quantitatif, les résultats sont les mêmes pour le transfert interne et le transfert transnational. Mais ceci n'est cependant pas vrai au niveau des pays.

Fig. 19 - Comparaison des résultats concernant le transfert interne et transnational

(Réponses à la question 5.1 du modèle pour les experts nationaux et du guide d'interview: 28 pays, 184 experts)



Dans le contexte de cette étude, le "transfert" doit être compris comme le transfert de parties de qualifications au sein de la formation professionnelle initiale. Les questions relatives au transfert de pléines qualifications ne sont pertinentes dans ce contexte que si la transférabilité d'une qualification peut être une condition d'admission à d'autres programmes d'enseignement et de formation professionnels. En général cependant, ces thèmes sont plus étroitement liés aux questions qui concernent l'accès au marché du travail.

La figure 17 présente une vue d'ensemble des résultats concernant à la fois le transfert transnational et le transfert interne

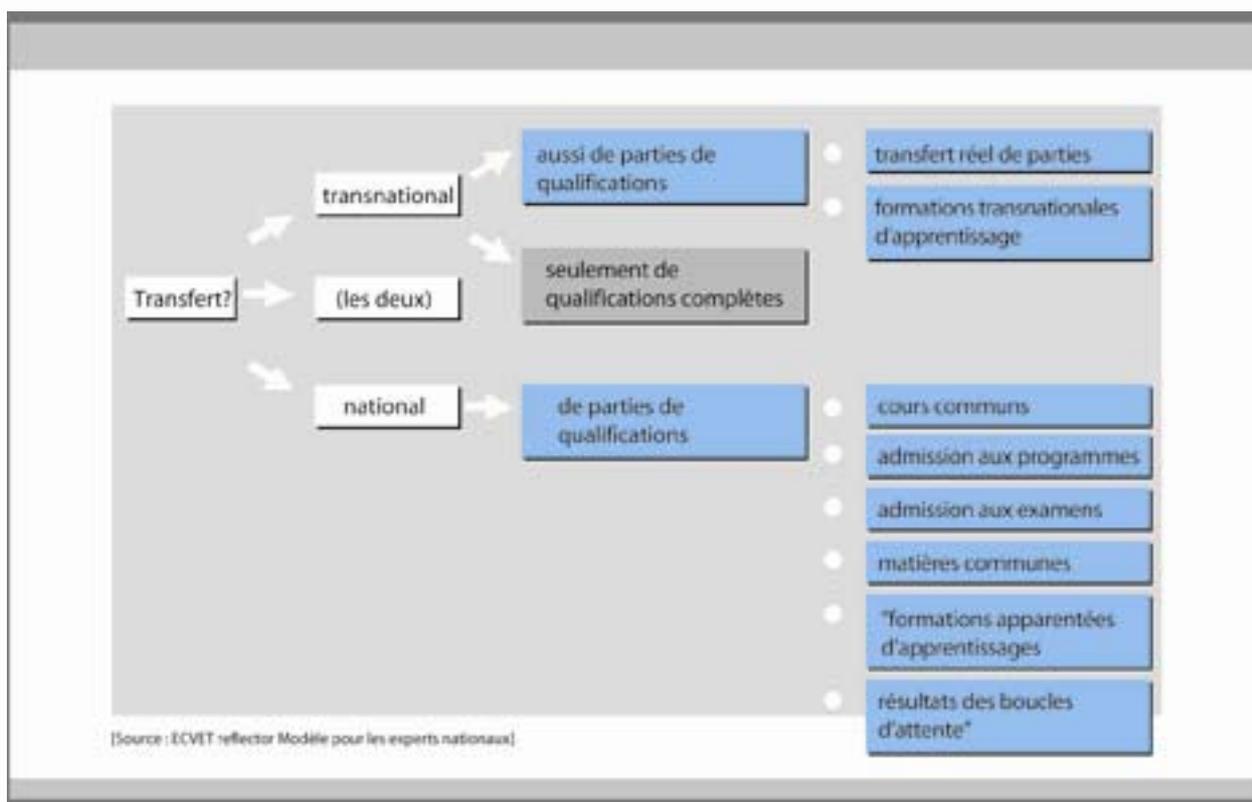


Fig. 20 - Sphères potentielles de transfert (Source: Modèles pour les experts nationaux)

Dans les lignes qui suivent, les catégories identifiées seront expliquées sur la base d'un certain nombre de citations contenues dans les sources utilisées dans l'étude.

Transfert transnational

Transfert réel de parties:

"Les apprenants [...] ont le droit d'obtenir une certification pour leurs études antérieures suivies dans d'autres institutions lorsque les objectifs et les contenus clés des études correspondent au curriculum [...] En pratique, cela signifie que les études suivies à l'étranger peuvent être incluses dans les études de la personne." (Modèle n° 1800) - "Il est stipulé dans le curriculum de base que l'apprenant peut accomplir une partie de sa formation sur le lieu de travail à l'étranger." (Modèle n° 1800)

Formations transnationales d'apprentis:

"Le parcours formel (enseignement scolaire, contrat d'apprentissage, sécurité sociale, examen final, etc.) de cette formation par apprentissage a lieu [...] [dans le pays d'origine], alors que la formation sur le lieu de travail a lieu dans un pays voisin." (Modèle n° 2900)

Transfert d'un programme à l'autre au sein du pays d'origine

Exemption/réduction de la durée de formation:

" [...] les personnes quittant les écoles et collèges d'EFP avant la fin des cursus peuvent obtenir des réductions de durée de formation par apprentissage." (Modèle n° 1000) - "Durée réduite de la formation d'apprentissage en raison d'une scolarité complète de cycle secondaire supérieur [...]: quiconque a achevé avec succès un cycle d'enseignement secondaire, un collège d'EFP, une école d'EFP ou tout autre programme de formation par apprentissage ayant abouti à un examen final peut suivre, sous une forme condensée, une formation par apprentissage [...]." (Modèle n° 1000) - "Le transfert se traduit par l'exemption du programme visant à l'obtention d'une qualification, raccourcissant ainsi le parcours d'apprentissage." (Modèle n° 3100)

Cours communs:

"Les unités communes sont définies dans la formation professionnelle initiale. (Modèle n° 3800) - "Le permis de conduire informatique européen fait partie de différentes qualifications et est reconnu. Il en est de même pour la mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues." (Modèle n° 3100)

Admission à des programmes:

"[Le transfert] existe dans les deux contextes [concernant le droit à participer à un programme et concernant le transfert réel] mais il n'y a pas de système transparent. Cela dépend des décisions prises par le bureau chargé de l'inscription". (Modèle n° 3000)

Admission à des examens:

"*Le transfert de savoirs, aptitudes et compétences* acquises dans d'autres professions requérant une formation formelle [...] [après l']admission à l'examen final [dans des cours de formation apparentés]". (Modèle n° 2000)

Matières communes:

"Là où les apprenants effectuent un transfert d'une qualification à l'autre ou d'un enseignement général de cycle secondaire à une formation professionnelle de cycle secondaire, ils peuvent obtenir une certification au moins pour les matières principales et les études optionnelles achevées. Le prestataire devrait comparer la conformité des études avec le curriculum en termes d'objectifs et de contenus principaux". (Modèle n° 1800)

"Professions de formation apparentées":

"La plupart des formations par apprentissage (profils de poste) sont apparentées à d'autres formations par apprentissage (profils de poste). C'est pourquoi une reconnaissance mutuelle de la durée d'apprentissage et des acquis d'apprentissage a été établie par les organismes responsables". (Modèle n° 1000)

Résultats des "boucles d'attente":

"Transfert de contenus de qualification de programmes préparatoires vers la formation professionnelle reconnue [vers le cursus officiel de formation]". (Modèle n° 2000)⁶⁰

⁶⁰ Le concept de "boucles d'attente" nécessite quelques explications, car il est né de contextes nationaux spécifiques. Très brièvement: dans quelques pays appliquant des systèmes d'EFP duaux, la pénurie sur le marché du travail a dé-

5.3. Conception de la typologie

Si l'on crée une typologie des systèmes examinés conformément aux deux critères principaux s'appliquant à la proximité ECVET au sens des caractéristiques énoncées, quatre alternatives logiquement possibles apparaissent.

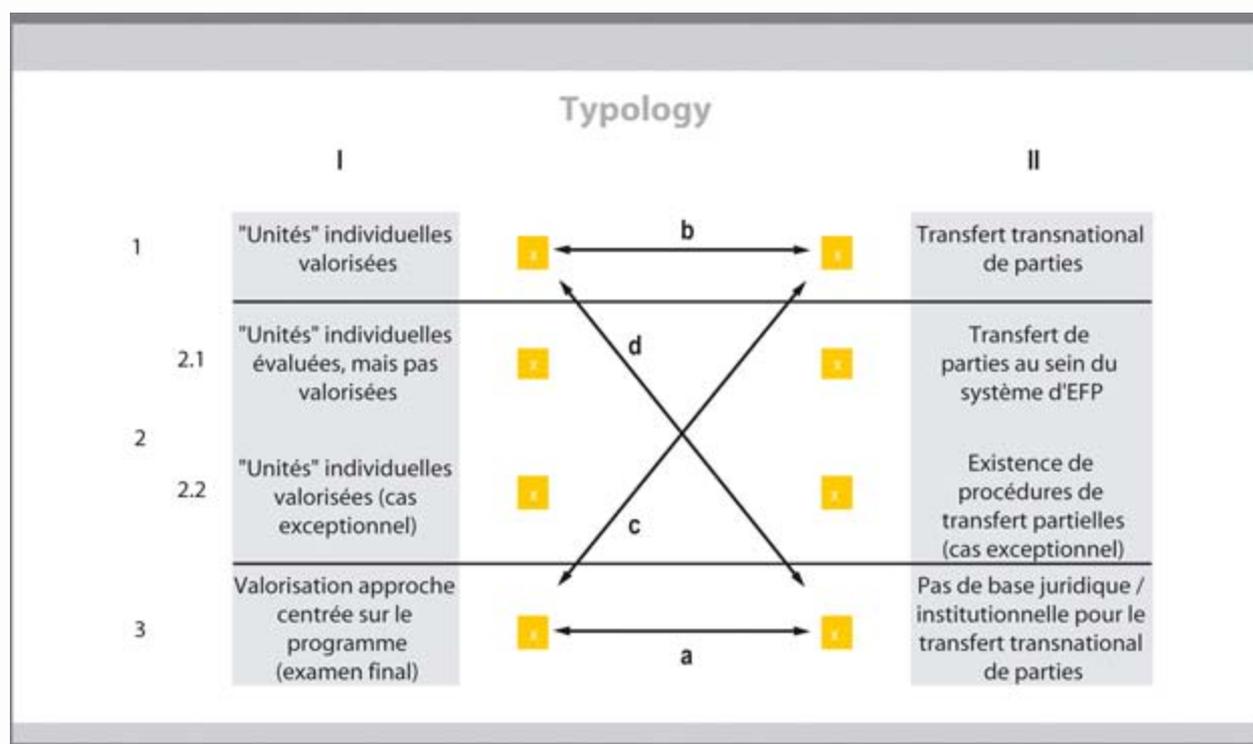


Fig. 21 - Catégories sur lesquelles repose la construction de la typologie

clenché, au niveau national, la mise en œuvre de mesures incluant des aspects de transfert d'acquis d'apprentissage d'un contexte d'apprentissage à l'autre; le fonctionnement des systèmes duaux, dans lesquels la formation professionnelle a lieu à la fois à l'école professionnelle et dans l'entreprise, exige de la part des entreprises la mise à disposition de places d'apprentissage. Il existe divers dispositifs de politique du marché du travail à l'intention des jeunes en attente d'une place de formation, comblant leur période d'attente ou les préparant à la formation de telle sorte que la recherche d'une place de formation en sera facilitée.

En Allemagne, il y a toujours eu de nombreux programmes de préparation à la formation professionnelle (souvent qualifiés du terme critique de "boucles d'attente") organisés par divers prestataires de formation et dont les contenus font référence aux programmes normaux de formation. Suite aux nouvelles dispositions légales adoptées en 2003 (Ordonnance sur la certification des compétences professionnelles élémentaires acquises au cours d'une préparation à la formation professionnelle [Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO] du 16 juillet 2003 et loi sur la formation professionnelle de 2005, articles 68-70), ces mesures de qualification préparatoire ont été mises en étroite correspondance avec la formation professionnelle proprement dite: les contenus s'alignent de plus en plus, et les jeunes se voient délivrer à l'issue du programme de préparation (ou après l'accomplissement d'un module de qualification, une attestation de la compétence professionnelle ainsi acquise. Ceci fait apparaître la question de la valorisation des qualifications partielles acquises au cours de la préparation professionnelle.

Dans certaines circonstances, et dans certains cas individuels, les qualifications obtenues au cours d'une préparation à une formation professionnelle peuvent être créditées vers la formation initiale, ce qui entraîne une réduction de la durée de la formation.

Les niveaux 1 et 3 du graphique ci-dessus forment chacun une disjonction complète dans les colonnes I et II: *soit* le système est centré sur un examen final, *soit* il fournit (aussi) des méthodes de test et d'évaluation qui accordent une valeur indépendante aux diverses unités situées au-dessous du niveau d'une "pleine qualification". Les méthodes de transfert international au-dessous du niveau de la reconnaissance des *certificats* sont soit disponibles, soit inexistantes. Ceci donne les possibilités de combinaison suivantes:

1. Les programmes de formation sont orientés vers un examen final. Les conditions juridiques et institutionnelles du transfert de qualifications partielles manquent: type "solitaire holistique".
2. Les unités individuelles sont évaluées et valorisées et le transfert transnational de qualifications partielles est possible: type "internationaliste conscient des unités".
3. Les programmes de formation sont orientés vers un examen final; cependant, des qualifications partielles sont prises en considération dans le contexte du transfert transnational: "internationaliste holistique".
4. Les unités individuelles sont évaluées et valorisées, mais les conditions juridiques et institutionnelles du transfert de qualifications partielles manquent: type "solitaire conscient des unités".

La situation semble être un peu plus compliquée quand on prend en considération (2.1) ce que l'expert national du pays 1 appelle "analogies implicites" avec ECVET. Ce sont des procédures dans lesquelles une certaine importance indépendante est rattachée aux qualifications partielles (sans que l'orientation systématique de l'enseignement et de la formation professionnels vers l'examen final soit pour autant remise en question). Les pays n'ayant pas encore adopté de mesures systématiques de transfert de qualifications partielles obtenues à l'étranger vers le système de formation peuvent cependant avoir des méthodes de transfert d'acquis d'apprentissage entre les prestataires de formation *au niveau national*.

De plus, des mesures (2.2) qui ne sont pas "en fait" prévues de façon systématique dans le système de certification d'EFP d'un pays peuvent du fait de situations particulières se retrouver inscrites parmi les règlements nationaux. Elles sont considérées plutôt comme des exceptions, mais peuvent, si la raison de leur introduction persiste, finir par accéder pour ainsi dire insidieusement à la normalité.. C'est le cas dans plusieurs pays et cela concerne les deux critères. En voici des exemples:

- *Qualifications partielles*: les jeunes qui n'ont pas satisfait aux exigences d'un "programme complet de formation" ou qui ont abandonné leurs études pour d'autres raisons reçoivent des certificats qui documentent ce qu'ils ont appris avant d'abandonner.
- *Transfert*: les acquis d'apprentissage résultant de cours préparatoires peuvent être inclus dans le programme de formation désiré ou finalement sélectionné par l'apprenant si, l'accès à la formation étant limité, il a été placé dans une mesure d'attente ou un dispositif de formation professionnels de base ("boucles d'attente", voir explication à la note 60).

Il est intéressant de repérer des analogies implicites surtout pour les pays, et dans ceux-ci dans les contextes, où la "disposition à adopter ECVET" au sens du niveau 1 est absente. Pour les pays voulant utiliser ECVET mais n'ayant pas de pratique de valorisation des acquis d'apprentissage situés au-dessous du niveau des "pleines qualifications", il sera important d'analyser les subdivisions existantes de programmes d'EFP et les mesures d'évaluation formative quant à leur éventuelle pertinence dans le contexte d'ECVET. C'est pourquoi la figure 22 présente le résultat de la construction de la typologie de façon à ce que les pratiques proches d'ECVET se situant au-dessous de la "condition idéale" d'une valorisation au niveau "unité" ("Autres pratiques proches d'ECVET: "Valorisation") et au-dessous de la possibilité d'un transfert "transnational" ("Autres pratiques proches d'ECVET "Transfert") soient prises en compte dans le contexte du système national de la formation professionnelle. Elle montre aussi si les projets nationaux de réforme qui, quelle qu'ait été leur genèse, vont dans le sens d'une amélioration des possibilités de valorisation des qualifications partielles, sont dans la phase de mise en œuvre ou en préparation, ou s'il y a des tendances dans la direction opposée.

Pour accéder à une compréhension de la typologie, il est essentiel de concevoir que deux types sont considérés comme *types extrêmes*, "le solitaire holistique" et l'"internationaliste conscient des unités" avec entre eux une large palette de possibilités. L'élaboration de concepts selon les termes proposés vise plus à apporter de l'ordre dans cette large gamme de possibilités qu'à suggérer que ces deux types extrêmes pourraient vraiment être rencontrés dans la réalité sous une forme pure. De fait, ni le "solitaire holistique", qui ne permettrait aucune communication au-delà des barrières de programmes entièrement monolithiques, ni l'"internationaliste conscient des unités", dont le système entièrement ouvert admettrait sans la restreindre à aucun programme l'accumulation d'acquis d'apprentissage, n'existent.

Résultats

"Analogies implicites avec ECVET pertinentes dans des pays marqués par un bas niveau de "disposition à l'adoption d'ECVET"	(Autre) pratique proche d'ECVET				Total
	No	Certification	Transfert	Les deux	
"Solitaire holistique"	0	4 + 1 + 1	1	4 + 3 + 1	15
"Internationaliste conscient d'unités de formation"	0	1	1	2 + 2 + 1 + 1	8
"Internationaliste holistique"	0	1	0	2 + 3 + 1	7
"Solitaire conscient d'unités"	0	0	0	0	0
Total	0	8	2	20	30

 Réformes vers plus de conscience d' "unités" et/ou plus de transfert dans la phase d'étude ou de mise en oeuvre
 Réformes vers plus de conscience d' "unités" et/ou plus de transfert sont discutées au niveau politique
 Réformes vers moins d'importance d' "unités"

Fig. 22 - Analyse des Modèles nationaux selon les types

Les types déterminés lors de l'analyse du matériel empirique (les types "solitaire holistique", "internationaliste conscient des unités" et "internationaliste holistique" existent, le type "solitaire conscient des unités" n'a pas été identifié) sont décrits plus amplement par la suite. Néanmoins, il sera exposé que les systèmes d'enseignement et de formation professionnels appartenant à un type particulier peuvent être différents à maints égards (ce qui n'est pas surprenant vu la variété des systèmes trouvés en Europe). Le graphique figurant ci-dessus montre que cette constatation s'applique déjà à des caractéristiques à mettre en relation avec les thèmes principaux de cette étude. C'est pourquoi les pays sont classés chacun selon le schéma suivant:

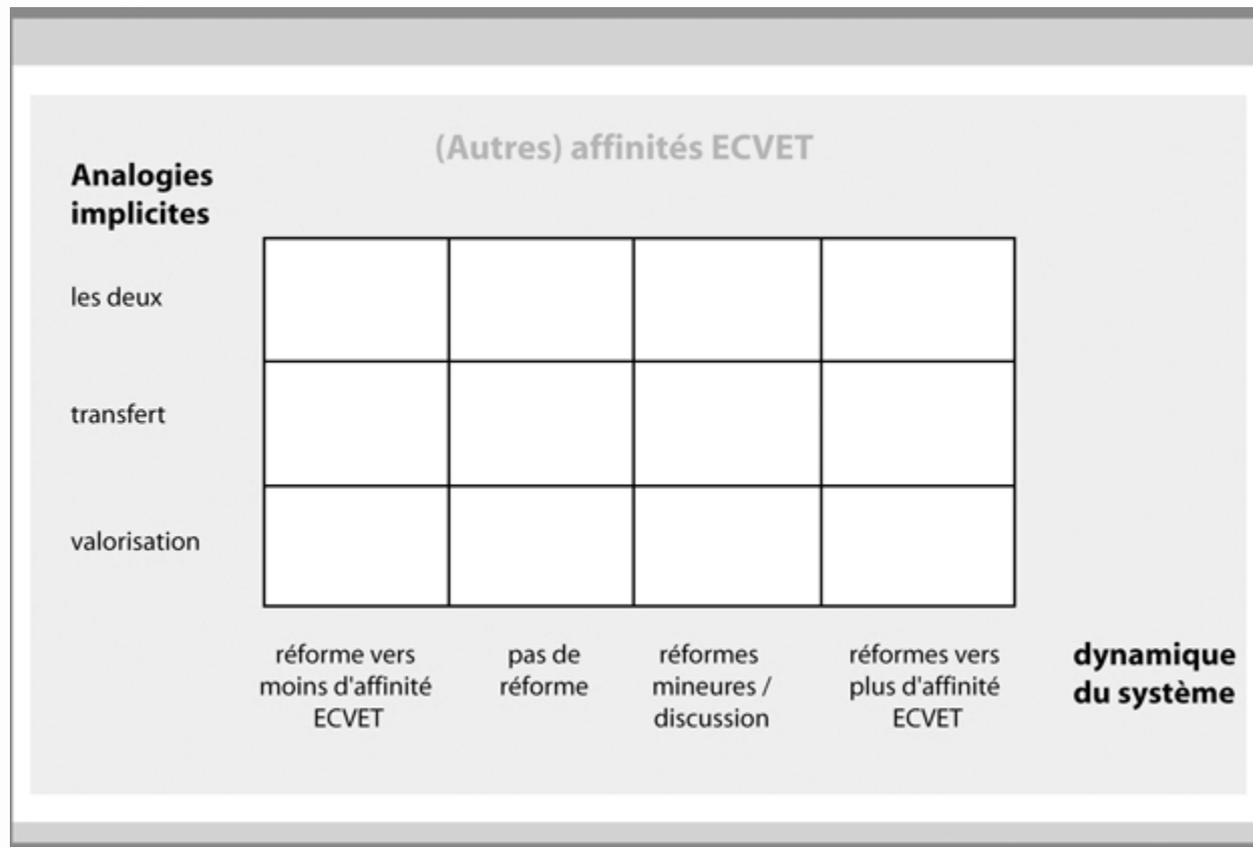


Fig. 23 - Sous-catégorisation des types

Après une caractérisation générale, plusieurs systèmes, parmi ceux qui auront été classés, seront alors décrits à titre d'exemple, conformément aux sphères de caractéristiques identifiées plus haut (à la section 3.3) afin d'en révéler les traits communs et d'en clarifier l'étendue possible au sein d'un type.

5.3.1. Les "solitaires holistiques"

Dans de nombreux pays, mais pas dans tous ceux - et loin de là - qui appartiennent à ce type, le système d'enseignement et de formation professionnels est fortement centralisé et organisé sur le mode scolaire. La formation en établissement scolaire existe à côté de diverses formes qui combinent apprentissage en établissement scolaire et apprentissage effectué sur le lieu de travail. C'est pourquoi le registre est donc large:

- la formation professionnelle initiale a lieu après l'achèvement de la scolarité obligatoire, soit dans des instituts d'enseignement et de formation professionnels, soit dans des structures d'enseignement et de formation professionnels de niveau secondaire supérieur.
- Il est possible d'identifier aussi bien des programmes menés à plein temps en milieu scolaire que des programmes de formation en alternance.
- Ce groupe comprend des pays dotés de programmes de formation duale d'une durée de plusieurs années.
- Dans deux pays de ce groupe, les régions ont une grande importance dans l'enseignement et la formation professionnels.

Environ la moitié des pays ont des projets de réforme au niveau national, dont le but avisé est une plus grande orientation sur les acquis et/ou l'amélioration des possibilités de transfert dans l'enseignement et la formation professionnels, qui sont déjà dans la phase de mise en œuvre - dans l'un des cas, le vieux système et le système réformé existant actuellement côte à côte - ou qui font l'objet de discussions au niveau politique et sont testés dans des projets pilotes. Ici, ECVET est souvent considéré comme un soutien aux réformes de l'enseignement et de la formation professionnels et comme une impulsion pour la poursuite de l'innovation.

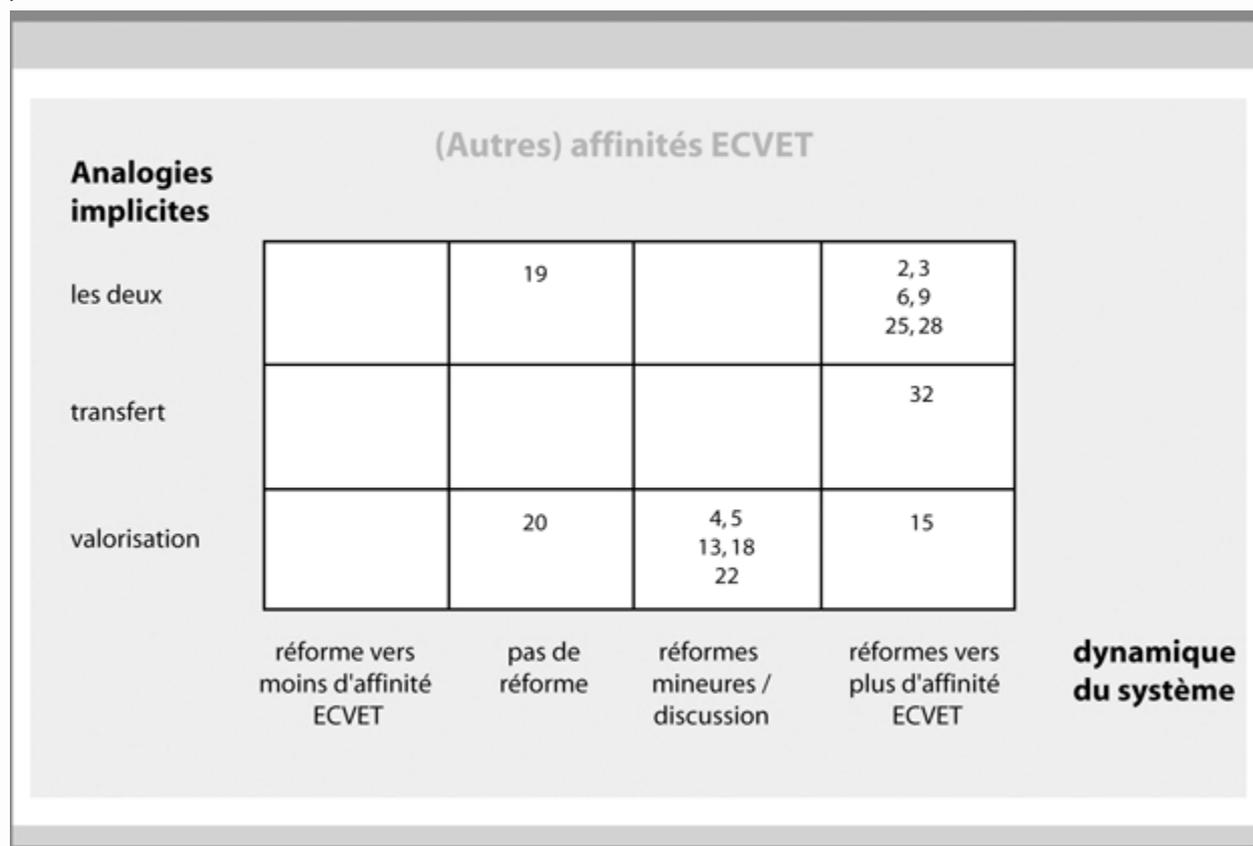


Fig. 24 - Sous-catégorisation: solitaires holistiques

Dans les lignes qui suivent, nous examinerons à titre d'exemple deux systèmes d'enseignement et de formation initiale en établissement scolaire public, l'un deux plutôt statique (pays A) et l'autre marqué par une haute dynamique vers les réformes (pays B).

Évaluation et validation des acquis d'apprentissage

Pour la plus grande partie d'entre eux, les systèmes de ce groupe ne sont pas essentiellement orientés vers les acquis d'apprentissage. Le système de certification est basé sur les examens passés à la fin de la formation d'une durée définie et n'est pas orienté vers la documentation de savoirs et de compétences. Cependant, au-dessous de la réforme globale de l'enseignement et de la formation professionnels, il peut y avoir aussi des tendances en direction d'une orientation plus forte vers les acquis d'apprentissage.

Dans le pays A par exemple, une loi déjà promulguée mais pas encore mise en application a pour objectif la création d'un système national qui mettrait l'enseignement et la formation professionnels en liaison avec les

entreprises et qui validerait les qualifications professionnelles indépendamment de la façon dont elles auraient été acquises. Ici, la réussite est évaluée dans le cadre de la formation effectuée en établissement scolaire durant l'année, par des examens intermédiaires, oraux et écrits et par des travaux individuels ou collectifs sanctionnés par un rapport final. Chaque année scolaire se termine par un examen écrit final. Divers certificats existent. Dans l'enseignement et la formation professionnels en alternance, les mêmes certificats sont délivrés malgré une durée plus longue et une expérience pratique supplémentaire. Une innovation de ces dernières années est le certificat qui documente les aptitudes acquises durant la formation pratique sur le lieu de travail.

Le système d'enseignement et de formation professionnels dans *le pays B* est actuellement soumis à un vaste processus de restructuration visant à une augmentation de la flexibilité. Les volets de la réforme déjà mis en œuvre accordent beaucoup plus d'attention aux sous-unités d'une "pleine qualification". Au niveau du programme, ceci correspond à une division en modules, définis par des critères de compétences auxquelles sont alloués des crédits conformément aux référentiels de formation et au plan cadre. Cependant, les sous-unités ne sont pas indépendantes du programme général, comme le terme "module" l'impliquerait et comme on pourrait l'attendre notamment dans la pratique de certification.

L'approche des méthodes d'examen est centrée sur les "acquis d'apprentissage" au sens d'aptitudes et de compétences; cependant, ceci n'est pas suffisamment exprimé dans la méthode d'évaluation (basée sur les notes). Il n'y a pas une certification distincte pour chaque module. Le système de certification prévoit pour chaque qualification un certificat final énumérant les "acquis d'apprentissage" attribués à la qualification. La documentation continue des acquis d'apprentissage à la fin des modules est conservée dans l'établissement scolaire et sert à des buts formatifs. Les certificats de présence délivrés à la suite de l'achèvement complet d'un module, quels qu'ils soient, *ne documentent pas* l'acquisition de compétences. L'expert national s'attendrait à un effet positif, stimulant sur l'enseignement et la formation professionnels, si les examens de module final devaient continuer à être développés dans ce but.

Des certifications partielles pour des programmes modularisés effectués sur le lieu de travail sont systématiquement délivrées. Ici, les compétences acquises doivent être documentées séparément, de façon à être transférables (sur la base d'un crédit) après l'achèvement et la réussite à un module.

L'appréciation des acquis d'apprentissage n'obtient un statut officiel que si ceux-ci correspondent à une "pleine qualification". Les "unités" sont identifiées dans le système réformé de l'enseignement et de la formation professionnels, mais elles ne font pas l'objet d'une certification distinctes ou de procédures de reconnaissance. Néanmoins, les prérequis existent en la matière, puisque les référentiels adoptés définissent déjà les méthodes d'évaluation devant être prises en compte. Ainsi, les acquis d'apprentissage sont déterminés de façon standardisée. Tous les examens passés avant l'examen final ont un caractère formatif. Ils assurent que les aptitudes et compétences attribuées à un module ont vraiment été acquises et ils établissent ainsi la condition formelle d'admission à l'examen final.

En dehors des certificats de fin de formation en établissement scolaire, il y a un certificat de fin de formation pour ceux qui ont suivi une formation spécifique en entreprise.

Reconnaissance et équivalence

Une méthode uniforme appliquée à la reconnaissance et à la mise à égalité d'acquis d'apprentissage issus de différents programmes n'existe pas dans *le pays A*. L'exception est la reconnaissance d'un semestre sur deux semestres achevés quand la formation initiale a été suivie d'une formation post- secondaire dans la même spécialisation. Il n'y a pas non plus de méthode institutionnalisée pour reconnaître les unités d'apprentissage ou les qualifications acquises à l'étranger. La reconnaissance d'unités d'apprentissage équivalentes a cependant commencé à s'établir dans certains secteurs limités - p. ex. dans le cadre du programme LEONARDO.

Dans *le pays B*, il est possible de déterminer l'équivalence de parties de qualifications sur la base des compétences clés générales définies, après une analyse de cas individuel appropriée. La reconnaissance de sa-

voirs/aptitudes/compétences acquis à l'étranger fait l'objet d'accords bilatéraux. Il n'existe pas de méthodes formalisées disponibles. Des expériences sélectives d'établissement d'équivalences dans le contexte de mobilité pourraient être faites dans le cadre du programme LEONARDO. Il n'y a pas de reconnaissance de compétences acquises à l'extérieur du système d'enseignement et de formation professionnels. Son introduction nécessiterait la définition d'autorités et de méthodes correspondantes.

Transfert et accumulation

Dans *le pays A*, il n'y a pas de cadre officiel pour le transfert d'acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger ou pour le transfert au sein du système national de formation initiale. Cependant, le pays a été impliqué de façon récurrente dans des projets européens promouvant la mobilité des apprenants en formation parmi les pays européens, sur la base d'unités d'apprentissage communes. En général, la perméabilité du système est limitée surtout du fait de la centralisation prononcée qui autorise peu de flexibilité aux niveaux inférieurs du système éducatif. Il n'existe pas d'unités ou de modules d'apprentissage qui pourraient être aisément transférés d'un programme à l'autre.

Néanmoins, les acquis d'apprentissage peuvent parfois être transférés d'une institution à l'autre au sein du système national d'enseignement et de formation professionnels. En théorie, les transitions entre l'enseignement et la formation professionnels en établissement scolaire et les programmes d'enseignement secondaire supérieur conduisant à une qualification générale pour l'entrée à l'université sont aussi possibles. Cependant, en pratique, les deux branches d'enseignement secondaire supérieur sont relativement imperméables.

Le système ne prévoit pas de méthodes d'accumulation des acquis d'apprentissage. L'évaluation des acquis d'apprentissage n'est que faiblement orientée vers les acquis d'apprentissage et n'est pas structurée en unités indépendantes. L'enseignement et la formation professionnels d'un an aboutissent à un certificat de fin de formation, important seulement sur le marché du travail mais qui n'est pas lié à de quelconques droits d'admission au sein du système éducatif. Une sorte d'"accumulation" est possible tout au plus si l'apprenant suit des mesures complémentaires de formation continue.

Au sein du système de formation en établissement scolaire, il existe certaines possibilités de compléter des qualifications partielles ou une formation initiale dans d'autres institutions. Cependant, il n'y a pas d'accumulation entre différents programmes de formation: l'option consistant à capitaliser des unités de formation associées à des acquis d'apprentissage définis dans le cadre d'un parcours de formation individualisé en passant d'un secteur et d'un programme à un autre, n'existe pas. Dans l'intérêt de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, les réformes correspondantes sont actuellement discutées mais n'ont pas encore été mises en œuvre.

Il n'existe pas dans *le pays B* de méthodes de transfert d'acquis d'apprentissage au-delà des frontières nationales. Dans la mesure où les experts interrogés voient une accumulation dans le système national, ils pensent à l'accumulation de modules ou "unités" *au sein d'un programme*, qui permet aux apprenants de progresser en passant par trois niveaux. Une accumulation d'un programme à l'autre dans la sphère de la formation en établissement scolaire n'existe que de façon rudimentaire.

L'accumulation de savoirs/aptitudes/compétences pourrait être obtenue si la valorisation n'était plus exclusivement centrée sur le niveau des programmes, mais que l'on pratiquait une évaluation autonome des acquis d'apprentissage au niveau même des modules. L'accumulation des acquis d'apprentissage est aussi entravée par le manque de perméabilité entre les parties du système - spécialement entre formation secondaire et supérieure.

5.3.2. Les "internationalistes conscients des unités"

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels correspondant au deuxième type peuvent - comme les systèmes "solitaires holistiques" - être fortement orientés sur le mode scolaire (ce qui montre combien la gamme est large au sein de l'enseignement et de la formation professionnels organisés pour l'essentiel par les pouvoirs publics!); cependant, ils ne le sont pas toujours. Une grande attention est accordée aux "unités". Le transfert a lieu tant au niveau national qu'au niveau transnational dans presque tous les cas.

Le groupe des "internationalistes conscients des unités" inclut des pays où le système de certifications utilise ou prépare la mise en route d'un système de crédits, mais il inclut aussi des pays où aucune de ces situations n'est donnée. Un haut degré de "disposition à l'adoption d'ECVET" ne signifie pas qu'un système de crédits soit déjà utilisé au sein d'un pays.

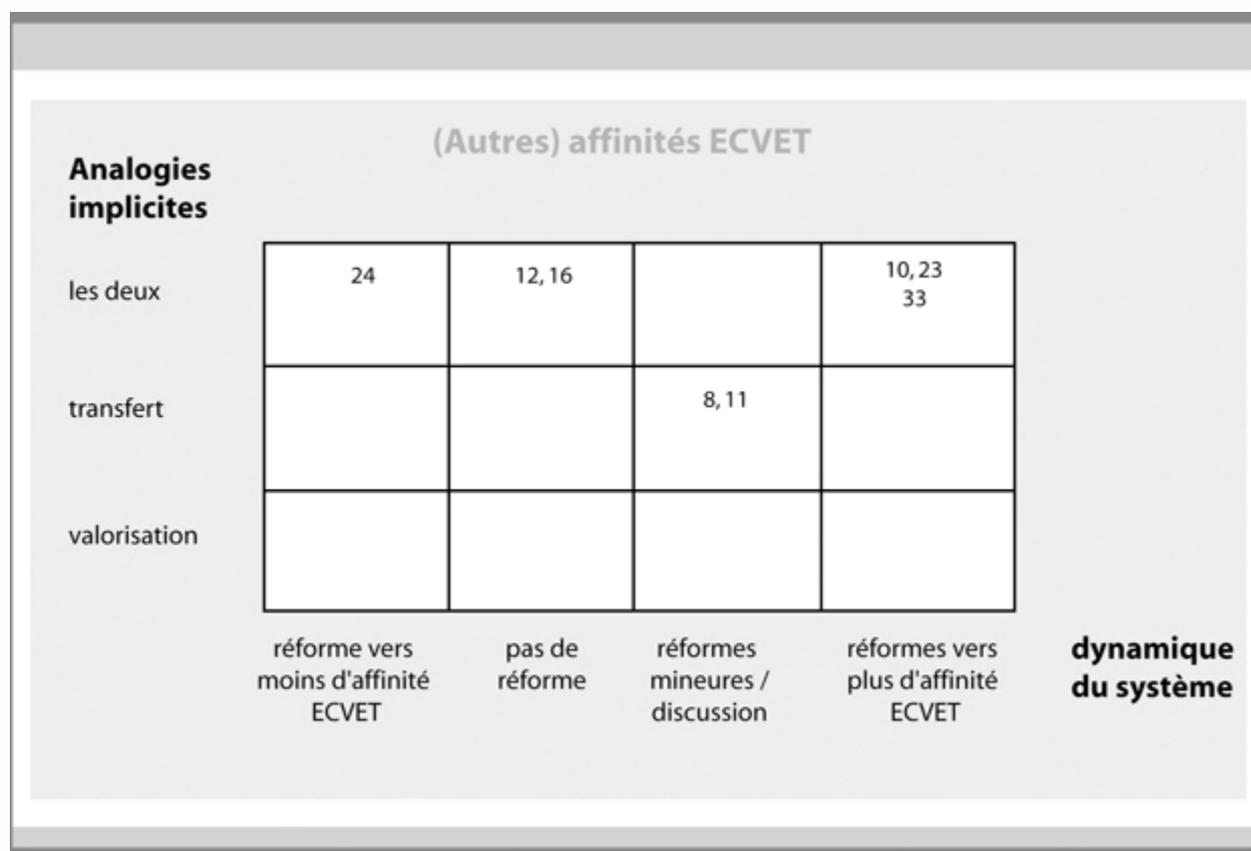


Fig. 25 - Sous-catégorisation: internationalistes conscients des unités

Dans les pages suivantes, nous allons observer trois pays: dans l'un d'entre eux (pays C), les éléments favorables à ECVET sont déjà ancrés de façon hautement systémique; dans le second (pays D) quelques aspects proches d'ECVET n'existent que de façon rudimentaire, mais un développement dynamique en train d'émerger semble promettre un alignement rapide. Le pays E est d'un intérêt tout particulier: il y a des crédits, mais au sein du système de formation professionnelle de type scolaire de ce pays, ces crédits sont attribués à des matières et ils mesurent les durées d'apprentissage. Les innovations actuelles visent à produire une orientation sur les acquis par d'autres moyens que ceux constitués par l'attribution de crédits.

Évaluation et validation d'acquis d'apprentissage

Dans *le pays C*, l'enseignement et la formation professionnelle initiale sont largement structurés sur une base modulaire. Une autorité nationale a été créée pour prendre en charge la sphère de l'enseignement et de la formation professionnels, avec aussi pour mission de fixer les règlements en matière de certification. Dans le cadre d'un système certificateur, les certificats documentent les modules associés aux titres accordés, chaque titre correspondant à un référentiel spécifique d'examen et d'évaluation.

Parallèlement à la formation initiale modularisée de type scolaire, il existe une possibilité de formation par apprentissage, qui longtemps s'est définie essentiellement par sa durée. Cependant, à la suite d'une réforme visant à renforcer l'orientation sur les acquis, les référentiels maintenant mis en place spécifient les savoirs, aptitudes et compétences dont les apprenants doivent faire preuve.

Les certificats accordés au sein du système de formation professionnelle initiale dans *le pays C* constituent des titres dotés d'une reconnaissance juridique et intégrés dans un cadre national de qualifications. L'obtention d'une "pleine qualification" composée de plusieurs parties nécessite la réussite à tous les modules dont elle est constituée. Le système de certification applicable à la majorité des cursus de formation permet à l'apprenant d'acquérir des certifications partielles qui témoignent aussi de l'existence de qualifications acquises à un niveau inférieur à celui de la "pleine qualification". Les procédures d'examen et d'évaluation sont organisées de façon à être en accord à la fois avec les exigences d'apprentissage et avec le lieu de l'instruction (entreprise ou établissement scolaire). Les modes d'examen existants sont des modes formatifs ou sommatifs.

Dans la formation par apprentissage, la délivrance du certificat final est subordonnée, outre la validation des résultats, à l'accomplissement d'une durée d'apprentissage donnée. Cette durée cependant ne peut pas être divisée en modules successifs. Les résultats de l'apprentissage sont documentés par une certification finale. À côté de cela, il y a aujourd'hui d'autres filières de formation qui, bien que n'ayant pas de structure modulaire, feront l'objet d'une réorganisation pour être intégrées dans le système de certification. Un système de validation des expériences d'apprentissage non formelles et informelles est actuellement en cours d'élaboration.

Le système de certification de la formation professionnelle initiale dans *le pays D* est structuré de façon modulaire et basé sur les compétences. Professions et groupes de professions sont regroupés dans un catalogue national uniforme auquel est associé le catalogue des modules d'enseignement et de formation professionnels. La description des modules définit les compétences, savoirs et aptitudes à acquérir, qui revêtent la forme d'acquis d'apprentissage définis vérifiés et évalués à la fin de chaque unité. Les unités validées comprennent ici les compétences personnelles et sociales (modules transversaux) en plus des aptitudes professionnelles au sens plus étroit du terme.

Une fois que toutes les unités de compétence d'un cycle de formation ont été passées dans *le pays D*, les qualifications finales acquises sont des certificats officiels reconnus d'une validité générale qui confèrent à leurs détenteurs le droit de travailler dans des professions particulières et qui sont consignés dans le catalogue des certificats d'enseignement et de formation professionnels. S'il n'y a pas eu réussite à l'intégralité du cycle de formation, un certificat identifiera les unités de compétence achevées selon le principe "réussi - échoué" et éventuellement les notes correspondantes. Les certificats partiels ne confirment pas seulement la participation au programme mais aussi l'acquisition des compétences spécifiques.

Dans *le pays E*, les programmes de formation de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale, qui peuvent être attribués à l'enseignement secondaire supérieur et qui durent toujours trois ans, définissent le nombre de crédits devant être acquis chaque année. Ces crédits représentent à leur tour un nombre d'heures d'apprentissage. Les qualifications, définies dans un cadre uniforme, syllabi, établi à l'échelle nationale, sont divisées en modules d'études. En plus des programmes normalisés à l'échelle nationale, les prestataires de formation peuvent développer leurs propres modules d'études qui ont un statut de modules optionnels pour les apprenants, selon la demande régionale. Une limite supérieure de crédits est définie pour l'ensemble des modules optionnels.

Par l'octroi de points de crédit, une *expression numérique* est attribuée à des qualifications partielles au sein de la pleine qualification, une "logique orientée établissement scolaire" se concrétisant par l'attribution de points pour des *matières* et par l'octroi d'un nombre particulier de points pour une formation pratique sur le lieu de travail, comme avec une "matière". C'est pourquoi il est compréhensible que lorsque les experts nationaux doivent répondre à des questions relatives à une orientation acquise, ceux-ci soulignent surtout toutes les autres formes possibles de documentation d'aptitudes se situant dans la sphère des partenaires sociaux et non les caractéristiques du système de crédits.

Le but d'une innovation récemment mise en œuvre est la vérification de l'obtention d'objectifs d'apprentissage sous l'angle spécial de leur adéquation à la demande du marché du travail. Ces objectifs doivent accompagner l'ensemble du programme de formation et doivent être exécutés en étroite adaptation avec le lieu de travail, en coopération avec les entreprises.

Dans ce pays, il est possible d'achever avec succès un programme d'enseignement et de formation professionnels en tant que partie d'une formation d'apprentissage dans une entreprise; cependant, cette option ne joue pas un rôle significatif en termes de quantité. Lors d'une formation d'apprentissage, la certification d'une qualification est liée à une évaluation effectuée par l'employeur et par le prestataire de l'enseignement théorique.

Reconnaissance et équivalence

Dans *le pays C*, les questions relatives à la reconnaissance de qualifications professionnelles et à la validation d'acquis d'apprentissage réalisés à l'étranger sont traitées par une autorité compétence. Des organismes similaires ont été également créés en considération d'autres organisations opérant p. ex. au niveau sectoriel. Selon la pratique actuelle, et conformément à la procédure exigée, un apprenant doit déposer une demande individuelle en fournissant les justificatifs des qualifications et des acquis d'apprentissage effectués auparavant. S'il s'avère qu'ils sont équivalents, les titres respectifs lui seront accordés.

À l'heure actuelle, un grand nombre de méthodes sont développées pour assurer l'opérabilité du système certificateur national délivrant les équivalences de certificats (partiels) et d'acquis d'apprentissage effectués à l'étranger. Dans le souci du maintien de la qualité, l'attention s'est concentrée sur les référentiels comparatifs. Concernant le système national d'EFP, et dans le cadre du NQF, un système de référence permettant une claire comparaison des qualifications sera établi par l'évaluation des acquis d'apprentissage effectués à l'étranger.

Conformément aux référentiels du catalogue national du *pays D*, la validation d'apprentissages informels et la reconnaissance de compétences acquises par l'expérience pratique de travail peut conduire à l'admission à un programme de formation sanctionné par un certificat reconnu. L'élaboration de référentiels qui assureront la possibilité de contrôle, d'octroi de crédits et la transparence de l'évaluation et de la validation des savoirs/aptitudes/compétences n'est cependant pas complète; les méthodes développées jusqu'à maintenant sont toujours considérées comme étant insuffisantes.

Contrairement au système des collèges, le système national de formation initiale n'a pas de référentiels généraux selon lesquels les certificats délivrés pour des formations d'apprentissage à l'étranger seraient reconnus et mis à pied d'égalité avec les certificats nationaux. La responsabilité de la reconnaissance de certificats étrangers incombe au ministère de l'Éducation qui décide au cas par cas lorsqu'il n'existe pas d'accords bilatéraux.

Le pays E a des méthodes de reconnaissance. Lorsque les apprenants passent (a) d'un programme d'enseignement et de formation professionnels à l'autre ou (b) d'un programme d'enseignement général à des programmes d'enseignement secondaire supérieur, ils obtiennent au moins la reconnaissance des matières principales et optionnelles achevées avec succès. C'est au prestataire d'enseignement que revient la tâche de comparer ce qui a été appris avec les objectifs et les contenus du programme cible, en utilisant des démons-

trations d'aptitudes si nécessaire. Il existe diverses procédures de reconnaissance.

Le curriculum principal permet aux apprenants d'achever des parties de la formation en entreprise à l'étranger. Les prestataires d'EFP sont obligés de coopérer les uns avec les autres sur une base régionale, ce qui permet aux apprenants de disposer d'options différentes et de bénéficier aussi d'offres proposées ailleurs. En outre, ils ont le droit de faire reconnaître des cursus suivis dans d'autres institutions. Ceci comprenant la possibilité de faire reconnaître des acquis d'apprentissage effectués à l'étranger.

Transfert et accumulation

Par un système d'EFP reposant largement sur une structure modulaire et permettant aux apprenants d'acquérir des certificats partiels pour des modules individuels d'un niveau inférieur au niveau de "pleine qualification", le *pays C* vise à fournir un maximum de mobilité tant horizontale que verticale conformément au programme, et selon les stipulations du NQF.

Ce qui pourrait s'avérer être un obstacle sont les conditions d'admission à certains cursus de formation ainsi que les caractéristiques régionales et le fractionnement des responsabilités dans certaines zones. Cependant, c'est l'objectif déclaré et exprimé de façon statutaire par les autorités politiques nationales de fournir la possibilité du transfert et de l'accumulation des compétences.

Depuis le début des réformes dans les années 1990, la modularisation des programmes de formation au sein du système de l'enseignement et de la formation professionnels du *pays D* a été d'une importance capitale. Néanmoins, le transfert de qualifications et de savoirs/aptitudes/compétences acquis de façon modulaire est toujours considérablement restreint. Il n'existe pas de système cohérent pour transférer des qualifications acquises. En particulier, il n'y a pas d'accès direct pour passer de la formation initiale secondaire à la formation initiale avancée. En dépit de leur division en unités de compétences, les deux sphères sont des sphères auto-contenues, de telle sorte que la réussite à une formation secondaire n'est pas directement liée à des droits d'accès à une formation supérieure. (Mais liée à l'acquisition de conditions d'accès à l'enseignement supérieur.)

De plus, les éléments individuels des programmes de formation (les unités à évaluer) et les pleines qualifications manquent de comparabilité au sein de la formation initiale tant dans leurs deux sous-systèmes qu'en relation avec les autres sphères de formation du système national d'enseignement et de formation professionnels. La création d'un cadre général de référence pour la comparabilité et la reconnaissance de savoirs/aptitudes/compétences acquises est ainsi l'une des tâches principales du catalogue national. Ce processus n'est toujours pas complet. Il a été possible de créer une certaine base, p. ex. en fournissant des unités d'apprentissage transversal qui s'étendent d'un programme et d'un cycle individuels de formation à l'autre et qui peuvent être transférées au sein de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale.

En vue du fait que la création de possibilités de transfert pour les apprenants de l'enseignement et de la formation professionnels en est toujours à ses débuts dans le *pays D*, il est très important de faire le lien entre l'expérience existante réalisée avec les programmes de mobilité pour les personnes en formation et entre la participation à des programmes européens.

Divers éléments soutiennent l'accumulation de savoirs/aptitudes/compétences validées pour acquérir un certificat. En toute première position, la certification d'unités de compétences individuelles obtenues dans le cadre de programmes de formation devrait être mentionnée ici au cas où le certificat final n'aurait pas (encore) été obtenu. L'accumulation d'acquis d'apprentissage durant la formation est documentée. De plus, la certification crée les prérequis pour la reconnaissance d'acquis d'apprentissage obtenus et peut servir de condition d'admission.

5.3.3. Les "internationalistes holistiques"

Les "internationalistes holistiques" organisent leur formation professionnelle initiale et leur système de certification vers un examen final mais ont aussi toujours des moments de pratique de valorisation orientée ECVET au sein du pays. En dépit de leur orientation vers les "pleines qualifications" et une signification plutôt faible de leurs "qualifications partielles", ils ont en commun le fait de permettre un transfert de qualifications partielles dans un contexte international, du moins jusqu'à une certaine limite.

Le groupe d'"internationalistes holistiques" comprend la plupart des systèmes d'enseignement et de formation professionnels qui ont (globalement ou partiellement) une structure duale ainsi que les systèmes basés établissement scolaire qui ont entrepris des démarches visant à renforcer les éléments d'alternance ces derniers temps. Dans quelques-uns des pays représentés ici, l'objectif poursuivi, une *capacité/ aptitude pratique totale au travail en entreprise*, (toujours donnée dans la formation professionnelle initiale ou dans des parties de la formation) est en cours de mise en route à travers l'accent fortement quantitatif mis sur les composantes de la formation proches du travail.

Ci-après, nous allons nous concentrer sur deux exemples: le *pays F* représente un système dual monolithique; actuellement, les discussions portent sur les réformes qui pourraient permettre d'intégrer la haute importance des certificats de départ; des pratiques de transfert et d'accumulation apparaissent en raison d'exceptions. Le *pays G* est dans une phase de transition, passant d'un système fortement basé établissement scolaire à un système plus flexible (avec des éléments de système dual). Les réformes en cours sont en train de générer des éléments qui pourraient permettre des synergies si ECVET était utilisé.

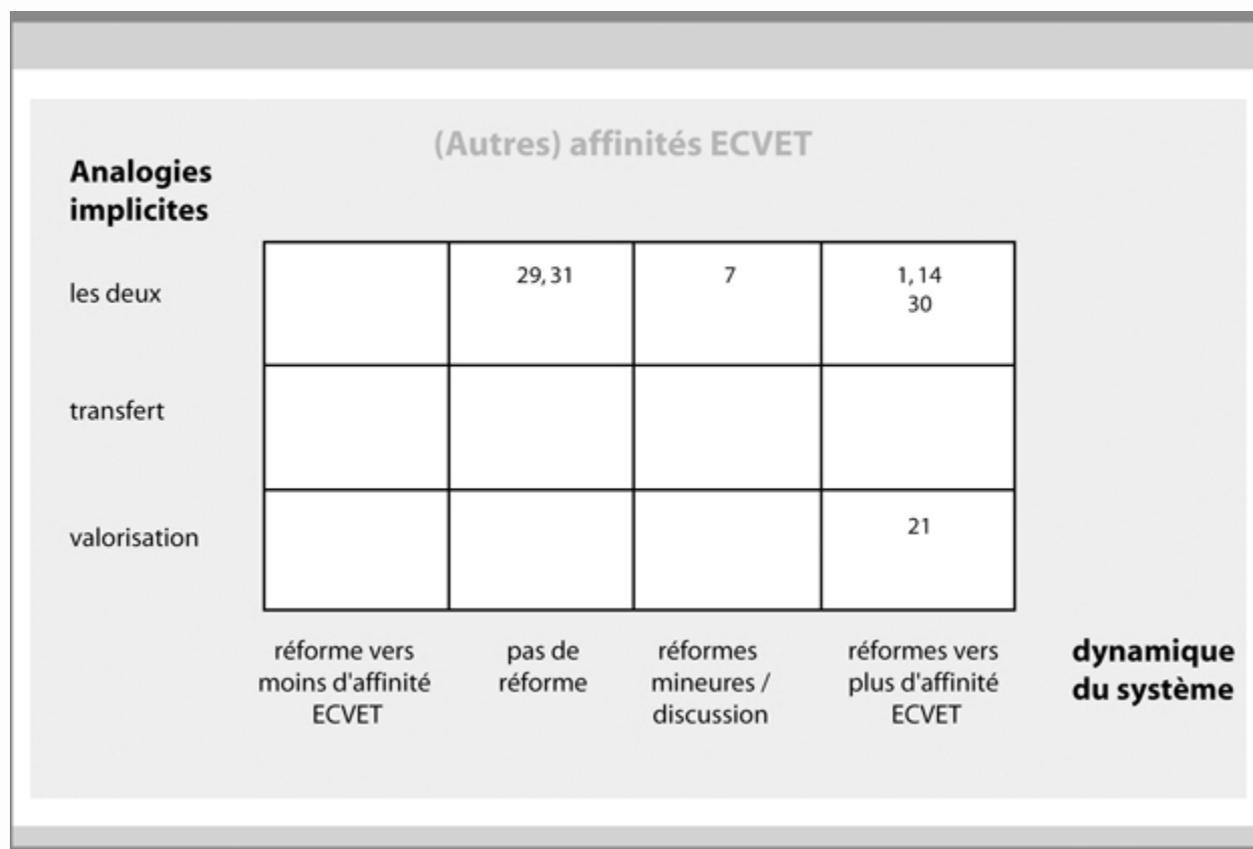


Fig. 26 - Sous-catégorisation: internationalistes holistiques

Évaluation et validation d'acquis d'apprentissage

Dans le *pays F*, les aspects d'une orientation acquis peuvent être vus dans le concept de "l'aptitude pratique totale pour le travail en entreprise" à laquelle s'engagent les systèmes de formation en alternance, dans la mesure où cela souligne un *résultat* de l'enseignement et de la formation professionnels. Lorsqu'ils doivent répondre à la question de savoir s'il existe une orientation "acquis" de leur système d'enseignement et de formation professionnels, les experts nationaux de ce pays répondent souvent qu'elle *existe à un degré élevé*. Ils soulignent spécialement l'importance de l'employabilité universelle des personnes qui sont passées par un programme d'enseignement et de formation professionnels.

Conformément à la logique de ce "système holistique", "la capacité/aptitude pratique" est différencié en savoirs, aptitudes et compétences, décrites en détail dans les guides d'État prévus pour les organismes intervenant dans l'enseignement et la formation professionnels - entreprises et écoles professionnelles. L'organisme de formation et le système d'examen se concentrent cependant sur la collecte de ces éléments. La détermination du succès de la formation ainsi que la pratique de la certification sont orientées vers les pleines qualifications acquises dans des programmes de formation d'une durée de plusieurs années.

Dans la mesure où cette approche du système donne la priorité aux résultats d'apprentissages et à la capacité de l'apprenant à faire ses preuves dans des situations pratiques de travail, cela reflète peu le microniveau de "savoirs, aptitudes et compétences" dans la pratique d'examen et de certification. Ce microniveau n'est présent que dans l'enseignement pratique des formateurs et dans les processus d'apprentissage eux-mêmes: en tant qu'étapes d'apprentissage, matières, tâches et sphères de responsabilité. Ceci aboutit à une accumulation d'acquis d'apprentissage selon le modèle suivant: les apprenants ne peuvent accéder à l'étape deux qu'après avoir achevé avec succès la première étape. Il est assez possible que les formes d'évaluation et de documentation pour de telles réussites partielles existent au sein d'organisations impliquées dans la formation. Elles n'ont cependant pas de statut officiel.

Les certificats sont des certificats finaux concernant la partie pratique de la formation en entreprise. L'examen et la délivrance de certificats font partie des responsabilités des autorités en charge du soutien et du contrôle de l'enseignement et de la formation professionnels. Les résultats obtenus dans la partie orientée établissement scolaire peuvent être mentionnés dans le certificat final. Cependant, dans le cadre du marché du travail, leur importance est relativement moins grande.

Les examens intermédiaires jouent soit un rôle subordonné soit pas de rôle du tout dans le processus d'acquisition d'un certificat. Ils ont un caractère formatif et servent à contrôler d'une part la pratique d'enseignement et d'autre part, la capacité individuelle des apprenants à répondre aux exigences d'un programme de formation. Récemment, ils ont fait l'objet d'une certaine valorisation et influencent le grade final dans certaines limites. Cependant, ils n'ont aucune importance indépendamment du programme de formation.

D'après les experts nationaux, la situation actuelle est caractérisée par une combinaison de facteurs orientés contenus et orientés résultats. Les acquis d'apprentissage sont définis par des référentiels descripteurs de profession et des dispositions relatives aux examens fixées sous forme de catalogues à caractère obligatoire de savoirs, aptitudes et compétences (KSC) à acquérir. Les acquis d'apprentissage doivent être prouvés par la passation d'examens finaux - écrits et oraux - et par un travail pratique de projet. Les résultats obtenus à ces examens sont soumis à une surveillance centrale.

Dans le *pays G*, le nouveau système NVQ - en dehors des procédures d'évaluation des acquis d'apprentissage réalisés selon des critères formels - concerne la validation de savoirs, aptitudes et compétences acquises lors de programmes de formation non formels ou informels. En général cependant, le système national d'EFP suit toujours un concept reprenant largement les traits de la formation en établissement scolaire (instruction organisée en tant que séquence de la scolarité), ce qui laisse peu de marge à des mesures individuelles. L'objectif principal est de transmettre une large gamme d'aptitudes et de compétences professionnelles. Un expert a

souligné que la relation entre les programmes de formation formelle et le NVQ n'a pas encore été complètement clarifiée jusqu'à maintenant.

Tous les programmes d'EFP récemment mis en œuvre reposent sur des référentiels descripteurs de profession définis par des modules qui, en dehors du nom et d'une définition de niveau, contiennent la nomenclature des compétences concernées, d'autres exigences pour poursuivre la profession concernée ainsi que les exigences typiques s'appliquant à un emploi. Comprenant *plusieurs* référentiels descripteurs de profession, les programmes d'EFP peuvent ainsi être considérés comme des "unités" qui, au cas où un apprenant abandonne le programme avant de l'avoir achevé, pourront être certifiées séparément. La documentation de résultats d'apprentissage est basée sur une approche portfolio.

L'évaluation des acquis d'apprentissage se fait en permanence au cours de l'évaluation formative accompagnant les programmes. Une pleine mise en œuvre de la réforme du système d'EFP vise à rendre possible l'évaluation séparée de modules individuels. Par principe, les examens passés avant l'examen final *n'ont pas* de valeur par eux-mêmes sur le moment, indépendamment du programme d'EFP. Le but est d'attribuer la "qualification entière" dont l'acquisition permettra à un apprenant d'accéder à d'autres programmes proposés *au sein* du système d'EFP formalisé (*maturité* professionnelle). Les qualifications partielles sont une exception à la règle.

Reconnaissance et équivalence

Dans le *pays F*, la durée d'une formation d'apprentissage dans une profession donnée peut être créditée pour l'admission aux examens finaux. Ceci profite surtout à des apprenants ayant achevé avec succès un stage pratique de courte durée et aspirant à un examen final dans une profession apparentée offrant un plus large registre. Après avoir passé l'examen final et obtenu un emploi correspondant pour une durée déterminée, ils peuvent demander l'admission à l'examen final dans la profession correspondant à l'objectif plus large.

Les possibilités de reconnaissance des savoirs issus d'une expérience professionnelle se limitent à la période de l'activité professionnelle. Une réforme de l'enseignement et de la formation professionnels a récemment détendu la situation d'une certaine manière à ce sujet. En tout cas, la reconnaissance d'acquis d'apprentissage obtenus en dehors du contexte de l'objectif concerne *l'admission aux examens*, et non la reconnaissance de qualifications partielles.

À ce jour, dans le *pays G*, il n'y a pas de méthodes formalisées pour établir l'équivalence de qualifications (complètes ou partielles), et ceci s'applique tant au contexte national qu'au contexte international. Les organismes responsables établissent l'équivalence en examinant chaque cas individuellement pour finir par exempter l'apprenant de l'obligation de suivre certaines parties d'un programme de formation. Si un programme d'EFP doit être suivi par un adulte, l'école devra considérer toute validation antérieure des résultats d'apprentissage acquis selon des critères non formels et informels.

Transfert et accumulation

Dans le *pays F*, des parties d'enseignement et de formation professionnels - sous la surveillance des autorités responsables - peuvent être effectuées à l'étranger. Cependant, la durée de la phase de mobilité n'est pas censée dépasser une limite supérieure définie. Si la phase passée à l'étranger est plus courte, le transfert ne sera pas possible automatiquement. Pour des séjours à l'étranger plus longs, un plan devra être coordonné avec l'autorité responsable. Le système prévoit aussi le cas des examens étrangers pour les apprenants étrangers. Une fois que les conditions d'admission pour les étrangers ont été contrôlées, les certificats d'enseignement formels venant de l'étranger ainsi que les périodes d'emploi passées à l'étranger sont prises en considération.

Au sein du pays, les périodes de formation en entreprise peuvent être raccourcies par l'octroi de crédits pour des périodes de pré-enseignement professionnel effectuées à l'extérieur de l'entreprise. Les programmes

d'enseignement des écoles professionnelles et d'EFP dispensés dans d'autres établissements d'EFP peuvent être inclus dans la formation en entreprise dans ce sens. Depuis peu, les apprenants ayant achevé avec succès une formation professionnelle purement orientée établissement scolaire peuvent aussi être admis à la passation d'examens sanctionnés par les autorités compétentes dans le système d'enseignement et de formation professionnels.

Des possibilités accrues de transfert ont aussi été introduites ces dernières années en considération de certains groupes-cibles spéciaux, pour ainsi dire "en marge" du système. Ainsi, des arrangements spéciaux ont été conclus pour permettre des stages de préparation à la formation professionnelle (pour les jeunes gens ne semblant pas encore complètement capables d'effectuer la formation). Les acquis d'apprentissage effectués dans ce contexte peuvent être transférés vers des programmes officiels de formation faisant suite à la préparation. Il en est de même pour d'autres mesures de soutien de l'État dans le cadre de la pré-formation.

Pour assurer une attribution appropriée de places d'apprentissage en entreprises, les législateurs ont créé pour les entreprises et les prestataires d'enseignement la possibilité de coopérer entre eux au niveau de la formation. Dans le cadre d'un programme individuel de formation, chaque partie concernée contribue à la formation (seulement) dans les sphères d'apprentissage et de travail qu'elle recouvre, conformément à ses processus d'entreprise ou son offre de prestations. L'expérience d'apprentissage acquise à différents endroits s'ajoute en direction d'un "programme complet de formation".

Les débuts d'une accumulation d'acquis d'apprentissage ne se retrouvent dans le système que dans de très larges unités (exprimées en années, p. ex. lorsqu'elles complètent un programme de formation professionnelle initiale par une spécialisation d'une durée d'un an).

Dans le *pays G*, le transfert de résultats d'apprentissage est possible dans le contexte de la mobilité internationale. Au niveau national, les résultats réalisés dans certaines *matières peuvent* être transférés au cas où un apprenant change de programme. Lorsque la réforme du système d'EFP sera achevée, il sera possible de transférer des *modules* (chacun d'entre eux fera l'objet d'une évaluation faite séparément). Toute extension de possibilités de transfert présupposerait un amendement des prérequis d'accès, ainsi qu'une coopération renforcée entre les écoles. À l'heure actuelle, cependant, les possibilités de transfert dépendent de la réalisation de critères "*charge de travail*" plutôt que d'"*acquis*". Le transfert concerne plus des aspects du système formel d'EFP (conditions d'accès, participation à des parties de programmes, matières) que des savoirs/aptitudes/compétences *in-dépendamment* du contexte dans lequel ils ont été acquis.

En étant seulement à ses débuts, le développement de procédures d'accumulation de résultats d'apprentissage est étroitement lié à la mise en œuvre d'un système modularisé.

5.4. Relation entre "disposition à l'adoption d'ECVET" et crédits

Un haut degré de "disposition à l'adoption d'ECVET" ne signifie pas qu'un système de crédits soit déjà utilisé au sein d'un pays. Le groupe des "internationalistes conscients d'unités" inclut des pays dans lesquels le système d'enseignement et de formation professionnels utilise ou prépare un tel système de crédits aussi bien que des pays dans lesquels aucun de ces cas n'existe. Bien que les efforts d'un "internationaliste holistique" vers plus de flexibilité puissent être réciproquement reliés à l'introduction d'un système de crédits, ceci doit s'accompagner d'autres mesures légales et organisationnelles permettant d'atteindre les objectifs désirés.

Exemples du groupe des "internationalistes conscients d'unités":

- Dans le *pays 11*, les programmes d'enseignement et de formation professionnelle initiale permettent un nombre défini de crédits devant être acquis chaque année. Ces crédits, à leur tour, représentent un nombre *d'heures d'apprentissage*.
- D'autre part, dans le *pays 23*, il n'y a pas de système national de crédits qui facilite le transfert entre les pro-

grammes de formation. Le prestataire d'enseignement le plus important utilise pourtant des crédits au sein de ses programmes de formation. La plupart de ces programmes de formation sont divisés en unités (qui pourraient être aussi utilisés comme base dans le contexte d'ECVET).

- Dans le *pays 10* et le *pays 16*, le système d'EFP est modularisé, sans utilisation de points de crédit (*pays 16*: les crédits sont en préparation).
- Pour le *pays 8*, l'expert national constate - ce qui est en soit suffisamment intéressant - qu'un transfert de crédits existe *sans* système de points de crédit et souligne pour cette raison qu'un système de *points* de crédit n'est qu'un instrument de transfert possible (relation fin/moyens). Le transfert entre les qualifications et les programmes a lieu de façon horizontale et verticale dans le *pays 8* et inclut aussi la reconnaissance d'apprentissages antérieurs.

Exemples du groupe "solitaire holistique":

- Dans le *pays 28*, qui - pour le moment - peut être situé dans le groupe des "solitaires holistiques", un système de crédits a été introduit dans ce contexte, c'est-à-dire que les référentiels de formation qui forment la base de chaque qualification incluent toujours des crédits. Les experts attendent de la mise en œuvre complète du nouveau système que celui-ci augmente la flexibilité des parcours d'apprentissage dans le système national d'enseignement et de formation professionnels et qu'il prenne automatiquement en compte les résultats d'apprentissages non formels et informels.
- Dans le *pays 15*, où une haute priorité est actuellement donnée à une plus grande flexibilité du système d'enseignement et de formation professionnels, un système de crédits est en préparation. La réforme actuelle a mené à la cohabitation des deux systèmes. Elle vise à un système modulaire qui promet une prise en considération beaucoup plus importante des exigences du marché dans l'enseignement et la formation professionnels. L'allocation de crédits est prévue pour ce système.
- Dans le *pays 32*, des mesures initiales ont été prises en direction d'un système de crédits en corrélation avec la préparation d'un système national des certifications.
- La situation dans le *pays 25* semble être très différente. Ici, il n'y a pas de système de crédits et il n'est pas prévu d'en instaurer un non plus. Le système d'enseignement et de formation professionnels, basé sur une forte implication des partenaires sociaux et largement accepté de tous les côtés, est divisé en modules auxquels sont attribués des acquis d'apprentissage de façon différenciée. L'enseignement et la formation professionnels sont de la responsabilité des autorités provinciales; l'enseignement et la formation professionnels en établissement scolaire sont accompagnés d'une composante pratique d'importance égale. Le système est actuellement réformé en direction d'une plus grande considération des compétences générales et d'une plus grande ouverture internationale.

6. Analyse des acteurs

6.1. Attitude vis-à-vis d'ECVET

Dans le guide d'interview, plusieurs questions se rapportent aux attitudes des experts vis-à-vis d'ECVET. Les réponses ont révélé un grand et massif soutien pour la création d'un système de crédits d'EFP (61 % ont dit "je suis très pour", 33 % ont dit "je suis plutôt pour", 1 % ont dit "je ne suis ni pour ni contre", 2 % ont dit "je suis plutôt contre" et aucun n'a répondu qu'il était très contre. 3 % n'ont pas donné de réponse. n = 107).

Ceci est d'autant plus digne d'intérêt que de nombreux partenaires d'interview ont volontiers exprimé des réserves et des critiques concernant certaines sous-catégories (p. ex. la fonction de transfert ou l'évaluation pas à pas des acquis d'apprentissage). C'est pourquoi il peut être exclu que l'analyse des acteurs ne refléterait pas l'opinion du plus grand nombre du fait qu'une sélection positive aurait été pratiquée en ne faisant intervenir dans l'étude que des promoteurs d'ECVET.

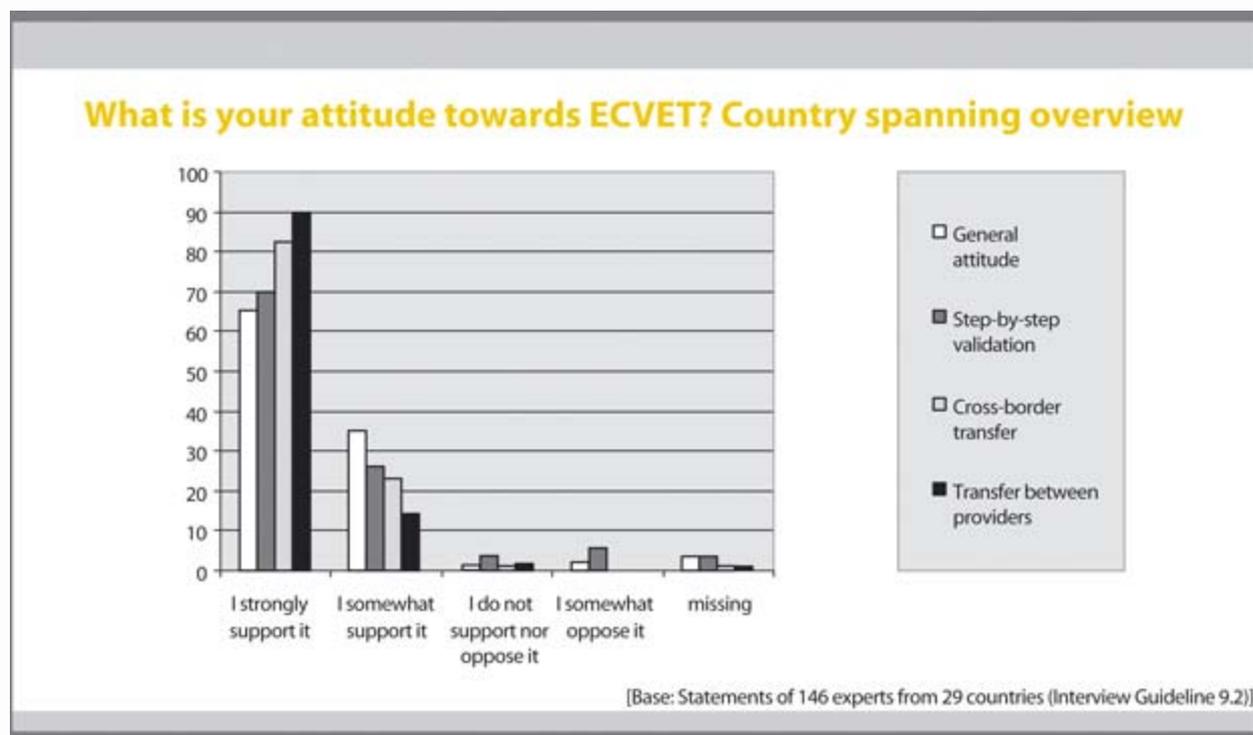


Fig. 27 - *Quelle est votre attitude vis-à-vis d'ECVET? Aperçu de l'ensemble des pays*
(Déclarations de 146 experts de 29 pays, guide d'interview 9.2)

Afin de rationaliser les divers points de vue, nous avons élargi la question se rapportant à l'attitude principale vis-à-vis d'ECVET en ajoutant une question permettant de différencier la réponse et de faire émerger quelques aspects partiels de l'instrument, importants dans ce contexte: la validation pas à pas des acquis d'apprentissage, le transfert d'un pays à l'autre et le transfert d'un prestataire de formation à l'autre ou d'un programme de formation à l'autre au sein du pays.

Il est assez intéressant d'examiner des constellations de réponses de ce type:

- ECVET: je suis plutôt pour
- validation pas à pas: je suis plutôt pour
- transfert d'un pays à l'autre: je suis très pour
- transfert d'un prestataire à l'autre: je suis très pour

L'analyse s'applique aux à peine 33 % des réponses qui *n'exprimaient pas* une attitude de soutien très fort vis-à-vis d'ECVET.

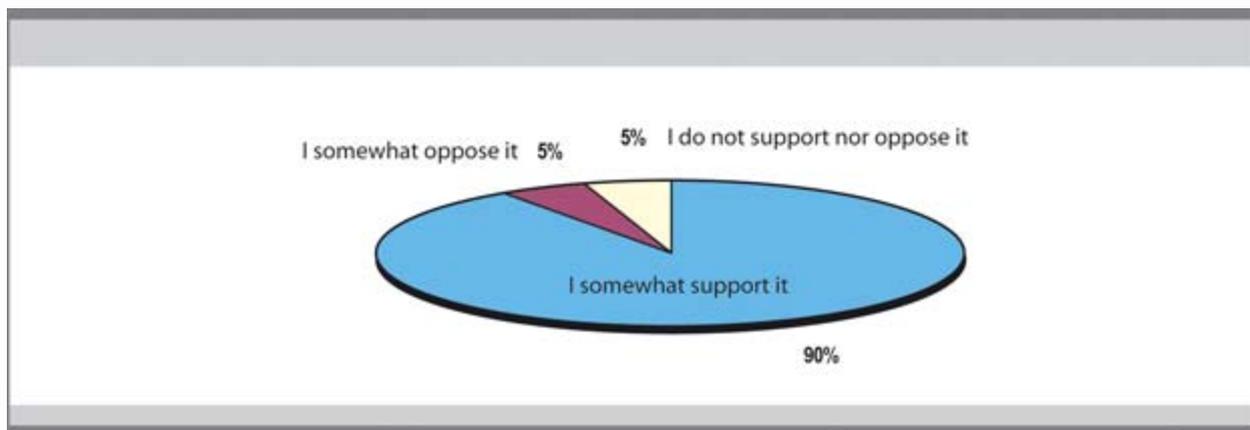


Fig. 28 - Position des acteurs vis-à-vis d'ECVET (n = 49)

Car il est possible, à partir de ces constellations, de tirer des conclusions concernant la raison d'une acceptation seulement limitée d'ECVET. De fait, ce type de réponses reflétant une certaine préférence pour des approches "holistiques" dans l'EFP contre l'accumulation de qualifications partielles, prédomine dans une certaine partie des interviews.

Le tableau 11 est une récapitulation de tous les cas où les questions de différenciation ont suggéré certaines conclusions concernant la genèse de l'attitude générale des personnes qui ont répondu.

Tableau 11 - Indications de réserves exprimées – exemples

Systeme	Attitude générale	Validation pas à pas d'acquis d'apprentissage	Transfert d'un pays à l'autre	Transfert d'un prestataire d'enseignement/formation à l'autre
1	Je suis plutôt pour	Je suis plutôt contre	Je suis très pour	Je suis très pour
6	Je suis plutôt pour	Je suis plutôt pour	Je suis plutôt pour	Je suis très pour
8	Je suis plutôt pour	Je ne suis ni pour ni contre	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis très pour
11	Je suis plutôt pour	Je suis plutôt pour	Je suis très pour	Je suis très pour
21	Je suis plutôt pour	Je suis très pour	Je suis plutôt pour	Je suis très pour
31	Je suis plutôt contre	Je suis plutôt contre	Je suis plutôt pour	Je ne suis ni pour ni contre
33	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis très pour	Je suis plutôt pour	Je suis très pour

Du point de vue d'une évaluation générale, on peut remarquer que le transfert national - par opposition à la "validation pas à pas" - n'est que très rarement décisif lorsque des objections sont globalement formulées contre ECVET; ainsi, il est fortement plébiscité dans presque toutes les réponses. La validation pas à pas est en jeu dans environ 50% des cas où les réponses sur les trois aspects mènent à une différenciation et l'est exclusivement dans presque un tiers de ces cas.

Concernant la spécification ECVET, cela pourrait signifier qu'il faut attacher une grande importance à la distinction entre l'évaluation des acquis d'apprentissage à certaines étapes du parcours d'enseignement et de formation professionnels (qui sont essentiels pour permettre le fonctionnement d'ECVET) et la valeur systémique attribuée à une telle évaluation au sein d'un contexte national particulier. Car elles permettent de tirer des conclusions sur la raison qui a mené à n'exprimer qu'un accord limité vis-à-vis d'ECVET. De fait, ce modèle, qui pourrait permettre de conclure qu'une préférence est donnée aux approches "holistiques" d'ECVET plutôt qu'à une accumulation de qualifications partielles, peut être rencontré dans de multiples interviews.

En ce qui concerne les spécifications ECVET, il pourrait être raisonnable d'accorder une valeur spéciale à la différence entre

- une évaluation d'acquis d'apprentissage dans des parties de la formation professionnelle initiale, sans laquelle un système ECVET ne pourrait fonctionner que difficilement, d'une part et
- la signification systémique inhérente à une telle formulation dans la perspective d'un contexte national donné, d'autre part.

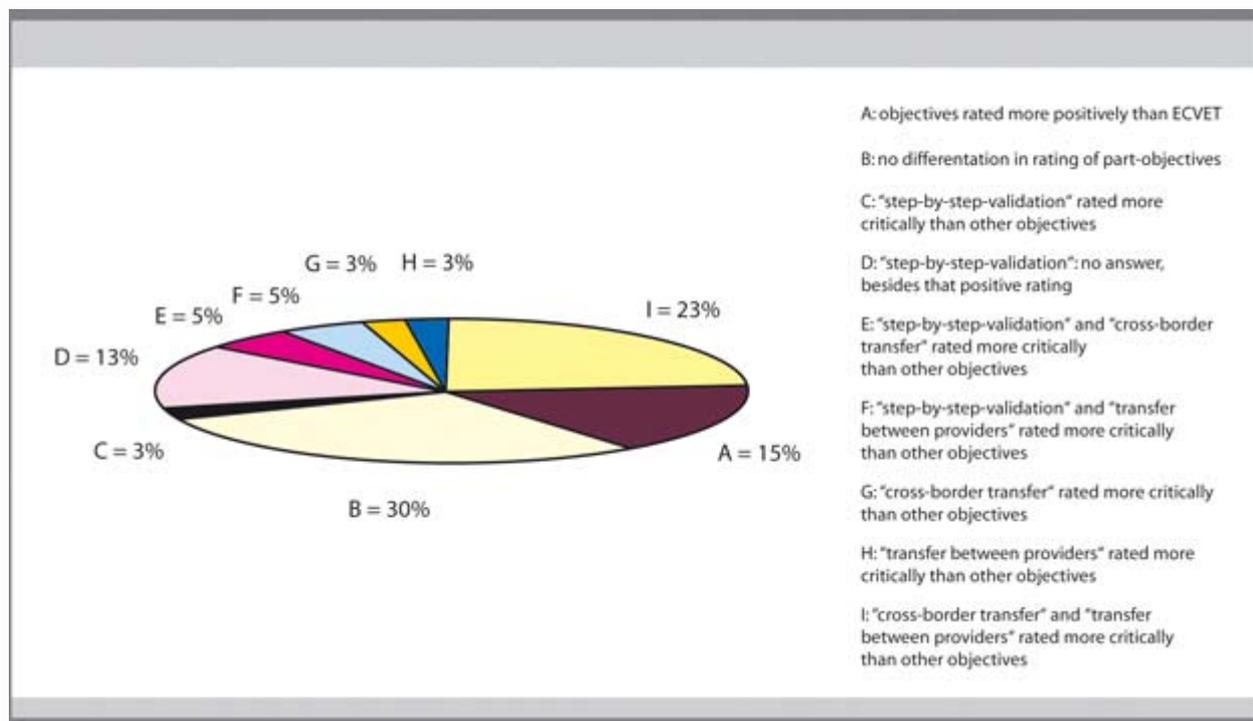


Fig. 29 - Attitude des acteurs vis-à-vis d'ECVET
déclarations se rapportant à leur attitude générale "je ne suis pas fortement pour ECVET" (n = 39)

Dans presque un quart des cas examinés ici, c'est l'instrument ECVET qui est jugé moins positivement que les objectifs qu'ECVET pourrait servir.

Les arguments reflétant certaines réserves vis-à-vis d'ECVET se basent souvent sur les considérations suivantes:

1. Accordant une assez grande confiance à leur système national d'enseignement et de formation professionnels, les acteurs semblent être soucieux à la pensée qu'une ouverture du système pourrait nuire à la qualité de l'enseignement:

"un ECVET mal préparé ou un système qui réduirait l'influence de l'industrie et des partenaires sociaux ou qui réduirait la qualité de l'EFP et la confiance dans l'EFP rencontrerait une sérieuse opposition" (interview n° 3202)

"changerait d'attitude [positive] si le système était instauré sans critères clairs et sans garanties de qualité" (interview n° 3203)

2. Lorsque le système national d'enseignement et de formation professionnels poursuit un concept "holistique", les acteurs expriment la crainte qu'à la fois les normes établies au niveau des pédagogies professionnelles et les normes sociales ne soient minées (voir la fin de la section suivante).

3. Un autre souci a été l'impact qu'ECVET pourrait avoir sur *le marché du travail* au cas où celui-ci devrait plus s'ouvrir, ce qui est jugé problématique d'après de nombreux avis:

- ECVET: je suis plutôt pour
- validation pas à pas: je suis très pour

- transfert d'un pays à l'autre: je suis plutôt pour
- transfert d'un prestataire à l'autre: je suis très pour

" Comment pourriez-vous manifester votre attitude vis-à-vis d'ECVET? Quelles mesures prendriez-vous/pourriez-vous prendre? - Pour faire connaître son impact sur l'EFP et les conséquences sur le marché du travail et le droit de le mettre en place. [...] Selon l'impact qu'il exercerait sur le marché du travail, je le considérerais autrement (interview n° 2903)

Des commentaires de ce type nourrissent le soupçon selon lequel l'introduction de crédits dans la formation professionnelle initiale serait mêlée à des questions relatives à la reconnaissance de qualifications.

Cependant, la question du marché du travail peut aussi être mise en avant - avec un plus haut degré de plausibilité - par les tenants d'ECVET.

"Quel pourrait être l'impact de l'utilisation d'ECVET sur notre formation professionnelle initiale [...] obtenir un large spectre de méthodes modernes d'apprentissage [...] d'enseignement orienté travail pour le marché du travail européen et mondial" (interview n° 3305)

6.2. Différenciation des groupes d'acteurs

La différenciation des groupes d'acteurs donne l'image suivante:

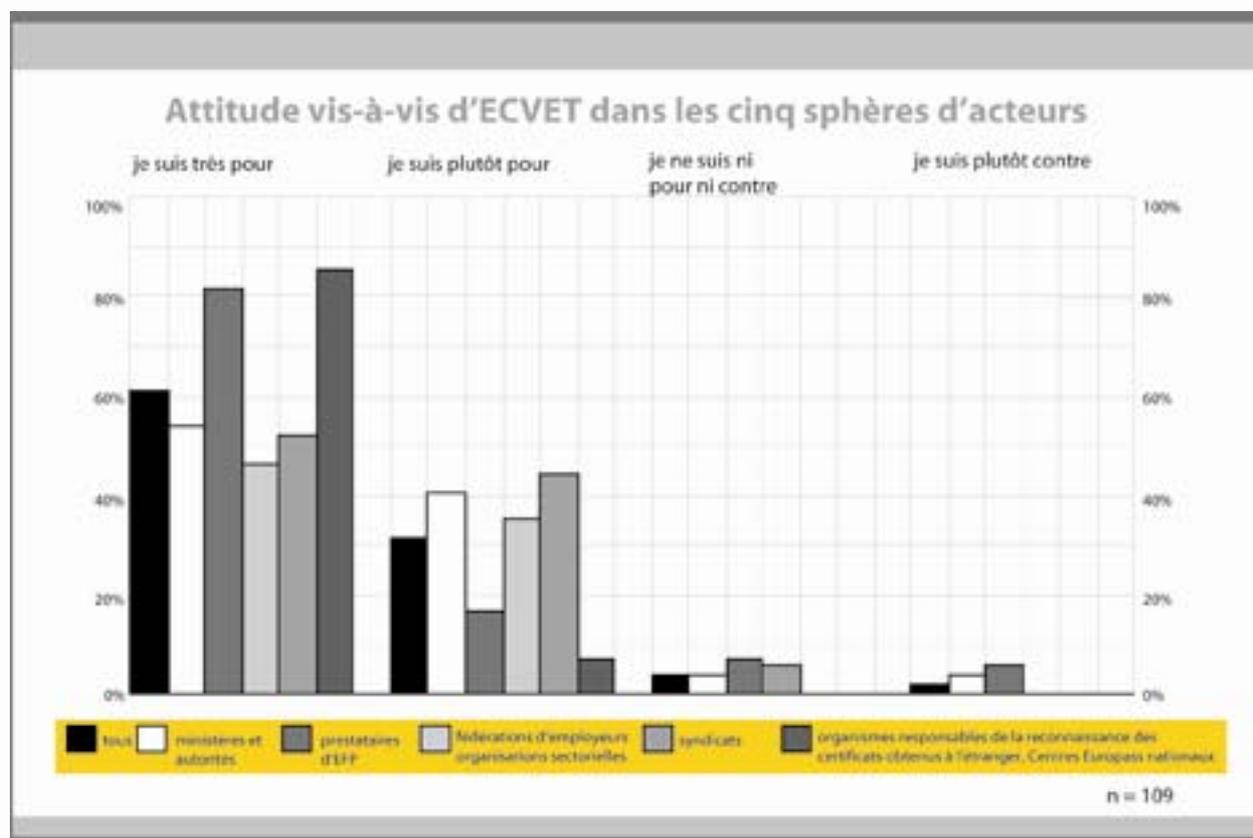


Fig. 30 - Différenciation des acteurs: cinq sphères et attitude vis-à-vis d'ECVET I

Ici, il apparaît clairement qu'au sein du groupe des prestataires d'EFP et de celui des autorités responsables de questions relevant de la mobilité et de la reconnaissance, le nombre des "acteurs très pour" est considérablement plus élevé que parmi les autres personnes ayant répondu (plus de 80 % dans chaque cas, leur part dans le groupe complet des personnes ayant répondu étant de 61 %, comme exposé plus haut). Cependant, si l'on regroupe d'une part les déclarations positives ("je suis très pour/plutôt pour") et d'autre part les commentaires plus critiques ("je ne suis ni pour ni contre"/"je suis plutôt contre"), la différenciation entre les groupes se réduit. Il devient évident que les représentants des employeurs prennent une position plus réservée que d'autres acteurs interviewés ("tenants" 92 % du nombre total de réponses et 82 % du nombre total des réponses venant du groupe des représentants des employeurs).

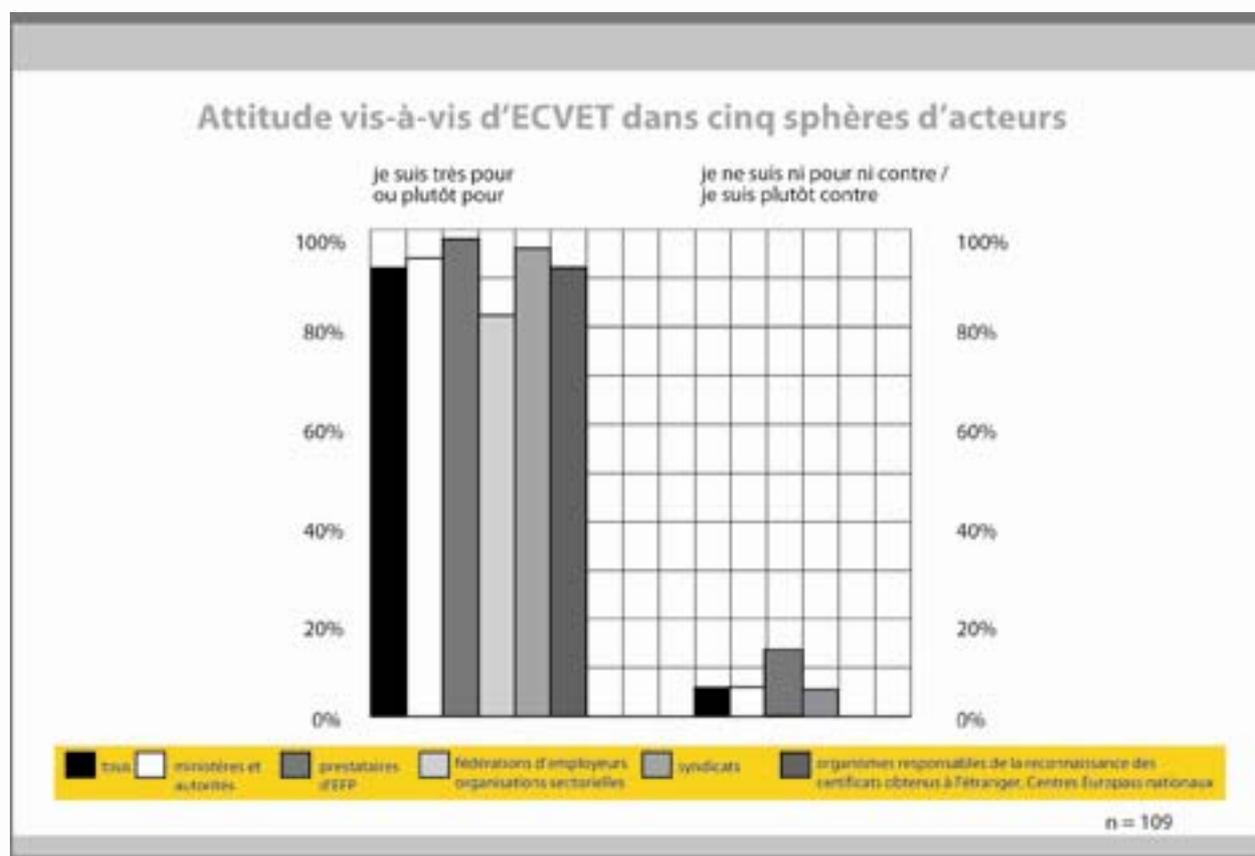


Fig. 31 - Différenciation des acteurs: cinq sphères et attitude vis-à-vis d'ECVET II (regroupés en catégories "tenants du système" et ceux qui "manifestent certaines réserves")

D'autres facteurs critiques mentionnés occasionnellement dans ce contexte sont les questions de coûts et le danger d'une bureaucratie supplémentaire:

"Beaucoup d'efforts ont été gaspillés pour la mise en œuvre de projets de transparence et le processus ECVET est lui aussi trop générateur de coûts. Cependant, augmenter la perméabilité est un but qui vaut la peine d'être poursuivi!" (Interview n° 2011)

"Parler d'une *procédure* de reconnaissance, cependant, est un peu inquiétant. Quand on en arrive à la reconnaissance, la bureaucratie devrait être maintenue à un niveau minimum. Deux aspects sont d'une grande signification, les "*zones de confiance mutuelle*" et la "*transparence*". En dehors de cela, il faut amener

le marché à consacrer toutes ses forces à faire avancer le plus possible ce processus. L'intérêt premier des entreprises serait de savoir où les points de crédit ont été acquis. Il pourrait être utile de baser le processus sur une sorte de "principe eBay" au sens où il fournirait des classements d'offres de prestataires d'enseignement sur internet. Il existe une demande d'accès et elle serait courte, rapide et simple - telle est la perspective de l'industrie et des entreprises qui, cependant affecterait aussi l'individu." (Interview n° 2011)

Cependant, les inquiétudes concernant l'augmentation des coûts et de la charge bureaucratique sont également exprimées parmi les représentants d'autres sphères.

"les obstacles seront: les coûts de ce type d'évaluation" (Interview n° 2904)

"approche bureaucratique, ('transfert' vers des crédits). Formalisme." (Interview n° 3601)

Néanmoins, en considération de l'évaluation générale d'ECVET, les soucis de ce type sont de moindre importance.

Le tableau ci-après mentionnant les réponses de 24 pays, représente une autre tentative de retrouver les raisons possibles des différenciations constatées parmi les attitudes des experts. La première colonne expose la réponse la plus négative donnée dans un pays aux quatre questions concernant l'attitude. La seconde colonne livre la réponse la plus négative donnée dans le pays concernant l'attitude *générale* vis-à-vis d'ECVET. La troisième colonne indique la sphère de responsabilité des experts dont les attitudes concernant au moins l'une des quatre questions étaient plus critiques que celles exprimées par la majorité des personnes interviewées dans le pays correspondant. La quatrième colonne indique le type de pays conformément à la typologie élaborée au chapitre précédent.

Tableau 12 Différentiations parmi les attitudes et les raisons possibles

Réponse la plus négative à l'une des quatre questions concernant l'attitude vis-à-vis d'ECVET	Réponse la plus négative à la question concernant l'attitude générale vis-à-vis d'ECVET	Provenance des experts plus critiques vis-à-vis d'ECVET que la majorité	Type
je suis plutôt contre	je suis plutôt pour	1, 4	IH
je suis plutôt contre	je suis plutôt contre	3, 4	IH
je ne suis ni pour ni contre	je ne suis ni pour ni contre	3	IH
je suis très pour	je suis très pour	-	IH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	3	IH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1	IH
je ne suis ni pour ni contre	je ne suis ni pour ni contre	4, 5	IH
je suis plutôt contre	je suis plutôt contre	1, 4	IH
je suis plutôt contre	je suis plutôt pour	-	SH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1 & 2	SH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1	SH
je suis très pour	je suis très pour	-	SH
je suis plutôt pour	je suis très pour	5	SH
je ne suis ni pour ni contre	je ne suis ni pour ni contre	-	SH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	-	SH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1, 2, 3, 4	SH
je suis plutôt pour	je suis très pour	-	SH
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1	SH
je suis très pour	je suis très pour	-	SH
je ne suis ni pour ni contre	je ne suis ni pour ni contre	4	IU
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	1, 3, 4	IU
je suis plutôt pour	je suis plutôt pour	3, 4	IU
je suis plutôt pour	je suis très pour	1, 2, 3	IU
je ne suis ni pour ni contre	je ne suis ni pour ni contre	1	IU

Sphères: 1 = ministères et autorités; 2 = prestataires d'EFPP; 3 = fédérations d'employeurs/organisations sectorielles; 4 = syndicats; 5 = organismes responsables de la reconnaissance de certificats obtenus à l'étranger, Centres Europass nationaux

-: pas de majorité claire parmi les attitudes (identité > 50 %)

Pays: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33.

Sur la base de cette évaluation, une distinction peut aussi être faite entre les représentants des ministères et des autorités ainsi que des représentants des employeurs et salariés (une attitude critique dépassant l'attitude exprimée par la majorité des experts nationaux dix, sept et huit fois) d'une part et les prestataires d'EFPP et re-

présentants d'institutions concernés par les questions de reconnaissance et de mobilité, d'autre part (le nombre d'attitudes critiques noté seulement trois fois et, respectivement, étant deux fois plus élevé que l'attitude de la majorité). Dans quatre cas, la position la moins positive concernant l'attitude *générale* vis-à-vis d'ECVET est plus positive que la position la moins positive concernant l'une des questions apportant la différenciation. Cependant, il n'y a pas d'indications permettant de dire que des positions moins positives dépendaient clairement du type respectif de pays. Ceci peut être expliqué par le fait (comme déjà montré au chapitre précédent) que dans les pays où l'affinité ECVET est assez basse, en général, les réformes du système d'enseignement et de formation professionnels font l'objet d'une discussion reposant sur une large base ou sont même entrées dans une phase de mise en œuvre.

Ce qui est cependant manifeste est que le groupe de pays dans lesquels les réserves émises vis-à-vis d'ECVET prédominent (voir zones mises en évidence en rouge) inclut *presque tous* les pays européens qui ont un système dual (mis en évidence en rouge dans la colonne de droite). Manifestement, la raison de ces réserves est que l'approche holistique est fermement ancrée dans les esprits:

"[Veuillez spécifier les obstacles les plus importants concernant le transfert] Principalement la présence de l'examen final sommatif et les convictions culturelles des fédérations professionnelles concernant l'approche holistique de l'apprentissage." (Interview n° 4002)

"Les programmes reposent toujours sur une manière de penser holistique." (Interview n° 1605)

"Bien qu'il y ait une certaine fracture, le système que nous avons met l'accent sur la *capacité professionnelle* dans un sens holistique." (Interview n° 2011)

On peut toutefois noter que les réserves qui existent, plutôt que d'être le produit d'une incompatibilité ECVET avec les systèmes duaux, semblent refléter une certaine "super-structure théorique" selon laquelle une importance spéciale a besoin d'être donnée à des aspects du concept holistique (voir la phrase "convictions culturelles de fédérations professionnelles" citée dans le premier extrait formulé ci-dessus). Ainsi, un examen séparé du système dual montre que ce groupe n'inclut pas seulement tous les types identifiés dans cette étude ("internationaliste conscient d'unités": un; "internationaliste holistique": trois; "solitaire holistique": deux) mais, en outre, est caractérisé par une large variété d'"analogies implicites" avec l'approche adoptée par ECVET et par des efforts de réforme qui suggéreraient plutôt l'existence d'une relation de synergie.

Tableau 13 - Systèmes duaux et ECVET

Type	Analogies/Val.	...Transfert	les deux	Réforme
IU			X	mineure/discussion
IH			X	oui
IH		X		mineure/discussion
IH	X			oui
SH	X			mineure/discussion
SH			X	-

Mettre l'accent sur la mise en œuvre d'une conception complète de l'enseignement et de la formation professionnels implique certainement que les pratiques d'examen et de certification se concentrent sur une "pleine qualification" plutôt que de rendre lisibles des résultats partiels. Mais il en va de même pour de nombreux autres programmes qui sont à prédominance "formation en établissement scolaire". Quoi qu'il en soit, une attitude critique ou - en considération du résultat général extraordinairement positif, nous dirions plutôt une attitude moins positive a été relevée de façon notable dans les pays où l'EFP est organisé sur une base duale, bien qu'une différenciation claire n'ait pas émergé pour certains groupes d'acteurs.

7. Recommandations

La description des affinités et des incompatibilités entre systèmes de certification et ECVET faite dans cette étude n'est pas une fin en soi. C'est une étape nécessaire pour élaborer des recommandations politiques à l'adresse des décideurs politiques et des acteurs européens et nationaux. C'est pourquoi elle souligne à la fois les *buts* que les acteurs associent à l'introduction d'ECVET et leurs différents *points de vue* concernant ces buts.

7.1. ECVET et les politiques d'EFP: deux points de vue

Le matériel empirique témoigne de façon assez claire qu'au sein des systèmes d'EFP européens qui ont été analysés, ECVET est considéré sous deux points de vue différents selon l'approche pratique adoptée:

- *approche I* – mise en œuvre d'ECVET (uniquement) pour un transfert transnational. Elle vise à augmenter la mobilité dans la phase de formation initiale. ECVET est considéré comme un instrument neutre s'appliquant à tout système, qui pourra faciliter de façon significative l'évaluation d'équivalences d'acquis d'apprentissage réalisés au niveau national ou dans d'autres pays et leur permettre ainsi de devenir une partie normale de la formation (cf. 3.1 hypothèse 1);
- *approche II* – mise en œuvre d'ECVET pour promouvoir, *inter alia*, les réformes domestiques qui stimulent l'accessibilité et la flexibilité des systèmes *nationaux* de certification (cf. 3.2, hypothèse 2).

Cette corrélation constatée entre l'*objectif politique poursuivi* et l'*application spécifique d'ECVET* s'est avérée être une variable indépendante dans les études réalisées au niveau des pays, complétant la typologie en lui apportant un aspect supplémentaire important.

L'*approche I* semble surtout prédominer dans les pays qui partagent le but de renforcer la mobilité et qui expriment aussi un intérêt individuel à *préserver le statu quo national*. Ceci fait l'objet de la question 9.5:

"À quelles conditions changeriez-vous votre attitude vis-à-vis d'ECVET?"

"[Attitude généralement négative:] sceptique, dans la mesure où la fragmentation et l'accumulation sont concernées. Si la fragmentation au niveau national pouvait être endiguée, le sujet pourrait être considéré sous un jour plus optimiste." (Interview n° 2013)

"[Attitude généralement positive:] Si le niveau actuel de qualité de l'EFP ne risque pas d'être négativement influencé." (Interview n° 2703)

"[Attitude positive:] mon attitude changerait si le système mène à une réduction de la qualité." (Interview n° 3002)

"[Attitude positive:] je ne peux pas imaginer une situation où je ne soutiendrais pas les principes ECVET. Cependant, un ECVET mal préparé ou un système qui réduirait l'influence de l'industrie et des partenaires sociaux, ou réduirait la qualité ou la confiance dans l'EFP, rencontrerait une sérieuse opposition." (Interview n° 3202)

"[Attitude généralement positive:] je changerais d'attitude si ECVET devait être développé de façon à affaiblir l'EFP national et si les partenaires sociaux ne devaient pas être activement impliqués dans les mesures de préparation et la mise en œuvre." (Interview n° 3205)

Les personnes interviewées qui écartent ou ignorent la question concernant un changement d'attitude semblent souvent être en faveur de l'*approche II*.

"[Question 9.1] Quels sont les impacts potentiels, sur vous et votre organisation, de la mise en œuvre d'un système européen de transfert de crédits pour l'EFP comme ECVET?"

"Nous espérons que [...] les problèmes d'interfaces [dans le pays 1] puissent être mieux réglés." (Interview n° 1005)

"La mise en œuvre d'ECVET renforcera notre gamme d'activités et entraînera plus de jeunes dans des parcours d'apprentissage flexibles. Notre institut sera aussi disponible pour la validation graduelle de l'expérience et d'apprentissages informels et non formels. Les unités rendront l'enseignement et la formation professionnels plus attrayants." (Interview n° 2102)

"Une augmentation de la qualité de l'enseignement, des procédures correctes (transparentes et objectives)." (Interview n° 1302)

"Nous aimerions prouver cela dans notre projet de réforme." (Interview n° 2205)

"Un système européen de transfert de crédits rendrait le système national de l'EFP plus transparent, plus attrayant pour les personnes en formation. Il serait plus facile de comparer et de reconnaître les savoirs/aptitudes/compétences des salariés et de planifier de façon efficace la poursuite de leur formation." (Modèle n° 2600)

Les deux points de vue peuvent s'exprimer simultanément:

" À quelles conditions changeriez-vous d'attitude vis-à-vis d'ECVET?"

"[Attitude généralement positive:] si cela signifie une modularisation obligatoire."

"[Question 9.1] Quels sont les impacts potentiels, sur vous et votre organisation, de la mise en œuvre d'un système européen de transfert de crédits pour l'EFP comme ECVET?"

"Cela peut augmenter la mobilité à la fois au niveau national et entre les pays." (Interview n° 1603)

Enfin, il peut arriver que *différents acteurs* au sein d'un même pays tendent vers l'un des points de vue ou vers l'autre.

Les deux approches permettent de qualifier la mise en œuvre d'ECVET, possible aux niveaux européen et/ou national, d'innovation incrémentielle. Par conséquent, il est possible d'appliquer à ECVET les cinq facteurs déterminants pour l'adoption et la diffusion d'innovations, tels qu'ils sont identifiés par Rogers (2003):

1. l'avantage relatif. Le degré auquel une innovation est perçue comme étant meilleure que l'idée qu'elle remplace. [...] Plus l'avantage relatif perçu d'une innovation est grand, plus son taux d'adoption sera rapide;
2. la compatibilité. Indique le degré auquel une innovation est perçue comme étant cohérente avec les valeurs existantes, les expériences passées et les besoins des utilisateurs potentiel;
3. la complexité. La volonté d'adopter une innovation dépend de la mesure dans laquelle elle est jugée difficile à comprendre et de la mesure dans laquelle elle donne l'impression qu'elle est difficile à mettre en œuvre et qu'elle demande aux utilisateurs d'acquérir de nouvelles aptitudes et connaissances;
4. l'essayabilité⁶¹. Plus il est facile d'expérimenter l'innovation de façon restreinte, c'est-à-dire en utilisant une somme justifiable de ressources et sans provoquer des conséquences excessives, plus les barrières empêchant sa mise en œuvre seront rares;
5. l'observabilité. C'est le degré auquel les résultats d'une innovation sont visibles pour les autres. La volonté d'adoption est en corrélation positive avec l'observabilité (cf. Rogers, 2003, p. 15 et suivantes).

La mise en œuvre d'ECVET en tant que processus d'innovation au niveau national varie selon l'approche adoptée (I ou II):

⁶¹ Pour la quatrième caractéristique, Rogers utilise un mot nouveau, dérivé de "essayer".

Tableau 14.1 - Facteurs de diffusion d'innovations selon Rogers (2003) s'appliquant ici à ECVET

Approche	I	II
Caractéristique	Approche centrée sur le transfert transnational	Transfert transnational + réforme de l'EFP
1. Avantage relatif	Les périodes de mobilité peuvent être intégrées dans des programmes d'EFP avec peu d'investissements.	ECVET augmente la mobilité verticale et horizontale; élargit les opportunités de transfert et d'accumulation. L'EFP en tant qu'aspect de l'apprentissage tout au long de la vie.
2. Compatibilité	La descriptions des acquis d'apprentissage indépendamment des programmes détermine leur accessibilité systématique: ECVET est ici un outil qui facilite la transparence sans affecter la substance du système de formation professionnelle	L'approche centrée sur les acquis d'apprentissage est le <i>leitmotiv</i> pour l'innovation <i>au sein</i> du système: compatibilité par les synergies entre ECVET et les développements nationaux.
3. Complexité	Parce qu'il est à un certain degré un instrument "externe" au système national d'EFP, ECVET est invariablement et minutieusement évalué sur une base de calcul exposant la complexité du montage et les coûts que sa mise en œuvre entraînerait.	La mise à disposition d'un instrument qui peut être mis en œuvre à l'échelle nationale <i>et</i> à travers l'Europe réduit la complexité: synergies entre ECVET et développements nationaux.

Les deux approches - *l'approche I* centrée sur le transfert transnational et *l'approche II* centrée à la fois sur le transfert transnational et sur la réforme de l'EFP - ont été constatées dans les interviews des acteurs; cependant, l'approche II est apparue comme étant plus communément répandue. Une multitude de réformes actuelles et futures visant à une plus grande flexibilité au sein de la formation professionnelle et à une mobilité horizontale et verticale accrue dans les systèmes nationaux d'EFP pourraient vraiment faire usage des instruments fournis par un système européen de crédits.

Les facteurs quatre et cinq de la théorie de la diffusion de Rogers dépassent les limites de la recherche empirique effectuée dans le contexte de l'étude "reflector". Cependant, basé sur des considérations de plausibilité, le tableau pourrait être complété comme suit:

Tableau 14.2 - Facteurs de diffusion d'innovations selon Rogers (2003) également applicables à ECVET

Approche	I	II
Caractéristique	Approche centrée sur le transfert transnational	Transfert transnational + réforme de l'EFPP
4. Essayabilité	Les essais ECVET peuvent être effectués dans des secteurs spécifiques, en tant que parties de projets de mobilité, tels que le programme LEONARDO.	Les essais ne sont pas déconnectés du système national d'enseignement et de formation professionnels et il n'y a pas d'intérêt politique à une telle séparation. (Il pourrait être nécessaire d'identifier des secteurs adéquats pour des projets pilotes.)
5. Observabilité	Les indicateurs pourraient être: mettre en œuvre des projets de mobilité durant la formation, faire changer le statut de périodes de mobilité dans le contexte de la formation professionnelle et augmenter le taux de mobilité.	Les résultats sont facilement observables (p. ex. mobilité réalisée entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur). Une claire communication des buts nationaux, des critères bien définis de succès et l'établissement d'un système de surveillance systématique peuvent renforcer l'observabilité de façon notable.

7.2. Typologie et recommandations pratiques

Replacée dans ce contexte, la typologie décrite au chapitre 5 permet de formuler des recommandations et des propositions pour développer des instruments techniques.

7.2.1. Exemple I: un "solitaire holistique"

Portrait: système d'enseignement et de formation professionnels extrêmement centralisé (formation professionnelle initiale dispensée dans des institutions d'enseignement professionnel d'État). Le système de certifications n'est pas essentiellement basé sur les acquis d'apprentissage. Les examens intermédiaires oraux et écrits ont lieu durant l'année scolaire, les examens finaux écrits sont passés à la fin de l'année scolaire. Validation d'expériences professionnelles d'apprentissage à l'étude mais pas encore mises en œuvre. Pas de procédures de reconnaissance uniforme ou de moyens d'établissement d'équivalences pour les acquis d'apprentissage réalisés dans des programmes différents. Pas de méthode institutionnalisée de reconnaissance d'unités d'apprentissage ou de qualifications obtenues à l'extérieur du pays. Expériences recueillies dans des domaines spécifiques (programme LEONARDO). Pas de cadre officiel pour le transfert des acquis d'apprentissage. La mobilité au sein du système est surtout freinée par une centralisation prononcée. Les unités ne sont pas transférables d'un programme à l'autre. L'accumulation d'acquis d'apprentissage n'entre pratiquement pas en ligne de compte.

Perspective transnationale

Les écoles d'État pourraient rechercher des partenaires étrangers pour les projets de mobilité, en identifiant des "unités" appropriées, en négociant les conditions générales d'échange et en concluant des "contrats pédagogiques". Une certaine marge d'indépendance légale sera absolument indispensable. La mise en œuvre d'ECVET demanderait un examen de l'étendue des responsabilités des écoles en matière d'ECVET, pour parvenir à la conclusion de contrats fermes, exprimant la volonté des parties contractantes. Accessoirement, ceci sera une question de ressources.

En général, une qualification partielle n'a pas de valeur en soi dans les systèmes d'EFP de "solitaires holistiques". Promouvoir l'identification d'éventuelles "unités" ECVET est pour cette raison d'une importance particulière. Ceci nécessite des procédures qui permettent l'identification d'analogies au sein des formes traditionnelles d'évaluation formative (qui ont toujours été liées à des "unités"), l'identification de points communs avec des systèmes existant dans d'éventuels pays partenaires et une estimation réaliste de l'équivalence d'expériences d'apprentissage. Étant donné que l'expérience manque dans ce domaine, il sera utile de documenter les bonnes pratiques et de les mettre à la disposition de tous. À l'heure actuelle, de telles pratiques ne peuvent être constatées que dans le contexte de projets de mobilité LEONARDO.

Avantages pour l'apprenant:

Les projets de mobilité peuvent être étroitement adaptés aux besoins en formation de l'apprenant concerné. Pour les apprenants, la préparation de projets de mobilité est un acte non bureaucratique; ils ne sont pas envoyés sur un long "chemin institutionnel". Le renforcement du rôle des écoles les mettrait éventuellement dans une position leur permettant de répondre d'une façon plus flexible aux nouveaux besoins - contribuant ainsi à la hausse de la qualité de tout le système d'EFP. Ici, la perspective transnationale et la perspective "développement du système" sont étroitement liées.



Les expériences d'apprentissage acquises dans d'autres pays européens deviennent possibles dans une plus large mesure, ne sont plus des exceptions. La transparence de projets de mobilité est créée de façon à ce qu'ils se déroulent dans une atmosphère de confiance mutuelle. Et plus le degré de connaissances augmentera en matière de comparabilité des expériences d'apprentissage, plus les périodes d'apprentissage réalisées à l'étranger pourront être intégrées de façon systématique dans un parcours de formation et être prévues comme partie d'un développement individuel de l'apprenant.

Perspective de développement du système

Malgré la rigidité du système dans le pays exemple I, quelques innovations sont en train d'être mises en œuvre et d'autres sont déjà prévues. L'une de ces innovations consiste à élargir la gamme des types d'examen. ECVET pourrait aider à

1. fournir un système d'évaluations de formation sur le lieu de travail, telles que des "démonstration d'aptitudes" (actuellement en développement et conçues avec des référentiels communs) et

2. à rendre accessible les compétences étrangères par une augmentation des échanges internationaux en établissant ainsi une "culture de la validation".

L'utilisation d'ECVET pourrait considérablement élargir les possibilités de transfert au sein du système d'EFP, actuellement assez limitées, et leur donner un fondement plus valable et plus fiable. Cela éviterait la "formation redondante". Enfin, ECVET pourrait être exploité pour permettre l'accumulation d'acquis d'apprentissage indépendamment d'un programme.



Avantages pour l'apprenant:

La reconnaissance d'acquis d'apprentissage effectués à l'extérieur du système formel d'EFP pourrait être facilitée. De nouvelles méthodes d'évaluation d'acquis d'apprentissage pourraient être utilisées pour assurer la lisibilité des savoirs, aptitudes et compétences, même dans les cas où le programme complet n'a pas été achevé. En particulier, la transition de filières de l'enseignement et de la formation professionnels vers des filières d'enseignement permettant l'accès à l'enseignement supérieur serait considérablement facilitée.

7.2.2. Exemple II: un "internationaliste conscient d'unités"

Portrait: système d'enseignement et de formation professionnels à prédominance "orienté établissement scolaire". Très conscient d'unités. Transfert au sein du système et transfert transnational. Système de crédits d'apprentissage en place. Cependant, la mise en œuvre ne suit pas une approche orientée résultats: les crédits représentent des heures d'instruction. Les programmes d'EFP sont subdivisés en modules, l'attribution de crédits suit une "logique scolastique": les points de crédit sont attribués à des sujets. Innovation récente: démonstrations d'aptitudes. Lorsque les apprenants passent d'un programme de formation professionnelle à un autre ou de programmes d'EFP généraux à des programmes d'enseignement secondaire supérieur, ils peuvent au moins faire reconnaître les cours de matières principales et les cours de spécialisation ayant été achevés. Les unités ayant une validité générale peuvent être transférées. Les procédures de reconnaissance peuvent varier. Une partie de formation en entreprise peut être effectuée dans un pays étranger. Cependant, la reconnaissance d'acquis d'apprentissage ne raccourcit pas automatiquement la durée des phases de formation. Certains prestataires d'EFP expriment un manque de confiance réciproque.

Perspective transnationale

Le système fournit déjà la possibilité d'intégrer dans des parcours de formation des phases d'apprentissage réalisées dans d'autres pays. Les écoles sont en mesure d'organiser des processus d'échange. L'utilisation de procédures de démonstration d'aptitudes et des procédures d'évaluation pour les acquis d'apprentissage réalisés en est encore à la phase initiale. La description d'expériences d'apprentissage sur une base "orientée acquis" peut faciliter considérablement le transfert, indépendamment du système.

Avantages pour l'apprenant:

Les projets de mobilité sont considérablement facilités. Ils sont de plus en plus utilisés (et non seulement occasionnellement) parce que le caractère des acquis d'apprentissage ayant été réalisés est plus clairement défini et documenté que par le passé. Ainsi, un changement pourrait être constaté: ce qui n'était qu'un "complément intéressant" à une formation professionnelle initiale standard deviendrait une étape normale dans la formation professionnelle initiale.



Perspective de développement du système

Malgré des affinités existantes évidentes, l'utilisation d'ECVET dans l'exemple II pourrait aussi induire des effets de synergie si l'on se place dans la perspective du développement du système concerné. Définir des acquis d'apprentissage pour les modules de formation peut augmenter considérablement la valeur du système actuel de crédits. Cela peut aider à renforcer la confiance mutuelle entre les prestataires d'EFP. Le raccourcissement de la durée de formation par le transfert est facilité. Enfin, l'application d'outils ECVET peut faciliter le processus de mise en œuvre de démonstrations d'aptitudes actuellement en cours d'élaboration.



Avantages pour l'apprenant:

Toutes les options possibles déjà existantes en matière de flexibilité du système peuvent faire pleinement jouer leurs avantages pour l'apprenant. Les redondances de phases d'apprentissage, consommatrices de temps, sont évitées. Le passage d'un prestataire de formation à un autre est considérablement facilité. Un plus haut degré d'orientation acquis confère une valeur supplémentaire aux cursus de formation suivis par l'apprenant et aux certificats dont il/elle est titulaire. La démonstration de ce qu'un apprenant sait et de ce qu'il est capable de faire sur le marché du travail devient plus facile.

7.2.3. Exemple III: un "internationaliste holistique"

Portrait: une compétence professionnelle complète est l'objectif exprès de la formation. Le poids accordé à la formation en entreprise est significativement quantitatif. Les savoirs, aptitudes et compétences requis sont clairement définis dans les réglementations concernées. Les pratiques de certification sont cependant en train d'être adaptées vers des qualifications globales. Les formes d'évaluation existent au microniveau de l'EFP, les résultats de ces évaluations ne possèdent cependant pas de statut officiel. Approche centrée sur le certificat de départ. Les processus de reconnaissance mènent à l'admission aux examens. Une partie d'EFP peut être achevée dans un pays étranger (supervisée par les organismes compétents). Les périodes de formation en en-

treprise peuvent être raccourcies par la certification de périodes antérieures de formation professionnelle issues d'expériences en dehors du lieu de travail. Possibilité de transférer des acquis d'apprentissage venant de mesures de pré-formation. Les premiers signes d'accumulation d'acquis d'apprentissage n'existent que dans de larges unités (spécialisation après formation de base). L'amélioration des possibilités de transfert fait l'objet de débats intenses.

Perspective transnationale

La législation encourage le transfert transnational d'acquis d'apprentissage. Étant donné qu'un dispositif légal existe déjà, il serait raisonnable d'examiner si l'article concerné doit être adapté avant la mise en œuvre d'ECVET. Pour éviter l'encombrement des projets de mobilité en fragmentant les responsabilités, il pourrait être bon de veiller à ce que les partenaires étrangers n'aient *qu'un* responsable à contacter. Ceci exige avant tout des relations clairement définies entre les établissements scolaires, les entreprises et les organismes compétents en matière d'ECVET.

Pour augmenter le transfert transnational, les "unités" dans le contexte de la formation en entreprise doivent être identifiées et définies. Comme l'EFP repose essentiellement sur des formes d'apprentissage complexes "basées activité" et que le degré de "conscience d'unités" est faible, la communication avec les partenaires étrangers dans le cadre de projets de mobilité doit être soigneusement préparée. Il sera nécessaire de définir clairement les points suivants:

- Quels sont les savoirs, aptitudes et compétences qu'un apprenant doit déjà posséder?
- Quels sont les contenus d'apprentissage?
- Quels critères seront retenus pour déterminer les acquis d'apprentissage?

Avantages pour l'apprenant:

la préparation de phases d'apprentissage à l'étranger est facilitée et devient moins bureaucratique. Une procédure cohérente telle qu'elle a été définie lors de l'introduction d'ECVET complète les examens et règlements individuels. Le bénéfice d'un séjour à l'étranger devient plus transparent pour l'apprenant et peut donc être pris plus facilement en considération.



Perspective de développement du système

L'identification d'"unités" en perspective d'un transfert transnational, comme décrit plus haut, établirait aussi les conditions préalables à l'extension des options de transfert interne. Le transfert pourrait avoir lieu au niveau des acquis d'apprentissage et pourrait dépasser de loin les possibilités actuelles. Ceci correspond aux besoins actuels en développement du système dans la mesure où une bonne communication entre les différents organismes (centres de formation professionnelle en établissement scolaire à plein temps, entreprises, partenaires de coopération en formation) continue de gagner de l'importance. ECVET pourrait être utilisé pour

améliorer la communication entre ces acteurs afin d'établir des chemins plus flexibles menant à l'obtention de la "qualification complète". ECVET pourrait aussi être utilisé pour documenter les acquis d'apprentissage de ceux qui ont abandonné leur formation professionnelle.



Avantages pour l'apprenant:

Dans ce cas aussi, la redondance de durées d'apprentissage pourrait être réduite de façon considérable. La facilitation de la coordination entre les différents prestataires au sein d'un système déchargerait l'apprenant. La documentation de qualifications partielles sur une base d'acquis d'apprentissage constituerait aussi un progrès significatif pour ceux qui ont abandonné des cursus de formation. Il n'y aurait plus de situation du genre "tout ou rien" - la difficile situation que crée l'abandon prématuré de cursus de formation holistiques serait désamorcée.

7.3. Recommandations concernant les quatre sphères d'exigences pour ECVET

Au-delà de la mise en évidence des différences apparaissant dans les systèmes de certification, les recommandations pour l'introduction d'ECVET doivent aussi prendre en compte les quatre exigences identifiées (pour le management d'ECVET, neutralité et compatibilité avec les réformes et pour l'introduction d'ECVET, conception et cadre institutionnel, voir plus haut 3.1) vues sous l'angle des quatre types de la typologie reflector; le tableau n° 15 montre qu'il ne s'agit pas là d'une corrélation totale point par point. Seul un aspect (neutralité) est pertinent pour tous les types, alors que les autres se réfèrent à des types spécifiques.

Comme nous l'avons vu au chapitre 5, il y a de multiples recoupements entre ces types. De plus, les différences existant entre "solitaire holistique", "internationaliste holistique" et "internationaliste conscient d'unités" sont relativisées en raison des nombreux projets de réforme vers plus de flexibilité, de perméabilité et d'orientation acquis, actuellement poursuivis dans les systèmes de certification analysés.

Tableau 15 - Propositions d'actions envisageables (en relation avec la typologie reflector)

	Solitaire holistique	Internationaliste holistique	Internationaliste conscient d'unités
Neutralité de l'instrument	<p>Clarification de la fonction transnationale d'ECVET</p> <p>Implication des acteurs inquiets de l'érosion des normes nationales (p.ex. qualité) résultant de l'augmentation de la mobilité dans la formation professionnelle initiale</p>		
Assistance à la réforme dans l'EFP	<p>Utilisation d'ECVET pour la création de plus de flexibilité et de perméabilité au niveau national</p> <p>Utilisation d'ECVET pour une description "basée compétences" des acquis d'apprentissage</p>		<p>Utilisation d'ECVET pour une description "basée compétences" des acquis d'apprentissage</p>
Conception du système de crédits	<p>Identification d'analogies implicites avec ECVET dans les pratiques nationales d'EFP/de certification</p>	<p>Identification d'analogies implicites avec ECVET dans les pratiques nationales d'EFP/de certification</p> <p>Clarification de la relation entre ECVET et les instruments et méthodes existantes</p>	<p>Clarification de la relation entre ECVET et les instruments et méthodes existantes</p>
Cadre institutionnel	<p>Adoption de dispositions légales stipulant l'équivalence des acquis d'apprentissage acquis à l'étranger</p>	<p>Si nécessaire, adaptation des dispositions légales existantes pour prendre en considération les équivalences d'acquis d'apprentissage réalisés à l'étranger</p>	
	<p>Établissement des prérequis pour l'accomplissement des schémas de mobilité et l'évaluation et la valorisation des acquis d'apprentissage dans le contexte d'ECVET (p. ex. par l'intermédiaire d'un règlement plus flexible des responsabilités ou par des solutions décentralisées); assurance des ressources requises</p>	<p>Prise de responsabilité de tâches corrélées à ECVET, accomplies par les institutions actuellement déjà en charge de tâches analogues; assurance des ressources requises</p>	

En plus des actions envisageables pour la mise en œuvre d'ECVET (tableau 15), nous avons identifié le degré de disposition à l'adoption d'ECVET de la part des systèmes de certification sur une échelle "disposition faible - moyenne - élevée", allant d'un usage d'ECVET simplement transnational à un usage au sein des systèmes de certification. Certaines recommandations sont générales et peuvent s'appliquer indépendamment du degré de disposition à l'adoption d'ECVET des systèmes, d'autres en dépendent. Nous présentons un aperçu de ces recommandations dans le tableau 16.

Tableau 16 - Recommandations se rapportant aux niveaux de "disposition à l'adoption d'ECVET"

Disposition à l'adoption d'ECVET	Recommandation	Recommandations transversales	
Élevée	Utilisation d'ECVET en tant que moyen de faciliter la VAE	Mise en liaison d'ECVET avec des projets de réforme nationale	Utilisation d'ECVET pour le développement d'un langage commun dans l'EFP national (condition préalable pour l'apprentissage tout au long de la vie!)
	Utilisation d'ECVET en tant que moyen d'obtenir une orientation plus fortement "acquis"		
Moyenne	Corrélation d'ECVET à des "exceptions" concernant des qualifications partielles au sein du système d'EFP		
	Adaptation des dispositions légales existantes pour promouvoir la mobilité		
	Identification de pratiques analogues à ECVET au niveau national (p. ex. au sein de procédures d'évaluation formative)		
Faible	Définition du rôle de prestataires d'EFP en tant qu'organismes compétents dans le secteur relevant de l'État.		
	Adoption de dispositions légales constatant l'équivalence de périodes de mobilité dans l'EFP avec participation à des programmes nationaux		
	Proposition d'exemples de descriptions de programmes nationaux à orientation "acquis" ("prototypes d'unitisation")		

Les recommandations se rapportant aux quatre conditions nécessaires à l'adoption d'ECVET sont présentées en détail ci-après.

7.3.1. Neutralité de l'instrument. Subsidiarité

D'un point de vue légal, la *subsidiarité* signifie que

"Dans les sphères qui ne sont pas du ressort de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire." (Art. 5 par. 2 Traité CE; voir plus haut 3.6.1.3).

Le point crucial est de déterminer dans quelle mesure des objectifs particuliers pourront être mieux réalisés par une action commune que par des mesures prises isolément par un État. Dans cet esprit, le Traité CE établit une interdiction d'harmonisation pour l'EFP (Art. 150 par. 4) et proclame une "politique de formation professionnelle visant à appuyer et compléter l'action des États membres (Art. 150 par. 1).

Les projets transnationaux (p. ex. échange d'informations ou mobilité d'apprentis) tombent certainement dans le champ d'actions communes. Un système européen de crédits pour l'EFP répondrait au principe de subsidiarité dans la mesure où il se limiterait lui-même à une "fonction transnationale" n'exigeant la description de programmes d'enseignement qu'en considération de cette fonction même. Compris de cette façon, ECVET est un instrument de transparence pour les pays souhaitant prendre part à des programmes de mobilité. Cette interprétation est aussi corroborée par le document rédigé par le Groupe technique de travail.

Cependant, il peut être constaté que certains acteurs au niveau européen, préférant l'approche I (centrée sur le transfert transnational; voir plus haut 7.1) redoutent que l'impact d'une mise en œuvre volontaire d'ECVET ne dépasse le contexte transnational et ne mène à des conséquences involontaires.

Suivant les prérequis nécessaires à des actions en ligne avec l'exigence de subsidiarité, nous recommandons de rendre explicite - le plus tôt possible lors de la phase de mise en œuvre au niveau européen - "ce qu'ECVET permet de réaliser et ce qu'il ne change pas". L'accent doit être mis sur la "fonction transnationale", démarquant celle-ci de toute interférence dans la souveraineté des acteurs nationaux et régionaux en charge de formuler les politiques d'EFP.

Il faut faire en particulier une distinction entre les trois aspects suivants:

Premièrement, les pays voulant mettre ECVET en œuvre devront envisager un "changement de système" dans le sens clairement défini de l'objectif de mobilité. Ils devront mettre en place des organismes compétents ou investir des établissements d'EFP déjà existants de nouvelles compétences afin de répondre aux exigences du transfert transnational d'unités dans l'EFP. Après tout cela, il sera attribué aux acquis d'apprentissage obtenus à l'étranger un statut officiel dans le contexte des différents programmes cibles. Ces étapes de réforme - directement liées à l'introduction d'ECVET - se rapportent à des *éléments faisant partie intégrante d'un système de crédits*.

Deuxièmement, dans les pays utilisant ECVET, d'autres dispositions légales et institutionnelles seront éventuellement touchées par sa mise en œuvre. Ici, des adaptations pourront être exigées - par exemple, si la législation nationale prévoit déjà la reconnaissance de périodes d'apprentissage passées à l'étranger et si les réglementations qui s'y rapportent diffèrent d'ECVET. Au cas où les projets de mobilité tomberaient dans le champ d'application de plusieurs contextes légaux (p. ex. une formation accordée sur la base d'un contrat de travail relevant du droit privé - enseignement en établissement scolaire dans le cadre de l'enseignement obligatoire ou combinaison des deux), des dispositions légales supplémentaires seront éventuellement nécessaires, pour permettre la finalisation de projets de mobilité (p. ex. autorisation limitée d'une dispense d'assistance obligatoire aux cours, régulation et offre de formes de substitution).

Troisièmement, l'introduction d'ECVET pourrait présupposer un changement plus fondamental en termes de flexibilité dirigée concernant les pratiques d'examens, la validation et la reconnaissance de résultats d'apprentissage au sein d'un certain système d'EFP. Dans de tels cas, un grand nombre de pays ne seraient pas en mesure d'utiliser ECVET à moins de soumettre leurs systèmes d'EFP à des réformes globales. Cepen-

dant, cette considération semble mener à une conclusion en boucle, selon laquelle l'introduction d'ECVET n'est possible que là où une pratique analogue a déjà été établie. Les résultats de l'études (voir 4.4) suggèrent en fait d'utiliser une formulation plus prudente selon laquelle les analogies identifiées au niveau national *faciliteront l'utilisation d'ECVET*. D'autre part, les pays utilisant déjà ECVET et cherchant à rendre les formes de certification plus flexibles également sur le territoire national, pourront éventuellement bénéficier d'effets de synergie. (Des recommandations à ce sujet seront avancées à la section 7.3.2). Ainsi, dans le sens d'une promotion générale de l'apprentissage tout au long de la vie, ECVET pourrait assumer une fonction phare.

Les descriptions d'ECVET doivent en particulier souligner la distinction entre les "unités" remplissant essentiellement une fonction descriptive, et les "modules" qui entrent en ligne de compte dans la conception des programmes d'EFP, et qui impliquent maintes conséquences possibles tant d'ordre pédagogique sur le plan de la formation professionnelle que d'ordre statutaire (définition et attribution d'aptitudes partielles; possibilité d'une certification délivrée séparément etc.). Il pourrait s'avérer utile de souligner que les "unités", comprises dans ce sens, peuvent se retrouver en principe dans n'importe quel système d'EFP (voir plus haut, 5.3, le concept d'analogies implicites ainsi que de la pratique proche d'ECVET). De plus, la mise en œuvre pourrait être considérablement facilitée par l'identification d'analogies ECVET dans les systèmes d'EFP ayant l'intention d'adopter ECVET.

Certaines craintes ont été exprimées selon lesquelles l'introduction d'un système ECVET - même sans atteinte formelle au principe de subsidiarité - pourrait détériorer de façon imperceptible les normes nationales de qualité de l'EFP.

Pour les pays où règne un haut degré de confiance à la fois dans les acteurs et dans les pratiques d'examen et de certification de l'EFP, une adhésion à *l'approche bottom-up* sera donc une condition essentielle de l'acceptation d'ECVET. Cela pourrait signifier concrètement qu'il soit recommandé à ces pays d'accompagner la phase d'essai ECVET par des "comités de mise en œuvre" nationaux de représentation tripartite.

Comme la confiance dans les procédures établies s'accompagne de la crainte de voir les normes nationales de qualité minées par ECVET, il pourrait s'avérer utile de proposer des instruments d'accompagnement pour garantir une assurance qualité et de coordonner en particulier l'introduction d'un instrument ECVET avec des activités d'assurance qualité de l'EFP actuellement menées au niveau européen.

La transparence de la qualité dans l'EFP pourrait être renforcée en particulier par la création d'une base commune de données de "meilleure pratique" qui documenterait en détail les projets d'échanges d'apprentis, mis en œuvre avec succès, les procédures pédagogiques de formation professionnelle adoptées dans les cas concernés, et mettrait à disposition le matériel de cours, les documents visuels, les rapports d'expériences faites sur le terrain etc.

La figure 32 fait une synthèse des recommandations pour une mise en œuvre d'ECVET sous l'angle de la première exigence en matière de subsidiarité:

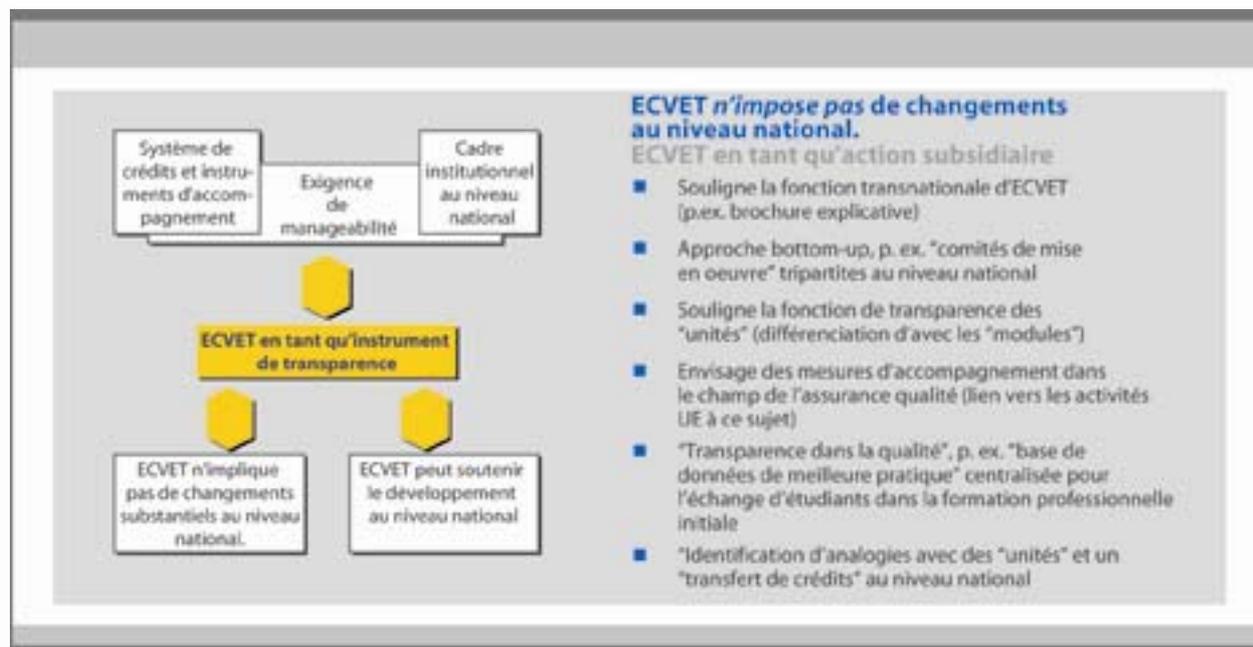


Fig. 32 - Neutralité de l'instrument. ECVET et la subsidiarité

7.3.2. ECVET et les efforts de réformes en cours au niveau des pays

Comme constaté dans la typologie et si les conditions nécessaires et préalables à l'introduction d'ECVET sont réunies, ECVET peut être considéré comme une opportunité permettant de soutenir des efforts de réformes en cours au sein des systèmes de certification nationaux, p. ex. vers une transition accrue, une plus grande ouverture du registre des qualifications partielles et l'introduction d'une pratique de certification renforçant l'aspect de l'apprentissage tout au long de la vie. Certains partenaires d'interview, comme exposé plus haut, soulignent cet aspect spécifique d'une mise en œuvre d'ECVET.

1. Dans certains pays, différents acteurs privilégient une combinaison d'approches ECVET (transfert transnational contre transfert transnational + réformes d'EFP; voir 7.1). Dans ces pays, il pourrait être utile de clarifier les objectifs visant à une mise en œuvre d'ECVET dans le cadre d'une phase de discussion ouverte.
2. Une introduction d'ECVET dans les systèmes engagés dans des réformes ou des initiatives de réforme pourrait être accompagnée des recommandations suivantes:
 - *Compréhension mutuelle et coopération.* ECVET pourrait être utilisé à la fois comme moyen permettant de parvenir à une compréhension mutuelle et comme moyen permettant d'établir une coopération entre diverses institutions ou prestataires d'EFP au niveau national. Le kit d'outils suggéré par ECVET pourrait aussi être utilisé par des pays en train de renforcer l'orientation "lieu de travail" de l'apprentissage et des examens, en mettant en œuvre de nouvelles procédures d'évaluation d'acquis d'apprentissage (telles que la démonstration d'aptitudes). Ceci pourrait aussi faciliter l'échange d'expériences entre les systèmes d'EFP s'attachant actuellement à entreprendre des réformes similaires dans l'EFP.
 - *Flexibilité des processus de validation et de certification.* Alors que des formes flexibles de validation et de certification d'acquis d'apprentissage faciliteraient l'utilisation d'ECVET, ECVET pourrait à son tour contribuer à rendre les systèmes de délivrance de certifications plus flexibles. Les systèmes d'EFP essayant de renforcer leur flexibilité pourraient considérer ECVET comme un outil permettant la certification d'acquis d'apprentissage indépendamment du chemin et du contexte dans lesquels ces acquis auraient été réalisés. Dans de tels cas, ECVET ne

serait pas seulement un moyen de rendre les certificats lisibles au-delà des frontières des systèmes nationaux de certification, mais il pourrait en outre promouvoir la décentralisation des pratiques de certification. L'activité de certification pourrait ainsi devenir un nouveau secteur d'activité à part entière.

- *Base commune de documentation.* ECVET pourrait contribuer à la création d'une base uniforme et objective permettant la documentation de parcours individuels d'apprentissage dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

3. Les pays s'efforçant d'améliorer les possibilités de transfert au sein de leurs systèmes d'EFP pourraient envisager d'intégrer ECVET dans leurs réglementations nationales. Ceci implique:

- *l'attribution de crédits* savoirs-aptitudes-compétences. Des crédits seraient affectés aux programmes d'EFP en fonction des savoirs-aptitudes-compétences à obtenir.
- *Des certifications partielles.* Un individu pourrait légalement devenir titulaire de parties de certifications ayant fait l'objet d'une évaluation.
- *Des processus de reconnaissance.* Les prestataires d'enseignement pourraient être obligés d'examiner dans quelle mesure des crédits - acquis auparavant par un candidat à un programme d'EFP - doivent être pris en compte pour la délivrance d'une qualification spécifique et d'examiner les conditions à réunir pour permettre transfert et attribution de crédits.

Les recommandations sont résumées dans la figure 33:

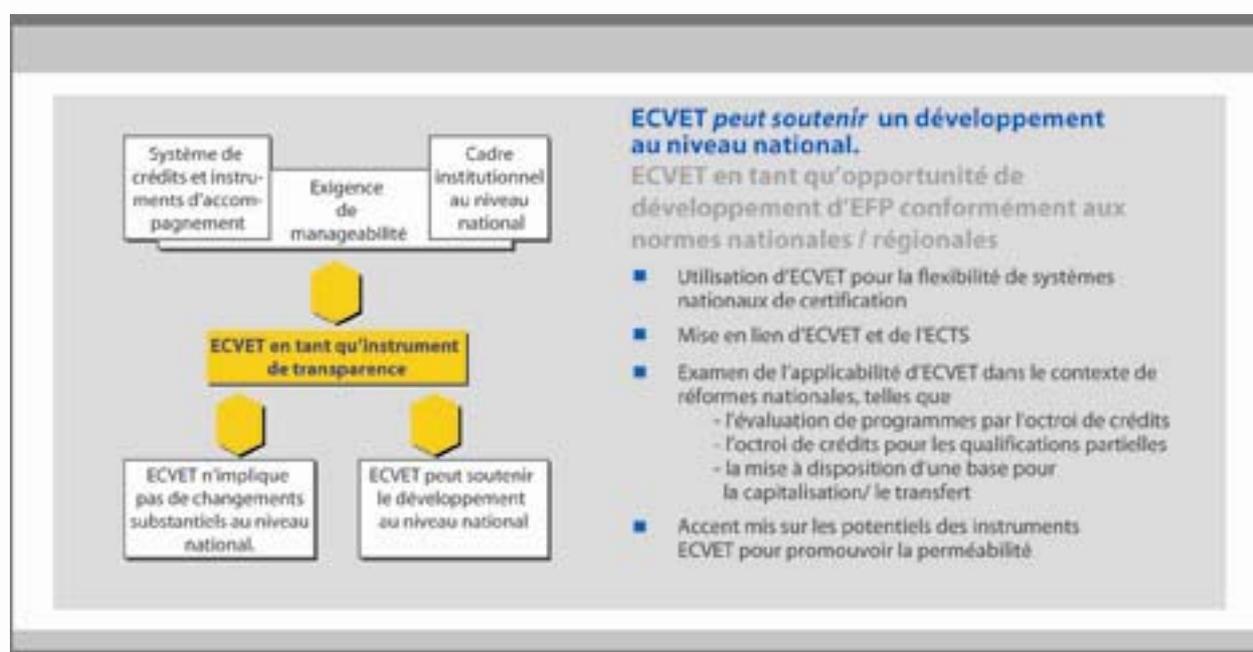


Fig. 33 - ECVET et son développement au niveau individuel des pays

7.3.3. Conception du système de crédits et instruments d'accompagnement

Les recommandations concernant la conception du système de crédits peuvent être déduites des premiers résultats de l'étude et être exprimées en une maxime concise: "le plus simple possible!". Faire d'ECVET un instrument facile à utiliser et adapté aux besoins des utilisateurs implique les recommandations suivantes:

1. *développer des projets pilotes.* Pour garantir qu'ECVET soit à la fois compréhensible et applicable pour les praticiens de l'EFP, le système pourrait être soumis à des tests au sein de projets pilotes d'EFP dans une phase préliminaire. De tels projets pilotes, qui pourraient être organisés au niveau des branches/au niveau sectoriel, seraient certainement accompagnés de multiples effets bénéfiques:

- Ils garantiraient la nécessaire concrétisation spécifique au domaine. De nombreux partenaires d'interview ont souligné que la mise en place d'un cadre formel de négociations et de documentation de projets de mobilité ne peut pas remplacer les discussions d'experts au niveau opérationnel concernant les contenus de tels projets: car c'est *in situ* que les décisions sur les contenus d'apprentissage à transmettre à une certaine étape du parcours doivent être prises et que leur part relative au sein d'un domaine particulier doit être déterminée.
- Une fois qu'il y aura des exemples concrets de la façon dont ECVET fonctionne, son utilisation deviendra de plus en plus simple en faisant graduellement apparaître son caractère d'instrument. Les praticiens seront en mesure de réaliser que c'est en particulier le caractère générique de la description d'ECVET qui en fait une aide appropriée dans des processus concrets de négociations.
- Les expériences réalisées à partir des projets pilotes pourront être soumises aux responsables politiques et servir à des adaptations de système.

2. *Identifier des analogies.* Les analogies avec les éléments de base d'ECVET (cf. 5.3 et 7.2.1 ci-dessus) pourraient s'avérer utiles lorsqu'il s'agira de rendre le système compréhensible. Si, p. ex., l'on part de la supposition que chaque système d'EFP quel qu'il soit comprend des "unités" - même si les statuts méthodologiques-didactiques et juridiques sont extrêmement différents - la fourniture de catalogues de "candidats aux unités" potentiels (champs thématiques dans le curriculum, projet d'apprentissage, tâche de travail complexe...) pourrait simplifier le travail avec ECVET. Les catalogues respectifs pourraient être fournis pour divers types de systèmes d'EFP et commentés sur la base d'expériences pratiques.

3. *Utiliser l'EQF/CEC.* Une autre façon de faciliter l'usage d'ECVET serait de le relier à l'EQF/CEC et de souligner comment les niveaux EQF pourraient être utilisés pour une description d'unités ECVET (p. ex. par des manuels et une série d'exemples).

4. *Soutenir la coopération.* Des contrats ou formulaires types pourraient être développés au niveau européen afin de décharger les acteurs d'EFP de cette tâche. Si cela s'avère approprié, ces documents pourraient être modifiés pour servir d'aide à l'élaboration de contrats concrets. L'établissement d'une sorte d'agence administrative multilatérale au niveau européen pour la gestion de telles formalités pourrait être pris en considération (voir plus haut 3.7.5).

5. *Fournir des informations.* Face à la grande diversité d'acteurs impliqués dans les systèmes d'EFP en Europe, il est essentiel non seulement de créer une base de confiance mutuelle, mais aussi d'établir une coopération dans la promotion de la mobilité et de fournir une information suffisamment claire, facile d'accès et adaptée au but recherché.

5.1 Afin de soutenir la coopération dans le domaine de la promotion de la mobilité et de faciliter aussi la préparation des processus de négociation impliquant tous les acteurs, un système commun d'informations ECVET devrait être créé pour donner un aperçu des responsabilités et des fonctions effectuées par les divers organismes impliqués dans les projets de mobilité démarrés dans les systèmes respectifs d'EFP au niveau national.

5.2 Un "guide ECVET européen" pourrait aider les prestataires d'enseignement à chercher des partenaires dans d'autres pays européens (avec mention des organismes compétents - comparaison des divers systèmes au niveau européen qui faciliterait les projets de mobilité en soulignant les similarités et en indiquant les relations complémentaires, etc.).

5.3 Une autre mesure d'accompagnement pour promouvoir la confiance mutuelle pourrait être la fourniture de matériel d'informations concret et illustré sur l'enseignement et la formation professionnels en Europe, en particulier sur les procédures adoptées en matière d'examens et d'évaluation des acquis d'apprentissage. Ce kit d'informations pourrait comprendre des films et des systèmes d'information multimédias, mais aussi l'organisation de programmes de visites pour le personnel éducatif.

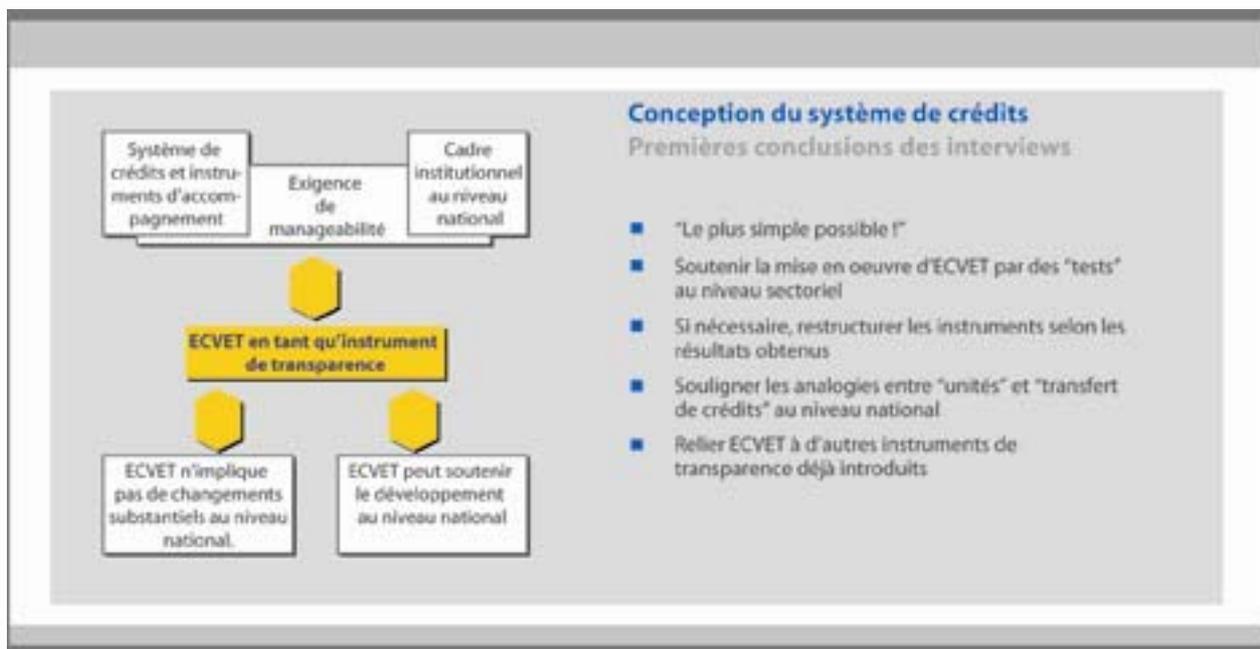


Fig. 34 - Conception du système de crédits

7.3.4. Cadre institutionnel

Les recommandations pour la conception du cadre institutionnel visant à la mise en œuvre d'ECVET s'adressent en premier lieu aux acteurs politiques intervenant tant aux niveaux nationaux qu'aux niveaux régionaux. Un premier aperçu est fourni dans la figure 35:

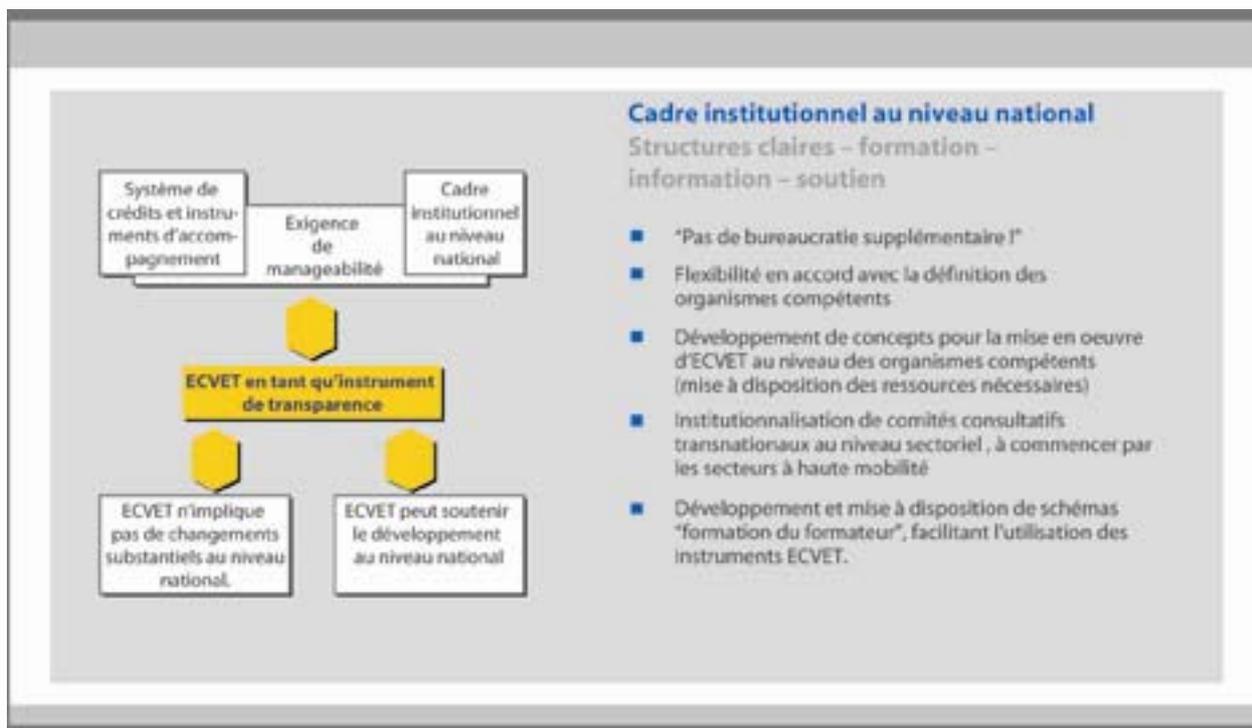


Fig. 35 - Cadre institutionnel au niveau national

1. Parmi nos partenaires d'interview, certains d'entre eux ont souligné qu'il serait contre-productif "d'établir des structures parallèles" aux niveaux nationaux et régionaux. L'identification d'organismes compétents pour ECVET ne doit pas nécessairement entraîner la création de nouvelles institutions et donc une charge supplémentaire de paperasserie. Cet aspect devra probablement être pris en considération dans de nombreux pays pour permettre une large acceptation d'ECVET. De fait, dans quelques systèmes d'EFP, plusieurs candidats seraient éligibles pour assumer cette fonction au sein des institutions existantes! Cette considération mène à proposer une deuxième recommandation.
2. Il peut être utile, en vue de la création de structures flexibles assurant sans déploiement bureaucratique l'évaluation et la documentation d'acquis d'apprentissage réalisés au-dessous du niveau de qualifications complètes, d'élargir le pool d'organismes compétents dans le contexte ECVET (p. ex. en habilitant les prestataires d'EFP à faire passer des examens dans des systèmes où ils n'étaient autorisés jusqu'à maintenant qu'à fournir une formation; en décentralisant les examens dans les systèmes d'EFP régis par l'État, marqués par un haut degré de centralisation des procédures d'évaluation). Les actions à entreprendre dans ce sens pourraient être encadrées de mesures d'assurance qualité.
3. Il pourrait être utile, dans les systèmes d'EFP mettant ECVET en œuvre, que des "organismes de mise en œuvre" soient créés pour faire la jonction entre les divers prestataires d'enseignement (écoles et entreprises). Ils pourraient accompagner et soutenir la mise sur pied de structures de savoir-faire et de communication. Concrètement, les entités concernées pourraient être en premier lieu des industries caractérisées par une mobilité du personnel et du capital au-dessus de la moyenne.
4. Pour permettre aux personnels de l'enseignement de se familiariser avec les nouveaux instruments, il serait recommandable de fournir des programmes de formation du formateur.

7.4. Recommandations pour la conception de projets européens de mobilité.

Les projets de mobilité reposant sur une "approche trans-systèmes" pourraient p. ex. faire fusionner les systèmes d'EFP à orientation "formation en établissement scolaire" et à orientation "formation sur le lieu de travail". Conformément à l'approche ECVET, l'on peut s'attendre à ce qu'il soit possible de se mettre d'accord sur des acquis d'apprentissage quel qu'en ait été le lieu d'obtention. Néanmoins les projets de mobilité mettront les systèmes en liaison avec des réglementations différentes et avec des domaines différents en matière d'offre d'EFP, d'évaluation et de délivrance de qualifications. Ceci devrait être rattaché à la documentation des problèmes et des exemples de bonne pratique ainsi qu'à la confection d'un guide.

Quelques scénarios peuvent illustrer les principales constellations à prendre en considération dans ce contexte.

Le rôle que jouent les écoles et les entreprises dans la formation professionnelle initiale ainsi que leurs relations réciproques divergent considérablement les uns des autres au sein des systèmes étudiés. Tandis que dans certains systèmes, les entreprises partagent la responsabilité de la prestation d'enseignement et de formation avec des écoles, assumant parfois un rôle prépondérant au sein de cette relation, celles-ci, dans d'autres systèmes, ne sont pas du tout impliquées dans la formation professionnelle initiale ou n'ont qu'un rôle limité dans la mise à disposition de stages et d'opportunités de formation, sans engagement de leur part. Selon le poids donné aux priorités, les systèmes existants de formation professionnelle initiale peuvent être classés en trois groupes:

Groupe I - systèmes duaux: un rôle prépondérant est assumé par les entreprises en tant que prestataires d'EFP.

Groupe II - systèmes en alternance: répartition équilibrée des responsabilités pour la formation professionnelle initiale entre les entreprises et les écoles.

Groupe III - systèmes de formation en établissement scolaire: prédominance des prestataires d'EFP à orientation "formation en établissement scolaire".

La distinction entre *système dual* et *système en alternance* semble parfois être négligée; elle pourrait être caractérisée par le degré d'ajustement des deux prestataires de formation professionnelle initiale (écoles et entreprises) de l'un par rapport à l'autre: le système en alternance prévoit une mise en contact systématique et un équilibre entre ces deux prestataires, alors que le système dual ne le prévoit pas nécessairement. Chaque groupe est caractérisé par des exigences légales spécifiques auxquelles il doit répondre telles que les obligations issues d'un contrat de travail, la scolarité obligatoire, l'implication des prestataires d'EFP, leurs domaines respectifs en termes d'évaluation. Il n'a pas été tenu compte du fait que dans de nombreux pays, nous avons trouvé plusieurs systèmes existant en parallèle, constitués de constellations différentes (système dual - à orientation "formation en établissement scolaire" - en alternance).

Tableau 17 - Répartition des responsabilités écoles/entreprises dans les trois groupes systèmes de formation professionnelle initiale

	Responsabilité de l'offre en formation professionnelle initiale menant à une certification professionnelle		évaluation d'apprentissage/d'acquis d'apprentissage	
	entreprise	école	entreprise	école
système dual/en alternance	x	x	x	x
système de formation en établissement scolaire		x		x

7.4.1. Domaines d'attribution au sein des systèmes duaux

Les *systèmes duaux* assignent un rôle important à la formation sur le lieu de travail. Ici, l'école et l'entreprise assument une responsabilité partagée concernant la formation initiale. Dans l'un des pays (système dual où le rôle prédominant est assumé par l'entreprise), nous avons trouvé les critères suivants: la partie formation sur le lieu de travail est appelée "orientée acquis", étant donné qu'elle est orientée vers le principe de la *capacité à agir*.

Organisation du processus d'apprentissage: en parallèle avec la partie de formation sur le lieu de travail, les écoles professionnelles transmettent des contenus d'apprentissage à la fois à caractère général mais aussi spécifiques au travail.

Évaluation: les entreprises jouent un rôle important dans les procédures d'évaluation et d'examen; elles sont représentées dans le comité d'examineurs et sont aussi impliquées dans la conception et le déroulement des examens. En termes de contenus, les examens mettent fortement l'accent sur la création de situations authentiques sur le lieu de travail; les candidats simulent des tâches caractéristiques du poste de travail et procèdent sous forme de "projets". Une évaluation continue est également effectuée sur le deuxième lieu de formation, les écoles professionnelles; ici, ce sont les enseignants qui assument la responsabilité de la formation.

Une qualification professionnelle est obtenue à l'issue de l'examen final ayant sanctionné la partie professionnelle - les acquis d'apprentissage effectués dans les entreprises. Les certificats délivrés par les écoles professionnelles n'entrent pas en ligne de compte pour l'obtention d'une qualification professionnelle; les acquis d'apprentissage réalisés dans une école professionnelle ne sont pas inclus dans le certificat final, ils pourraient cependant y être mentionnés sur demande de l'apprenant.

7.4.2. Domaines d'attribution au sein des systèmes en alternance

Dans les *systèmes en alternance*, la formation professionnelle initiale repose sur une coopération équilibrée entre les écoles et les entreprises. Ceci peut être idéalement illustré par un autre exemple de pays.

Organisation du processus d'apprentissage: la grande majorité des programmes de formation professionnelle initiale consiste en deux parties de même durée - une partie école et une partie formation d'apprentissage en entreprise ou dans une institution publique. Durant la partie basée "établissement scolaire", la formation sur le lieu de travail n'est que de quelques semaines. Durant cette période, la formation pratique est surtout assurée dans les ateliers de l'établissement scolaire, bien équipés.

Évaluation: les méthodes d'évaluation sont adaptées aux méthodes d'enseignement/de formation et à la nature de ce qui est enseigné. Les examens écrits et oraux dominent dans les matières théoriques plus générales à l'école alors que les tests pratiques dominent dans les parties spécifiques à la branche des programmes de formation professionnelle initiale et durant la période de formation d'apprentissage.

Durant la formation d'apprentissage, les tuteurs en poste dans les entreprises de formation effectuent une évaluation continue des performances pratiques. Les apprenants reçoivent une "preuve de compétence" à l'issue de chaque année achevée de la partie de la formation professionnelle initiale en établissement scolaire. À l'issue de la période de formation d'apprentissage, un "examen final spécifique à la branche", théorique et pratique, est organisé sur une durée allant d'une journée à une semaine, où l'apprenant doit démontrer ses savoirs/aptitudes/compétences en préparant une tâche donnée, en estimant les besoins en matériaux/la durée, et en produisant ce qui a été demandé. Bien que les certificats délivrés par les écoles jouissent d'un statut juridique pleinement reconnu, un expert national d'un pays issu de ce groupe d'États déclare:

"En pratique, du point de vue des acteurs du marché du travail, le [...] [certificat sanctionnant la formation en établissement scolaire] est rarement reconnu aussi pleinement que ne l'est le [...] [certificat sanctionnant la formation sur le lieu de travail]." (Modèle pays 25, question 2.6)

7.4.3. Domaines d'attribution au sein des systèmes de formation en établissement scolaire

Dans les *systèmes de formation en établissement scolaire*, la formation professionnelle initiale (à la fois enseignement général et professionnel et formation professionnelle) est entièrement fournie par les écoles dont nombre d'entre elles ont leurs propres ateliers de formation professionnelle où sont effectuées les parties de formation professionnelle initiale se rapportant au travail.

Organisation du processus de formation: L'apprentissage interne en établissement scolaire peut être complété par de courtes périodes d'expérience externe en entreprise. La pleine responsabilité de l'organisation de la formation et des examens revient aux écoles.

Évaluation: par conséquent, l'apprentissage et les acquis d'apprentissage réalisés dans les deux parties des programmes - enseignement et formation - sont évalués par le personnel pédagogique (enseignants/formateurs) des écoles conformément aux critères communs d'évaluation et au moyen de méthodes et d'outils d'évaluation similaires.

Du point de vue de l'expert national de ce système de formation en établissement scolaire, il pourrait y avoir un besoin en documentation de qualification intéressante pour le marché du travail plus que cela n'est fait à l'heure actuelle:

"Selon le type de l'examen final, les savoirs ainsi que les aptitudes et les compétences clés pourraient être documentés. En réalité, cependant, c'est la documentation de savoirs qui prédomine." (Modèle pays 6, question 2.7)

"Pour le moment, seule la validation des apprentissages au sein de l'enseignement formel et de ce qu'on appelle l'enseignement normatif mène à une certification reconnue de façon formelle." (Modèle pays 6, question 2.3)

7.4.4. Quatre scénarios

Si des mesures de mobilité alternent entre ces différents systèmes, diverses constellations peuvent valoir la peine d'être envisagées. Dans les lignes qui suivent, quatre scénarios possibles vont être présentés ainsi que les recommandations qui s'y rattachent.

Scénario 1: projet de mobilité - passage d'un système dual à un système en alternance

Dans les pays appartenant au groupe I, ce sont à la fois les entreprises et les écoles qui sont responsables de la formation initiale. La partie de formation en établissement scolaire achevée avec succès constituera pour l'apprenant le prérequis pour l'admission à l'examen final.

Tableau 18 - Scénario 1 – apprenti du groupe I dans une entreprise du groupe II

Pays d'accueil: "système en alternance"	Scénario 1: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une entreprise du pays d'origine conclut un contrat pédagogique avec une entreprise du pays d'accueil. ▪ Les crédits acquis ne seront comptabilisés que pour la partie de formation sur le lieu de travail. ▪ Durant la phase de mobilité, l'apprenant manque de formation en établissement scolaire. 	Pays d'origine: "système dual"
--	---	-----------------------------------

Recommandations:

1.1. L'école professionnelle située dans le pays d'origine de l'apprenant est impliquée dans la négociation du contrat pédagogique.

1.2. L'école professionnelle située dans le pays d'origine de l'apprenant peut fournir le matériel de cours, p. ex. les programmes de téléapprentissage en ligne, convenus entre les deux entreprises, qui seront suivis par l'apprenant en parallèle, durant sa période de formation sur le lieu de travail. Ces offres de formation se rattachent aux contenus d'apprentissage convenus dans le contrat pédagogique. Ainsi, les contenus d'apprentissage de l'école professionnelle du pays d'origine qui manquent (en raison de l'absence de l'apprenant) pourraient être acquis; en même temps, la formation pratique en entreprise dans le pays d'accueil pourrait être améliorée.

En dehors du fait que cela augmenterait l'efficacité de la mesure de mobilité, ceci pourrait aussi faciliter la coordination entre les deux prestataires de formation professionnelle initiale dans le système dual du pays d'origine de l'apprenant et ainsi contribuer aux processus de réforme en cours.

Scénario 2: projet de mobilité - passage d'un système en alternance à un système dual

Étant donné que le système en alternance repose sur une relation contractuelle équilibrée entre les deux prestataires de formation professionnelle initiale école et entreprise, il sera important dans ce cas que la phase de mobilité soit élaborée avec soin par les *deux* partenaires du pays d'origine.

Tableau 19 - Scénario 2 – apprenti du groupe II dans une entreprise du groupe I

Pays d'accueil: "système dual"	Scénario 2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'entreprise A dans le pays d'origine (en alternance) conclut le "contrat pédagogique" avec l'entreprise B dans le pays d'accueil (système dual). ▪ Les crédits attribués ne sont transférés que vers la partie de formation en entreprise de la formation professionnelle initiale en alternance. 	Pays d'origine: "système en alternance"
-----------------------------------	---	--

Recommandation:

2. La période de formation passée à l'étranger pourrait être élaborée à long terme dans le pays d'origine par les *deux* acteurs pour être intégrée dans le concept global des deux prestataires de formation professionnelle initiale. Le contrat pédagogique respecterait les exigences des deux lieux de formation en alternance dans le pays d'origine. Par conséquent, les deux prestataires de formation professionnelle initiale dans le pays d'origine pourraient être impliqués dans le processus de négociation.

Scénario 3: projet de mobilité - passage d'un système de formation en établissement scolaire à un système dual

Puisque dans le groupe III, les entreprises ne sont pas du tout responsables de la formation professionnelle initiale, elles n'ont ni le personnel ni les ressources matérielles nécessaires pour effectuer des parties d'enseignement et de formation d'ordre professionnel. C'est pourquoi il peut être utile que des centres de formation professionnelle initiale fournissant une formation en établissement scolaire fassent effectuer les parties de formation initiale sur le lieu de travail dans les groupes I et II.

Tableau 20 - Scénario 3 – écoles du groupe III envoient des apprenants dans des entreprises du groupe I

Pays d'accueil: "système dual"	Scénario 3: <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'école du pays d'origine conclut le "contrat pédagogique" avec l'entreprise du pays d'accueil. ▪ La valorisation de la formation pratique n'est pas connue dans le pays d'origine. Elle n'a pas d'importance pour le certificat final. ▪ Les crédits attribués durant la formation pratique dans le pays d'accueil ne peuvent pas être intégrés facilement dans la certification du pays d'origine. ▪ De plus: les contenus d'apprentissage de l'école du pays d'origine manquent! 	Pays d'origine: "système de formation en établissement scolaire"
-----------------------------------	--	---

Recommandations:

3.1. Il est recommandé aux écoles du pays d'origine d'envisager comment elles pourraient intégrer les parties de qualifications que l'apprenant a acquises durant sa formation en entreprise dans le pays d'accueil dans une qualification plus large au sein de leur système scolaire. Si cela s'avère approprié, elles pourraient impliquer d'autres organismes compétents dans ce contexte.

3.2. En sélectionnant les entreprises appropriées, les acteurs intervenant dans la sphère de l'enseignement et de la formation en établissement scolaire pourraient assurer la couverture de secteurs à faible taux de formation professionnelle initiale en établissement scolaire et à faible taux d'entreprises fournissant des places dans le pays d'origine.

3.3. Il est recommandé aux écoles d'établir dans divers pays des partenariats durables qui dépasseraient la durée d'une simple mesure de mobilité.

Scénario 4: projet de mobilité - passage d'un système dual à un système de formation en établissement scolaire

Dans les établissements d'EFP de systèmes qui sont à prédominance "formation en établissement scolaire", la théorie et la pratique sont en général plus étroitement associées que dans des institutions d'EFP de systèmes duaux et de systèmes en alternance, géographiquement séparées. Ceci pourrait être pris en considération dans le contexte de mesures de mobilité; de même, cela pourrait être bénéfique en particulier pour de jeunes apprenants ayant des difficultés à apprendre.

Tableau 21 - Scénario 4 – écoles du système I envoient de jeunes apprenants dans des écoles du système III

Pays d'accueil: "système de formation en établissement scolaire"	Scénario 4: <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'école du pays d'origine négocie un contrat pédagogique avec l'école/centre d'EFP dans le pays d'accueil. ▪ Les acquis d'apprentissage obtenus dans les systèmes de formation en établissement scolaire d'un autre pays ne sont importants que pour la partie de formation en établissement scolaire dans le pays d'origine. ▪ En perspective d'une pleine qualification à acquérir dans le pays d'origine, la partie de formation en établissement scolaire ne joue qu'un rôle mineur 	Pays d'origine: "système dual"
---	---	---------------------------------------

Recommandations:

4.1. Avant le début de la phase de mobilité, les contenus d'apprentissage déterminés dans le pays d'origine qui reposent sur un lien étroit entre la théorie et la pratique, pourraient être désolidarisés de leur contexte pour être adoptés par le partenaire du pays d'accueil.

4.2. Puisque les crédits acquis durant la phase de mobilité concernent les deux parties d'EFP dans le système dual/en alternance du pays d'origine, ils pourraient donc être pris en compte pour les deux parties de formation. Ceci nécessite que les deux partenaires, l'école et l'entreprise, concluent un contrat avant le début de la mesure de mobilité, stipulant le poids à donner aux acquis d'apprentissage requis et aussi que les partenaires duaux, par l'intermédiaire du contrat pédagogique, prennent part aux négociations à conclure avec l'école du pays d'accueil.

8. Bibliographie

- Göbel, Marcus, Von der Konvergenzstrategie zur offenen Methode der Koordinierung, Baden-Baden 2002
- von der Groeben, Hans/ Schwarze, Jürgen (ed.), Kommentar zum Vertrag über die Europäische Union und zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, vol. 1 and 3, 2003
- Hablitzel, Hans, Harmonisierungsverbot und Subsidiaritätsprinzip im europäischen Bildungsrecht, in: DÖV 2002, S. 407 et sqq.
- Ennuschat, Jörg, Europäische Impulse zur Entstaatlichung des Bildungswesens, *WissR* 2003, p. 186 – 203
- EU, ABl. C 13, 18.1.2003
- Karl, Beatrix, Offene Methode der Koordinierung als Gestaltungsgrundsatz europäischen Rechts, in: Deutscher Sozialrechtsverband (ed.), *Offene Methode der Koordinierung im Sozialrecht*, Schriftenreihe (SDSRV) no. 53, 2005, p. 7 – 27
- Kluge, Susann. Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research [20 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(1). 2000, January. Available at: <http://qualitative-research.net/fqs> (2006-01-29)
- Commission of the European Communities, COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe, Brussels, 31.10.2006
- Commission of the European Communities, Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (presented by the Commission) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094} Brussels, 5.9.2006. COM(2006) 479 final 2006/0163 (COD)
- Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture, ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement", Brussels 14 February 2005, ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf, read: October 2007
- Le Mouillour, Isabelle, European approaches to credit (transfer) systems in VET, Luxemburg 2005 (= Cedefop Dossier series; 12)
- Oppermann, Thomas, *Europarecht*, Vol. 3., München 2005
- Rogers, Everett M., *Diffusion of Innovations*, New York London Toronto Sidney 2003
- School Act of Schleswig-Holstein (Schulgesetz - SchulG), 24 January 2007
- Shaw, Jo, From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy, in: Craig, Paul/de Burca, Grainne, *The Evolution of EU Law*, Oxford, 1999, p. 556 – 595
- Tissot, Philippe, Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Ed. Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004, http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/default.asp, read: October 2007
- TWG ECVET, European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report 2005 of the Credit Transfer Technical Working Group), Brussels, 28. Juni 2005
- Wex, Peter, Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch, 2005

Winterton, Jonathan/Delamare - Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma, Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Luxemburg 2006 (Cedefop Reference series; 64)

9. Annexes

Annex 1:	Template for National Experts
Annex 2:	Interview Guideline
Annex 3:	Information for national experts: Interview phase
Annex 4:	“ECVET reflector” Study. Institutions and Experts

9.1. Template for National Experts

INTRODUCTION:

The template for national experts and further empirical steps

The REFLECTOR project aims at analysing the relationship between the nascent ECVET and the national VET systems with respect to the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship, and the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship in order to identify both the obstacles as well as favourable conditions encountered by the ECVET in the various European countries.

The project focuses on IVET and apprenticeship (EQF levels 3 and 4).

The empirical part of this project contains three major elements:

- *A questions list for national expert (section 1 of this template).* The national experts are invited to answer the questions presented hereafter in this template. This list supports the descriptive part of the project. You might refer while answering those questions to the official documents selected for the source collection.
- *A source collection (section 2 of this template).* A description of the national state of the art on the basis of official documents (extracts of acts, regulations etc) along the list which is provided in the second section of this document. The relevant contents from those documents will be identified and summarised by the national experts. The source collection should be filled online via the project platform.
- *An interview guideline.* The interview by the national expert of national stakeholders on the basis of the interview guideline. The guideline is a separate document.

The reason for having some questions addressed to the national experts in this template and a questionnaire for the national stakeholders is to spare time during the interview (interview duration) and to be able to adopt in the interview a dynamic and forward-looking approach on our core issues (“what could or should be ... if ... credit transfer ...”).

The filled template for national experts will be transmitted to the regional team leaders. It should be filled out in English (if possible). You will find at the end of this guideline the definition of the main terms used.

It can not be avoided that some questions are repeated in both questionnaires. Since we need to understand

exactly the point of view of our interviewees in the second project phase there will be some overlaps between this questionnaire and the interview guideline.

Please state your country:

... and some contact and information details:

Name:

Organisation:

Function:

Date:

Section 1: The questions list addressed to the national experts

Part 0. Preliminary

- 0.1 Does the IVET of your country/the country analysed include a credit system? A credit system might have been introduced in parts of IVET or for specific purposes. Is a credit system at the planning stage?

Part 1. Appraisal of learning outcomes (via examination and/or assessment)

This part aims at identifying the potentials for changes in appraisal of learning outcomes. We understand by learning outcomes:

- Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning.
- Learning outcomes include knowledge, skills and competences.

The intervening stakeholders

- 1.1 Which organisations/stakeholders are in charge of designing the assessment procedures in IVET?
- 1.2 Which organisations/stakeholders are responsible for implementing the assessment procedures?
- 1.3 Following the Europeanisation/Copenhagen process, have any changes in terms of distribution of work, responsibilities and coordination occurred, in IVET, between organisations involved in the design of appraisal processes?

Assessment procedures

- 1.4 How are the different parts of VET programmes or qualification defined? Is there something like units (parts of qualification) or modules (parts of VET programmes)?

- 1.5 How is assessment organised alongside the learning process (i.e. summative or formative assessment process)? Is it possible to have parts of VET programmes assessed? Under which circumstances could this be possible?
- 1.6 How are the assessment procedures constituted as concerns the examination methods (written exam, oral exam, practical demonstration, etc) or according to the simulation of work processes and the required KSC for mastering tasks?
- 1.7 Which are the (qualification) standards in use for the assessment procedures?

Examination

- 1.8 What is the value of interim examinations, end of module tests, etc (if they exist):
- for any future VET pathway?
- for an eventual start in the professional career?
- 1.9 If not existing, are interim examinations, end of module tests etc gaining ground? For which reasons?
- 1.10 How is the balance organised between workplace-based and school-based learning activities? What are the main differences in relation to assessment between both kinds of learning activities?
- 1.11 How are the marks or grades awarded (completion, pass or fail – scale of marks/grades)? Is it possible to balance the results of different exams to obtain the certificate?

Sources (Link to Source Collection)

- 1.12 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding appraisal and examination.

Part 2. Certification processes for skills gained through apprenticeships

This part aims at identifying the potentials for changes in certification processes.

We understand by certification:

- All processes of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies.
- A certificate being an official document, issued by an awarding body, which records the achievements of an individual following a standard assessment procedure.

The intervening stakeholders

- 2.1 Which organisations are in charge of designing the certification procedures? Which changes occurred during the last five years (e. g. new organisations designing IVET certificates/degrees, foreign certification agencies being active in the national IVET)?

- 2.2 Which organisations are entitled to grant/deliver certificates/degrees? Which organisations co-operate for granting certificates?

Processes

- 2.3 Among the following which processes lead to certification:

- validation of prior learning experiences,
- validation of school-based learning,
- validation of workplace-based learning or
- a mix of them?

- 2.4 Has it always been the case?

- 2.5 If you apply different processes how are they coordinated? Please describe.

Certification forms

- 2.6 Do different forms of certification (regarding their legal meaning) exist in the VET system (for instance: attestation of participation to a course, documentation of acquired KSC)?

- 2.7 What do the certificates document? (Knowledge, skill, competences etc.). In which proportion?

- 2.8 Do you grant full and/or partial certificates? How do you make the difference between both kinds of certificates? For instance do you grant certificates for single units? or document medium sized VET units?

Sources ([Link to Source Collection](#))

- 2.9 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding certification.

Part 3. Equivalence and comparability for validation

In the context of mobility, learning outcomes acquired abroad might gain official status either through the award of certificate or through the grant of equivalence. Recognition is linked to the definition of equivalence between KSC acquired abroad and KSC foreseen in the national VET system. We have dealt with the issue of certification in part 2 of this questionnaire; we now concentrate on equivalence and comparability of the learning outcomes out of IVET.

The intervening stakeholders

- 3.1 Which organisation/stakeholder is in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts

- (a) abroad or
- (b) at home?

- 3.2 Which would be the main tasks of such an organisation to establish equivalence? Which steps would/could be taken? Which cooperation forms between different IVET organisations would/should be installed?

Recognition procedures

- 3.3 Are there any methods of establishing equivalence
- between learning outcomes or units as parts of qualifications?
 - between VET programmes?
 - between VET profiles?
- 3.4 Which methods do you use for recognising KSC acquired abroad or in another part of your VET system when it comes:
- to granting access to a VET programme?
 - to granting a full or partial certificate?
- 3.5 Could you quote some examples of geographical/horizontal mobility including the process of defining equivalences?
- 3.6 If it is possible to define “equivalence” between learning outcomes acquired in a foreign VET system for entering/rejoining your national VET system:
- Does it mean that the individual learner does not have to take exam for the corresponding unit/KSC?
 - Does it mean that the individual learner get a full or partial exemption for parts of the VET programme?
 - Does it mean that the individual learner receives a partial certificate?

Sources (Link to Source Collection)

- 3.7 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding equivalence and comparability of learning outcomes in VET.

Part 4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I: Appraisal, certification and validation processes

- 4.1 Are the methods of appraisal, certification and validation in IVET currently being discussed in your country? Is there any criticism concerning the methods of recognition used at the present time?
- 4.2 Are there any reform projects? Who are the campaigners of reform?
- 4.3 Please describe the conditions of a possible introduction of credit point systems as far as appraisal, certification and validation are concerned. Which obstacles might it encounter? Are there synergies to be expected?

4.4 Please specify the relevant stakeholders in the system of appraisal, certification and validation in IVET. What could be their role in the implementation of an ECVET?

Part 5. Transfer

Credit systems in education are devices allowing for transfer and accumulation of learning outcomes, aggregated in units, and expressed in credits. Once learning outcomes are achieved by the learner, he might be able to transfer them in another education context and have them added up to the ones he had before or will acquire. In this part of the questionnaire, we would like you to elaborate on the transfer function of credit systems.

5.1 Does “transfer” of knowledge, skills and competences exist in the national IVET?

- in the context of international mobility Yes No
- between different parts of the IVET Yes No
e. g. in a regional or sectoral perspective
 (“between different parts”: if no -> questions 6.1)

5.2 Please describe the procedures.

5.3 Please specify the most important obstacles concerning transfer (for instance entry requirements of training programmes).

5.4 Do common units in different programs/qualifications entail easier transfer? Please give examples.

5.5 Does transfer only exist in matters of rights to enter a programme or is it a real transfer of full or partial qualifications?

Sources ([Link to Source Collection](#))

5.6 Please specify the most important legal regulations regarding transfer.

Part 6. Accumulation/capitalisation

The ECVET model fulfils the major function of accumulation of KSC in terms of units toward qualification. This part of the questionnaire aims at identifying whether accumulation processes already take place that might be supported by the use of ECVET and which conditions have to be fulfilled to do so.

6.1 According to you, does “accumulation” towards qualification exist ...

- in the national IVET system? Yes No
- in specific parts of the IVET system? Yes No

E.g.: only in the school-based part, only in the apprenticeship part or
in the context of international mobility

(If there aren't any accumulation processes → 7.1)

6.2 According to you, what is accumulated?

- units⁶² Yes No
- modules Yes No
- single knowledge, skills and competences Yes No
- your proposal: ...

Accumulation procedures

6.3 What are the objectives of accumulation? For individuals to obtain a certificate, a partial or a full qualification, to reach the “next level” in the training system? What is your reference system while envisaging accumulation?

6.4 Are there any forms of accumulation spanning various training programmes in terms of lifelong learning?

Sources (Link to Source Collection)

6.5 Please specify the most important legal regulations regarding accumulation and capitalisation.

Part 7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II: accumulation, capitalisation and transfer processes

7.1 Are aspects of accumulation, capitalisation and transfer processes currently being discussed in your country? Is there any criticism concerning the actual status of accumulation/capitalisation and transfer?

7.2 Are there any reform projects? Who are the campaigners of reform?

7.3 Please specify the relevant stakeholders (organisations, departments within an organisation, or persons).

7.4 What could be their role in the implementation of an ECVET?

⁶² See ECVET glossary of terms

Section 2: Source Collection

No.	Type of document	Full coverage of all of the participating countries	Selected examples from all of the participating countries
1	Acts on vocational education and training: the entirety of paragraphs relating to appraisal, validation and certification of learning outcomes in VET and to accumulation and transfer processes for skills	X	
2	Legislative provisions relating to awarding of credits in VET, definition of units/modules in VET qualifications or programmes	X	
3	Key documents providing statistical data on vocational training and the labour market Completion rates in apprenticeship Demand for the different diploma holders on the labour market Significance of certificates issued by other than state authorities (e.g. of producer's certificates) Implementation of the ECTS at a national level in the target countries	X	
4	Examination regulations, examination procedures (main focus on automotive service and commerce)		X
5	Leaving certificates issued by the key certification bodies of the VET systems: vocational schools, trade and technical schools, chambers, national certification authorities, etc.		X
6	Existing procedures for validation and recognition of prior learning and experiential learning in IVET	X	
7	Documentation related to qualification standards and certification repertories or registers	X	
8	Relevant passages of official documents regarding educational reform projects		X
9	Contributions to national reform debates (documents of outstanding importance only)		X
10	Documents on the implementation and acceptance of theme-related innovation projects: national and European programmes		X
11	NQF and related documents		X

Section 3: Glossary

Accreditation (of programmes, institutions)

Process of accrediting an institution of education or training, a programme of study, or a service, showing it has been approved by the relevant legislative and professional authorities by having met predetermined standards. (EQF)

Assessment

The sum of methods and processes used to evaluate the attainments (knowledge, know-how, skills and competences) of an individual, and typically leading to certification. (EQF)

Certificate/diploma

An official document, issued by an awarding body, which records the outcomes of an individual following a standard assessment procedure. (EQF)

Certification (of knowledge, skills and competences)

The process of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies. (EQF)

Comparability of qualifications

The extent to which it is possible to establish equivalence between the level and content of formal qualifications (certificates or diplomas) at sectoral, regional, national or international levels. (EQF)

Competence

Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values. (TWG ECVET)

Credit points (or credits)

Credit points are allocated to qualifications and to the units that constitute them. By agreement, they represent, in numerical form the volume of learning outcomes, the relative importance of each of the units that make up a qualification, in relation to the expected results, i.e. the knowledge, skills and competences that must be acquired and assessed, regardless of the learning pathway. (TWG ECVET)

Credit system

A system of credits makes it possible to break down a qualification or the objectives of a programme of vocational education and training into units. Each unit is defined in terms of knowledge, competences and skills. It may be characterised by its size and relative importance, expressed in general by credit points (or credits) or other factors. Each unit can be validated and awarded separately. (TWG ECVET)

Formal learning

Learning that occurs in an organised and structured environment (in a school/training centre or on the job) and is explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or resources). Formal learning is intentional from the learner's point of view. It typically leads to certification. (EQF)

Formative evaluation

Formative evaluation is a method of judging the worth of a program while the program activities are forming or happening. Formative evaluation focuses on the *process*.

Informal learning

Learning resulting from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. It typically does not lead to certification. (EQF)

Knowledge

The facts, feelings or experiences known by a person or a group of people (EQF)

Learning outcomes

Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning. (TWG ECVET)

Mobility

The ability of an individual to move and adapt to a new occupational environment. (CEDEFOP)

Module

A self-contained, formally structured learning experience. It should have a coherent and explicit set of learning outcomes, expressed in terms of competences to be obtained, and appropriate assessment criteria. (ECTS)

Non formal learning

Learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support), but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view. It normally does not lead to certification. (EQF)

Qualifications

Qualifications are a formal expression of knowledge, skills and wider competences of the individuals. They are recognised at local, national or sectoral level and, in certain cases, at international level.

A qualification is achieved when a competent body determines that an individual's learning has reached a specified standard of knowledge, skills and wider competences. The standard of learning outcomes is confirmed by means of an assessment process or the successful completion of a course of study. Learning and assessment for a qualification can take place through a programme of study and/or work place experience and/or any type of formal, non formal or informal learning pathway. A qualification confers official recogni-

tion of value in the labour market and in further education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade. (TWG ECVET)

Recognition

a) *Formal recognition*: the process of granting official status to skills and competences either

- through the award of certificates or
- through the grant of equivalence, credit units, validation of gained skills and/or competences and/or

(b) *social recognition*: the acknowledgement of the value of skills and/or competences by economic and social stakeholders. (EQF)

Skill

The knowledge and experience needed to perform a specific task or job. (EQF)

Summative evaluation

Summative evaluation is a method of judging the worth of a program at the end of the program activities.

Transparency of qualification

The degree to which the value of qualifications can be identified and compared on the (sectoral, regional, national or international) labour and training markets. (EQF)

Unit

A unit is part of a qualification. It can be the smallest part of the qualification that can be evaluated, validated or certified. A unit can be specific to one particular qualification or common to several qualifications. The knowledge, skills and competences that make up the credit form the basis for the assessment and validation of people's outcomes. Units are validated at the end of the assessment of outcomes, the results of which must comply with the requirements of the qualification. (TWG ECVET)

Validation (of non formal and informal learning)

The process of assessing and recognising a wide range of knowledge, know-how, skills and competences, which people develop throughout their lives within different environments, for example through education, work and leisure activities. (EQF)

Valuing learning

The process of recognising participation in and outcomes of (formal or non-formal) learning, in order to raise awareness of its intrinsic worth and to reward learning. (EQF)

Vocational education and training

Education and training which aims to equip people with skills and competences that can be used on the labour market. (CEDEFOP)

Workload

The workload includes all learning activities required for the achievement of the learning outcomes (i.e., lectures, practical work, information retrieval, private study, etc.). (ECTS)

Sources

(CEDEFOP) CEDEFOP (Philippe Tissot), Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe, Luxembourg 2004

(ECTS) Directorate-General for Education and Culture, ECTS users' guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement, Brussels 2005

(EQF) Commission of the European Communities, Commission Staff Working Document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2005

(TWG ECVET) European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report 2005 of the Credit Transfer Technical Working Group)

9.2. Interview Guideline

INTRODUCTION

Aims of the interviews

The REFLECTOR project aims at analysing the relationship between the nascent ECVET – European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training – and the national VET systems with respect to the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship, and the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship in order to identify both the obstacles as well as favourable conditions encountered by the ECVET in the various European countries. This project is supported by the European Commission (General Direction for Education and Culture).

The project focuses on IVET incl. apprenticeship (EQF levels 3 and 4).

The interview is a major analytic part of the ECVET reflector project, it brings insight in the actual situation and the changes emerging in or at the borderline of IVET. A general description on the appraisal, validation and certification process in the respective countries is carried out by desk research.

Structure of the interview guideline

1. Appraisal of skills via examination and assessment
2. Certification processes for skills gained through VET and apprenticeship
3. Equivalence and comparability for validation
4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I:
Appraisal, certification and validation processes
5. Transfer

6. Accumulation/capitalisation
7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II:
accumulation, capitalisation and transfer processes
8. Lifelong learning and European perspective
9. Your attitude towards ECVET

The questions with a “p” can be answered prior to the interview by the interviewees in agreement with the interviewers.

Confidentiality and language policy

The interviews will be carried in English (see explanation in the supporting information for national experts). The results will be transmitted to the project leaders by the area team leaders.

The results of the questionnaire will be made anonymous and will be integrated in the stakeholders analysis and report of the project to the European Commission and European Parliament. The names of the interviewees will be listed in the report (upon agreement).

You will find at the end of this guideline the definition of the main terms used.

The interviewee

Name:

Organisation:

Function:

Language of interview:

Duration of the interview:

“P”-Questions have been answered in advance? Yes No

Do you agree the listing of your name in the final report? Yes No

Do you wish to receive a project report? Yes No

Address for contact:

Date of interview:

Place of the interview:.....

Part 0. Preliminary

Does the IVET of your country/the country analysed include a credit system? A credit system might have been introduced in parts of IVET or for specific purposes. Is a credit system envisaged to be introduced shortly?

Part 1. Appraisal of learning outcomes (via examination and/or assessment)

We understand by learning outcomes:

- *Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning.*
- *Learning outcomes include knowledge, skills and competences (KSC).*

1.1 In your view, how outcome-oriented is your IVET? Which evidence can you bring of the outcome-orientation of your system?

1.2 How are the different parts of VET programmes or qualification defined? Do you have something like units (parts of qualification) or modules (parts of VET programmes)?

[p]

1.3 What is the meaning of the examination results? Which value do they have? Can they be considered independently from the rest of the VET programme as a token (or voucher), as something as good as an award for instance?

[p]

Part 2. Certification processes for skills gained through apprenticeships

We understand by certification:

- All processes of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies.
- A certificate being an official document, issued by an awarding body, which records the achievements of an individual following a standard assessment procedure.

2.1 Do different forms of certification (regarding their legal meaning) exist in your VET system (for instance: attestation of participation to a course, documentation of acquired KSC)?

[p]

2.2 What do the certificates document (knowledge, skill, competences etc.)? In which proportion?

[p]

2.3 To what extent does/would the certification system favour or restrict the development of training in modules defined in terms of learning outcomes?

Part 3. Equivalence and comparability for validation

In the context of mobility, learning outcomes acquired abroad might gain official status in your national IVET system either through the award of certificate or through the grant of equivalence. Recognition is linked to the definition of equivalence between KSC acquired abroad and KSC foreseen in the national VET system. We therefore now concentrate on equivalence and comparability of the learning outcomes out of IVET.

- 3.1 Which organisation/stakeholder is in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts
 - (a) abroad or
 - (b) at home?

[p]
- 3.2 Which organisation/stakeholder could be in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts
 - (a) abroad or
 - (b) at home?
- 3.3 Which would be the main tasks of such an organisation to establish equivalence? Are some aspects of such a system already in place? Which steps would/could be taken? Which cooperation forms between different IVET organisations would/should be established?

Part 4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I: Appraisal, certification and validation processes

- 4.1 According to you, could the awarding of credits for acquired learning outcomes be treated as a form of certification? Under which conditions?
- 4.2 Would you consider that awarding credits according to your national rules for learning outcomes achieved abroad is a recognition procedure (even if for the time being your IVET might not include a credit system)?
- 4.3 What is your viewpoint concerning the actual practice of appraisal, certification and validation in your country? Are you aware of reform projects concerning appraisal, certification and validation you consider promising? Please describe. (This question refers to all learning no matter if formal, non-formal or informal.)
- 4.4 According to you, how would the introduction/use of a credit system in VET impact on the methods of assessment, certification and validation? Which obstacles might it encounter? Are there synergies to be expected?
- 4.5 Following the Europeanisation/Copenhagen process, have any changes in terms of distribution of work, responsibilities and coordination occurred, in IVET, between organisations involved in the design of appraisal and certification processes?
- 4.6 Which are the relevant stakeholders in the process of appraisal, certification and validation in IVET? Please consider the role they have in facilitating and regulating assessment, certification and validation now and the role they might have in the context of an ECVET.

- 4.7 Which organisation/stakeholder could be in charge in your national VET of establishing regulations and rules? What could be their role in the implementation of an ECVET?

Part 5. Transfer

Credit systems in education are devices allowing for transfer and accumulation of learning outcomes, aggregated in units, and expressed in credits. Once learning outcomes are achieved by the learner, he might be able to transfer them in another education context and have them added up to the ones he had before or will acquire. The next questions regard the transfer function of credit systems.

- 5.1 According to you, does “transfer” of knowledge, skills and competences exist in your national IVET?

- in the context of international mobility Yes No
- between different parts of your IVET Yes No

e. g. in a regional or sectoral perspective
[“between different parts”: if no → questions 6.1]

[p]

If in your opinion transfer of knowledge, skills and competences exists between different parts of the IVET:

- 5.2 What is being transferred (for instance proofs of competence, parts of entry requirements)? Would you say that transfer of KSC between different settings and qualifications is easy? Is there any need for action in order to make the transfer easier?
- 5.3 Please specify the most important obstacles concerning transfer (for instance entry requirements of training programmes).

Part 6. Accumulation/capitalisation

The ECVET model fulfils the major function of accumulation of KSC in terms of units toward qualification. This part of the questionnaire aims at identifying whether accumulation processes already *take place that might be supported by the use of ECVET and which conditions have to be fulfilled to do so.*

- 6.1 According to you, does “accumulation” towards qualification exist ...

- in your national IVET system? Yes No
- in specific parts of your IVET system? Yes No

E. g.:

- only in the school-based part,
- only in the apprenticeship part or
- in the context of international mobility

[If there aren't any accumulation processes → 6.4] [p]

6.2 According to you, what is accumulated?

- | | | |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| • units ⁶³ | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • modules | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • single knowledge, skills and competences | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • your proposal: | ... | |

[p]

6.3 How would you describe the degree of efficiency and the level of use of the accumulation processes?

6.4 Are there some aspects of your VET system that hamper the accumulation of KSC/units towards certification and qualification as foreseen in ECVET? How could these barriers be removed?

**Part 7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II:
accumulation, capitalisation and transfer processes**

7.1 What is your viewpoint concerning the actual practice of accumulation, capitalisation and transfer? Are you aware of any reform projects in your country you consider promising in this respect? Please describe.

7.2 According to you, how would the introduction/use of a credit system in VET impact on the accumulation, capitalisation and transfer procedures in your IVET?

7.3 Which are the relevant stakeholders in the process of transfer and accumulation in IVET? Please consider the role they are playing now in facilitating and regulating the transfer and accumulation procedures and the role they might have in the context of an ECVET.

7.4 Which organisation/stakeholder could be in charge in your national VET of establishing regulations and rules concerning transfer and accumulation in the context of the implementation of ECVET? What could be their role in the implementation of an ECVET?

7.5 Which are or would be the main tasks of such an organisation to establish transfer and accumulation procedures according to ECVET? Which steps would/could be taken?

7.6 Which cooperations between different IVET organisations would/should be established?

Part 8: Lifelong learning and European perspective

8.1 According to you, is the use/implementation of the European credit system for VET in your national IVET...

- | | | | | |
|--|--------------------------|-----|--------------------------|----|
| • a way to put into practice the concept of lifelong learning | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • a way to link the different phases of one's learning pathway | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • a way to increase participation to IVET | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • Other: please specify: | | | | |

[p]

⁶³ See ECVET glossary of terms

- 8.2 What impact could the use of ECVET have on your national IVET (e.g. Europeanisation of qualification standards, development of alternatives to national certification procedures)?
- 8.3 Which existing European instruments facilitating transparency between VET systems are you aware of? How would you appraise their current and future importance?

Part 9. Your attitude towards ECVET

- 9.1 What are the potential impacts to you and your organisation of the implementation of a European Credit transfer system for VET like ECVET?

[p]

- 9.2 What is your general attitude towards ECVET?

- I strongly support it
- I somewhat support it
- I do not support nor oppose it
- I somewhat oppose it
- I strongly oppose it

- 9.3 Let us differentiate three important aspects of ECVET. What is your attitude regarding

	I strongly support it	I somewhat support it	I do not support nor oppose it	I somewhat oppose it	I strongly oppose it
1. the step-by-step validation of learning outcomes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. the transfer of learning outcomes from one country to another	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. the transfer of learning outcomes from one education/training provider to another	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[p]

- 9.4 How would you demonstrate your attitude towards ECVET? Which actions would/could you take?
- 9.5 Under what conditions would you change your attitude towards ECVET?

Part 10. Last questions

- 10.1 “ECVET connexion”, another European project concerning the possible implementation of an ECVET, is currently preparing a test phase.

Are you willing to participate in this test, or would you help to find partners in the sectors of automobile and trade?

[p]

10.2 In preparation of the interview we provided you some information about ECVET. Was this information useful for the interview? Was there any information you hadn't got before? Was there anything in it you found surprising?

10.3 Which aspects of the ECVET are of special interest to you, on which you would like more information?

[p]

[Annex: Glossary, s. SECTION 3 of the Template for National Experts]

9.3. Information for national experts: Interview phase

1. What documents are handed over to national expert?

ECVET reflector "Interview Guideline": this is the instrument for the national expert for carrying out the interviews with stakeholders. This document contains questions marked with "P" that could be answered in written form by the interviewee in advance.

"ECVET information package" for providing information on ECVET to the interviewees.

Form "Comments on the interview": One page form for documenting observations the national experts (persons in charge of conducting the interview) gained during the interview.

ECVET reflector "Template for National Experts": This document has to be filled in by the national expert himself/herself. The list of questions supports the descriptive part of the study.

2. How to identify interviewees from five spheres?

In the identification process of the interviewees five spheres should be covered:

- *Sphere I:* Educational policies, authorities, bodies responsible for certification, etc.
- *Sphere II:* Educational providers, vocational schools, trade and technical schools
- *Sphere III:* Chambers of commerce, professional associations, business enterprises, SMEs
- *Sphere IV:* Trade unions, apprentices' representatives
- *Sphere V:* Bodies responsible for the recognition of certificates obtained abroad, national Europass Centres

That means, five interviews will be the minimum to be carried out from each national expert for each country. At least one interview for each sphere has to be carried out, but it could often be useful to have more stakeholders interviewed.

3. How should the interview process be carried out?

First step: Identification of the interviewees. agreement on interview, upload in the website information about interviewee, sphere, contact details and interview date:

www.ecvet.net > DocumentLibrary > Expert Interviews

Second step: Handing out of “interview guideline” and “information package” to the interviewee. - We recommend approx. one week before the interview will take place. Informing the interviewee about confidentiality and the procedure as indicated in the first pages of the interview guideline. Adjusting if the interviewee prefers to fill in the questions marked with “P” in advance. If yes, this should be done in written form and provided to the national expert before the oral interview.

Third step: The interview should be done on site, if possible. The national expert (interviewer) asks the questions following the interview guideline and takes the minutes of the answers. It is up to the national expert if he/she prefers – in agreement with the interviewee – to have the interview recorded. If “p”-questions have been answered in advance the interviewer should check if it is necessary to ask for supplementing information or clarify misleading answers. The national expert will also register any peculiarity of the interview situation and any demand of the interviewee for additional information. These observations are to be fixed in the form “Comments on the Interview”.

Fourth step: The national expert compiles the documentation of the interview (a comprehensive summary per question). He/she provides this report to the interviewee who has the opportunity to comment for finalisation.

Fifth step: The national expert collects and archives the filled interview guidelines.

4. What should the National Experts deliver to their Area Team Leaders (via the protected area of www.ecvet.net)?

The filled “Template for national experts”.

“Documented interviews”: A comprehensive report of the answers filled in the “interview guideline”. This documented interview has been checked by the interviewed expert, who has confirmed that he/she agrees with the report.

The filled form “Comments on the interview” with relevant observations gained during the interview.

We ask to provide all these documents in English. See explanation in 6. (What about Translation?).

Even if this process is not in the focus of the interview phase: Please remind national experts that they should continuously upload relevant documents for the source collection in the space in the protected area of the website (s. Template for National Experts, p. 11).

5. When are the Deadlines?

The phase for carrying out the interviews is from now to 14th of June. As agreed during the first core team-meeting, we do need results and interim results before this date. National experts are asked to provide documented interviews to the website immediately after receiving final comments by the interviewee.

We ask the national experts to deliver the answers in the “Template for National Experts” and the most relevant documents of the “Source Collection” for the country of his/her responsibility by 5th of May.

6. What about Translation?

We recommend to deliver the documentation of the interview in English. If appropriate the interviews could be carried out in the national language. National experts will then have to provide the documentation of the answers in English.

First exception: If the national expert agrees with his/her area team leader, who perhaps speaks French or German, the documentation could also be provided in one of these languages.

Second exception: In the case of jeopardising the whole interview process by the language problem, we would look for a possibility to translate some interviews. If national experts notice the need for translation, it is absolutely necessary to contact f-bb well in advance, before starting the interview. We need to coordinate and look for solutions!

- We have to cope with limited budget for translation also when establishing the source collection: We agreed during the first core team meeting, to look carefully, if any of the relevant documents could exist in English. Of course, most documents will only exist in the language of the respective country: For that case, the national expert should carefully identify and indicate the relevant pages and paragraphs that should be translated.

Thank you for your understanding and support; the project will really face a problem if the need of translating the interviews would exceed certain limits.

We wish you all the best for this elementary phase of survey and are looking forward to the results of the interviews. The area team leaders and also the project leaders will be at your disposal for any additional question that might arise!

9.4. L'étude "ECVET reflector": institutions et experts.

Country	Institute	Contact Person
Project Leaders		
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	Thomas Reglin reglin.thomas@f-bb.de
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn www.bibb.de	Isabelle Le Mouillour Lemouillour@bibb.de
Area Team Leaders		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft/Institute for Research on Qualifications and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien www.ibw.at	Dr. Arthur Schneeberger schneeberger@ibw.at
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	Gabriele Fietz fietz.gabriele@f-bb.de
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn www.bibb.de	Dr. Georg Hanf hanf@bibb.de
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Education & Training/Ministry of National Education and Religious Affairs 94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis, Athens www.oEEK.gr	Loukas Zahilas loukaszahilas@yahoo.com
FI	National Board of Education Centre of International Mobility P.O. Box 380 (Hakaniemenkatu 2) FIN-00531 Helsinki www.oph.fi	Kari Nyysölä Kari.nyysola@oph.fi

FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex www.education.gouv.fr	Richard Maniak richard.maniak@education.gouv.fr
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch www.cinop.nl	Jan Tonneman jtonneman@cinop.nl
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA http://www.qca.org.uk	Tom Leney LeneyTO@qca.org.uk
Special Experts		
DE	University of Kassel FB Wirtschaftswissenschaften Fachgebiet „Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialrecht“ Nora-Platiel-Str. 5 D-34127 Kassel www.iwr-ks.de	Prof. Dr. Andreas Hänlein haenlein@uni-kassel.de
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	Julia Busse busse.julia@f-bb.de
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	Natalie Morawietz morawietz.natalie@f-bb.de
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training Ob zeleznici 16 1000 Ljubljana www.cpi.si	Slava Pevec Grm slava.pevec-grm@cpi.si
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma www.isfol.it	Claudia Montedoro c.montedoro@isfol.it
Country	Institute	Contact Person

Team 1		
Area Team Leaders		
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	Gabriele Fietz Fietz.gabriele@f-bb.de
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn www.bibb.de	Dr. Georg Hanf hanf@bibb.de
National VET Experts		
CH	ECAP Foundation Bureau de Recherche et de Développement via Industria 6814 Lamone www.ecap.ch	Furio Bednarz fbednarz@ecap.ch
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg www.f-bb.de	busse.julia@f-bb.de
ES	Instituto Nacional de las Cualificaciones Ministerio de Educación, Culture y Deporte c/ Rafael Calvo 18 E - 28010 Madrid www.mec.es	Josè Luis Garcia Molina jluigarciam@mec.es
PL	Małgorzata Gumoś ul. Orłowska 48 PL 81-522 Gdynia	Małgorzata Gumoś malgosia@logonet.pl
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training Ob železnici 16 1000 Ljubljana www.cpi.si	Slava Pevec Grm slava.pevec-grm@cpi.si

Team 2:		
Area Team Leader		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft / Institute for Research on Qualifications and Trainings of the Austrian Economy	Dr. Arthur Schneeberger schneeberger@ibw.at

	Rainergasse 38 A-1050 Wien www.ibw.at	
National VET Experts		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft / Institute for Research on Qualifica- tions and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien www.ibw.at	Mag. Thomas Mayr mayr@ibw.at
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft / Institute for Research on Qualifica- tions and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien www.ibw.at	Sabine Archan archan@ibw.at
LI	Amt für Berufsbildung Leonardo da Vinci Nationalagentur Postfach 22 9494 Schaan www.abb.llv.li	Stefan Sohler stefan.sohler@abb.llv.li
CZ	NUOV - Národní ústav odborného vzdělávání National Institute of Technical and Vocational Education Weilova 1271/6 102 00 Praha 10 www.nuov.cz	Miroslav Procházka prochazka@nuov.cz
SK	Nardona agentura programu Leonardo da Vinci Pavol Krempasky Stare grunty 52 842 44 Bratislava www.saaic.sk	Pavol Krempasky krempo@saaic.sk
HU	Ministry of Education 10-14 Szalay u. HU – 1055 Budapest	Zsófia Lux Zsofia.lux@om.hu
HU	AFEOSZ Secondary School of Economics and Commerce 6000 Kecskemét, Bibó I. u. 1. Hungary	Dr. Istvánné Kiss evakiss@freemail.hu

Team 3		
Area Team Leader		
FI	Finnish National Board of Education Centre of International Mobility Councillor of Education P.O. Box 380 (Hakaniemenkatu 2) FIN-00531 Helsinki www.oph.fi	Kari Nyyssölä kari.nyysola@oph.fi

National VET Experts		
FI	National Board of Education Centre of International Mobility www.oph.fi	Paula Rouhiainen paula.rouhiainen@cimo.fi
SE	Skolverket - Statens Skolverk Alströmergatan 12 106 20 Stockholm	Björn Schéele bjorn.scheele@skolverket.se
DK	Danish Technological Institute, Analyse og Erhvervsfremme Teknologiparken, 8000 Århus C www.teknologisk.dk/erhverv	Signe Rønn Sørensen Signe.Sorensen@teknologisk.dk
NO	National Institute of Technology (TI) / Leo- nardo da Vinci NA Senior consultant - International Projects TI - Teknologisk Institutt P.O.Box 2608 St. Hanshaugen N-0131 Oslo www.teknologisk.no	Halfdan Farstad halfdan.farstad@teknologisk.no
IS	Educate Iceland Project Manager Grensasvegi 16a 108 Reykjavik www.mennt.is	Arnbjorn Olafsson arnbjorn@mennt.is
Team 4		
Area Team Leader		
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Ensei- gnement supérieur et de la Recherche / Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex www.education.gouv.fr	Richard Maniak richard.maniak@education.gouv.fr

National VET Experts		
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex www.education.gouv.fr	Fiona Bibby fiona.bibby@wanadoo.fr
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex www.education.gouv.fr	Marie-Edwige Rudowski rudowski@cr2i.com
LU	Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports Service de la Formation Professionnelle 29, Rue Aldringen L-2926 Luxembourg www.men.lu	Jos Noesen noesen@men.lu
RO	National Centre for TVET Development / Ministry of Education and Research – Romania www.tvet.ro	Madlen Serban Madlen.serban@tvet.ro
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma www.isfol.it	Claudia Montedoro c.montedoro@isfol.it
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma www.isfol.it	Marianna Forleo m.forleo@isfol.it
IT	ISRE Via Toscana 13 30170 Venezia Mestre www.isre.it	Arduino Salatin a.salatin@isre.it
BE	CEF – Conseil de l'Education et de la Formation 44, Bd Léopold II, 1080 Bruxelles	Alain Bultot

Team 5		
Area Team Leader		
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Education & Training / Ministry of National Education and Religious Affairs	Loukas Zahilas loukaszahilas@yahoo.com

	94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis Athens www.ocek.gr	
National VET Experts		
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training Ob železnici 16 1000 Ljubljana www.cpi.si	Slava Pevec Grm slava.pevec-grm@cpi.si
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Education & Training / Ministry of National Education and Religious Affairs 94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis Athens www.ocek.gr	Vana Kanellopoulou vanakanellopoulou@yahoo.gr
CY	Human Resource Development Authority of Cyprus 2 Anavissou Str. 2025 Strovolos P.O. Box 25431 1392 Nicosia	Giorgos Siekkeris G.Siekkeris@hrdauth.org.cy
BG	Human Resource Development Center Bulgaria 24 A Zelezopanta Str 1225 Sofia	Vanya Tividosheva vtividosheva@hrdc.bg
TR	LIDEA Training & Consultancy; Independent Evaluator for the European Commission Turkey www.lidea.com.tr	Murat Cagatay murat.cagatay@lidea.com.tr
HR	VET Agency, Savska 41, 10000 Zagreb	Gordana Drljevic
Team 6		
Area Team Leader		
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch www.cinop.nl	Jan Tonneman jtonneman@cinop.nl
National VET Experts		

NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch www.cinop.nl	Annemiek Cox acox@cinop.nl
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch www.cinop.nl	Marija van den Dungen
NL	CINOP/ACOA	Mr. R. van Mechelen
EE	Ministry of Education and Research Vocational and Adult Education Department Munga 18 50088 Tartu	Külli All Kylli.all@hm.ee
LV	PIAA	Mrs A. Joma
LT	PMMC	Danute Sinkeviciene
PT	Directorate General for Innovation and Curricular Development Av. 24 de Julho,140, 5 1399-025 Lisbon Codex	Victor Figueiredo vitor.figueiredo@dgide.min-edu.pt
PT	IQF	Mrs ES. Caramujo
Team 7		
Area Team Leader		
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA http://www.qca.org.uk	Tom Leney LeneyTO@qca.org.uk
National VET Experts		
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA http://www.qca.org.uk	Tom May MayT@qca.org.uk
IE	Ireland	Ger Melia gmelia@indigo.ie
MT	Euro-Mediterranean centre for Educational Research, University of Malta Msida MSD 06 Malta www.um.edu.mt	Ronald Sultana ronald.sultana@um.edu.mt

9.5. Présentation au séminaire ECVET, Berlin le 30 novembre 2006

Study on the implementation and development of an ECVET system for apprenticeship



Thomas Reglin
Gabriele Fietz

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Nuremberg



Isabelle Le Mouillour
Bonn



ECVET reflector Core Team





The ECVET reflector project is ...

... an analysis of the relationship between
the ECVET and the national systems of VET

with respect to

- the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship and
- the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship.



Project objectives

- analysing the "ECVET readiness" of the national VET systems
- making qualified proposals as regards the design of the ECVET
- catering for adaptability of the ECVET throughout Europe
- advising actors in the field of VET operating in the various countries how to devise measures and instruments suitable
- supporting the successful implementation of the ECVET
- contributing to enhanced mobility of apprentices (adolescents and adults) during vocational education and training

Expert interviews: a "cascading system"



2006 f-bb - BIBB

5

Overview of the team structure

Project Leaders

- BIBB
- f-bb

Core-Team

- Project Leaders
- Team Leaders
- Legal Expert
- Other Experts

National experts

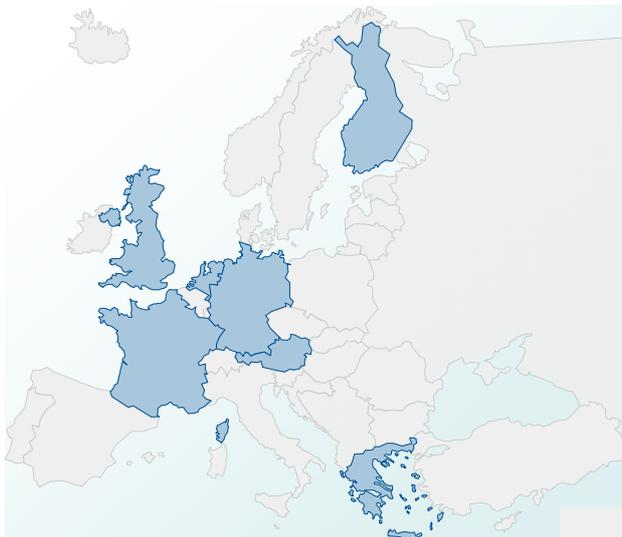


2006 f-bb - BIBB

6

Team structure: Area Team Leaders

- Team 1: DE
- Team 2: AT
- Team 3: FI
- Team 4: FR
- Team 5: EL
- Team 6: NL
- Team 7: UK

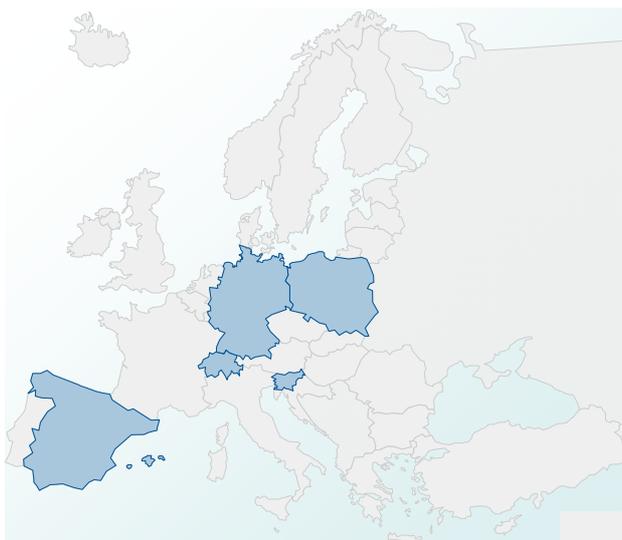


2006 f-bb - BIBB

7

Team structure: Research Area

- Team 1: DE
- Special Experts
 - DE
 - SI
- National VET Experts
 - PL
 - ES
 - CH
 - SI



2006 f-bb - BIBB

8

Team structure: Research Area

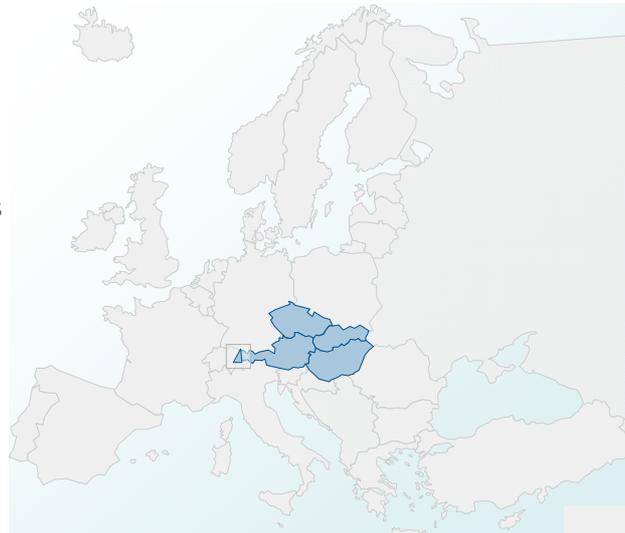
Team 2: AT

Special Experts

- AT

National VET Experts

- LI
- CZ
- SK
- HU



Team structure: Research Area

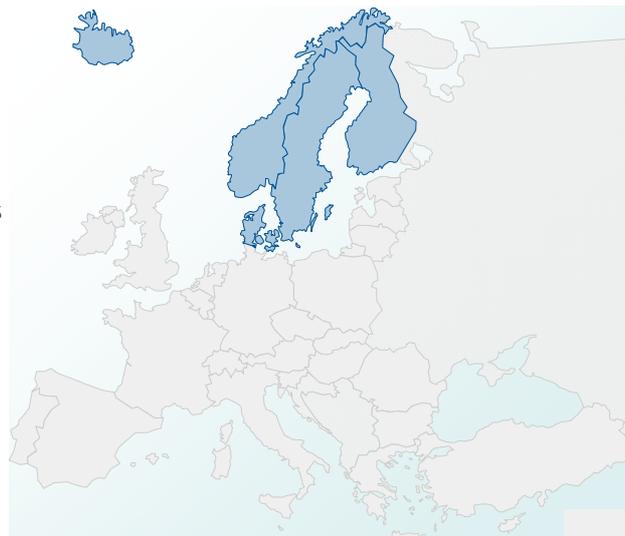
Team 3: FI

Special Experts

- FI

National VET Experts

- SE
- DK
- NO
- IS



Team structure: Research Area

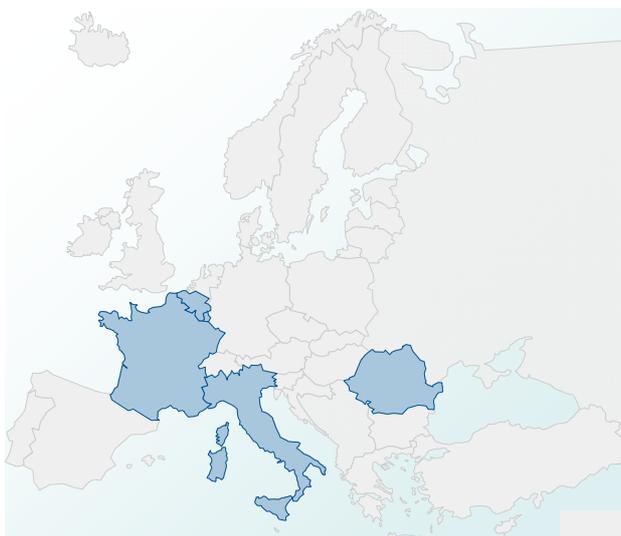
Team 4: FR

Special Experts

- FR
- IT

National VET Experts

- LU
- RO
- IT
- BE



Team structure: Research Area

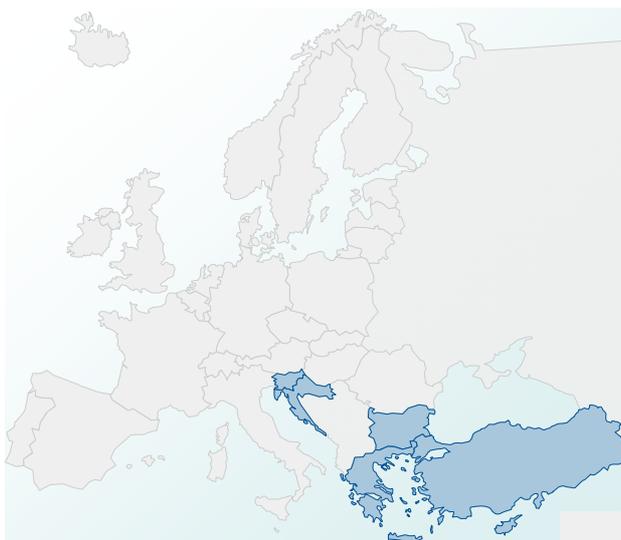
Team 5: EL

Special Experts

- EL
- SI

National VET Experts

- CY
- BG
- TR
- HR



Team structure: Research Area

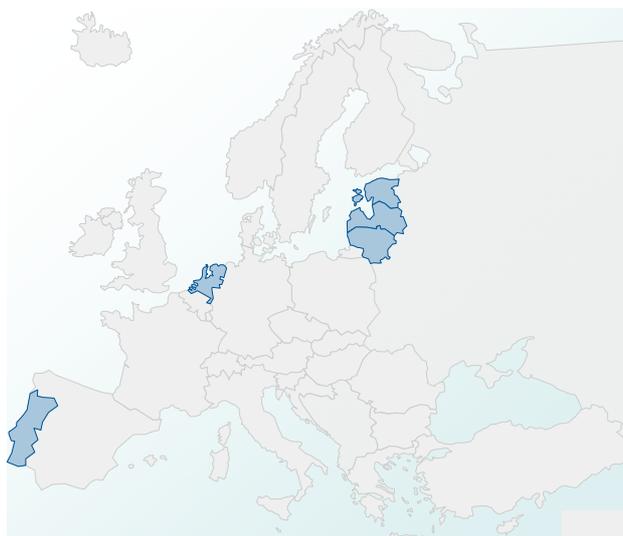
Team 6: NL

Special Experts

- NL

National VET Experts

- EE
- LV
- LT
- PT



Team structure: Research Area

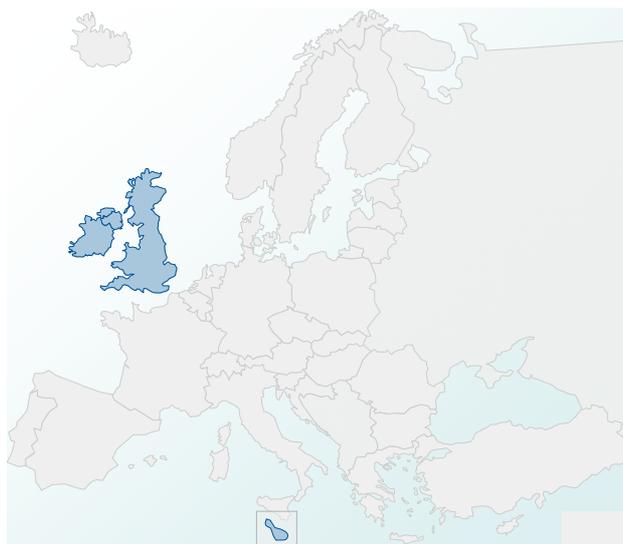
Team 7: UK

Special Experts

- UK

National VET Experts

- IE
- MT





Team structure: Cross-functional Tasks

Project Leaders supported by Team Leaders

- Dissemination and valorisation of study results: Website creation and maintenance; Workshops and conferences;
- Documentary database: establishing structure of database, maintenance, providing to the European Commission
- Reporting: editing reports, providing reports to the European Commission
- Quality management
- Organising translation and editing services

2006 f-bb - BIBB

15



Core Team

Team Leaders:

Thomas Reglin f-bb gGmbH
Isabelle Le Mouillour BIBB (Federal institute of Vocational Training)

Area Team Leaders:

DE: Gabriele Fietz f-bb gGmbH
Dr. Georg Hanf BIBB

AT: Arthur Schneeberger IBW Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

EL: Loukas Zahilas OEEK – Ministry of National Education

FI: Kari Nyssölä National Board of Education

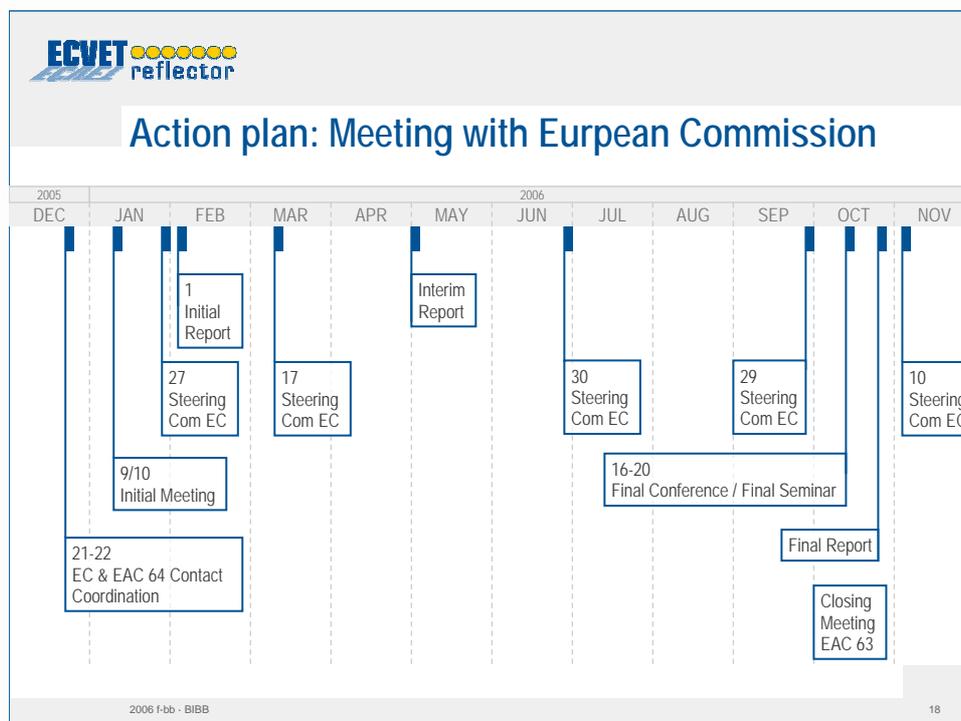
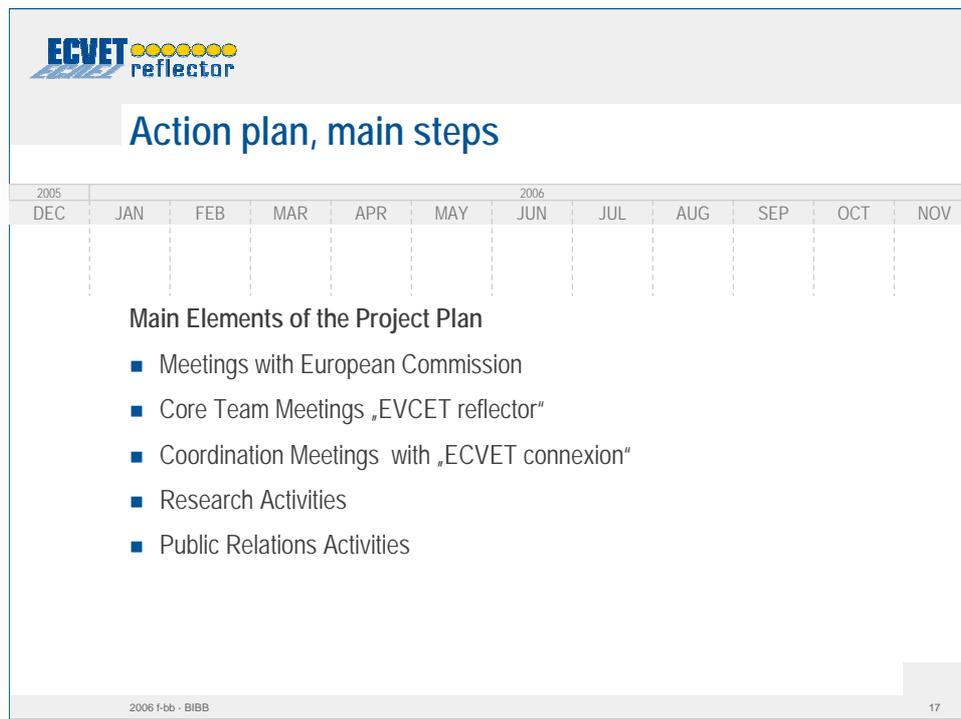
FR: Richard Maniak Ministère Français de l'Éducation nationale

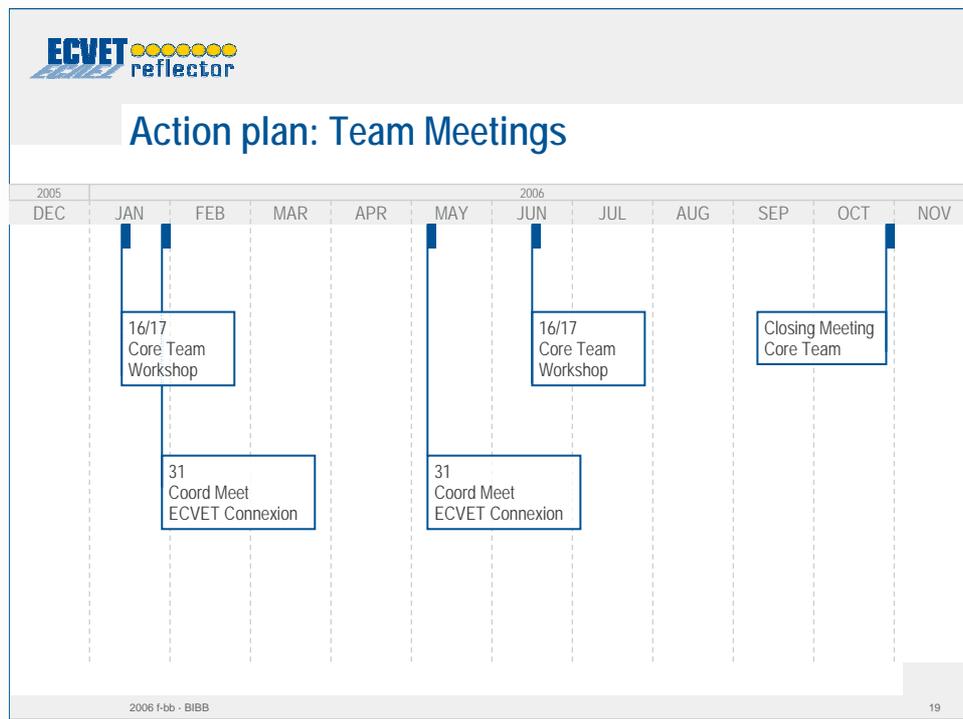
NL: Jan Tonneman CINOP – Centre for Innovation of Education and Training

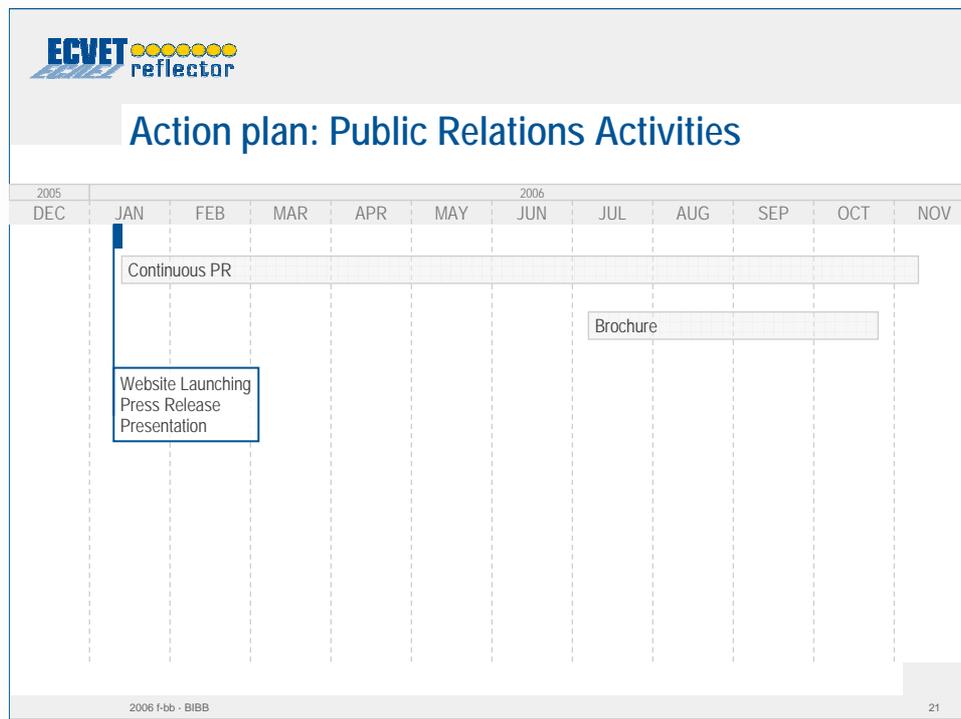
UK: Anne Graeves Learning and Skills Council (LSC)

2006 f-bb - BIBB

16







Cooperation ECVET reflector – ECVET connexion

- regularly co-ordination meetings; common conference
- communication via www.ecvet.net
- mutual participation (link-persons, experts)
- exchange of documents and instruments
- common use of resources
- discussion of results



2006 f-bb - BIBB 22



Cooperation ECVET reflector – ECVET connexion

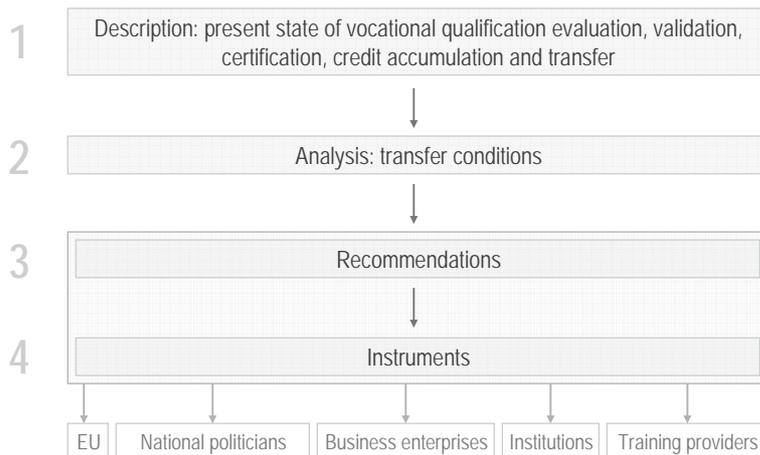
Core Team "ECVET reflector"			Core Team "ECVET connexion"		
Team Leaders:			Team Leaders:		
Th. Reglin	f-bb		D. Gelibert	ANFA	
I. Le Mouillour	BIBB		R. Maniak	Ministry of Education	
Leaders Area:			Leaders Area:		
DE	G. Fietz	f-bb	IT	C. Demartini	Politecnico Torino
	G. Hanf	BIBB	DE	I. Le Mouillour	BIBB
AT	A. Schneeberger	ibw	PL	K. Kolodziejska	ZDZ
EL	L. Zahilas	OEEK Ministry Education	FR	R. Maniak	Ministry Education
FI	K. Nyysölä	National Board Education	REGIONAL EXPERTS		
NL	J. Tonneman	CINOP	ES	X. Fariols	Generalitat Catalunya
UK	A. Graeves	LSC	BE	A. Bultot	CEF
			REGIONAL EXPERTS		
			FR	M-E. Rudowski	CR2i / CIEP
Common Experts: BE - EL - FR - LU					

2006 f-bb - BIBB

23

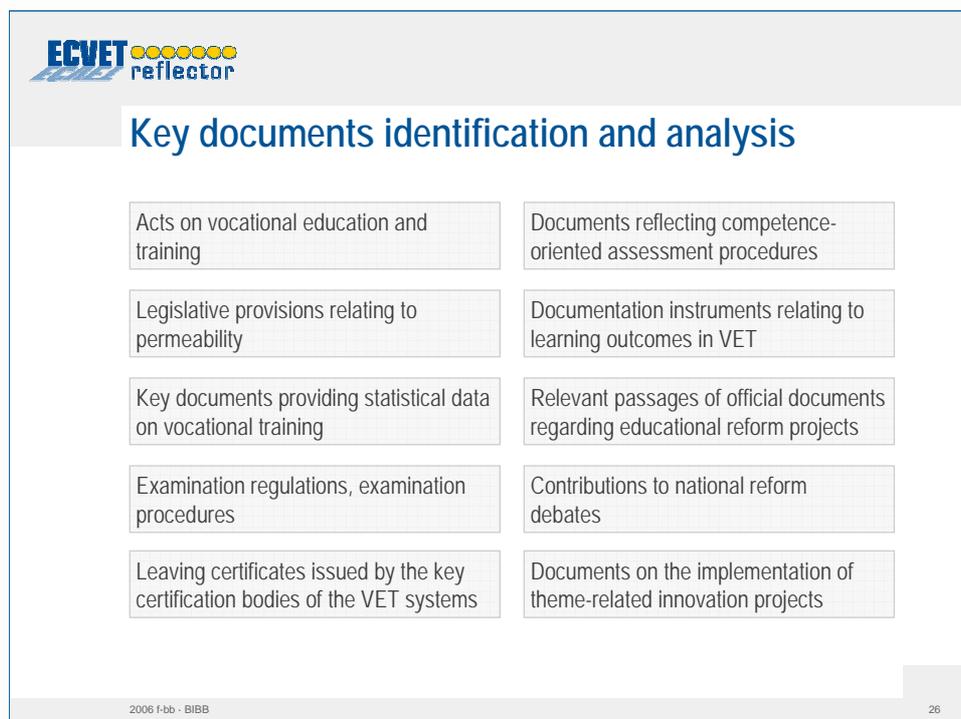
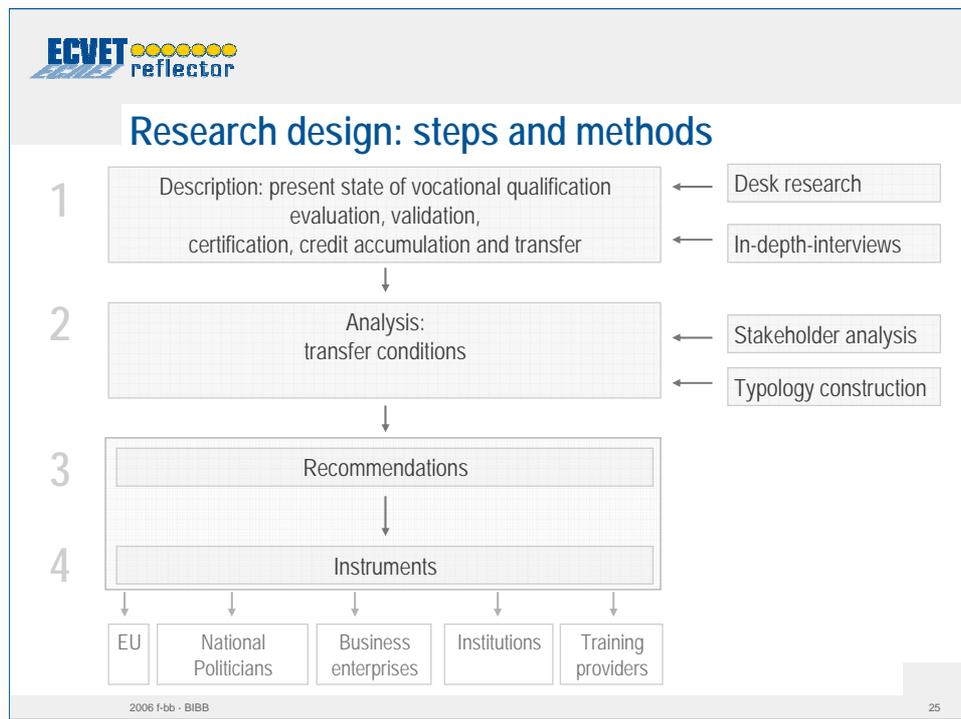


Project design: four steps



2006 f-bb - BIBB

24





In-depth interviews with key players

Structured expert interviews with representatives from the spheres of...

Sphere I: VET policies, authorities, bodies responsible for certification, etc.

Sphere II: Training providers, vocational schools, trade and technical schools

Sphere III: Chambers of commerce, professional associations, business enterprises

Sphere IV: Trade unions, apprentices' representatives

Sphere V: Bodies responsible for the recognition of certificates obtained abroad, national Europass centres



In-depth interviews with key players

Appraisal: „Skills appraisal processes“

Transfer processes

Validation: „Validation processes and procedures“

The use individuals make of these systems

Certification: „Certification processes for skills gained through apprenticeships“

The possible introduction of credit point systems

Recognition: „Recognition of non-formal learning and informal skills gained“

The link with lifelong learning

Accumulation and capitalisation systems

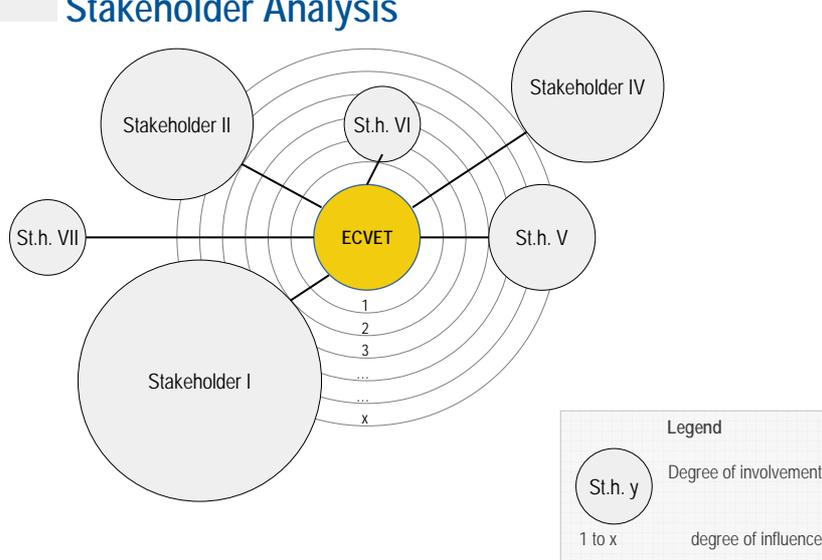
Introduction of a European dimension to accumulation or transfer

In-depth interviews with key players

Accumulation and capitalisation systems

1. Definition
2. Existence of an accumulation system
3. Degree of efficiency, level of utilization
4. Value of "units" on the market
5. "Units" in VET and development of competencies
6. Legal aspects
7. Certification instruments used
8. Obstacles concerning accumulation
- ...

Stakeholder Analysis





Stakeholder Analysis

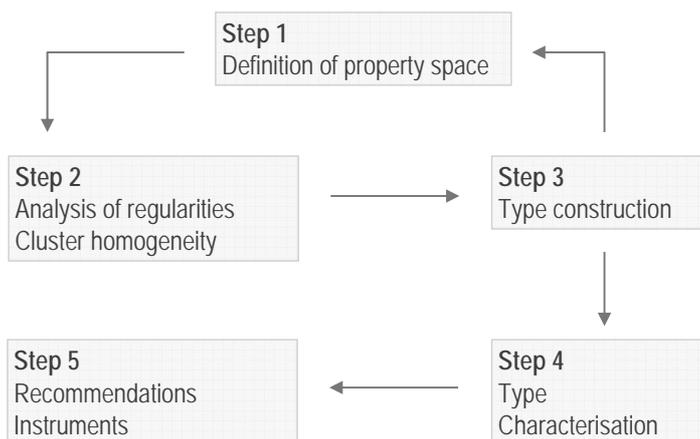
	A	B	C	D	E	F
	uses	prepares use of	promotes	approves	doesn't use	refuses
methods of certification based on detailed description of knowledge, skills and competences acquired						
certifications including the outcomes of informal learning						
certification or documentation of medium sized VET units						
certifications based on execution and documentation of learning projects / learning tasks						
existing European mobility instruments (Europass, ECTS)						
procedures of accumulation and capitalisation for skills gained through VET and informal learning						
procedures catering for permeability between VET and other subsystems of the educational system						
...						

2006 f-bb - BIBB

31



Typology building



2006 f-bb - BIBB

32



ECVET reflector information campaign

- Web portal www.ecvet.net
- Information material about ECVET and the ECVET reflector project
- Closing conference
- Publishing project results



Thank you for your attention!



Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 8
D-90429 Nuremberg
Germany

reglin.thomas@f-bb.de
www.f-bb.de