



HAL
open science

Savoirs et compétences. De l'Université au monde professionnel.

Daniel Dufourt

► **To cite this version:**

Daniel Dufourt. Savoirs et compétences. De l'Université au monde professionnel. : Rapport au professeur André Tiran. Président de l'université Lumière, Lyon2 Daniel Dufourt, Professeur des Universités, mars 2012. 2012. halshs-00870746

HAL Id: halshs-00870746

<https://shs.hal.science/halshs-00870746>

Submitted on 8 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Savoirs et compétences.

De l'Université au monde
professionnel

Rapport au Professeur André Tiran
Président de l'Université Lumière - Lyon2

Daniel Dufourt
Professeur des Universités
Mars 2012

Avant Propos

Par arrêté en date du 16 Juin 2011, le professeur André Tiran, Président de l'Université Lyon 2, a bien voulu me confier une mission de réflexion sur les points suivants :

- Constitution d'une bibliothèque numérique sur les rubriques suivantes : des plateformes pédagogiques au portefeuille numérique d'expériences et de compétences, la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur et de recherche, la politique de formation tout au long de la vie, les référentiels dans l'enseignement supérieur en Europe, et aux USA, les portefeuilles numériques de développement personnel et les fonctionnalités du Web 2.0, l'évolution comparée Europe -USA en matière de E-learning
- Elaboration d'un argumentaire (à destination des étudiants principalement) situant les fonctionnalités du Web 2.0 et des nouveaux outils (serious games, clouding etc..) au regard de changements en cours dans la production et transmission des connaissances,
- Constitution de référentiels pour les enseignements de licence : méthodologie de Tuning, modalités d'élaboration des General Education Requirements des Universités américaines,
- Introduction du portefeuille numérique : le portefeuille de développement personnel et le portefeuille des acquis de formation

Le rapport présenté ci-après tente de répondre à ce cahier des charges dans une démarche en trois temps. Il s'agit d'abord de s'interroger sur les finalités de la relation pédagogique, son identité essentielle afin de disposer d'une problématique philosophiquement fondée, avant de passer à l'examen des procédures de certification qui couronnent et valident les formations universitaires. Il s'agit ensuite de s'interroger sur le devenir des missions de l'Université dans un contexte marqué à la fois par l'avènement de la société numérique et de nouveaux rapports au savoir conduisant à reconnaître un rôle actif aux apprenants, et par les préoccupations fondamentales prises en charge par la politique européenne de formation tout au long de la vie.

Il s'agit, enfin, de rendre compte des modalités qui permettent d'élaborer des profils de formation et d'évaluer les acquis d'apprentissage en tenant compte des exigences scientifiques et des attentes sociales.

Puisse l'ensemble des parties prenantes au complexe et passionnant travail de formation considéré dans toutes ses dimensions, y compris les plus routinières, tirer parti des réflexions qui sont ainsi livrées à leur examen.

Lyon, le 26 mars 2012

Daniel Dufourt

Professeur honoraire de sciences économiques

INTRODUCTION

Depuis le début des années 2000, l'exigence de professionnalisation des formations fait une entrée en force dans les Universités. Comme l'expression précédente le laisse entendre, il s'agit moins d'adapter le contenu des formations à des référentiels de métiers, ou d'emplois-types aujourd'hui disponibles sur le marché du travail, que de reconfigurer les savoirs et leurs modalités de transmission dans une logique facilitatrice de l'acquisition de compétences susceptibles d'être mobilisées de manière appropriée, ultérieurement dans la vie active, dans des situations professionnelles diverses voire inédites.

Plusieurs considérations éclairent les enjeux et la portée de ces changements qui bouleversent la vision traditionnelle du rôle de l'enseignement supérieur et de ses missions. Nous nous bornerons à titre liminaire à rappeler des problématiques emblématiques portant sur trois niveaux décisifs de la relation entre Université et monde professionnel. Enfin, nous rappellerons à quel point en dépit des représentations erronées qui circulent, l'insertion professionnelle des diplômés de l'Université reste bonne (selon la note de novembre 2011 de la DGESIP).

1 - Qu'est-ce que la professionnalisation des Universités ?

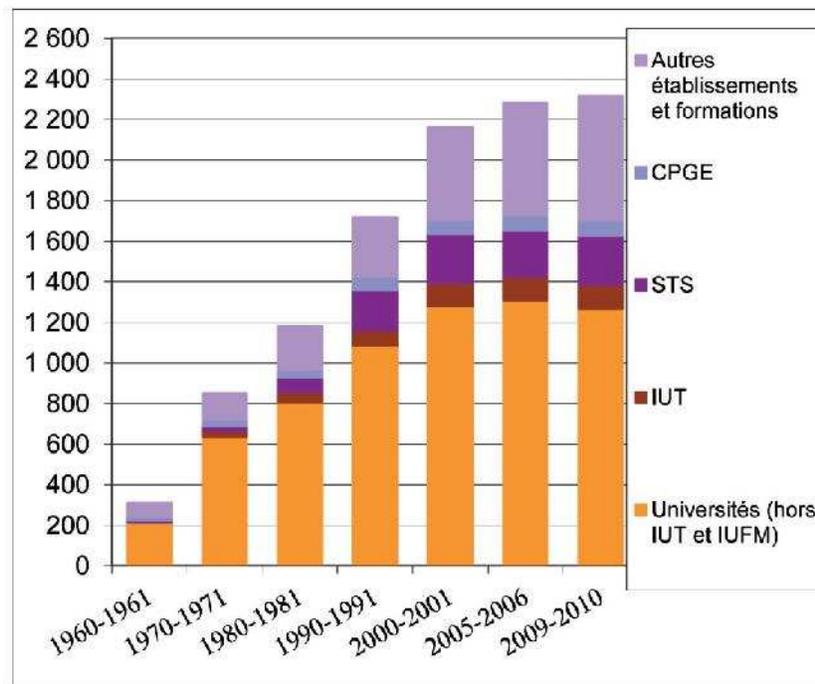
a) Une tendance de longue période

Initiée dès le début des années soixante avec la création des Instituts universitaires de technologie, poursuivie dans les années 70 avec la création des DESS en 1974, celle de l'université technologique de Compiègne et la mise en place des licences LEA et maîtrises MIAGE, cette tendance s'amplifie dans les années 1980, après l'adoption de la loi du 26 janvier 1984 qui réaffirme la contribution de l'enseignement supérieur "à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible" et prescrit une organisation des enseignements supérieurs en liaison avec les milieux professionnels : ainsi « leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes ; les praticiens contribuent aux enseignements ; des stages peuvent être aménagés dans les entreprises... ». Puis, dans la foulée de la création des DEUST en 1984 et DRT en 1985 seront

mis en place les I.U.P (1991), les licences professionnelles (1999-2000) et les masters professionnels (2002).

- b) Une impérieuse nécessité pour les Universités, liée à la croissance des effectifs et à la concurrence des grandes écoles et autres filières de formation.

Comme l'observe judicieusement Mohamed HERFI, tandis que les effectifs étudiants passaient de plus de 300.000 dans les années 60 à 2.300.000 à la rentrée 2009-2010, "en 2010, l'Université (y compris les IUT) accueille 60 % des effectifs du supérieur. Malgré la forte croissance des effectifs accueillis, son poids dans les formations supérieures a baissé de près de 10 points par rapport aux années 1960 (69 %). Cette évolution reflète le développement et le succès des formations professionnelles hors universités, qu'elles soient de courte durée comme celles organisées par les sections de techniciens supérieurs (10 %), ou de longue durée, comme celles dispensées dans les grandes écoles et les autres établissements de formation (30 %)" ¹.



Évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur en France, 1960-2010 (milliers d'étudiants)

Source : Répères et références statistiques - édition 2010, MEN et MESR.

¹ HERFI H. [2012] L'enseignement professionnel initial dans le supérieur, Centre d'Analyse Stratégique, La Note d'Analyse, n° 260, janvier 2012, p.3.

- c) Une transformation radicale dans les priorités, qu'il s'agisse des contenus à enseigner, des pratiques éducatives et des méthodes d'évaluation.

L'université ne saurait se réduire à des écoles professionnelles même si l'histoire des institutions confère, de ce point de vue, un statut particulier aux disciplines juridiques et médicales. D'ailleurs les différents départements ministériels en lien avec l'évolution des trois fonctions publiques (cf. infra chapitre 1) ont su mettre en place des écoles supérieures, l'une des dernières en date étant significativement l'ESEN² ! L'enjeu de la professionnalisation pour les Universités est donc d'une autre nature, ainsi que le souligne Emmanuel Triby : « *La professionnalisation des universités ne correspond pas tant à la multiplication des filières professionnelles, au détriment des filières académiques, qu'à l'intrusion de la question des pratiques professionnelles au cœur même de la transmission des savoirs. Cette entrée en force s'opère selon trois vecteurs: l'intelligibilité de ces pratiques, la transformation des pratiques, la production de représentations légitimes de ce changement.* () *Même les filières générales sont touchées; elles doivent se demander ce qu'elles sont susceptibles d'apprendre à leurs étudiants, le formel et le non formel, et dans quelle situation d'apprentissage correspondant à des situations d'activité professionnelle elles peuvent les inscrire* »³

2 - Quelle hiérarchie des savoirs se met en place à la faveur de la construction d'espaces d'équivalence lié à la certification et à des procédures telles que RPL* ou VAE** ?

- a) les effets de la construction d'espace d'équivalence :

² L'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [ESEN] est un service à compétence nationale, fondé par [arrêté du 24 août 2011](#) et rattaché à la [direction générale des ressources humaines](#) des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'ESEN est chargée de la conception, du pilotage et de la mise en œuvre de la formation des personnels d'encadrement pédagogiques et administratifs, des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé et des personnels des bibliothèques du ministère chargé de l'éducation nationale et du ministère chargé de l'enseignement supérieur, à l'exception de ceux gérés par le service de l'action administrative et de la modernisation. Source : <http://www.esen.education.fr/fr/l-esen/missions/>

³ Emmanuel TRIBY [2006] La validation de l'expérience et le développement de l'enseignement supérieur. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/570/46_fr_Triby.pdf

* Recognition of Prior Learning ** Validation des acquis de l'expérience

L'obligation de la prise en compte des relations entre savoirs et compétences, dans un souci de mieux préparer les étudiants aux réalités de leur future vie professionnelle a conduit à vouloir disposer de passerelles entre des référentiels hétérogènes et obéissant à des logiques différentes. Que les promoteurs et artisans de ces passerelles l'aient voulu ou non, il est clair que celles-ci, à travers les correspondances qu'elles instituent, ont pour effet de créer des espaces d'équivalence. Or, ainsi que le rappelle le grand statisticien **Alain Desrosières** « Comparer (c'est-à-dire voir ensemble) est un acte politique (□) Postuler et construire un espace d'équivalence permettant la quantification, et donc la mesure, est un acte tout à la fois politique et technique. Il est politique en ce qu'il change le monde : comparer les roturiers et les nobles préfigure la nuit du 4 août, comparer les noirs et les blancs appelle l'abolition de l'esclavage, comparer les femmes et les hommes appelle le suffrage vraiment universel incluant les femmes. »⁴

S'agissant du passage du monde professionnel au monde universitaire et vice-versa, quelles sont les conséquences de l'établissement de ces relations d'équivalence ? Là encore c'est Emmanuel Triby qui nous apporte l'éclairage le plus pertinent : « Le système de formation supérieure de la plupart des pays occidentaux est fondé sur une hiérarchie plus ou moins implicite des savoirs qui place résolument au niveau supérieur les savoirs académiques, au-dessus de toute une déclinaison de savoirs issus de la pratique, des savoirs professionnels, parfois très élaborés, aux savoirs pratiques, pauvres et routiniers. La VAE n'inverse pas cette hiérarchie mais oblige à considérer, d'une part, que les savoirs d'expérience sont d'une égale dignité par rapport aux savoirs savants, à condition d'avoir été l'objet d'un travail critique et, d'autre part, que les savoirs académiques ne sont appropriés que s'ils ont pu trouver des correspondances en termes de capacités effectives et de connaissances mobilisées dans l'activité »⁵

b) La reconnaissance du caractère stratégique des savoirs intégrateurs.

Fustigeant l'idée si répandue dans les organismes de formation, qu'une formation puisse être conçue comme un ensemble de blocs, - articulés en terme de progression mais indépendants dans leur exposition-, Marcel Lebrun nous rappelle que cette illusion diffusée dans les années 1970 avec l'apparition de l'enseignement programmé, doit être vigoureusement

⁴ **Alain Desrosières** « Comparer l'incomparable : essai sur les usages sociaux des probabilités et des statistiques » (Communication à la Conférence : «Augustin Cournot, les sciences sociales et la mathématisation de l'économie □ organisée par le Centre Cournot, 1er et 2 décembre 2005)

⁵ E. TRIBY [2006] **La validation de l'expérience et le développement de l'enseignement supérieur** art.cit. p.10

combattue : « De Ketele propose dès 1989 propose le concept de situation d'intégration dans laquelle les acquis des blocs antérieurs sont réactivés au sein d'une situation complexe, proche d'une situation naturelle, faisant appel à une large variété de savoirs (dont les savoir-être et savoir-devenir) et aboutissant à un produit évaluable qui manifeste l'intégration des différentes composantes. Il appelle cet objectif d'intégration... une compétence »⁶

3 - Les dérives de l'évaluation institutionnelle susceptibles d'entraver le développement professionnel.

Dès lors que sont établis des espaces d'équivalence entre expériences et pratiques hétérogènes auxquelles sont attachées par voie législative ou réglementaire des droits et obligations, l'évaluation institutionnelle devient une nécessité ne serait-ce que pour protéger les titulaires des ces droits. Pour être indiscutable l'évaluation institutionnelle doit être assurée par des entités indépendantes dont les avis puissent faire autorité. A cette fin les agences d'évaluation doivent elles-mêmes être accréditées, pour pouvoir exhiber non seulement de leur capacité à procéder aux évaluations qui leur sont confiées mais aussi de leur légitimité. D'où d'ailleurs une difficulté qui concerne aussi bien le monde universitaire que le monde professionnel : les institutions qui commandent les évaluations sont aussi celles qui accréditent les agences d'évaluation. L'autonomie des agences n'est pas unabri d'instrumentalisation à des fins autres que celles qui sont censées avoir motivé les commandes. Il serait naïf, en effet, d'oublier la mise en garde formulée par Philippe Perrenoud en ces termes : « *Le rôle des sciences sociales est d'étudier l'évaluation comme une pratique sociale dont les intentions, même louables, ne garantissent pas les effets positifs sur le sujet évalué. En effet, sauf si ce dernier la sollicite librement (?) et peut l'interrompre ou en faire ce qu'il veut, une évaluation s'inscrit dans un rapport asymétrique. En général, un évaluateur a le « pouvoir » d'évaluer un individu ou un système, au besoin à contre son gré. Et le pouvoir de fonder des décisions sur son évaluation ou de recommander de telles décisions à une autorité habilitée à les prendre.* »⁷

⁶ Marcel LEBRUN Les compétences et les « CCC » : capacités, contenus et contextes. Learning Outcomes, apprentissage et dispositif, approche programme □ Mis en ligne le 8 juillet 2011 □ : <http://www.calameo.com/books/0007103607f7db81fc33e>

⁷ Perrenoud Philippe, « Chapitre 1. Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? », in Léopold Paquay *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck Université « Pédagogies en développement », 2010 p. 35-47. Article disponible en ligne à l'adresse: <http://www.cairn.info/l-evaluation-levier-du-developpement-professionnel---page-35.htm>

a) Qu'est-ce que l'évaluation institutionnelle ?

L'évaluation institutionnelle est une procédure inscrite dans les règles de fonctionnement d'une organisation. A ce titre, elle s'adresse à l'ensemble des personnels qui sont visés par ces règles. Mais elle peut concerner, comme c'est le cas dans le système éducatif, les établissements.

b) Conséquence dans les organisations

Comme le rappelle P. Perrenoud [2010, art.cit. p.38] la mesure de l'efficacité et des performances dans les organisations relève classiquement d'un simple contrôle. Mais s'agissant des sociétés du savoir l'enjeu et les modalités du contrôle traditionnel changent de nature dès lors qu'il s'applique au capital immatériel, au premier rang duquel figurent compétences et savoirs faire : précisément l'évaluation, ici, devient opaque dès qu'elle entend individualiser les performances alors que les compétences sont souvent l'acquis d'apprentissages collectifs et qu'elle mettent en jeu, pour leur mobilisation efficace, l'aptitude à **recourir de manière pertinente aux ressources de l'organisation**. Or, cette dernière aptitude renvoie aux caractéristiques de l'organisation elle-même : son organisation du travail, ses procédures de décision, la qualité de son management. Dans le système éducatif, il est évident que l'évaluation des établissements sous cet angle reste très embryonnaire et sans doute en va-t-il, pour les raisons que nous évoquerons ci-dessous, de même dans les autres organisations.

c) Les dérives liées à l'hétérogénéité des cadres d'évaluation

Compte tenu de la diversité des systèmes de formation tant à l'intérieur des pays qu'entre pays, la nécessité de disposer d'un cadre harmonisé de certification est très vite apparue. Mais les politiques publiques, - et, dans le cadre européen, du fait des caractéristiques du système de gouvernance de l'UE -, sont souvent harmonisées par domaine, sans prendre garde aux initiatives prises dans des domaines voisins, les réalités se laissant difficilement appréhender sous la forme d'une juxtaposition d'éléments indépendants. C'est ainsi qu'existent en Europe deux cadres de certification. . L'un se concentre sur l'enseignement supérieur (EQF-HE) et a été mis en place dans le cadre du processus de Bologne ; l'autre est axé sur l'éducation dans son sens le plus large et a été lancé par la Commission européenne. Le premier s'intitule *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (**cadre de certifications dans l'espace européen**

de l'enseignement supérieur). Le second couvre *tous les domaines, dont celui de l'enseignement supérieur*, et s'intitule *European Qualifications Framework for Life Long Learning (EQF-LLL)* (cadre de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie).

Dans le passage du monde universitaire au monde professionnel et vice-versa, la certification, donc la forme la plus élaborée d'évaluation institutionnelle, est une nécessité « incontournable ». Toutefois, comme dans toute évaluation institutionnelle, de sérieuses difficultés apparaissent dès lors que l'on s'intéresse à ce qui est réellement évalué, et à l'adéquation entre ce qui est censé être évalué et les modalités de l'évaluation. Appliquées aux formations de l'enseignement supérieur, l'évaluation se présente comme une procédure achevée reposant sur des référentiels éprouvés : **c'est loin d'être le cas**, des référentiels concurrents existent au niveau européen avec deux cadres de certification. De plus des agences indépendantes proposent leurs propres référentiels (Tuning, AEHLO) destinés à corriger les lacunes les plus évidentes des autres référentiels.

En fait, il convient d'aborder la question du référentiel de formations **en mettant au jour le chaînon aujourd'hui manquant**, à savoir un référentiel portant sur la nature des apprentissages au terme desquels les compétences sont acquises. En d'autres termes ce qui doit être visé ce ne sont pas les learning outcomes (acquis de formation dont la certification est certes plus aisée) qui sont le résultat d'un processus, **mais le processus lui-même**.

Présentant la publication du CEDEFOP intitulée « La transition vers les acquis d'apprentissage. Politiques et Pratiques en Europe », Aviana Bulgarelli a parfaitement restitué les enjeux de cette distinction : « *□ l'□chelle europ□enne, le lancement du cadre europ□en des certifications (CEC) et du syst□me europ□en de cr□dits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) a donn□ aux acquis de l'apprentissage une place importante sur l'agenda politique. Au niveau national, le d□veloppement rapide des cadres nationaux des certifications (CNC) va dans le m□me sens (□) Mais « L'□utilisation des acquis de l'apprentissage pour mettre en relation les niveaux des certifications nationales et le CEC est **différente** de l'□utilisation des acquis de l'apprentissage pour d□finir des normes, d□crire des programmes d'□tudes et de formation ou concevoir des d□marches d'□valuation ».*⁸

⁸ Aviana BULGARELLI [2010] Avant Propos de l'ouvrage « *La transition vers les acquis de l'apprentissage. Politiques et pratiques en Europe.* » CEDEFOP, juin 2010, Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Dès que l'idée selon laquelle ce sont les apprentissages qu'il convient d'évaluer est posée, il apparaît que les procédures d'évaluation ne peuvent se cantonner au contrôle des dispositifs assurant la disponibilité de l'offre de ces acquisitions : il faut passer à l'examen de la mise en œuvre de cette offre. Or à l'ère de la société numérique, comme le montre la déjà très conséquente mise en œuvre de portefeuilles numériques de développement personnel dans les Universités du monde entier, les étudiant(e)s deviennent acteurs (actrices) de leur formation et les procédures d'apprentissage renvoient à des pratiques collectives. Pour le faire comprendre, en pastichant Loïc Waquant⁹, à propos de l'apprentissage de la boxe, on dira qu'il n'y a rien de plus individuel que l'activité d'apprenant et pourtant l'apprentissage lui-même est essentiellement collectif. Au final il doit exister une articulation étroite sous forme de feedbacks appropriés entre les référentiels de compétences et les procédures d'évaluation : c'est à ce niveau que l'institutionnalisation, selon des modalités à préciser, des portefeuilles numériques de développement personnel peut aider à construire les référentiels relatifs aux apprentissages de compétences, chaînon manquant aujourd'hui.

4 - En période de crise, une très bonne insertion professionnelle des diplômés de l'Université.

Dans leur note intitulée «L'insertion professionnelle des diplômés de l'université (Master, DUT, Licence Professionnelle)» de novembre 2011 les experts de la DGESIP observent que :

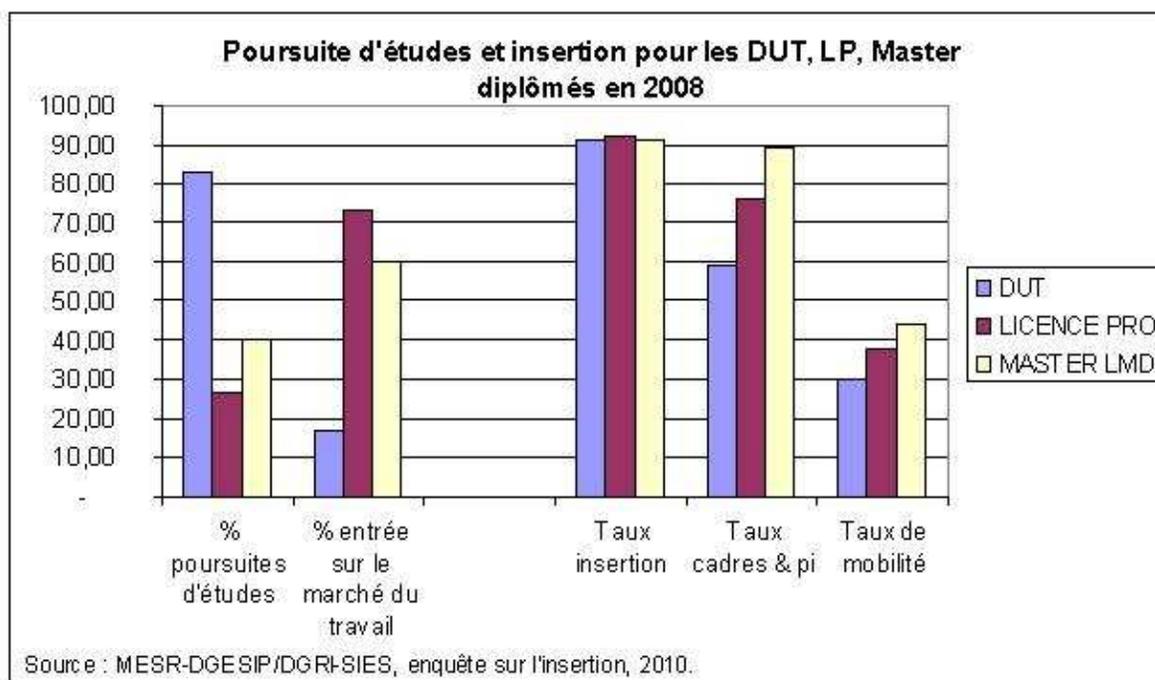
«Au 1er décembre 2010, 30 mois après l'obtention de leur diplôme en 2008, 91% des diplômés de master entrés sur le marché du travail (□) sont en emploi, un taux identique à celui des diplômés 2007. Les taux d'insertion des diplômés de DUT et de LP sont très voisins de celui des diplômés de master : 91% pour les DUT et 92% pour les LP, des taux là aussi identiques à ceux relevés pour les diplômés de 2007.

⁹ « la boxe est un sport individuel, sans doute même l'un des plus individuels qui soit puisqu'il met physiquement en jeu - et en danger - le corps du seul combattant, **dont l'apprentissage adéquat est cependant essentiellement collectif** (...). Autrement dit, les dispositions qui font le pugiliste accompli sont, comme toute technique du corps, l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle" (Mauss, 1950)... Wacquant Loïc, « **Corps et âme** », Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 80, novembre 1989, pp. 35-36. Disponible en ligne à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1989_num_80_1_2914

Les diplômés de Master qui entrent immédiatement sur le marché du travail sont très majoritairement en emploi 30 mois plus tard (91% de taux d'insertion), le plus souvent en adéquation avec leur niveau d'études (89% d'emplois de cadres ou professions intermédiaires) et dans de bonnes conditions de stabilité. Les débouchés sont larges et offrent une très large place au secteur privé.

Les diplômés de LP sont très nombreux à entrer directement sur le marché du travail. Ils s'y insèrent dans des conditions très satisfaisantes (92% de taux d'insertion, 76% sur des emplois de cadres ou professions intermédiaires), le plus souvent (79%) dans des entreprises privées.

Quant aux diplômés de DUT, une large majorité poursuivent leurs études, souvent vers des filières présentant de bonnes performances en matière d'insertion (LP ou grande école). Toutefois, ceux qui choisissent d'entrer directement sur le marché du travail le font dans de bonnes conditions : 91% sont en emploi 30 mois après l'obtention de leur diplôme. »¹⁰



Ainsi les efforts accomplis en vue de leur insertion professionnelle par les Universités sont couronnés de succès. Pour autant les caractéristiques des évolutions des

¹⁰ DGESIP DGRI/SIES http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/taux_d_insertion_pro_diplomes_universite/53/3/synthese_insertion2010_198533.pdf

marchés du travail en Europe conduisent à rechercher activement une politique de formation davantage centrée sur les apprentissages et sur l'individualisation des parcours et des évaluations. En effet :

« D'une part, il apparait que la notion de diplôme, certification de l'Etat, s'est lentement effacée derrière celle de certification professionnelle, dont elle n'est plus aujourd'hui qu'une des composantes avec les titres finalité professionnelle » délivrés par les organismes privés et les « certificats de qualification professionnelle » (CQP) des partenaires sociaux. Ce mouvement de dilution peut être analysé comme une mise en retrait progressive de l'Etat du paysage français de la certification, retrait dont l'origine peut également être trouvée dans les nouvelles politiques européennes de promotion du Lifelong learning.

D'autre part, si l'émergence et l'autonomisation de la certification s'est accompagnée d'une « normalisation » du régime juridique de cette notion et de ses composantes, il semble également qu'elle s'accompagne d'un recul de ses effets juridiques dans la relation de travail, notamment dans les classifications professionnelles des conventions collectives et la qualification professionnelle contractuelle. »¹¹

En d'autres termes, et chacun conviendra qu'il s'agit d'un enjeu politique capital, l'Université, par ses propres procédures d'évaluation et de certification, peut et doit sans doute jouer un rôle capital dans la sécurisation des parcours professionnels de ses diplômés.

L'objet de ce rapport est de rendre compte des mutations en cours dans les Universités en termes d'organisation des enseignements, de transmission des savoirs et des compétences, ainsi que de leur évaluation, compte tenu des changements radicaux liés à l'avènement de la société numérique, et notamment des effets des réseaux sociaux sur les pratiques collaboratives et les apprentissages collectifs dans l'enseignement supérieur. Comme l'a judicieusement remarqué Henk Eijkman il doit y avoir une cohérence entre les hypothèses épistémiques qui président à la production des savoirs et à leur transmission et celles impliquées

¹¹ Pascal CAILLAUD [2011] « Formation continue et certifications professionnelles : une relation inachevée » Journale d'étude Usages de la certification par les acteurs de la formation et place du RNCP » Cereq, pays de Loire, CNAM, CNCP <http://srviprox.cariforef-pdl.org/drupal7/detail>

Un excellent dossier documentaire est disponible à : http://www.cariforefpdl.org/telechargement/ficTelecharge_1/Documentation/bibliographies/dossier%20certification%20pour%2018%20mai%202011web.pdf

par l'émergence du Web 2.0¹². En effet, qu'il s'agisse de la manière de recevoir les contenus, de les approprier et de partager leur réinvestissement dans des contextes de formation, toutes les hypothèses épistémiques antérieures sont remises en cause¹³: il y a lieu d'en tirer les conséquences sur l'organisation, le fonctionnement du système éducatif, mais plus encore sur les pratiques de transmission et de validation des connaissances :

« Web 2.0+, as a new site of intensified social digitization, privileges a social understanding of knowledge and values procedural or performance oriented knowledge, where the focus is on □knowing how.□ In contrast, Web 1.0, in common with traditional education, emphasizes a psychological understanding of the nature of knowledge and stresses the individual acquisition of propositional knowledge, which focuses on □knowing what.□

This drastic shift in the organization and availability of knowledge □opens up many questions about traditional forms of transmission and the organisation of the transmission of knowledge.

*For example what is taught and learnt, when and how; who is learning and who is teaching and which knowledge is important□ (Owen, Grant, Sayers, & Facer, 2006, p. 45)».*¹⁴

Après avoir analysé dans un premier chapitre les conditions et les modalités de mise en oeuvre de référentiels de compétences dans l'enseignement supérieur tant en France qu'en

¹² **Web 2.0:** A term that refers to the latest thinking on how software developers and end-users should best make use of the Web. Web 2.0 ideas depend on the central concept of the □Internet as a platform.□ Although there is occasional disagreement, the term is properly pronounced □web two point oh.□

Web 2.0 Technologies: When used by educational researchers and **practitioners this term refers to applications such as blogs, wikis, podcasting, and social networking, which permit the creation and remixing of user-generated content.** The same term is also used by technical writers to refer to specific toolsets (such as AJAX and CCS) that are used to create Web 2.0 sites. TE FU CHEN [2009] □Building a platform of business model 2.0 to creating real business value with web 2.0 for web information services industry□ *International Journal of Electronic Business Management*, Vol. 7, No. 3, pp. 168-180

¹³ *«Web 2.0+, by providing new forms, arenas, and resources for the social construction of knowledge and easy, extensive, access to a vast range of networks of practice, enables the collaborative and egalitarian construction, exchange, and publishing of knowledge (Crook, 2008; Freedman, 2006).□ Henk EIJKMAN [2011] □Dancing with Postmodernity: Web 2.0+ as a New Epistemic Learning Space□ Chapitre 18 de l'ouvrage **Web 2.0-based E-learning : applying social informatics for tertiary teaching** , Mark J.W. Lee and Catherine McLoughlin, editors, IGI Global, Information Science Reference (an imprint of IGI Global) 2011, 518 pages.*

¹⁴ Henk EIJKMAN [2011] art. cit. p.344.

Europe, nous montrerons comment les pratiques d'évaluation, tant formative que summative, dont les caractéristiques ne peuvent être établies indépendamment des référentiels retenus, sont affectées par les changements épistémiques liés tant au système Web 2.0 qu'à ses technologies. Il apparaîtra alors que les développements observables à l'échelle internationale dans la mise en œuvre du portefeuille numérique de développement personnel tendent à lui reconnaître une place éminente en tant que seul instrument opérationnel réellement compatible avec les nouvelles exigences épistémiques et les référentiels et pratiques évaluatives mis en œuvre.

Chapitre 1 - L'avènement de référentiels de compétences dans l'enseignement supérieur.

Des précurseurs, tel Raymond Vazier¹⁵ ont, dès les années 1950, pris conscience de la nécessité pour les entreprises de recourir à la notion de compétences en vue de faciliter l'évolution professionnelle de leurs salariés. R. Vazier considère en effet la compétence comme :

*« la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes et de la bonne volonté () on peut dire que la Formation (avec une majuscule dans le texte) est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessitée par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aux aptitudes, à la volonté de travailler de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté. Cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que le poste change par suite de l'évolution technologique. De plus, le titulaire peut changer de poste et le titulaire lui-même se modifie. »*¹⁶

Ce constat liminaire est destiné à rappeler que si la possession de diplôme a pendant très longtemps représenté l'unique moyen de faire valoir une qualification, les changements qui ont pris place dans les pays européens - notamment depuis la seconde guerre mondiale - ont conduit à remettre en cause les éléments fondamentaux de l'enseignement professionnel et de manière générale l'ensemble des relations existant entre le monde de la formation professionnelle et les principes régissant le fonctionnement du marché du travail. Bien évidemment ces changements ne pouvaient rester sans conséquences sur l'organisation de la formation initiale, ses principes de fonctionnement, ses modes d'évaluation.

Beaucoup plus tardivement, l'enseignement supérieur tant au plan national qu'au plan européen, du fait de la mise en place du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne, a dû faire face aux exigences dérivées des traités et notamment de la liberté d'établissement, ce qui a conduit à rechercher des systèmes d'équivalence de façon à favoriser tant la mobilité

¹⁵ Après avoir rappelé les principales étapes de sa carrière, initiée à la direction du personnel des Usines Renault, Lucie Tanguy [2005, pp.108-109] indique que R. Vazier « donne, dès la fin des années 1950, une définition de la formation, qu'il distingue des actions alors nommées « perfectionnement, recyclage, adaptation, promotion » destinées les unes aux cadres, les autres aux agents de maîtrise ou aux ouvriers.

¹⁶ La citation de la définition de Vazier est reprise de l'article de Lucie Tanguy [2005] « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? » *Education et sociétés*, n°16, 2005, 2; pp. 99 -122.

étudiante que la mobilité professionnelle. Toutefois les bouleversements les plus profonds sont liés aux effets des mesures d'individualisation et de sécurisation des parcours professionnels impliquées par la mise en œuvre de la politique de l'Union Européenne en matière de formation tout au long de la vie. Cette politique nécessite l'harmonisation sinon la convergence des systèmes de certification professionnelle et conduit, dans la perspective d'une mobilité professionnelle tant à l'intérieur des frontières de l'UE qu'en provenance du reste du monde, à l'élaboration de référentiels d'acquis d'apprentissage.

Désormais les Universités sont sommées de prendre toute leur place dans cette politique et de recourir à côté de l'évaluation académique classique à une évaluation des acquis de formation destinée à faciliter l'insertion professionnelle de ses diplômés.

Après avoir montré dans une première section quelles ont été les sources de la référence aux compétences dans les systèmes de formation, nous rendrons compte, dans une deuxième section, des effets de l'assujettissement de l'espace européen d'enseignement supérieur aux exigences de la politique européenne de formation tout au long de la vie, avant d'aborder dans une troisième section les raisons d'une adaptation délicate des Universités à la logique des compétences impliquée par leur participation au dispositif national de formation professionnelle¹⁷.



¹⁷ « Les universités, par leur capacité à former et à délivrer des diplômes reconnus, ont donc un rôle important à jouer dans la formation professionnelle ». SGAE, Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi Programme national de réforme français 2008-2010, octobre 2008.

SECTION 1 - LES SOURCES DE LA REFERENCE AUX COMPETENCES DANS L'UNIVERS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

Dans l'évènement qu' a représenté ce que Marc Romainville qualifie de « joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur »¹⁸ deux sources majeures, non indépendantes, mais distinguées en raison des circonstances historiques dans le cadre desquelles elle se sont manifestées, apparaissent comme décisives : d'une part, une réévaluation de la place et du rôle des certifications professionnelles dans les transformations du rapport salarial, et d'autre part, les modalités des mesures retenues, notamment en France, dans le cadre de la politique dite « de flexisécurité », destinées à permettre l'individualisation et la sécurisation des parcours professionnels .

§1 - La certification professionnelle, enjeu et support des transformations du rapport salarial

Pendant longtemps, à la suite d'ailleurs des travaux précurseurs d' Annie Vinokur¹⁹, la théorie économique n'a vu dans les dispositifs de certification professionnelle qu'une condition d'accès à l'emploi. Ce parti pris s'explique par le type d'analyse mobilisé. En effet, du fait même des conceptions en vigueur au niveau politique, quant à la régulation du fonctionnement du marché du travail, la problématique choisie ne retient que l'étude des modalités de l'ajustement entre offre et demande de travail , sur la base d'un contrat de travail lui-même assimilé à un instrument favorisant la mobilité professionnelle dans une pure économie d'échange!

Notre thèse est que la certification professionnelle est à la fois un enjeu crucial et un support décisif des transformations du rapport salarial. Penser le rapport salarial c'est d'abord penser l'entreprise comme institution, définie par son objet social et caractérisée par ses formes d'organisation et non comme un simple outil de coordination de décisions, mobilisant un faisceau de contrats. C'est considérer ensuite que le salaire n'est pas la simple rémunération d'un facteur de production comme le veulent les théories fonctionnelles de la répartition, mais bien un

¹⁸ ROMAINVILLE M. (2007) "[La "joyeuse entrée" des compétences dans l'enseignement supérieur](#)". *Revue de l'inspection générale*, n° 4, pp. 48-54.

¹⁹ VINOKUR A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, pp 151-183.

revenu d'institution²⁰. Au demeurant, le marché du travail, comme tout marché doit obéir à des règles : c'est ainsi que les « chefs d'entreprise » (les guillemets sont là pour rappeler que l'expression n'est pas fortuite) ont reconnu très tôt, à peine de dysfonctionnements majeurs rencontrés dans la marche de leur entreprise, qu'ils devaient disposer de garanties sur le niveau et les modalités de la formation de leurs salariés²¹.

1.1 - Les enjeux de la certification

La certification définie par l'UE comme « *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 processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée* »²² est un élément essentiel du rapport salarial et, à ce titre, a longtemps relevé de dispositions inscrites dans le code du travail²³.

a) qu'est ce que la certification ?

La certification désigne à la fois une procédure de validation de connaissances et/ou compétences et la reconnaissance d'un résultat (attestation, diplôme, titre). Elle introduit une hiérarchie dans la valeur des diplômes et par là dans les qualifications tant que celles-ci sont définies en relation directe avec ces derniers. Or depuis la loi du 16 juillet 1971 la valeur attachée

²⁰Dans l'ouvrage « Les caractères contemporains du salaire » publié en 1946 par l'ISEA aux PUF (collection Pragma), la définition suivante du salarié est retenue : « Le salarié nous apparaît donc comme le travailleur qui, pour livrer ses services aux consommateurs, fait apport de sa capacité de travail à une institution au sein de laquelle il est subordonné à un chef et dont il n'assume pas le risque économique » Op. cit. p.7

²¹ On appréciera l'intelligence du dispositif suivant qui préfigure la VAE « Dans les années 1920 les employeurs « prirent conscience qu'un ajustement trop étroit aux besoins régionaux enlevait toute valeur prédictive au diplôme quant aux capacités professionnelles de l'apprenti au moment de son embauche dans un autre lieu que celui où s'était déroulé l'apprentissage. Ils alertèrent les inspecteurs généraux qui se firent les relais de leurs préoccupations auprès de la DET () Partant du principe que l'habileté opératoire ne s'acquiert pas seulement par l'atelier mais qu'elle se complète et s'améliore par les connaissances théoriques, le CDET du Nord [7 décembre 1921] imposa le principe de preuves obligatoires de dessin et de technologie. Les justifications apportées sont intéressantes : « On désire aussi rencontrer chez l'ouvrier une certaine facilité à déterminer ses méthodes de travail, à se dégager de la routine, soit qu'on lui laisse le soin de concevoir des procédés nouveaux ; soit, plus fréquemment, qu'on lui demande d'expérimenter, sans part pris, ceux que ses chefs ont étudiés » Guy Bruy [2007] « La certification : quelques points d'histoire » in « Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles : nouvelles normes et nouveaux enjeux (Séminaire DGESCO/Cereq 2004-2006) », Relief, n° 20, mars 2007, p.

²² Commission européenne **Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)** Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes 2008, p.11.

²³ La loi du 4 octobre 1943, validée par la Libération, vise à confier à l'Etat et à lui seul le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes professionnels. Cf. Guy Bruy « La certification quelques points d'histoire » in « les diplômes de l'éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux. Séminaire DGESCO/Cereq 2004-2006, Relief n°20, Mars 2007

aux diplômes nationaux ne cesse d'être modifiée par l'évolution de la certification sous l'effet de l'individualisation et de la sécurisation des parcours professionnels.

b) La place de la certification professionnelle dans l'adéquation formation-emploi

Jusqu'au milieu des années 1990 prédomine une conception de la certification professionnelle comme instrument privilégié de l'adéquation des compétences acquises aux compétences requises par les emplois-types. Analysant « le modèle des compétences » Lucie Tanguy a magistralement rendu compte du caractère stratégique de cette conception au travers du constat suivant :

« Tous les référentiels existants, d'emplois ou de diplômes, sont construits selon une même démarche qui fait l'objet, depuis le début des années 1980, d'une réglementation, sorte de discours sur la méthode qui codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel. Cette réglementation prescrit que tout diplôme soit explicitement défini par un référentiel et que ce référentiel soit lui-même déduit du référentiel d'emploi auquel ce diplôme est supposé conduire (Ropé & Tanguy 2000). L'extension de ce modèle aux autres segments de l'école est indissociable des pratiques d'évaluation aujourd'hui généralisées. Quelles que soient leurs formes, elles s'accompagnent toutes de la mise en place de dispositifs techniques, de procédures de catégorisations et de classements construits sur le même modèle, à partir d'un découpage entre le domaine des savoirs et des savoir-faire. Les carnets d'évaluation introduits, en 1990, dans l'enseignement primaire, en même temps que la division de ce cursus en cycles, ne comportaient pas moins de cinquante items, pour chaque cycle. Toutes les grilles d'évaluation participent de cette même préoccupation d'appréhender la connaissance à partir de critères objectifs et de mesurer la capacité à faire une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. Loin de se réduire à leurs seuls caractères techniques, ces pratiques génèrent d'autres cadres de perception de l'acte éducatif et d'autres modèles cognitifs. La prévalence donnée à la méthodologie est supposée être un gage de scientificité, d'efficacité et aussi d'efficacité »²⁴

1.2 - L'individualisation des droits et l'assouplissement des modalités de certification

Suite à l'adoption de la loi du 16 juillet 1971 qui permet l'acquisition des titres et diplômes de l'enseignement technologique, aussi bien par les voies scolaires et universitaires que par l'apprentissage et la formation continue, le principe de dissociation des titres et des diplômes

²⁴ TANGUY L. [2005] De l'éducation à la formation: quelles réformes ? *Éducation et Sociétés*, n° 16, /2005/2, p.113

de leur mode d'acquisition est consacré. Par ailleurs, la procédure d'homologation des titres et diplômes mise en place consacre une validation publique des titres privés, par un acte de reconnaissance officielle de l'État, et une mise en comparaison de ces derniers avec les diplômes publics, homologués d'office. Ces dispositions visent à offrir aux salariés une garantie officielle de l'État, sur le niveau de la formation qu'ils vont suivre, dans le cadre des nouveaux dispositifs que leur offre la loi sur la formation continue de 1971, à savoir le plan de formation de l'entreprise ou le Congé individuel de formation (CIF).

Contestant l'idée que la qualification professionnelle ne puisse résulter que de la délivrance de diplômes homologués, **les partenaires sociaux, à partir de 1986, vont se voir progressivement reconnaître la capacité de certifier les connaissances et les compétences des salariés** au moyen de Certificats de qualification professionnelle (CQP).

Yves Uriéta, dans son rapport au Conseil économique, social et environnemental, rappelle ainsi que :

Au début des années 2000, le concept de formation tout au long de la vie vise à faire de chaque individu l'acteur de sa formation continue, à tout âge, pour maintenir son employabilité, entendu comme sa capacité à se maintenir dans l'emploi à travers les possibles aléas de son parcours professionnel, incluant des périodes de travail, de chômage, de formation, d'engagements associatifs. La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 tend à développer la VAE instaurée par la loi de 1992 et à en étendre le principe à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle.

C'est l'accord du 20 septembre 2003, dont les grands principes sont repris dans la loi de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, qui marque l'étape majeure d'une conception individualisée de la formation devant permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle. Elle prévoit notamment un entretien professionnel tous les deux ans et généralise le recours au bilan de compétences et la VAE. L'instauration d'un droit individuel à la formation accessible à tous les salariés, vise à pallier les inégalités d'accès à la formation professionnelle. La durée des droits acquis est de 20 heures annuelles, cumulables sur six ans dans la limite de 120 heures. Le DIF constitue ainsi une nouvelle modalité d'accès des salariés à la formation, au même titre que les formations retenues par l'employeur dans le plan de formation et du projet individuel du salarié formalisé dans le cadre du congé individuel de formation (CIF).²⁵

²⁵ 40 ANS DE FORMATION PROFESSIONNELLE : BILAN ET PERSPECTIVES Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Yves Uriéta, rapporteur au nom de la section du travail et de l'emploi, CESE, 20 décembre 2011 JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE Mandature 2010-2015 – Séance du 13 décembre 2011, p.22.

Sur un plan politique et social cette évolution revêt un caractère de régression marqué parce qu'elle implique une remise en cause d'un élément central du rapport salarial, la certification de la formation, désormais tendanciellement abandonné au jeu faiblement régulé du marché de la formation.²⁶

1.3- Bref bilan de l'évolution de la certification en France

L'histoire récente de la certification professionnelle en France est ainsi celle de la disparition d'un monopole d'Etat, 60 ans après sa création en 1943, dans le but de promouvoir à travers la concurrence entre établissements tant privés que publics de formation une plus grande efficacité du système de formation dans son ensemble. En l'occurrence, c'est la place relative du secteur privé qui est rehaussée, puisque l'évolution des procédures de certification conduit à consacrer une priorité, dans l'exercice des nouveaux droits individuels de formation reconnus aux salariés, aux formations qui offrent l'apprentissage de compétences attestées par les certifications professionnelles au détriment de formations sanctionnées par des diplômes publics.

Cette évolution, et ce n'est évidemment pas fortuit, a coïncidé avec la substitution du terme formation²⁷ à celui traditionnellement consacré dans les textes - et au premier chef dans le code du travail - d'éducation technique ou alternativement d'éducation professionnelle.

A peu de choses près, avec un léger décalage dans le temps, le même scénario se reproduit à l'échelle de l'Union Européenne, puisque l'on observe la prééminence de fait du cadre européen des certifications professionnelles (CEC ou EQF-LLL) mis en place par la seule Union

²⁶ «Ambivalente, la validation des compétences acquises par une certification est à la fois le moyen pour l'entreprise de se défaire plus facilement des contraintes du lien salarial, et pour les salariés d'écarter ou rebondir plus facilement en cas de licenciement. La validation est ainsi un outil d'adaptation à la tendance des entreprises à s'attacher leurs salariés de façon plus distante et plus lâche (Rozario, 2003). Cela devrait renforcer de fait le besoin de signaux peu contestables, donc le poids des certifications dans la demande de travail. TRIBY [2005] « Transformations et enjeux de la validation de l'expérience », CEDEFOP, *Revue européenne formation professionnelle*, 2005/ 3, n°35, p.51 (souligné par nous D.D.).

²⁷ « Je crois devoir souligner que ce qui est aujourd'hui appelé formation professionnelle initiale était, il y a quarante ou cinquante ans, nommé éducation professionnelle ou éducation technique par des sociologues comme Léon, mais aussi, quoique d'une manière moins systématique, par Naville ou par Friedmann. Tous ces auteurs, qui appartiennent à la première génération d'universitaires d'après guerre, insistent sur la nécessité d'un apprentissage complet intégrant l'éducation générale et l'acquisition d'un métier afin que les travailleurs soient en mesure d'exercer un contrôle sur les décisions prises par les directions des entreprises. Pour eux, la généralisation de l'enseignement secondaire à tous ne servirait ni les intérêts ni l'émancipation de la classe ouvrière. » Lucie Tanguy [2005] art. cit. p. 106.

Européenne dans le cadre de sa politique de formation tout au long de la vie et qui vise explicitement la certification des acquis de formation indépendamment des parcours d'apprentissage, à rebours de ce qui avait été antérieurement mis en place dans le cadre du processus de Bologne et qui intéressait toutes les parties prenantes (37 pays *alors* et nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe) à ce processus.

Ainsi et paradoxalement les autorités nationales de certification professionnelle voient leurs prérogatives entérinées par le CEC alors qu'au même moment les Etats nationaux abandonnent nombre de leurs prérogatives en matière de certification²⁸ : en effet, l'Union Européenne est devenue à leur place un prescripteur « incontournable », puisqu'elle dispose aux termes du Traité de Maastricht et du principe de subsidiarité d'une compétence en matière de formation professionnelle du fait des attributions qui sont les siennes en matière de régulation du marché du travail ainsi que l'explicitent les paragraphes 12, 14, 15 et 16 de la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, reproduits dans l'encadré de la page suivante.

²⁸ « Consacré législativement depuis 1971, **le lien entre le diplôme et les classifications professionnelles a été subrepticement supprimé à l'occasion de la réécriture du Code du Travail, applicable depuis le 1er mars 2008** : sa nouvelle rédaction impose simplement, pour qu'une convention collective de branche soit étendue, la présence des « *éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification* », sans que n'apparaisse dorénavant la mention obligatoire des diplômes professionnels, ou d'une quelconque certification professionnelle. Il appartient donc aux partenaires sociaux d'accorder une place aux certifications dans les classifications professionnelles sans y être dorénavant contraints par la loi. » » Pascal Caillaud [2011] « Formation continue et certifications professionnelles : une relation inachevée » CARIF/OREF, *Trait d'union* / n°235 / mai 2011
http://www.cariforef-pdl.org/arboFichiers/Trait%20d'union/2011/tu_235.pdf

ENCADRE I

RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL

du 23 avril 2008

établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

12 - La présente recommandation vise à créer un cadre de référence commun appelé **à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels**. Il permettra d'améliorer la **transparence, la comparabilité et le transfert des certifications décernées aux citoyens conformément aux pratiques en vigueur dans les différents États membres**. Chaque niveau de certification devrait, en principe, pouvoir être atteint par diverses filières de formation et différents parcours de carrière.

Le cadre européen des certifications devrait, par ailleurs, permettre aux organisations sectorielles internationales d'établir des correspondances entre leurs systèmes de certification et un point de référence européen, et donc de montrer la relation entre les certifications sectorielles internationales et les systèmes de certification nationaux. La présente recommandation contribue, dès lors, à la réalisation **des objectifs plus larges que sont la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et l'amélioration de l'employabilité, de la mobilité et de l'intégration sociale des travailleurs et des apprenants**. Des principes transparents d'assurance de la qualité et l'échange d'informations favoriseront la mise en oeuvre de la présente recommandation en aidant à l'instauration d'une confiance mutuelle. (...)

14. **La présente recommandation ne remplace ou ne définit aucun système national de certification et aucune certification. Le cadre européen des certifications ne définit aucune certification particulière ou compétence individuelle**, chaque certification particulière devant être rattachée au niveau correspondant du cadre au moyen des systèmes nationaux de certification visés.

15. Vu son caractère non contraignant, la présente recommandation, **est conforme au principe de subsidiarité en soutenant et en complétant l'action des États membres en facilitant la coopération entre eux afin d'améliorer la transparence et de promouvoir la mobilité et l'éducation et la formation tout au long de la vie**. Elle devrait être mise en oeuvre conformément aux législations et pratiques nationales.

16. Etant donné que l'objectif de la présente recommandation, à savoir créer un cadre de référence commun appelé à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, ne peut pas être réalisé de manière suffisante par les États membres et peut donc en raison des dimensions et des effets de l'action être mieux réalisé au niveau communautaire, **la Communauté peut prendre des mesures, conformément au principe de subsidiarité consacré à l'article 5 du traité. Conformément au principe de proportionnalité tel qu'énoncé audit article, la présente recommandation n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre cet objectif**.

§2 - Les référentiels de compétences, pré-requis indispensables de l'individualisation des compétences et de la sécurisation des parcours professionnels.

Dans un contexte marqué par la montée du chômage, une croissance ralentie voire atone, la multiplication des emplois précaires ou à temps partiel, la sécurisation des parcours professionnels est devenue une nécessité primordiale. Celle-ci implique la mise en relation de référentiels de métiers décrivant les compétences demandées et la certification des compétences acquises par les demandeurs d'emplois. Exposés de plus en plus fréquemment, du fait des aléas de la conjoncture économique, à la nécessité d'une mobilité professionnelle ces derniers doivent recourir aux services du système de formation professionnelle pour présenter les aptitudes requises pour accéder aux emplois offerts.

La puissance publique voit dans les compétences le levier de l'ajustement des demandeurs d'emploi aux besoins des entreprises et l'outil de la sécurisation des parcours professionnels. Elle entend de ce fait, en anticipant sur les travaux issus de la stratégie de Lisbonne, déléguer au système de formation professionnelle la mission d'assurer l'entretien des acquis d'apprentissage et de faire face aux besoins de la formation tout au long de la vie.

Les Universités, sont quant à elles, requises de prendre une part active dans ce dispositif :

Plusieurs dispositifs permettent de mieux intégrer les salariés à la formation professionnelle par l'aménagement des cursus, par le développement de l'enseignement à distance, par la poursuite du développement de la professionnalisation dans les universités (notamment sur la base de conventions et d'accords cadre avec les entreprises) avec le développement des contrats de professionnalisation, la mise en place de formations qualifiantes, diplômantes ou non, en adéquation avec les besoins des entreprises et des salariés et par le développement des modules de formation de 20 heures ou multiples de 20 heures afin de faciliter l'accès de la formation dans le cadre du DIF.

La mise en place du système LMD (« licence, master, doctorat») de même que le développement de la validation des acquis de l'expérience ont été conçus dans le cadre

*d'une démarche intégrant l'activité de formation continue afin que l'université devienne à terme une véritable « université de la formation tout au long de la vie ».*²⁹

Garants de l'employabilité, dont la préservation semble revenir à l'initiative individuelle des salariés, l'individualisation des parcours et leur sécurisation conduisent à faire porter l'essentiel des objectifs de formation sur la validation des compétences.

Après avoir retracé l'historique de l'avènement de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, les inspecteurs de l'IGAS soulignent à quel point les changements intervenus au cours des années 90 ont conduit à promouvoir la notion d'employabilité :

*« Enfin la GPEC permet de remettre au premier plan la notion d'employabilité entendue comme la capacité pour un individu à obtenir un emploi compte tenu des interactions entre ses caractéristiques personnelles (dont ses compétences) et le marché du travail. L'employabilité articule les buts de la politique de l'emploi portés par le programme budgétaire de l'Etat n°103 et ceux tenant à l'amélioration de la qualité du travail (au sens des conditions de travail). Cette dernière portée par le programme n°111 utilise 3 leviers : le droit, l'incitation et le dialogue social »*³⁰

En France, l'**accord national interprofessionnel** (ANI) du 5 décembre 2003 qui a instauré le passeport formation³¹ a été complété par un avenant du 20 juillet 2005. Il a pour but de recenser les diplômes et les titres obtenus au cours du cursus de formation initiale le tout rédigé par son titulaire, mais pas uniquement³². Outre le cursus scolaire, il met également en avant les expériences professionnelles acquises lors des périodes de stage ou de formation en entreprise. Ce document retrace le parcours scolaire et professionnel de l'individu, il permet de faire valoir ses compétences dans un unique livret. Il met en avant les emplois tenus dans une même entreprise et les connaissances, les compétences et les aptitudes professionnelles mises en œuvre dans le cadre de ces emplois.

²⁹ SGAE, Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi. *Programme national de réforme français 2008-2010*, octobre 2008.

³⁰ Inspection Generale des Affaires sociale RM2008- 048P *Rapport sur les actions incitatives de l'Etat auprès des PME pour le développement de la gestion des ressources humaines*. Rapport de synthèse, établi par Agnès Jeantet et François Schechter, § 178 disponible à : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000653/0000.pdf>

³¹ Le texte de l'accord est disponible en ligne à : <http://www4.centre-inffo.fr/v2/cpnfp/NT327642.phtml>. Le passeport formation fait l'objet du chapitre 2 du Livre 1 de l'accord.

³² Eléments visés au chapitre 2 de l'ANI du 5 décembre 2003.

L'accord national interprofessionnel sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels du **7 janvier 2009**, stipule que :

*« Chaque salarié doit pouvoir être acteur de son évolution professionnelle et chaque entreprise doit pouvoir mettre en œuvre les moyens adaptés à ses besoins en matière de développement ou d'adaptation à son environnement économique et à sa politique de ressources humaines. La formation professionnelle doit notamment concourir à l'objectif pour chaque salarié de disposer et d'actualiser un socle de connaissances et de compétences favorisant son évolution professionnelle et **de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle**. Dans cet esprit, les signataires du présent accord souhaitent apporter des réponses :*

- simples et lisibles tant pour les jeunes, les salariés, les demandeurs d'emploi que pour les entreprises,

- permettant une réactivité accrue des acteurs afin de répondre de façon adaptée aux défis structurels et conjoncturels, tant à court terme qu'à moyen terme,

- fondées sur une gouvernance claire supposant le respect des compétences de chacun et sur une évaluation systématique des politiques et des dispositifs. »

et précise en son titre I que *« Les entretiens professionnels **et/ou le passeport formation** doivent notamment permettre à chaque salarié d'être en mesure d'élaborer et de mettre en œuvre un projet professionnel qui tienne compte des besoins en qualification et/ou en compétences de son entreprise, ou plus généralement de ceux du monde économique, mais aussi de sa propre ambition de développer ses connaissances, ses compétences et aptitudes professionnelles. »*³³

Suite à l'ANI du 5 octobre 2009 et à la loi du 24 novembre 2009 relative à la formation professionnelle est instauré un Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP), dans le cadre duquel le passeport formation qui reste toujours l'initiative des personnes, devient un instrument privilégié de sécurisation des parcours professionnel.

La CNCP, Commission Nationale de la Certification Professionnelle, **créée en 2002** (en remplacement de l'ancienne Commission des Titres Homologués), composée de 43 membres, a pour mission, de service public, d'enregistrer et de répertorier dans un seul espace : le **Répertoire National des**

³³ Le texte de l'accord est disponible à : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf_ANI_7_janvier.pdf. Les extraits cités figurent à la page 1 de l'accord.

Certifications Professionnelles (RNCP), l'ensemble des diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat (ex : diplômes du ministère de l'Education nationale, titres professionnels du Ministère de l'Emploi), les certificats de qualification professionnelle (CQP) délivrés par les branches, et les autres titres à finalité professionnelle dont le niveau est reconnu par l'Etat.

Sa vocation est de permettre une meilleure lisibilité de l'ensemble du dispositif français de certification professionnelle. Ce répertoire est un cadre national qui intègre, dans un souci quotidien d'actualisation, des certifications publiques, privées, secondaires et supérieures. Les certifications enregistrées dans ce répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national. Les fiches descriptives des certifications professionnelles consultables dans le RNCP, étaient au nombre de 8094 fin 2010³⁴.

Depuis la loi de 2009, les missions de la CNCP s'élargissent. Les huit ministères concernés créent leurs propres certifications et celles-ci sont de droit inscrites dans le RNCP. Mais les parlementaires évoquent la nécessité d'un regard de la CNCP sur ces certifications. D'où la nouvelle mission pour avis d'opportunité. Ces avis d'opportunité sont publics. Une seconde mission concerne les Certificats de qualification professionnelle (CQP). L'avis de la CNCP sur un CQP devient normatif et le ministre ne peut plus intervenir, ce qui, pour George Asseraf est « une grande marque de confiance en la CNCP ».

Les évolutions de la CNCP entraînent un certain nombre d'effets externes. Par exemple, le fait que progressivement, tous les ministères considèrent le RNCP comme un outil normatif. D'autres acteurs s'emparent également du RNCP, ce sont les financeurs de la formation professionnelle.

L'accès par la Validation des acquis de l'expérience (VAE) est obligatoire pour toute inscription au RNCP. D'autres usages sont encore potentiels, comme par exemple, les écoles de la deuxième chance, l'Association nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), le service militaire adapté, qui demandent à ce que le RNCP signale les certifications qu'ils délivrent.

Le cadre européen des certifications est un cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il devra être effectif en 2012. **Pour la France, c'est la CNCP qui prépare le passage de la classification en cinq niveaux qui prévaut depuis 1969, aux huit niveaux retenus au niveau européen**³⁵. La France est le seul territoire avec le Pays de Galles à avoir un cadre de certifications intégré, qui combine les certifications de l'Etat, du

³⁴ http://www.cncp.gouv.fr/gcp/webdav/site/cncp-internet-cncp/shared/contents/documents/CNCP_Rapport_d_activite_2010.pdf p.5.

³⁵ CNCP « RAPPORT Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie » Auteur : Groupe de travail français du projet, octobre 2010, 67 pages. <http://ec.europa.eu/eqf/uploads/file/Rapport-FR-NQF-EQF-VF.pdf>

secteur privé comme des partenaires sociaux, modèle qui nous est envié par nos partenaires européens et qui facilitera ce transfert³⁶.

ENCADRE 2

RNCP : Trois registres de certifications

• **PREMIER REGISTRE** : Les DIPLOMES et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat, enregistrés de droit.

Référentiels élaborés et/ou validés par :

- Une Commission Professionnelle Consultative (CPC)
 - Education nationale (enseignement scolaire) : 700 diplômes
 - Agriculture : 150 diplômes et certificats
 - Travail/Emploi : 300 titres □ Sports : 100 diplômes et titres
 - Affaires sociales : 10 diplômes
- Le Conseil Supérieur des Professions Paramédicales (13 diplômes)
- Une Commission Pédagogique Nationale (CPN) 25 spécialités de DUT
- Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
 - 8 000 certifications (diplômes nationaux: DEUST, Licences pro, Masters)
- La Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) □ Environ 800 spécialités
- La Commission des Visas

• **DEUXIEME REGISTRE** : Environ 400 CERTIFICATS DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

Les **certificats de qualification professionnelle** (CQP), délivrés par les branches, enregistrés sur demande.

• **TROISIEME REGISTRE** : Les TITRES enregistrés sur demande :

□ Les certifications délivrées sous la tutelle d'un ministère n'ayant pas d'instances consultatives comprenant des partenaires sociaux : les titres liés au ministère de la Défense (près de 300), les titres liés aux ministères chargés de la Culture, de l'Équipement, des Transports etc.. (près de 50)

□ Les certifications d'établissements publics :

- les diplômes d'Universités
- les titres créés par des GRETA (près de 100)

□ Les certifications consulaires :

- les titres des Chambres de commerce et d'industrie (250 titres environ)
- les titres des Chambres des métiers et des Chambres d'agriculture (30 titres)

□ Les certifications délivrées par des organismes privés et/ou associatifs :

- les titres délivrés par des établissements en réseau
- les titres délivrés par des établissements en leur nom propre ; Près de 500 titres sont ainsi recensés. Près de la moitié d'entre eux porte sur les spécialités du commerce et de la gestion.

³⁶ Source : George ASSERAF, Président de la CNCP « Le RNCP, un rôle grandissant dans le cadre de l'orientation tout au long de la vie » in *Usages de la certification par les acteurs de la formation et place du RNCP*, Rencontres organisées par la CNCP, Cereq Pays de Loire, CARIF-OREF Pays de Loire, Nantes 18 mai 2011

§3 – Les référentiels métiers des 3 fonctions publiques, comme exemple de référentiels de compétences demandées.

En quelques années, les trois fonctions publiques se sont dotées chacune d'un répertoire métiers :

- **Fonction publique État** : répertoire interministériel des métiers de l'État. (R.I.M.E.)³⁷ ;
- **Fonction publique hospitalière** : répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière³⁸;
- **Fonction publique territoriale** : répertoire des métiers territoriaux³⁹.

A noter, en 2011 la publication d'un [Répertoire des métiers du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#), accompagné d'un **Dictionnaire des compétences** qui comporte en introduction la remarque suivante :

« La structure de description des compétences retenue s'appuie sur une approche "classique" en trois registres de compétences : savoir, savoir-faire, savoir-être. Néanmoins, les intitulés des registres jugés équivoques (notamment le concept de «savoir-être») ont été modifiés. Aussi, les registres de compétences sont renommés de la façon suivante:

- savoir = connaissance,
- savoir-faire = compétence opérationnelle,
- savoir-être = compétence comportementale.

Les connaissances correspondent aux grands domaines de savoirs théoriques à maîtriser pour exercer l'emploi-type. La formation constitue un moyen privilégié pour acquérir ce type de compétence. »⁴⁰

³⁷ Ministère du Budget, des Comptes publics, de la Fonction publique et de la Réforme de l'État. DGAFP. *Répertoire interministériel des métiers de l'État* Deuxième édition, 630 pages.

http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/politiques_emploi_public/rime/Rime_2010.pdf

³⁸ « Dans un contexte marqué par une réforme profonde du système de santé français, la deuxième édition du Répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière sortie en septembre 2009 est le résultat d'un vaste travail de concertation et de participation des professionnels, de leurs représentants et des membres de l'Observatoire national des emplois et des métiers de la fonction publique hospitalière (ONEMFPH), conduit sous la responsabilité de la Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins (DHOS) » Note de présentation . Le répertoire est disponible sur le **site des presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP)**.

³⁹ publié en 2005 puis actualisé en 2008 il est consultable sur le site du CNFPT : <http://www.cnfpt.fr/site/fr/particuliers/les-metiers-territoriaux/42>. Pour la méthodologie de l'actualisation voir : <http://www.observatoire.cnfpt.fr/metiers/>

⁴⁰ MENJVA- MESR [2011] Répertoire des Métiers, (REME) novembre 2011, 218 pages.

http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/59/0/REPertoire_DES_METIERS_interactif_199590.pdf

MENJVA -MESR [2011] *Dictionnaire des compétences*, novembre 2011, 38 pages.

http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf

Un répertoire métier constitue une nomenclature qui structure l'ensemble des actes de gestion en matière de ressources humaines d'une organisation. Les emplois-types normalisent les appellations des activités des agents. Ils permettent des regroupements et des études sur des emplois-types ou sur des groupes de population ayant des activités et des compétences similaires, même si elles s'exercent à des niveaux ou dans des structures différentes. Les compétences requises sont énumérées au regard des critères suivants : *savoir-faire, connaissances, conditions particulières d'exercice, tendances d'évolution*.

Les dispositions législatives ou réglementaires prescrivant, organisant, ou accompagnant la GPEC dans la fonction publique sont les suivantes :

- Loi n°2005-843 du 26 juillet 2005 portant diverses mesures de transposition du droit communautaire à la fonction publique.
- Ordonnance n°2005-901 du 2/08/2005 relative aux conditions d'âge dans la fonction publique et instituant un nouveau parcours d'accès aux carrières de la fonction publique territoriale, de la fonction publique hospitalière et de la fonction publique de l'État.
- Loi n°2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique (dont expérimentation de la suppression de la notation)
- Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'État
- Loi n°2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique
- Décret n°85-986 du 16 septembre 1985 modifié par le décret n°2010-467 du 7 mai 2010. Texte relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'État, la mise à disposition, l'intégration et à la cession définitive de fonctions
- Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'État.
- Circulaire du 9 novembre 2009 relative aux modalités d'application de la loi relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique. http://www.circulaires.gouv.fr/pdf/2009/11/cir_29932.pdf
- Circulaire MTSF1009518C du 3 août 2010 relative aux modalités de recours à l'intérim dans la fonction publique. http://www.circulaires.gouv.fr/pdf/2010/08/cir_31648.pdf
- Loi n°2010-751 du 5 juillet 2010 relative à la rénovation du dialogue social et comportant diverses dispositions relatives à la fonction publique.
http://www.fonction-publique.gouv.fr/article1018.html?var_recherche=dialogue+social

ENCADRE 3

Principes de structuration d'un « référentiel métier »

Le répertoire ministériel des emplois-types est un "référentiel métier". La structure de la fiche d'emploi-type dans le référentiel est la suivante :

- **L'intitulé de l'emploi-type** : il est déconnecté des organisations et d'une structure hiérarchique pour permettre une adaptation à toutes les situations.
 - **Des informations permettant de positionner l'emploi** : services d'emploi, rattachement au Système d'Information des Ressources Humaines (SIRH), correspondance avec le RIME, macro-grades-cibles, conditions particulières d'exercice de l'emploi (notamment qualifications spécifiques exigées, astreintes....).
 - **Une définition synthétique de l'emploi-type** : elle présente sa finalité et la nature de la contribution attendue sur les missions exercées.
 - **Les activités principales** : elles détaillent les actions, pensées en termes de contribution, et constituent le noyau dur de ce qui caractérise l'emploi-type.
 - **Les ressources constitutives des compétences** : ne sont présentées que celles jugées nécessaires et stratégiques pour exercer pleinement l'emploi ; elles sont déclinées en connaissances techniques et savoir-faire.
 - **Les emplois-types de proximité** : ces indications sont destinées à l'aide et à la construction de parcours professionnels, ainsi qu'à l'identification de passerelles possibles entre emplois.
 - **Les tendances d'évolution** : elles permettent d'identifier les différents facteurs d'évolution (organisationnels, techniques, ...) pouvant avoir une incidence qualitative et quantitative sur l'emploi-type.
- Cette trame se retrouve déclinée, parfois avec des mots différents, dans la plupart des référentiels métiers.

Source : **Les fiches En Lignes de La lettre du CEDIP. Fiche n° 47** Gilles AYMAR et Michel DENJEAN
Le répertoire ministériel des emplois-types : quelles applications pratiques ? 09 décembre 2010

§4 – Le recours à la certification des acquis de formation pour faciliter l'ajustement aux caractéristiques des emplois-types dans le secteur privé.

Les deux objectifs d'individualisation et de sécurisation des parcours professionnels ont conduit au développement de la certification professionnelle ainsi que l'observe Yves Uriéta dans son rapport au Conseil économique, social et environnemental :

« La crise économique et les difficultés du marché de l'emploi ont fait évoluer les objectifs initiaux. À partir des années 1980, les pouvoirs publics ont été amenés à mobiliser la formation professionnelle dans une logique de traitement social du chômage en initiant de nombreux dispositifs de formation destinés aux jeunes en insertion et aux demandeurs d'emploi. Cette tendance n'a cessé de s'amplifier, instaurant une césure croissante entre la formation professionnelle des salariés, financée

et organisée par les entreprises, et celle des demandeurs d'emploi, sous la responsabilité de l'Etat et, à partir de la première décentralisation, des régions.

Prenant acte de cette évolution, la loi de 2004 élargit les objectifs de la formation professionnelle qui a désormais « pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale ». L'offre de formation se diversifie et s'efforce de donner des réponses mieux adaptées aux besoins des salariés et des entreprises dans un environnement professionnel devenu instable et incertain. ()

La loi du 24 novembre 2009 s'inscrit dans cette tendance générale en prenant en compte de plus en plus la dimension de parcours professionnel individualisé, avec des droits attachés à la personne (portabilité du DIF par exemple) et un suivi individuel grâce au passeport-formation, qui peine à se traduire dans les faits.⁴¹ et au bilan d'expérience professionnelle qui a été renvoyé à une prochaine négociation afin d'en définir les règles de mise en oeuvre.

Ce mouvement continu vers des droits attachés à la personne, et non au statut, est intimement lié aux mutations de l'emploi et à la diversité des parcours professionnels qui en découlent ».⁴²

A La V.A.E.

Selon les auteurs du rapport au Parlement (2007), « trois éléments du diagnostic porté sur le système de formation professionnelle au milieu des années 90 ont été déterminants dans l'émergence de la notion de validation des acquis de l'expérience, et plus généralement dans l'engagement d'un processus de réforme du système de formation professionnelle :

- La nécessité de sécuriser les parcours professionnels d'une population active faiblement diplômée.
- Le rôle majeur de la possession d'un diplôme pour l'insertion durable.
- La faible dimension qualifiante de la formation continue. »⁴³

La validation des acquis professionnels, instituée par la loi n°92-678 du 20 juillet 1992 qui complétait d'autres dispositions propres à l'enseignement supérieur et fixées par des

⁴¹ Souligné par nous.

⁴² « 40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives » *Avis n° 2011-15 du Conseil économique, social et environnemental* présenté par M. Yves URIETA, rapporteur au nom de la section du travail et de l'emploi, JORF du 20 décembre 2011, p. 12 et p.22

⁴³ La validation des acquis de l'expérience (VAE) Rapport au Parlement en application de l'article 146 de la Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, (DGEFP - DARES - CEREQ). Décembre 2007, pp. 3-4. Sur la faible dimension qualifiante de la formation continue voir notre conclusion en fin de chapitre.

décrets de 1985, figure à l'article L 335-5 du *Code de l'éducation*. Avant la *loi de modernisation sociale*, un diplôme ne pouvait être obtenu par la seule validation des acquis professionnels. Or, il existe deux modes d'attribution de diplôme : l'un *par l'État* et l'autre *au nom de l'État* par des établissements habilités à cet effet. Dans l'enseignement supérieur, le diplôme est délivré *au nom de l'État* par le président de l'université ou le directeur de l'école qui a été habilité pour le faire pour un diplôme donné. La loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002, dite de *modernisation sociale* et le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002, visent d'une part à instituer le droit pour tous, **d'une part** à demander la validation des acquis de son expérience⁴⁴ et à en étendre le principe à tous les titres et diplômes, **d'autre part** à aménager certains aspects de la procédure.

Dispositifs de validation des acquis

La VAP (validation des acquis professionnels) et la VAE (validation des acquis de l'expérience) sont deux dispositifs de validation des acquis.

La VAP, dispositif mis en place par le décret n° 85-906 du 23 août 1985 permet, par l'octroi d'une dispense, la poursuite d'études aux différents niveaux post-baccalauréat pour les candidats qui n'ont pas les titres et diplômes requis pour s'inscrire à une formation. La dispense est accordée par une commission pédagogique au vu des acquis personnels et professionnels des candidats. Le *tableau 5* présente le nombre de dossiers examinés et les validés dans ce cadre.

La VAE, dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) créé par la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 et inscrit au Code de l'éducation et au Code du travail, institue un droit individuel, ouvert à tous, à l'obtention de tout ou partie d'un diplôme ou d'une certification par la seule validation des acquis de l'expérience sans passer par la formation, les textes faisant de la validation des acquis de l'expérience un nouveau mode d'accès à la certification au même titre que la formation initiale, l'apprentissage ou la formation continue. Il s'applique à toutes les certifications à visée professionnelle (diplômes, titres, certificats), qu'elles soient délivrées par l'État, les branches professionnelles ou des organismes privés. Ces certifications doivent obligatoirement avoir été recensées dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) a pour mission de constituer et d'actualiser ce répertoire.

Toute l'expérience peut être prise en compte, qu'elle ait été acquise dans le cadre d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, dès lors que l'expérience professionnelle, qui doit être d'au moins trois ans, est en relation avec le diplôme visé. Les jurys qui délivrent les validations peuvent aussi être des prescripteurs : à défaut de la totalité de la certification, ils peuvent accorder des validations partielles et se prononcer sur le parcours restant à accomplir par le candidat pour obtenir la totalité de la certification.

Source : Note d'information 11-30 MENJVA , décembre 2011.

⁴⁴ Comme le rappelle E. Tribay [2009] la VAE n'est pas nouvelle ; ce qui l'est c'est son universalité. Ainsi l'accès aux diplômes par la validation de l'expérience apparaît chez les ingénieurs, en 1933, lorsque le malthusianisme élitiste des écoles d'ingénieurs crée des tensions sur le marché des cadres supérieurs techniques; elle apparaît au sein d'activités dans lesquelles dominent à la fois la sélectivité intrinsèque des tâches à effectuer et la matérialité de leurs résultats. Il s'agit déjà de résoudre simultanément un problème de fonctionnement du marché du travail et un dysfonctionnement du système de formation initiale. » CEDEFOP, *European Journal of Vocational Training*, n° 46, 2009/1, p.3) (version en français)

La VAE est un droit inscrit dans le code du travail, qui permet de faire valider *les acquis de son expérience en vue d'obtenir un diplôme, un titre à finalité professionnelle ou un certificat de qualification figurant dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles*. Toutes les activités, **y compris bénévoles**, sont prises en compte et la durée minimale de l'expérience exigée est ramenée à trois ans, au lieu de cinq précédemment.

La VAE permet d'acquérir tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre. Elle permet également d'accéder à un cursus de formation sans justifier du niveau d'études normalement requis. Tous les publics ont accès à la VAE : salariés, indépendants, bénévoles, demandeurs d'emploi... dans la mesure où ils peuvent justifier d'une expérience d'au moins trois années, consécutives ou non, en rapport avec la qualification demandée. La formation, initiale ou continue, et les stages en milieu professionnel ne sont pas comptabilisés.

La validation des acquis est prononcée par un jury spécifique, particulier pour chaque diplôme, au vu d'un dossier réalisé par le candidat et à l'issue d'un entretien complémentaire. Les candidats peuvent bénéficier, s'ils le souhaitent, d'un accompagnement proposé par les dispositifs universitaires de formation continue. Il s'agit d'une aide apportée aux personnes pour leur permettre de mieux entrer dans la démarche, de déterminer plus sûrement le diplôme adapté à leur parcours et à leur expérience professionnelle, et d'identifier les points forts de leur expérience, avant l'entretien avec le jury qui reste souverain en matière de validation.

La VAE constitue aujourd'hui un élément central du dispositif de formation tout au long de la vie. Elle apporte en effet une réponse opportune et efficace à trois préoccupations centrales de la politique de Long Life Learning tout en recentrant les universités sur des publics adultes, qui recourent à ses services dans le cadre de reprises d'études. Comme l'ont remarqué E.Triby d'une part, Mahieu et Mohens⁴⁵ de l'autre, les 3 préoccupations des politiques de formation tout au long de la vie sont :

- *favoriser l'adaptabilité au changement dans le cadre d'une mobilité professionnelle choisie ou subie.* : « La VAE accroît les possibilités de mobilité et donc l'adaptabilité au changement; favorisant un retour réflexif sur son expérience et une

⁴⁵ MAHIEU C., MOENS F. [2003] De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes *Éducation et Sociétés*, 2003/2 - no 12, pp. 35-55. Article disponible en ligne à l'adresse: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-35.htm>

pensée en termes de capacités mobilisables, elle est susceptible d'aider les individus à rebondir dans des contextes professionnels mouvants. *Les États sont invités à «mener une réflexion sur leur système éducatif en mettant en avant la demande individuelle».*

- *permettre de satisfaire l'évolution de la demande d'éducation et d'orientation : « Un «pilotage par l'aval» du système de formation universitaire se fait jour, moins par la recherche d'une adéquation aux besoins du système productif que par la prise en compte de ce que des adultes sont en droit d'attendre de l'université.*

- *réorganiser les critères de légitimité des savoirs autour des nécessités de la vie en société :*

Ce n'est pas seulement «l'équivalence» des savoirs d'expérience et des savoirs formels qui est en cause, mais plus encore le processus d'accès aux savoirs, particulièrement les savoirs formels ou académiques, appelés à se demander à quoi ils forment, réellement. Sans doute, est-ce là le changement le plus critique vis-à-vis de l'enseignement supérieur et il touche aux présupposés mêmes de la VAE: «les résistances les plus fortes, notamment au sein du corps enseignant, ne portent d'ailleurs pas sur le principe de la validation des acquis, mais sur cette sorte d'équivalence des manières d'apprendre que présuppose la loi en attribuant la même sanction à ces deux formes d'apprentissage» (Merle,2004). »⁴⁶

La VAE, est le véhicule de la constitution d'un savoir professionnel d'évaluation des compétences à l'Université Comme l'observe H. Lenoir « on ne juge pas la qualité et le niveau de l'expérience par la preuve comme on estime les savoirs par la preuve. () Avant d'évoquer les compétences des jurys en matière d'évaluation des acquis de l'expérience, il convient de faire accepter aux acteurs universitaires que les savoirs transmis puissent produire de la compétence reconnue hors du monde universitaire où ils sont produits et de faire admettre que les savoirs de l'expérience ont même valeur, même s'ils sont de nature différente, que les savoirs académiques. Il convient aussi, de faire entendre que dans le monde contemporain, la reconnaissance professionnelle et la qualification sont aussi importantes que la légitimité académique. »⁴⁷

⁴⁶ TRIBY E. [2009] art. cit . p.6

⁴⁷ LENOIR H. [2009] « VAE, compétences et jury universitaire » *Colloque Evaluation dans la pratique des jurys de Validation des Acquis de l'Expérience* organisé par l'académie de Strasbourg dans le cadre du projet européen IBAK (programme Grundtvig), Strasbourg, 8 et 9 octobre 2009
www.gip-fcip-alsace.fr/ibak/ressources/doc/hlenoir_vae_strasbourg.pdf

Enfin, en matière de VAE, dans le cas d'une validation complète, il s'agit de faire accepter encore aux enseignants-chercheurs de n'avoir eu aucune prise, ni aucun contrôle *a priori* sur la production des compétences et des savoirs du candidat mais néanmoins de consentir, en toute souveraineté, à les valider académiquement et *a fortiori* professionnellement.

Avec la VAE s'opère un renversement dialectique : l'enseignant n'a plus aucune responsabilité dans l'acquisition des connaissances et doit partager l'idée, par hypothèse, que l'expérience produit des savoirs légitimes avec « obligation » en tant que juge de les valider académiquement.

B. Le Droit individuel de formation

Le Droit individuel de formation (DIF) est un dispositif conclu par les partenaires sociaux et repris par deux lois de mai 2004⁴⁸ et d'Octobre 2009. Il institue un capital individuel d'heures, déterminant des droits à formation dont le salarié peut disposer à son initiative, mais avec l'accord de son employeur. En cas de désaccord prolongé, le texte de loi définit une procédure permettant au salarié de demander au Fongécif d'intervenir. En cas de départ de l'entreprise ouvrant droit à indemnisation par les Assedic, le DIF est "portable" au Pôle Emploi ou chez le nouvel employeur pendant 2 ans. Tous les salariés en CDI du secteur privé, disposant d'une ancienneté d'au moins un an dans leur entreprise, bénéficient chaque année d'un **Droit Individuel à la Formation** d'une durée de vingt heures. Les salariés de la fonction publique territoriale bénéficient également du DIF depuis le décret d'octobre 2007 (cf : loi de modernisation). Pour les salariés à temps partiel, ce droit est calculé au prorata. Chaque année le salarié en CDI à temps complet acquiert donc 20 heures de DIF, qu'il peut cumuler jusqu'à 120 heures. Au-delà, s'il n'utilise pas tout ou partie de ce capital acquis, celui-ci restera plafonné à 120 heures. Chaque année l'employeur doit communiquer les droits acquis au titre du DIF.

⁴⁸ Fruit de la négociation collective, la [loi du 4 mai 2004](#) rénove en profondeur le paysage de la formation professionnelle continue en France. La formation professionnelle tout au long de la vie constitue désormais une obligation nationale. Elle a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

SECTION 2 – LA CONCURRENCE DES CADRES DE CERTIFICATION EXPRESSION DE LA DIFFICILE AUTONOMIE DE L'ESPACE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR A L'EGARD DES INITIATIVES DE L'U.E.

Après avoir rappelé les différentes étapes qui ont conduit les gouvernements européens à généraliser la problématique des compétences dans les politiques éducatives, nous aborderons l'examen des dispositifs mis en œuvre pour harmoniser les référentiels applicables aux acquis de la formation (learning outcomes).

Décrire, comme le font les auteurs de la publication « *La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française* ⁴⁹ » dans l'extrait ci-dessous, l'avènement de référentiels de compétences en Europe comme étroitement lié à l'évolution du Traité de Rome et de la Communauté économique européenne, représente un biais significatif parce que cette assertion met entre parenthèses les sources plus lointaines et cependant décisives de cet avènement, que sont l'Unesco, le Conseil de l'Europe et « le processus de Bologne » :

« Trois étapes importantes marquent l'engagement des États dans la construction d'une Europe de la certification : le Traité de Rome en 1957, berceau de la Communauté économique européenne et du Marché commun, le traité de Maastricht qui, en 1992, a créé la Communauté européenne et les conclusions du Conseil européen de Lisbonne qui ont été déclinées, pour ce qui concerne la formation professionnelle, lors du Conseil européen de Barcelone de 2002. À chacune de ces étapes correspond une logique de mise en cohérence des systèmes de formation professionnelle : les directives pour le Traité de Rome, la subsidiarité pour celui de Maastricht, et la « méthode ouverte de coordination » (MOC) avec le Conseil de Lisbonne » ⁵⁰

§1 – La stratégie de Lisbonne, une stratégie commandée par des impératifs économiques.

Le fait d'encadrer l'action des gouvernements de l'Union européenne à l'aide de la « méthode ouverte de coordination » n'est pas politiquement anodin : il s'agit de transférer la

⁴⁹ BOUDER A., KIRSCH J-L. [2007] *La construction de l'Europe de la compétence : réflexions à partir de l'expérience française*. Cereq · Bref, n° 244, septembre 2007, pp. 1-4

⁵⁰ Cereq · Bref, n° 244, septembre 2007, p. 1

responsabilité de certaines initiatives à la Commission tout en émancipant les gouvernements de la nécessité d'organiser un débat politique sur l'opportunité de ces initiatives et la légitimité des modalités de mise en œuvre des décisions arrêtées⁵¹.

« La boucle est fermée : l'éducation est devenue un bien consommable et attractif, dont il est nécessaire de juger l'efficacité pratique.

L'apprentissage tout au long de la vie est alors un marché au service du Marché, dans lequel il est attendu d'être performant, quelle que soit la place occupée.

Le dernier élément, lui aussi induit par le partage des responsabilités, concerne l'importance d'une coordination des politiques au niveau supranational combinée à un ancrage local. « Les États membres sont pleinement responsables du contenu et de l'organisation de leurs propres systèmes d'éducation et de formation et le rôle de l'Union n'est pas d'harmoniser les législations et les réglementations en la matière » (Commission européenne 2001b, 30). L'ancrage local se traduit pour la Commission par la nécessaire adaptation des interventions aux réalités du « terrain », aux contextes locaux et régionaux. Face à cette exigence, la coordination supranationale des politiques est indispensable lorsque sont constatés les « nombreux obstacles [qui] se dressent encore sur la route de ceux qui souhaitent étudier, travailler et résider dans un autre État membre que le leur » (Commission européenne 2001b, 30). Pour les réduire, la Commission se fonde sur certaines compétences qui relèvent de ses attributions – au rang desquelles la politique de formation professionnelle, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la citoyenneté, la libre circulation, le développement des marchés du travail européens, la coordination de la politique en matière d'emploi et d'inclusion sociale – pour prescrire la mise en œuvre de stratégies « cohérentes et globales » d'éducation et de formation tout au long de la vie. « Le principal défi consiste donc à s'assurer que les États membres conservent la liberté d'élaborer leurs propres stratégies cohérentes et globales et de concevoir et gérer leurs propres systèmes tout en avançant globalement dans la même direction » (Commission européenne 2001b, 30). Pour réussir ce tour de force, la Commission mobilise toute une série d'instruments susceptibles d'exercer une forme de coercition sur les politiques de l'éducation et de la formation sans emprunter la voie législative. »⁵²

L'objectif désormais clairement affiché de sécurisation des parcours professionnels qui est la contrepartie de la mobilité géographique et de la flexibilité professionnelle des salariés constitue un des piliers de la stratégie de Lisbonne. Pour parvenir à cet objectif, la commission de l'UE va mettre l'accent sur une réforme des systèmes de formation professionnelle dans le cadre de sa politique de formation tout au long de la vie. La réforme engagée bouscule la relation entre école et emploi⁵³ en substituant, dans le cadre européen des certifications, aux aptitudes acquises **l'exigence de compétences** à **acquérir** en recourant précisément à l'offre du système de formation reformé.

⁵¹ VINOKUR A. [2002, pp. 5-7], rend excellemment compte des principes de gouvernance dans l'aire éducative : d'une part, la transparence comme principe de gestion rationnelle des moyens et, d'autre part, l'opacité comme principe de pouvoir de décider des fins.

⁵² MAHIEU C. MOENS F. [2003] « De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes », *Éducation et Sociétés*, n°12, p. 46.

⁵³ Cf. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE Cellule de veille scientifique et technologique, « *La relation école-emploi bousculée par l'orientation* » par Laure Endrizzi **Dossier d'actualité** n°47 septembre 2009 26 pages.

La stratégie de Lisbonne place, en effet, au cœur de sa problématique la recherche d'une réponse appropriée aux trois évolutions qui ont précipité le passage à une société de la connaissance. Ces trois évolutions, relatives respectivement, *aux transformations du statut du travail salarié* dans un ordre productif devenu plus flexible et surtout sujet à la mobilité transfrontières des facteurs de production, *au statut de la connaissance dans la dynamique du capitalisme contemporain* et enfin *aux conceptions nouvelles qui se font jour quant à la nature des missions essentielles de l'Etat stratège*, placent au centre de la problématique des divers acteurs sociaux les exigences d'individualisation des parcours professionnels et des rémunérations susceptibles de leur être associées, et la nécessité de préserver, sous peine de délitement du lien social, une exigence de sécurisation de ces parcours qui met en cause fondamentalement la nature et le rôle du système d'éducation et de formation, requis à la fois d'être le garant de l'évolution des compétences et d'en assurer la disponibilité et l'accès au plus grand nombre.

Il est hautement significatif d'observer que si la réalisation d'une Europe fondée sur la connaissance est devenue, depuis le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, un objectif central de l'Union européenne, dès novembre 2001 la Commission⁵⁴ va recentrer son action sur la mise en œuvre d'un espace européen de formation tout au long de la vie au motif suivant: *« l'éducation et la formation tout au long de la vie ont un rôle clé à jouer à travers la mise en œuvre d'une stratégie coordonnée pour l'emploi, en particulier afin de promouvoir une main d'œuvre qualifiée, formée et susceptible de s'adapter »*⁵⁵. Mais la réalisation de cet espace requiert pour les experts de la Commission une adaptation, essentiellement marchande, des services d'éducation en réponse aux demandes que leur adressent les citoyens européens - envisagés, restrictivement et par nécessité, ici, dans leur qualité de consommateurs à protéger par les règles du marché intérieur⁵⁶: *« L'éducation et la formation tout au long de la vie tiennent compte de l'ensemble de l'offre et de la demande en matière d'éducation et de formation. Elles prennent en*

⁵⁴ COMMUNICATION DE LA COMMISSION « Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie », Bruxelles, le 21.11.2001 COM(2001) 678 final

⁵⁵ COMMUNICATION DE LA COMMISSION « Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie », Bruxelles, le 21.11.2001 COM(2001) 678 final p.8

⁵⁶ « Ainsi, concomitamment à l'accroissement d'intérêt pour les apprentissages dits non formels et informels, l'accent se déplace des dispositifs institutionnels de l'éducation et de la formation vers les individus et les communautés : leurs motivations à apprendre, le temps et l'argent qu'ils sont prêts à consacrer, etc. De même, une concurrence s'installe entre les opérateurs de formation ; par leurs contenus et leurs rendements pratiques, ils doivent s'imposer auprès d'un consommateur exigeant et responsable. Dans le jargon de la Commission européenne, on parle de centrer les politiques éducatives davantage sur la demande et moins sur l'offre de formation et d'éducation. Outre une pédagogie axée sur l'individu, la flexibilité, l'adaptabilité aux contextes locaux et temporaires est requise. Les réponses à la consultation ont souligné qu'il était important de proposer en nombre suffisant des offres d'éducation et de formation ouvertes et flexibles au niveau local afin de rapprocher les possibilités d'apprentissage des apprenants (potentiels) (Commission européenne 2001b, 24). Les politiques de l'enseignement ne sont désormais plus définies en termes de contenus à vocation générale, si ce n'est en des expressions vagues qui forcent le consensus (Charlier 2002), mais par des procédures qui doivent permettre précisément l'adaptation de ces contenus aux conditions mouvantes, au plus près de la demande, au plus près du marché. » Mahieu C., MOENS F. [2003, p. 44]

compte les connaissances et les compétences acquises dans toutes les sphères de la vie, qui s'avèrent donc utiles pour faire face à la société moderne. »⁵⁷

Toutefois la commission ne se borne pas à esquisser un nouveau programme, elle en spécifie les modalités de mise en œuvre qui renvoient d'une part, à la « méthode ouverte de coordination » et d'autre part, à un dispositif de reconnaissance des acquis de formation, permettant la mobilité professionnelle et la sécurisation des emplois.

a) La « méthode ouverte de coordination »

Les extraits ci-dessous tirés de la page de présentation des objectifs de la Stratégie de Lisbonne sur le site du Ministère de l'Industrie⁵⁸ sont éloquentes :

ENCADRE 4 La « méthode ouverte de coordination »

« Étant donné que les politiques concernées relèvent presque exclusivement des compétences attribuées aux États membres, une méthode ouverte de coordination (MOC)* incluant l'élaboration de plans d'action nationaux (les plans nationaux de réforme - PNR)* a été mise en place.

*La méthode ouverte de coordination (MOC) :

La MOC est instituée dans des domaines qui relèvent de la compétence des États membres (politique industrielle, innovation, emploi, protection sociale, formation, etc).

En vue de faire converger leurs politiques nationales pour réaliser certains objectifs communs les Etats membres sont évalués par d'autres États membres *et le rôle de la Commission est limité à de la surveillance.*

Elle se base principalement sur:

- l'identification et la définition en commun d'objectifs à remplir (adoptés par le Conseil);
- des instruments de mesure définis en commun (statistiques, indicateurs, lignes directrices)
- *le « benchmarking », c'est-à-dire la comparaison des performances des États membres et l'échange des meilleures pratiques (surveillance effectuée par la Commission);*

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne la MOC impose aux États membres d'élaborer des plans de réformes nationaux (PNR) et les transmet à la Commission.

*Les plans nationaux de réforme (PNR) :

Conçus et mis en œuvre par chacun des 27 états membres selon un ensemble de lignes directrices intégrées (LDI) réparties en trois parties (macroéconomie, microéconomie et emploi), ce programme décrit la façon dont les Etats membres entendent atteindre les objectifs de Lisbonne.

Chaque année, les Etats membres adressent à la Commission un rapport de suivi distinguant clairement entre les différents domaines d'action et faisant état des mesures prises au cours des douze mois antérieurs pour mettre en œuvre les PNR.

⁵⁷ Ibidem, p.8

⁵⁸ <http://www.industrie.gouv.fr/enjeux/europe/lisbonne.html>

c) Le cadre de reconnaissance des qualifications

Dès novembre 2001 la Commission énonce le contenu du dispositif, qu'elle appelle de ses vœux, en ces termes, faisant une brève allusion en passant au processus de Bologne :

« · La Commission propose l'instauration, avant la fin 2001, d'un régime de reconnaissance professionnelle plus uniforme, transparent et flexible dans le domaine des professions réglementées. Les Etats membres devraient, en collaboration avec la Commission, s'assurer que les citoyens ont accès à des informations récentes et pertinentes concernant ces directives et les questions plus générales liées à la reconnaissance. Les réseaux européens possédant des points de contact nationaux en matière de reconnaissance professionnelle, tels que NARIC* les CNROP** devraient jouer un rôle central à cet égard.

· En collaboration avec les Etats membres et les établissements d'enseignement supérieur, la Commission soutiendra activement le "processus de Bologne" dans le domaine de l'enseignement supérieur. L'expérience acquise dans le cadre de ce processus servira de base afin de promouvoir une coopération plus étroite dans d'autres domaines, notamment celui de l'enseignement et de la formation professionnels.

· En collaboration avec les Etats membres, les établissements d'enseignement supérieur, les associations professionnelles et les partenaires sociaux, la Commission soutiendra la création et la mise en oeuvre volontaire de diplômes et certificats européens, ainsi que la définition des critères auxquels ces derniers devront satisfaire. Ceci s'applique aux initiatives prises tant dans l'enseignement supérieur que par les entreprises/secteurs. »⁵⁹

* NARIC: Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique.

** CNROP: Centres nationaux de ressources pour l'orientation professionnelle

Dans ce cadre apparaissent les concepts « d'apprentissage formel, informel et non formel » et surtout l'expression « résultats d'apprentissage » appelée à être remplacée par la suite par celle de « learning outcomes ». L'extrait suivant de la brochure publiée par la Commission européenne sous le titre « **le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)** » explicite le changement de paradigme que recouvre l'usage de ces expressions et les conséquences qui sont attendues des dispositifs à mettre en oeuvre pour traduire dans les faits les changements qui leurs sont liés :

« Par acquis de l'éducation et de la formation, le CEC entend ce qu'un apprenant connaît, comprend et peut faire à l'issue d'un processus d'éducation et de formation. Le CEC se concentre donc sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur les parcours, par exemple la durée des études. Les acquis de l'éducation et de la formation se répartissent en trois catégories: les savoirs, les

⁵⁹ COMMUNICATION DE LA COMMISSION « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », Bruxelles, le 21.11.2001COM(2001) 678 final, p.19

aptitudes et les compétences. Cela signifie que les certifications, dans différentes combinaisons, regroupent un large éventail d'acquis de l'éducation et de la formation, notamment en termes de savoirs théoriques, d'aptitudes pratiques et techniques et de compétences sociales pour lesquelles la capacité à travailler avec les autres sera essentielle »⁶⁰

Pour la Commission une des missions essentielles du cadre européen de certification est de créer une culture de l'apprentissage ce qui exige de « *déterminer d'une manière cohérente une méthode de valorisation de l'apprentissage formel, non formel et informel. Pour que les citoyens aient la possibilité de développer et de combiner les connaissances acquises dans les écoles, les universités et les organismes de formation, au travail, pendant leurs loisirs et leurs activités familiales, il faut que toutes les formes d'apprentissage puissent être identifiées, évaluées et reconnues. Une nouvelle approche globale est requise afin de relier entre eux différents contextes et différentes formes d'apprentissage, ainsi que pour faciliter l'accès à des parcours individuels d'éducation et de formation »⁶¹*

Comme nous le verrons dans la section suivante, le CEC n'est pas un cadre de compétences, en dépit des présentations souvent approximatives qui lui sont consacrées. Le processus de Bologne, de par ses origines historiques, était-il plus à même de nourrir l'élaboration d'un tel cadre ?

§2 – Le processus de Bologne et la convergence des procédures de reconnaissance des acquis de formation dans l'espace européen d'enseignement supérieur.

Lorsque Claude Allègre prend l'initiative de lancer en Sorbonne les 24 et 25 mai 1998 avec le soutien de quelques homologues européens ce que l'on appellera plus tard le processus de Bologne, il entend recourir à une des modalités de la construction européenne quelque peu négligée : la coopération intergouvernementale. Celle-ci présente un triple avantage :

- n'engager que les pays qui sont disposés à s'inscrire dans un projet commun indépendamment de toute contrainte institutionnelle liée aux modes de fonctionnement des

⁶⁰COMMISSION EUROPÉENNE DG Education et culture [2008] *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (cec) Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008, page 3.

⁶¹ COMMUNICATION DE LA COMMISSION « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », Bruxelles, le 21.11.2001COM(2001) 678 final, p.18

institutions existantes (l'Union Européenne et les prérogatives de la Commission, le Conseil de l'Europe et ses équilibres géopolitiques complexes, etc..),

- s'affranchir précisément des obligations associées ordinairement au fonctionnement des institutions européennes telles que la transposition en droit interne des directives communautaires,

- préserver la capacité à traduire la poursuite des objectifs communs sous des formes adaptées à chaque pays en fonction de sa culture, et de son histoire tant politique qu'institutionnelle.

Tirant parti du fait que les questions d'éducation et de formation ne sont pas de la compétence de l'UE, les gouvernements des pays européens entament donc un processus d'harmonisation sous forme de cursus universitaires, en l'absence des organes de l'UE, puisque aux termes de l'article 149 TCE devenu article 165 du traité de Lisbonne, *« le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres »*.

Cette stratégie, dont l'ambition est d'harmoniser (**en organisant la convergence vers un standard commun** sur la base des seules initiatives nationales des gouvernements des pays signataires) les cycles de l'enseignement supérieur afin de favoriser la reconnaissance réciproque des diplômes et surtout la mobilité étudiante⁶², s'enracine dans un long processus de réflexion et de recommandation initié et poursuivi principalement par l'Unesco et au Conseil de l'Europe :

« Déjà dans son célèbre rapport Faure (UNESCO 1972), l'UNESCO attirait l'attention de la communauté internationale sur l'urgence à promouvoir l'éducation tout au long de la vie (lifelong education) de manière à relever le défi de la société apprenante (learning society). (...) »

Dès la fin des années 1960 et le début des années 1970, des notions proches telles que la "lifelong education", l'éducation permanente ou l'éducation récurrente (Mahieu 2002) ont été politiquement mises en avant –respectivement par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE– pour pallier l'inadéquation des systèmes éducatifs à l'accélération des changements sociaux et

⁶² "We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability". **Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system** by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

économiques. Bien que le succès pratique de telles déclarations se soit démenti au cours des années 1980, il apparaît que tant dans les années 1960 que 1990, l'origine de cette volonté d'impliquer toute la vie dans l'éducation et la formation réside dans la naturalisation d'une société apprenante où la "société de la connaissance" est appelée à succéder à la société industrielle, moribonde.⁶³

Dès 2001, la commission de l'UE formulait son intérêt pour la mise en œuvre d'un cadre européen de qualification dans l'enseignement supérieur dans les termes suivants :

« Les efforts réalisés dans le contexte du processus de Bologne visent la convergence des structures et de la durée des programmes d'études. Cependant, ceci ne crée pas en soi les conditions pour une mobilité intra universitaire accrue. **Un effort de grande envergure devrait être consenti pour que les réformes fondamentales du processus de Bologne soient en place dans tous les pays de l'UE en 2010:** qualifications comparables (cycle court, licence ou équivalent, master, doctorat); cursus modernisés et flexibles à tous les niveaux et correspondant aux besoins du marché du travail; systèmes crédibles d'assurance qualité. Ceci ne peut se faire que par des mesures incitatives ciblées mises en place par les autorités nationales responsables afin d'assurer que les universités s'approprient les réformes nécessaires – au lieu de se conformer seulement de manière superficielle aux nouveaux standards comme c'est parfois le cas ». ⁶⁴

En 2005, dans le contexte du processus de Bologne, les ministres ont adopté à **Bergen** le cadre global des qualifications destiné à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et se sont engagés à élaborer des cadres nationaux⁶⁵ compatibles avec ledit cadre d'ici 2010.

Les *acquis de l'éducation et de l'apprentissage (learning outcomes) formel et informel* jouent toutefois un rôle essentiel tant dans le cadre européen de qualifications de l'enseignement supérieur que dans le cadre européen de certifications (EQF-LLL). C'est d'ailleurs l'une des principales raisons pour lesquelles leur prise en compte entraîne obligatoirement d'importantes

⁶³ MAHIEU C., MOENS F. [2003] *Éducation et Sociétés*, n°12, 2003/2 p.38.

⁶⁴ COMMUNICATION DE LA COMMISSION « *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* », Bruxelles, le 21.11.2001COM(2001) 678 final,

⁶⁵ La définition d'un "cadre national de certifications" retenue par le parlement européen est la suivante : « *instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation, qui vise à intégrer et à coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile* ».

cf : http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_fr.pdf, p.12

restructurations des programmes tant dans l'espace européen de l'enseignement supérieur que dans le cadre du système d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les acquis de l'éducation et de la formation (anciennement d'hommes acquis de l'éducation et de l'apprentissage) sont des descripteurs de ce qu'un apprenant est supposé connaître, comprendre et capable de démontrer à la fin d'une période de formation. En réalité ils représentent beaucoup plus que cela du fait du processus conjoint d'établissement d'un cadre global et de cadres nationaux nécessaires à leur définition⁶⁶.

Le cadre européen de qualifications dans l'enseignement supérieur résultant du processus de Bologne est intitulé « *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* »⁶⁷. Il comprend trois cycles, tous associés à des descripteurs génériques fondés sur les acquis et les fourchettes de

⁶⁶ Jean-Pierre Malarme [Comité Education et Formation, Belgique] exprime très bien l'évolution du concept de learning outcomes au travers des processus de validation retenus :

Validation is based on the assessment of the individual's learning outcomes and may result in a certificate or diploma. Extrait de *Common European Principles for Validation of non-formal and informal Learning (2004) within the Copenhagen process*

In the Bergen communiqué (Bologna process 2004), we discover a link with a new function: the idea of formulating generic descriptors. We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. **This is an important stage in the Bologna process. The term learning outcomes is linked with the general descriptors and with the credits (for the two first cycles).**

The Helsinki communiqué (Copenhagen process 2006) states that developing and testing a European Qualifications Framework (EQF) based on learning outcomes, providing greater parity and better links between the VET and HE sectors and taking account of international sectoral qualifications. We can find here again the link with the qualifications framework and the idea that learning outcomes can be a bridge between vocational education and training, higher education and sectoral training. (). **You may also have noticed that the term competences has disappeared in this text. Learning has become an autonomous concept. From now on, it seems that competences are considered as one of the elements which allow to describe the learning outcomes.**

⁶⁷ **La disparition du qualificatif européen** pour désigner le QF-EHEA a une signification politique fondamentale que le rapporteur général Sjur Bergan a rappelé en termes extrêmement clairs, notant qu'au-delà de l'incertitude sur la configuration géopolitique, la question clef portait sur l'identité de ou des autorités habilités à délivrer les certifications : *I prefer to refer to a qualifications framework for the European Higher Education Area (EHEA) rather than a European framework for at least two reasons. Firstly, the adjective European has become imprecise through overuse and is now applied to a variety of geographical and political constellations far short of its real meaning, and it is also used as a very imprecise quality label to describe any number of networks, diplomas and products. () Secondly, the name given to a qualifications framework also indicates the authority with which this framework has been established. In the case of national education systems, this authority is clear, and it is safe to refer to a Danish, Irish, United Kingdom or Scottish qualifications framework. The authority is less clear at supranational level, but if the European Higher Education Area is to become a reality, some kind of agreement on a qualification structure or framework as well as on its relationship to the frameworks of individual higher education systems is needed. An EHEA reference will therefore hopefully make sense, whereas an imprecise reference to European will not, I am afraid. »*

COUNCIL OF EUROPE Sjur Bergan, Report by the General Rapporteur, Head, Higher Education and Research Division, Final version **DANISH BOLOGNA SEMINAR KØBENHAVN, MARCH 27 - 28, 2003** QUALIFICATION STRUCTURES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION 19 pages. http://www.ehea.info/Uploads/QF/030327-28Report_General_Rapporteur.pdf

crédits ECTS. (Ces fourchettes sont uniquement indiquées pour les premier et second cycles.) L'adoption du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), développé dans le cadre du programme "Erasmus " a permis 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.

PROPOS D'ETAPE

En 2010 la directive européenne relative aux qualifications professionnelles n'avait pas encore été transposée en France alors que les principaux dispositifs mis en œuvre dans le cadre du processus de Bologne avaient été intégrés dans le code de l'éducation.

Codes / Code de l'éducation

- ▶ Partie réglementaire
 - ▶ Livre Ier : principes généraux de l'éducation:
 - ▶ Titre II : objectifs et missions du service public de l'enseignement.
 - ▶ Chapitre III : objectifs et missions de l'enseignement supérieur

Section 3 : Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Version en vigueur au 12 septembre 2010

Article D123-12

Afin d'assurer, dans le respect des objectifs et missions fixés aux articles L. 123-1 à L. 123-9 et dans la perspective de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, la transition entre le dispositif réglementaire fixant l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur et une organisation renouvelée de cet enseignement, les articles D. 123-13 et D. 123-14 ainsi que les articles 4 à 10 du décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ont pour objet de permettre aux établissements d'innover par l'organisation de nouvelles formations.

Article D123-13

L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par :

- a) Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ;
- b) Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;
- c) La mise en oeuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit " système européen de crédits-ECTS " ;
- d) La délivrance d'une annexe décrivant les connaissances et aptitudes acquises dite " supplément au diplôme " afin d'assurer la lisibilité des diplômes dans le cadre de la mobilité internationale.

Article D123-14

Pour la mise en oeuvre de l'article D. 123-13, la politique nationale a pour objectifs :

- a) D'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant à l'ensemble des diplômes nationaux ;
- b) D'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- c) De développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;
- d) D'encourager la mobilité, d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger ;
- e) D'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;
- f) De faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et au développement de l'enseignement à distance.

On retiendra de cette dualité des choix de certification l'idée très pertinente et également encourageante exprimée en ces termes par E. Triby : « la démarche de validation oblige à interroger à la fois l'activité professionnelle et les certifications censées attester la capacité de les occuper; **en ce sens, elle offre à la notion de «compétence» l'occasion de s'enrichir pratiquement et de se préciser formellement.** Par ailleurs, elle engage employeurs et salariés à accepter d'aller voir ce qu'il y a derrière les «signaux», si pratiques mais pourtant si formels; en ce sens, la compétence peut quitter le terrain du discours managérial pour donner forme à de nouvelles identités professionnelles, fondées sur la mise en forme de leurs savoirs par les salariés ». ⁶⁸

Aujourd'hui les priorités du processus de Bologne sont les suivantes :

- **L'amélioration par des dispositifs incitatifs** établis à l'initiative des gouvernements des pays membres **de la mise en œuvre du supplément au diplôme**, désigné en France par l'expression **annexe descriptive**. Le supplément au diplôme est une annexe au diplôme officiel / à la qualification officielle, destinée à fournir une description de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études qui ont été suivies et terminées avec succès par le titulaire du diplôme / de la qualification. Il est basé sur le modèle développé par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO / CEPES. Il facilite la transparence internationale et la reconnaissance universitaire / professionnelle des qualifications.
- **La prise en compte des études doctorales et le renforcement des liens enseignement supérieur/recherche**. Le développement des formations "et par la recherche" s'inscrit dans une volonté de coordination appropriée des évolutions de l'espace européen de l'enseignement supérieur (E.E.E.S.) et de l'espace européen de la recherche (E.E.R.). Après le séminaire de Salzbourg (Autriche) de 2005, consacré pour la première fois aux doctorats en Europe, la France a co-organisé avec l'E.U.A., à Nice en décembre 2006, un séminaire destiné à approfondir cette question, qui a réuni 450 participants européens.
- **L'amélioration de la rédaction des profils de formation** en lien avec les réseaux Tuning et Naric afin de tenir compte du changement de paradigme que constitue

⁶⁸ TRIBY E [2005] « Transformations et enjeux de la validation de l'expérience » *Revue européenne Formation professionnelle (REFP)* n°35, août 2005, p.54

l'objectif de formuler les acquis d'apprentissage dans une perspective centrée sur l'étudiant.

SECTION 3 - LES REFERENTIELS DE COMPETENCES PIVOTS DE LA POLITIQUE EUROPEENNE DE CONVERGENCE DES CERTIFICATIONS.

L'existence de deux cadres européens de qualification, l'un consacré exclusivement à l'enseignement supérieur et concernant les 48 pays, parties prenantes du processus de Bologne et l'autre incluant l'enseignement supérieur dans un cadre de certification plus englobant élaboré au sein de l'Union Européenne, destiné à saisir tous les aspects de la formation tout au long de la vie et notamment les apprentissages informels et s'adressant aujourd'hui à 32 pays, conduit à limiter l'objet de cette section à l'annonce des caractéristiques essentielles de ces cadres, à relever leurs différences et complémentarités, en réservant l'examen du contenu proprement dit des référentiels qu'ils mobilisent au chapitre suivant.

§1 - Le supplément au diplôme et le cadre méthodologique du projet Tuning, avancées majeures du processus de Bologne et supports de la création de référentiels d'acquis d'apprentissages.

La création du supplément au diplôme et l'insertion du projet Tuning dans le cadre du processus de Bologne, combinés avec le système de crédits ECTS, représentent des étapes décisives sur la voie de la reconnaissance mutuelle des diplômes. Ce n'est donc pas un hasard si la France qui a intégré le supplément au diplôme dans son code d'éducation multiplie désormais les conventions bilatérales de reconnaissance mutuelle des diplômes⁶⁹. Il n'en demeure pas moins, symbole des spécificités nationales dans l'adaptation du cadre européen au terrain, que c'est un modèle en 2 cycles qui a pris place dans l'ensemble de l'espace européen de

⁶⁹ « En avril 2011, **une dizaine d'accords ont été signés** avec les pays où les échanges d'étudiants sont importants : l'Allemagne, l'Autriche, l'Andorre, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, la Suisse et la Pologne.

Pour la Russie et l'Ukraine, les accords portent sur la reconnaissance du doctorat.

Deux accords, avec la République Tchèque et la Roumanie sont en projet.

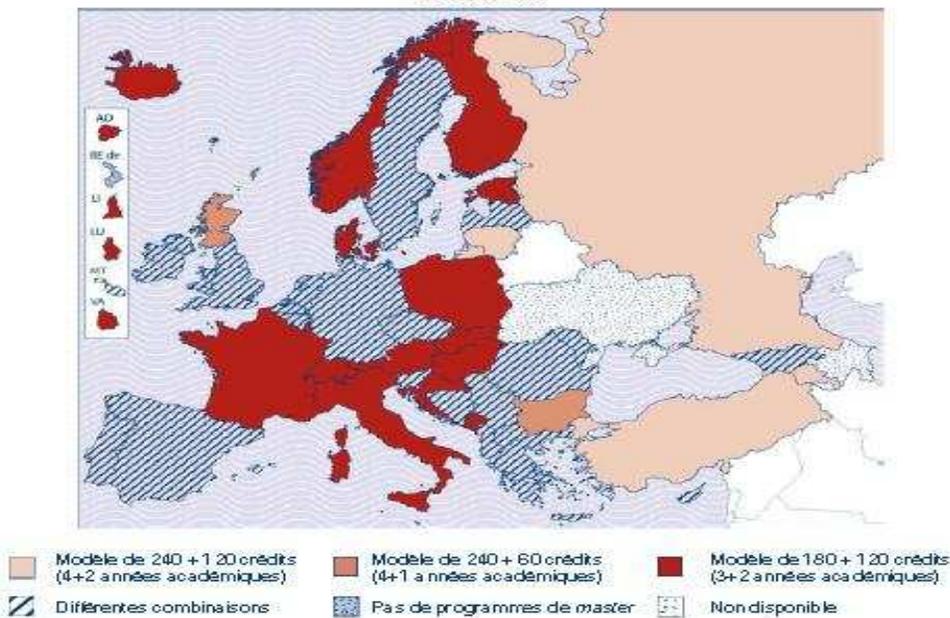
La portée de ces accords est avant tout académique : ils facilitent la poursuite d'études dans le pays partenaire, apportent une meilleure connaissance des systèmes d'enseignement supérieur et constituent une source d'information sur les diplômes étrangers. » Article 11 mai 2011

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56057/les-initiatives-de-la-france-dans-l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur.html>

l'enseignement supérieur. Les auteurs du rapport *L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne* observent ainsi :

« il est erroné de croire, comme c'est souvent le cas, que le processus de Bologne a prescrit de façon rigide la durée de chacun des trois cycles. En réalité, la Déclaration de Bologne (1999) stipule uniquement que les études de premier cycle doivent durer «au moins trois ans», alors que les discussions menées ultérieurement sur le deuxième cycle ont abouti à la conclusion qu'un diplôme de master peut varier entre 60 et 120 crédits ECTS. Entre-temps, les développements relatifs au troisième cycle ont été pour une large part laissés à l'appréciation des universités, sans tentative aucune de conduire à l'introduction d'une réglementation supplémentaire dans le cadre du processus de Bologne. Ces positions se reflètent également dans le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, tel qu'il a été défini à Bergen (2005), qui comprend les trois cycles (avec, dans le contexte national, la possibilité de qualifications intermédiaires), des descripteurs génériques pour chaque cycle basés sur les acquis de l'apprentissage, les compétences et les crédits appliqués aux premier et deuxième cycles. En règle générale, les qualifications de premier cycle doivent inclure entre 180 et 240 crédits ECTS et celles de deuxième cycle entre 90 et 120 crédits ECTS, avec un minimum de 60 crédits. »⁷⁰

Figure A3. Modèles de structure en deux cycles les plus souvent mis en œuvre, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Note explicative

Les pays ont adapté les principes de Bologne à leur situation propre et les ont mis en œuvre de manière flexible à fin de prendre en compte les spécificités du marché du travail, des établissements et des filières d'études ou des disciplines. Par conséquent, un modèle unique n'a pas nécessairement été conçu et appliqué dans chaque pays, et les établissements ont parfois bénéficié d'un délai d'adaptation. Néanmoins, en pratique, dans la plupart des pays, une approche commune ou un «modèle de référence» peuvent être dégagés. Cette figure tente de rendre compte de cette situation.

⁷⁰ Commission de l'UE [2009] *L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne*, Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice). p.17 eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/099FR_HE2009.pdf

LES 3 CYCLES DE QUALIFICATION DE L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf

	Outcomes	ECTS Credits
First cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; • can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study; • have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; • can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; • have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy. 	Typically include 180-240 ECTS credits
Second cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; • can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multi disciplinary) contexts related to their field of study; • have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; • can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; • have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. 	Typically include 90-120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2 nd cycle
Third cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; • have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; • have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; • are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; • can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; • can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society. 	Not specified

A – Le supplément au diplôme

La finalité du Supplément au diplôme est d'améliorer la compréhension des connaissances, aptitudes et compétences acquises par l'apprenant et de faciliter ainsi la mobilité et aider les employeurs. Conformément à l'engagement pris par les ministres de l'éducation dans le Communiqué de Berlin, le Supplément au diplôme doit être délivré automatiquement et gratuitement aux diplômés à la fin de leur programme d'études. Cependant, ce n'est pas encore le cas de tous les pays, et il existe toujours des écarts considérables.

Dans cinq pays (Andorre, Espagne, France, Slovonie et Turquie), le Supplément au diplôme est disponible dans la langue d'enseignement et, si nécessaire, dans d'autres langues officielles de l'Union européenne, en fonction des souhaits des étudiants et du choix proposé par les établissements.

Au-delà des considérations assez formelles rappelées ci-dessous et qui n'apportent aucune aide à celles et ceux qui ont la charge de rédiger le supplément au dipl me⁷¹, il est très facile d'expliquer la nature des services rendus par cette attestation.

En effet, le supplément au diplôme est en fait un instrument de mise en correspondance des acquis de formation avec, en France, le RNCP [Répertoire National des Certifications Professionnelles], d'une part, dans le cadre national de certification et avec les niveaux distingués dans le cadre des 3 cycles de l'espace européen de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que les exigences de transparence, de comparabilité et de compatibilité se trouvent satisfaites au niveau de cet espace.

C'est d'ailleurs dans le cadre de la mission de service public qui lui a été dévolue que la Commission Nationale de la certification professionnelle a procédé à une harmonisation entre rubriques du RNCP et celles de l'annexe descriptive, dont les résultats extraits de la note « Articulation supplément au diplôme et fiche RNCP » sont rappelés dans l'extrait de la page suivante.

⁷¹ Voir en annexe à ce chapitre extraite de la Journée des Experts de Bologne **Labels Européens**, « Label Annexe descriptive dite Supplément au Diplôme » 3 mars 2011, Martine Boutillon.

Pour un exemple de bonne pratique labellisée par l'UE en 2010 :

http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2011-02/diplomes_2.pdf

Liste des établissements détenteurs du label pour 2009-2010

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/ectsds0910_fr.pdf

Articulation supplément au diplôme et fiche RNCP

Rubriques Fiche RNCP	Rubriques annexe descriptive dite « supplément au diplôme »
Cadre 1 : Intitulé	2-1 : Intitulé du diplôme
Cadre 2 : Autorité responsable de la certification	2-3 : Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme
Cadre 3 : Qualité du(es) signataire(s) de la certification	
Cadre 4 : Niveau de la certification et/ou domaine d'activité	3-1 : Niveau du diplôme
Cadre 5 : Résumé du référentiel d'emploi, de métiers ou de fonctions visés et éléments de compétences acquis et attestés	4-2 : Exigence du programme (compétences acquises pendant la période d'études)
Cadre 6 : Secteurs d'activité et/ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat	5-2 : Statut professionnel appliqué si profession réglementée
Cadre 7 : Modalités d'accès à la certification	2-2 : Principaux domaines d'étude couvert(s) par le diplôme 3-3 : Conditions d'accès 3-2 : Durée officielle du programme d'étude 4-1 : Organisation des études 2-5 : Langue(s) utilisée(s) pour l'enseignement / les examens
Cadres 8/9 : Liens avec les autres certifications/ Accords européens ou internationaux	5-1 : Accès à un niveau supérieur
Cadre 10 : Base légale	Non prévue au SD (car mentionnée sur le diplôme)
Cadre 11 : Pour plus d'information (dont stats et lieux de formation)	6-2 : Autres sources d'information 2-4 : Nom et statut de l'établissement ayant dispensé les cours
Rubriques non prévues dans la fiche RNCP car concernant l'étudiant et son parcours spécifique	1 : Identité de l'étudiant 4-3 : Précisions sur le programme 6-1 : Renseignements complémentaires 7 : Signataire du supplément 8 : Descriptif du système de formation français
Rubrique non prévue ni sur la fiche ni sur le SD	4-4 : Système de notation de l'établissement

B - Des compétences aux résultats d'apprentissage : les apports fondamentaux de Tuning.

Le projet pilote « Tuning » (intitulé complet « Tuning Educational Structures in Europe »), est une initiative universitaire financée par appels d'offre Socrates-Tempus par la Commission européenne depuis son lancement en 2000. Il concerne l'harmonisation ou la convergence des architectures des études supérieures et des contenus de programmes en Europe; il vise à identifier les compétences nécessaires pour l'insertion professionnelle des diplômés européens dans certaines disciplines.

Marie-Françoise Fave-Bonnet présente ainsi le déroulement du projet Tuning jusqu'à sa phase 2 :

« Coordonné par une université hollandaise (Groningen) et une université espagnole (Deusto - Bilbao), ce projet a impliqué, dès TUNING I, 140 départements d'université répartis en Europe (UE 15 + Norvège + Islande), des associations d'étudiants, l'EUA, les Conférences nationales des Recteurs/Présidents d'université, l'ENQA et des organismes professionnels. L'étude menée dans TUNING I et II a concerné une dizaine de disciplines parmi lesquelles cinq groupes disciplinaires sont considérés comme « majeurs » (Pilot groups) : mathématiques ; géologie ; commerce ; histoire ; sciences de l'éducation ; les autres disciplines étant considérées comme « domaines de synergie » (Synergy Areas) : physique / chimie ; médecine / études vétérinaires ; ingénierie ; droit / humanitaire ; langues.

Chaque groupe disciplinaire était composé d'un représentant par pays : une douzaine dans TUNING I et II, puis jusqu'à une vingtaine avec l'apport de collègues d'autres pays du Processus de Bologne, en particulier des pays « de l'est ». ⁷²

La méthodologie élaborée dans le projet Tuning ⁷³, que nous commenterons plus en détail dans le chapitre 2, vise dans les deux premières phases du projet à assurer la comparabilité des cursus sur la base d'une réécriture des curricula obéissant à de nouvelles normes (apprentissage centrés sur l'étudiant) et conceptions relatives aux compétences. Cette méthodologie embrasse 5 axes de réflexion :

- les compétences génériques ou aptitudes transférables,
- les compétences spécifiques à une discipline,
- le rôle des crédits ECTS ⁷⁴ en tant que système d'accumulation (un nouveau Guide de l'utilisateur publié en 2004 par la Commission a tenu compte des articulations entre crédits et charges de travail proposées par Tuning)

⁷² Marie-Françoise Fave-Bonnet [2011] « Professionnalisation et compétences : une approche européenne, le projet TUNING » in ACTES DU VI^e COLLOQUE **Questions de pédagogies dans l'enseignement Supérieur**. Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements. TELECOM Bretagne Vol.2, p. 700.

⁷³ Voir : http://www.cpu.fr/uploads/media/Objectifs_et_methodes_du_projet_tuning-JL_Lamboley.ppt

⁷⁴ « L'ECTS est un système d'accumulation et de transfert de crédits centré sur l'apprenant, qui repose sur la transparence des résultats et processus d'apprentissage. Il vise à faciliter la planification, la délivrance, l'évaluation, la reconnaissance et la validation des diplômes et des unités d'apprentissage ainsi que la mobilité des étudiants. L'ECTS est largement utilisé dans l'enseignement supérieur formel et peut être appliqué à d'autres activités d'éducation et de formation tout au long de la vie. » http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_fr.pdf

- examen des différentes démarches, logiques et problématiques en matière de processus d'apprentissage, de pratiques d'enseignement, de référentiels d'évaluation et de mesure des performances,
- le rôle de l'amélioration de la qualité dans le processus éducatif ;

Dans le projet Tuning, « le concept de compétences tente de suivre une approche intégrée, analysant les capacités par le biais d'une association dynamique d'attributs qui, réunis, permettent une performance atteinte ou partiellement atteinte dans le cadre d'un processus pédagogique plus global () il faut comprendre le mot compétences comme portant l'idée de sachant et comprenant (les connaissances d'un domaine académique, la capacité à savoir et à comprendre) sachant agir (l'application pratique et opérationnelle des connaissances à certaines situations) et sachant être (valeurs en tant qu'éléments constituant de la manière de percevoir et de vivre avec autrui dans un contexte social) »⁷⁵

Cette conception dynamique des compétences est à la base de la typologie rappelée dans le tableau ci-dessous qui va servir de fil conducteur pour l'écriture des profils de formation :

Compétences instrumentales	Compétences relationnelles	Compétences systémiques
Capacités d'analyse et de synthèse	Capacité à critiquer et à s'autocritiquer	Capacité à mettre les connaissances en pratique
Capacité d'organisation et de planification	Travail d'équipe	Aptitudes à la recherche
Connaissances de base	Aptitudes relationnelles	Capacités à apprendre
Connaissances fondamentales de la profession	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	Capacité à s'adapter à de nouvelles situations
Communication orale et écrite dans la langue maternelle	Capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines	Creativité
Connaissance d'une deuxième langue	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	Leadership
Aptitudes élémentaires en informatique	Aptitude à travailler dans un contexte international	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays
Capacité à utiliser l'information	Engagement éthique	Capacité à travailler de manière autonome
Résolution des problèmes		Conception et gestion de projets
Prise de décision		Esprit d'initiative et capacité à entreprendre
		Souci de la qualité
		Volonté de réussir

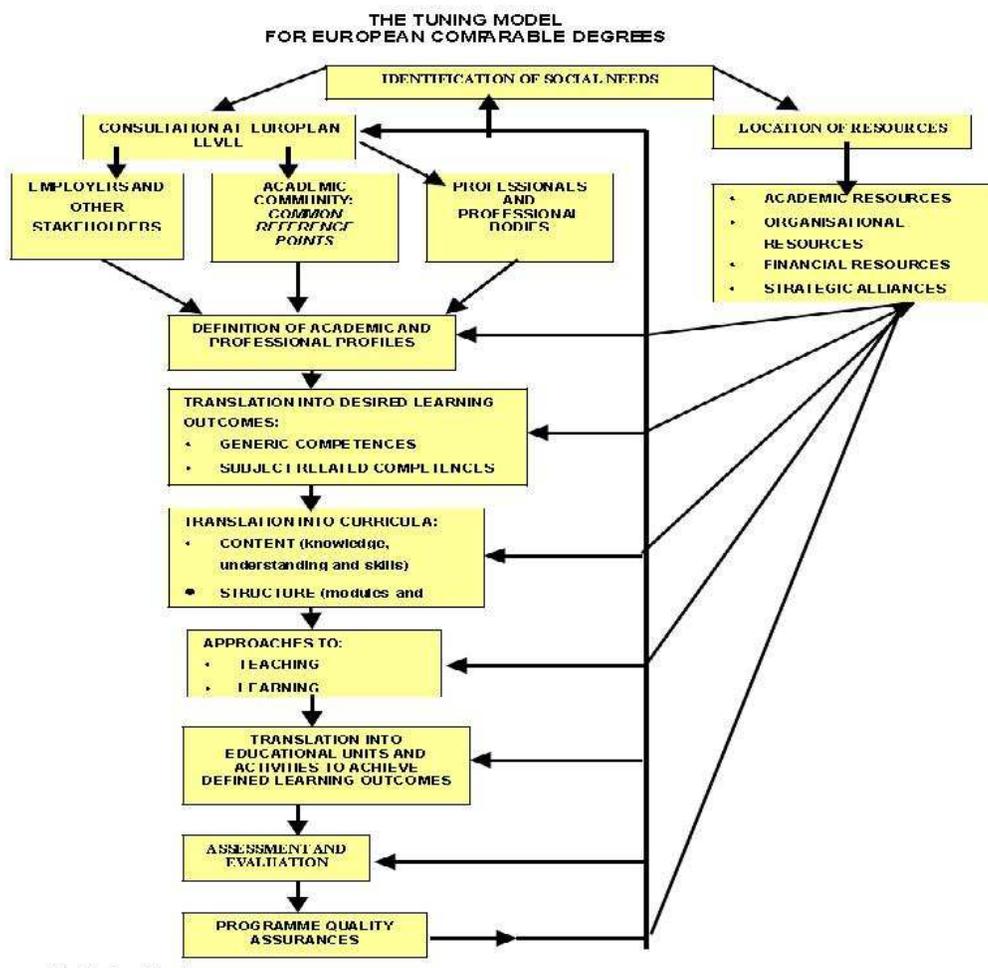
Mais écrire un profil de formation est une toute autre tâche que celle consistant à valider des acquis d'apprentissage. Pour procéder à cette validation, il faut disposer d'un **référentiel de validation** que Tuning a élaboré sur la base d'une distinction entre compétences générales, compétences transversales

⁷⁵ Introduction à Tuning. Pour une convergence des structures éducatives en Europe. Contribution des Universités au processus de Bologne, décembre 2006, p.17 Disponible à : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/General_Brochure_French_version_final.pdf

et compétences disciplinaires. Cette distinction initialement destinée à la formulation des objectifs d'une formation, conduit ipso facto à définir une procédure de validation. La définition retenue par le CEDEFOP pour l'expression « validation des résultats/acquis d'apprentissage » l'atteste de manière éloquente :

« La confirmation par une autorité compétente que les résultats/acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et/ ou compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel, ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conforme aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation. La validation aboutit habituellement à la certification ». ⁷⁶

Or il se trouve qu'aujourd'hui les référentiels de validation occupent une place stratégique au regard des performances attendues en matière de mobilité professionnelle, comme le montrent Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour [2008]. ⁷⁷



⁷⁶ CEDEFOP [2008] Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008, p.200.

⁷⁷ Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour [2008] « La validation des acquis d'apprentissage en Europe : un sujet d'actualité » « Actualité de la Formation Permanente N° 212 CENTRE INFFO janvier-février 2008, pp. 75-83. <http://www2.centre-inffo.fr:8080/doc/armoire/tiroir/dossier/20120117135006/00001000.pdf>

§2 – La politique de l’Union européenne d’apprentissage tout au long de la vie : les cadres EQF-LLL et ECVET au cœur du processus d’intégration des Universités au dispositif européen de formation professionnelle.

La décision de construire un espace européen de l’enseignement et de la formation professionnels est le principal résultat du processus dit de Bruges-Copenhague⁷⁸, lancé en 2002 dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Il y a lieu, aujourd’hui, de prendre la mesure des résultats obtenus et du chemin qu’il reste à parcourir. Les acquis s’articulent autour de trois dispositifs :

- L’adoption d’un **cadre européen des certifications** (*European Qualifications Framework* ou EQF-LLL),
- L’adoption du **système européen de crédits dans l’enseignement et la formation professionnels** (ECVET), qui, induit le recours à deux types distincts de référentiels de validation : dans le pays d’accueil de la mobilité, dans le pays d’origine au retour de celle-ci,
- L’adoption du **cadre européen de référence pour l’assurance de la qualité** dans l’EFP (CERAQ en français, *EQARF* en anglais), qui allie l’autoévaluation et l’évaluation externe.⁷⁹

Le CEC (EQF- LLL) décrit 8 niveaux de référence énoncés sous la forme de résultats/d’acquis d’apprentissage (savoirs, aptitudes et/ou compétences), de mécanismes et de principes de coopération volontaire. Ces huit niveaux couvrent l’ensemble des certifications, de celles qui valident les savoirs, aptitudes et compétences de base jusqu’au niveau le plus élevé de l’enseignement universitaire et de la formation professionnelle. (cf. tableau ci-dessous).

⁷⁸ « Suite à l’initiative de Bruges des directeurs généraux de la formation professionnelle (octobre 2001), les ministres de l’éducation de 31 pays européens (États membres, ex pays candidats et pays EEE) ont adopté la déclaration de Copenhague sur le renforcement de la coopération dans le domaine de l’enseignement et la formation professionnels (EFP) en Europe, le 30 novembre 2002. La déclaration donne mandat pour développer des actions concrètes dans les domaines de la transparence, de la reconnaissance et de la qualité de la EFP. A noter que les partenaires sociaux européens ont également participé à cette réunion, marquant leur engagement et leur rôle indispensable dans le renforcement de la coopération en matière d’enseignement et de formation professionnels » http://www.centre-info.fr/europe-et-formation/blog/IMG/pdf/Le_processus_de_Copenhague-CI-180808.pdf

⁷⁹ Cf. MICHEL A. [2011] Note thématique 9. Le rôle et la place de l’Union européenne dans les domaines de l’éducation et de la formation, Futuribles International, L’enseignement et la formation à l’horizon 2025, Futuribles, mai 2011

DESCRIPTEURS DÉFINISSANT LES NIVEAUX DU CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS (CEC)

		SAVOIRS	APTITUDES	COMPÉTENCES
Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification.		Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels.	Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).	Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.
NIVEAU 1	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 1 :	<ul style="list-style-type: none"> savoirs généraux de base 	<ul style="list-style-type: none"> aptitudes de base pour effectuer des tâches simples 	<ul style="list-style-type: none"> travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
NIVEAU 2	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 2 :	<ul style="list-style-type: none"> savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples 	<ul style="list-style-type: none"> travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
NIVEAU 3	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 3 :	<ul style="list-style-type: none"> savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base 	<ul style="list-style-type: none"> prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
NIVEAU 4	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 4 :	<ul style="list-style-type: none"> savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> s'auto-gérer 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

NIVEAU 5*	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 5:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles ➤ réviser et développer ses performances et celles des autres
NIVEAU 6**	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles ➤ prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
NIVEAU 7***	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche ➤ conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles ➤ prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
NIVEAU 8****	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche

La Recommandation du Parlement et du Conseil européens a été définitivement adoptée le 23 avril 2008 et devait être mise en œuvre par les 27, d'ici 2010. Elle crée un cadre de références communes auquel les 27 devront se rapporter pour chacune de leurs certifications. En 2010, ils auront dû avoir mis en route une traduction de leurs niveaux de certifications par rapport à ce nouveau cadre et en 2012 libeller chaque certification dans ce nouveau langage.

Ce cadre européen de référence, en permettant de situer chaque certification émanant de tel ou tel pays, permettra d'en apprécier le contenu et le niveau, et donc de comparer les certifications entre elles. Cela rendra possible pour les individus de faire reconnaître leurs qualifications au-delà des frontières et leur permettre d'éviter des embauches effectuées à une classification et un salaire inférieurs au motif que leur diplôme obtenu dans le pays d'origine n'a pas de reconnaissance officielle d'équivalence.

A – La certification ne réduit pas nécessairement la distance entre diplôme et emploi.

En tant qu'instrument de sécurisation des parcours professionnels tenant aux garanties liées à la comparabilité des acquis qu'assure la certification de tous les types d'apprentissage (non formels, formels et informels) qu'il rend possible, le CEC-LLL est certainement un dispositif utile. Mais il ne peut pallier les dérives instrumentalisées par les partenaires sociaux en fonction des intérêts qu'ils poursuivent. La valeur attachée à la certification ne dépend pas seulement des garanties attachées aux procédures de certification : elle est également fonction des comportements des partenaires sociaux. Fabienne Maillard dresse, en effet, le constat suivant :

« Bien que la sociologie des professions insiste sur la contribution des diplômes à la constitution des identités professionnelles et des marchés professionnels, l'observation des statistiques qui concernent les diplômes professionnels de l'Éducation nationale montre que l'existence de diplômes dans une activité donnée, même lorsqu'ils ont été réclamés par les organisations professionnelles, ne suffit pas à modifier les pratiques de recrutement et de gestion des employeurs. Outre le secteur du commerce, assez emblématique de la diversité de ces pratiques (pour une relative unité de salaire, cependant, autour du SMIC), celui de l'aide à domicile offre un exemple intéressant. Dans le cadre de ses travaux de prospective, le Commissariat général du Plan a réclamé à forte voix en 2002 la création de plusieurs diplômes au nom d'une explosion prévisible de l'emploi (Plan, 2002). Or il s'avère que différents diplômes, sous la tutelle de plusieurs ministères, étaient déjà en place, certains depuis plus de vingt ans. Le secteur de l'aide à domicile se rapproche sur ce point de celui du nettoyage, qui dispose d'une offre allant du CAP au BTS, sans

que la création de ces diplômes – à l’exception du BTS – ait modifié le comportement des employeurs et permis la professionnalisation des milliers d’emplois existants.

Fréquente dans le monde des employés, la distance entre diplôme et emploi atteint désormais d’autres catégories socio-professionnelles. Il faut dire que c’est une revendication de plus en plus clairement affirmée par le Médef, qui prône une négociation individuelle de l’emploi et du salaire et une rupture avec les repères collectifs qui régissent la relation salariale. »⁸⁰

B – Un cadre européen, traversé d’exigences contradictoires.

Qu’il ait fallu attendre l’année 2008 pour que le dispositif EQF-LLL soit concrètement mis en œuvre est révélateur des tensions qui le traversent. Ces tensions ont motivé la mise en œuvre du système de crédits ECVET propre à la formation professionnelle. Selon Michel Feutrie [2010], 6 types de tensions ont accompagné la gestation du système de certification EQF-LLL :

□ tensions sur les finalités du cadre : « orientation économique », facilitant la création d’un marché européen du travail « efficace et fluide » et appuyée par des certifications sectorielles au même titre que par des certifications nationales, privilégiant l’employabilité ou « orientation éducative » privilégiant les systèmes nationaux et la « navigation du citoyen □ □ l’intérieur ou entre des systèmes complexes ;

□ tensions entre les États porteurs d’une réalité nationale et les réseaux européens porteurs d’une vision plus transversale, où les acteurs économiques réclament une implication plus étroite dans la conception et la réalisation des certifications ;

□ tensions entre le projet de Cadre Européen porté par la Direction de l’Éducation et de la Culture et la Directive 2005 émanant de la Direction du Marché Intérieur sur les professions réglementées ;

□ tensions entre la Commission et les États membres ne souhaitant pas établir de Cadre national;

□ tensions entre la formation professionnelle et l’enseignement supérieur refusant l’absorption par le CECF du cadre LMD (Licence-Master- Doctorat) issu du processus de Bologne ;

□ tensions entre une lisibilité des capacités et des compétences individuelles acquises dans la formation et/ou le travail et matérialisées par des formes très diversifiées de reconnaissance et une lisibilité □ □ travers des repères collectifs ayant fait l’objet d’un processus d’accréditation par des autorités clairement identifiées, portés par des systèmes nationaux et classables dans une hiérarchie de niveaux, mais considérés de ce fait par certains comme trop linéaires ou trop hiérarchisés.⁸¹

⁸⁰ MAILLARD F. [2008] « La professionnalisation des diplômes : des définitions plurielles, une reconnaissance inégale □ Actes du colloque □ Ce que l’école fait aux individus □ - CENS & CREN - Octobre 2008, p.9

⁸¹ FEUTRIE M. [2010] « Chapitre 4. Le cadre européen et les cadres nationaux de certification : formatage des interventions éducatives ou balises au service des parcours personnels et professionnels ? », in Léopold Paquay *L’évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck Université « Pédagogies en développement », 2010 p. 83.

C- La résolution partielle des tensions par l'adoption du système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET).

La transposition, logique dans son principe, du dispositif ECTS en vigueur dans l'espace européen d'enseignement supérieur, au système de formation tout au long de la vie à l'aide de crédits ad hoc⁸² se heurte à des difficultés considérables qui tiennent à la prise en compte des acquis d'apprentissage informels et non-formels. En effet, la validation de ces acquis est fortement affectée par les contextes tant professionnels que culturels. La solution trouvée passait par le recours à un double référentiel de validation comme l'ont opportunément souligné Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour [2008] :

La seconde piste de réflexion porte sur les moments d'évaluation et de validation, indissociables, mais dissociés dans le processus Ecvet. Les unités d'apprentissage sont évaluées dans le contexte institutionnel de l'organisation d'accueil, des crédits sont octroyés à l'apprenant. La validation et la reconnaissance des acquis d'apprentissage ont lieu dans le système d'enseignement et de formation d'origine, en fonction des dispositifs réglementaires en vigueur, cette étape répond au cahier des charges pour la remise de la certification visée par la personne concernée. Pour que la mobilité des apprenants puisse être efficace, il faut en effet que la phase d'évaluation et d'examen, nécessaire à la garantie de la qualité de la période de mobilité, ne se déroule pas au prix d'un alourdissement des procédures en termes d'évaluation, de validation et de reconnaissance des acquis. On peut parler ici d'un dispositif partagé entre des institutions appartenant à des contextes géographiques et/ou institutionnels différents. Le partage est rendu possible par les accords passés à différents niveaux et la terminologie commune. »⁸³

⁸² Un système de crédits est un instrument conçu afin de permettre l'accumulation des acquis d'apprentissage obtenus dans des contextes formels, non formels ou informels, et de faciliter leur transfert d'un contexte vers un autre en vue de leur validation et, partant, leur reconnaissance (Cedefop 2008). En Europe, deux systèmes de crédits ont été développés, qui trouvent leur application dans la formation et l'enseignement professionnels : le système européen de crédits d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnels, Ecvet et dans l'enseignement supérieur le système européen de transfert et d'accumulation de crédits, ECTS. Alors que l'ECTS a été introduit en Europe suite à la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs, Ecvet a été proposé le 9 avril 2008 par la Commission européenne pour recommandation du Parlement européen et du Conseil.

⁸³ Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour [2008] « La validation des acquis d'apprentissage en Europe : un sujet d'actualité » *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE* N°212 - CENTRE INFO p.81.
<http://www2.centre-inffo.fr:8080/doc/armoire/tiroir/dossier/20120117135006/00001000.pdf>

D – Des progrès significatifs restent cependant à accomplir

Favoriser la mobilité professionnelle est une chose, sécuriser les parcours en est une autre. C'est dans la conciliation de ces deux objectifs qui suppose la compatibilité des dispositifs en vigueur relatifs à la reconnaissance des qualifications professionnelles et celle du système de crédits ECVET que les tensions sont les plus vives ainsi qu'en témoigne l'extrait suivant du rapport de Emma McClarkin au Parlement européen :

Le parlement européen

« 25. souligne que l'examen du niveau de qualification en vertu de l'article 11 est particulièrement compliqué et malaisé pour les autorités et à peine compréhensible pour la population; fait observer que les cinq niveaux de qualification définis à l'article 11 mènent fréquemment à des confusions avec les huit niveaux de qualification du cadre européen des qualifications; est d'avis, comme la Commission, que la suppression de l'article 11 et des annexes II et III signifierait que les autorités compétentes ne détermineraient plus si un candidat est recevable en se fondant sur des niveaux de qualifications prédéfinis, mais s'attacheraient avant tout à déceler les différences substantielles entre formations pour décider si des mesures de compensation sont nécessaires; observe par conséquent qu'une suppression du niveau de qualification, y compris des annexes II et III, simplifierait considérablement la procédure de reconnaissance.

26. souligne qu'il subsiste de fortes disparités entre les systèmes de formation des États membres; fait dès lors observer que, pour ce qui est de la durée minimale de scolarité requise pour certaines formations, il faut également comptabiliser les périodes généralement accomplies dans des écoles professionnelles, dans le cadre de systèmes de formation en alternance;

27. appelle les États membres et les autorités compétentes, avec le soutien de la Commission européenne, à lancer des études en vue d'une taxonomie européenne des compétences, des qualifications et des professions afin d'examiner si les titres et

professions recouvrent les mêmes compétences et qualifications dans les différents États membres et de disposer d'un outil européen d'analyse. ⁸⁴

CONCLUSION

Apparus dans un contexte de croissance ralentie, qui aurait dû nourrir une forte demande de formation professionnelle qualifiante, les dispositifs de certification reposant sur le nouveau paradigme des compétences n'ont pas produit les effets escomptés. Mais s'il y a matière à réécrire de manière urgente les profils de formation pour mieux tenir compte des caractéristiques intrinsèques des processus de formation et des modalités aux termes desquelles les acquis d'apprentissage sont évalués et validés, les raisons fondamentales de l'échec constaté mi-parcours de l'agenda 2010 de la stratégie de Lisbonne sont ailleurs. Comme l'ont parfaitement exprimé les rédacteurs du Centre d'analyse stratégique ce sont les stratégies mises en œuvre par les États et les entreprises qui en ont sont la source principale, introduisant ainsi le recours aux Universités comme planche de salut du dispositif européen de formation tout au long de la vie :

« Pour le CEDEFOP la tentative de promouvoir la formation continue tout au long de la vie n'a pas réussi à réorienter les ressources vers les actions visant à encourager la formation des adultes, en particulier des adultes faiblement qualifiés.

Cet échec résulte du désengagement de l'État dans la formation professionnelle continue et de la stratégie adoptée par la majorité des entreprises. En effet celles-ci préfèrent répondre à de nouveaux besoins en matière de qualification en renouvelant leur main d'œuvre au lieu de développer une politique de formation adaptée aux personnels déjà en poste. Cette double défaillance de l'État et des entreprises est d'autant plus dommageable qu'en l'absence d'une politique active en matière de formation des adultes les pays européens ne seront pas en mesure de rattraper rapidement leur retard vis-à-vis des États-Unis en matière de diplômes et de

⁸⁴ RAPPORT sur la mise en oeuvre de la directive relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles (2005/36/CE) (2011/2024(INI)) Commission du marché intérieur et de la protection des consommateurs Rapporteuse: Emma McClarkin PARLEMENT EUROPÉEN 2009 - 2014 Document de séance A7-0373/2011 25.10.2011 RR\882013FR.doc 27 pages
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A7-2011-0373+0+DOC+PDF+V0//FR>

qualifications atteints par la population active. En effet, ce retard n'existe pratiquement plus au niveau des jeunes générations qui arrivent sur le marché du travail. Il résulte avant tout d'une insuffisance de qualifications des actifs plus âgés qui ne peuvent améliorer leurs compétences que par le biais d'une formation continue. Ce constat est d'autant plus préoccupant que l'accès inégal à la formation continue tend à renforcer les handicaps que les travailleurs peu ou pas qualifiés ont accumulés durant leur formation initiale »⁸⁵

⁸⁵ Centre d'analyse stratégique. Séminaire n°3 du 30 janvier 2007 in *L'Éducation et la formation dans la stratégie de Lisbonne : des priorités aux modalités d'application* CAS Education et Formation 2010. Un programme d'action ambitieux, p.7 [Dossier mise de jeu au séminaire Lisbonne 3](#)
Voir aussi les actes : http://www.strategie.gouv.fr/system/files/actesstrategiedelisbonne3versionfinale_1.pdf

ANNEXE

Supplément au diplôme : Quelques conseils des experts en 2011 <http://www.2e2f.fr/bologne-labels.php>

ANNEXE DESCRIPTIVE (Supplément au Diplôme)

Il est recommandé d'utiliser le Logo Europass. L'établissement peut mettre son logo

Préambule à conserver précisément, sans changements ni omissions.

La présente annexe descriptive au diplôme (supplément au diplôme) suit le modèle élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Elle vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc). Elle est destinée à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par la qualification originale à laquelle ce présent supplément est annexé. Elle doit être dépourvue de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. Toutes les informations requises par les huit parties doivent être fournies. Lorsqu'une information fait défaut, une explication doit être donnée.

UNIVERSITE DE :

1 - INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME :

- 1-1- NOM(S) PATRONYMIQUE : PRÉNOM :
1-2- DATE DE NAISSANCE (J/M/A) :
1-3- NUMÉRO OU CODE D'IDENTIFICATION DE
L'ÉTUDIANT (LE CAS ÉCHÉANT) :
XXXXXXXXXXXXXX

Mentionner les mêmes informations que celles figurant sur le diplôme, nom patronymique de l'étudiant, un seul prénom et INE numéro d'identification.

2. INFORMATIONS SUR LE DIPLOME

2.1. Intitulé du diplôme : idem cadre 1- fiche RNCP

Reprendre l'intitulé complet du diplôme, dans sa langue originale tel qu'il figure dans l'arrêté d'homologation (Attention : Ne pas traduire les titres officiels en anglais, ne pas utiliser d'abréviations)
S'il s'agit d'un double diplôme cela doit être précisé.

Ex1
Licence professionnelle : Assurance, banque, finance

Spécialité : Les métiers de l'immobilier dans la construction et la gestion immobilière

Ex2
Master : sciences humaines et sociales

Mention : urbanisme et aménagement

Spécialité : développement et compétitivité des territoires

2.2. Principal/Principaux domaine(s) d'étude couvert(s) par le diplôme : cadre 7- fiche RNCP

Concerner les principales disciplines enseignées dans le diplôme (mots clefs)

Ex1
Droit immobilier, de la construction et de l'urbanisme. Transaction, expertise, gestion immobilière

Ex2
Géographie, sociologie, gestion

2.3. Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme : idem cadre 2- fiche RNCP

Mettre le nom officiel en premier (ici Aix Marseille 3) et le pays concerné et, facultatif, le nom d'usage entre parenthèses (ici Paul Cézanne)

Ex1
Université Aix Marseille-3 (Paul Cézanne) - France

Etablissement public sous tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

Ex2

Ecole de Commerce XXXXXX

Etablissement privé rattaché à la Chambre de Commerce YYYYY

Nom et prénom du diplômé
Page 1 sur 6

2.4. Nom et statut de l'établissement ayant dispensé les cours : cadre 11- fiche RNCP

Mettre le nom officiel en premier. En cas de double-diplômes, lister les établissements où l'étudiant a étudié

Ex 1

Université Aix Marseille-3 (Paul Cézanne)

2.5. Langue(s) utilisée(s) pour l'enseignement/les examens : cadre 7- fiche RNCP

(il ne s'agit pas de lister les langues disponibles en cours de langue ni les langues employées lors des séjours à l'étranger, pour cela renvoi à la rubrique 4 ou 6).

Ex 1 Français

Ex 2 Français (20%) et Anglais (80%)

3. RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LE NIVEAU DU DIPLOME

3.1. Niveau du diplôme : cadre 4- fiche RNCP

Attention, il n'est pas encore possible de faire référence au Cadre européen de certification (EQF) car il n'a pas encore été adopté par la France officiellement. ²En cours d'évolution.

Ex 1

1^{er} cycle Niveau II (nomenclature française 1967), Grade de licence (180 crédits européens ECTS)

Ex 2

2^{ème} cycle Niveau I (nomenclature française 1967), Grade de Master (300 crédits ECTS)

3.2. Durée officielle du programme d'étude :

Attention, l'établissement qui délivre le diplôme doit fournir l'ensemble des informations concernant le cycle complet. En France, il y a des difficultés parfois à rapatrier le parcours fait dans un autre établissement (cas des Licences Pro, certains M2). Dans ce cas il faut être plus clair sur les rubriques 3.3 conditions d'accès, 4.2 les exigences du programme et 4.3 la liste des cours. Dans le cas des doubles-diplômes il faut préciser l'ensemble du programme y compris celui fait à l'étranger.

Ex 1 : La licence professionnelle se déroule sur 2 semestres (60 ECTS)

Ex 2 : Le master se déroule sur 4 semestres (120 ECTS)

Ex 3 : La licence se déroule en 6 semestres (180 ECTS)

3.3. Conditions d'accès : cadre 7- fiche RNCP

Attention : éviter le jargon, les abréviations ou une explication trop franco-française.

Ex 1 Admission sur dossier et entretien pour les titulaires d'un diplôme à BAC + 2 de 120 ECTS (DEUG, DUT, BTS – voir rubrique 8 pour les sigles), ou de 120 ECTS correspondants aux 4 premiers semestres d'une licence généraliste ou à la suite d'une procédure de validation des acquis de l'expérience ou de validation d'études supérieures.

Ex 2

Admission sur dossier et entretien pour les titulaires d'une licence de géographie, sociologie, économie, sciences de gestion, science politique ou à la suite d'une procédure de validation des acquis de l'expérience ou de validation d'études supérieures.

L'équipe pédagogique définit des pré-requis en relation avec le contenu scientifique de la spécialité.

La maîtrise de la langue française, niveau TEF 450, est requise pour les étrangers.

La maîtrise de la langue anglaise, niveau TOIEC 750, est requise pour tous les étudiants.

4. INFORMATIONS CONCERNANT LE CONTENU DU DIPLOME ET LES RESULTATS OBTENUS.

4.1. Organisation des études : cadre 7- fiche RNCP

Préciser la manière dont l'enseignement a été assuré : Temps plein, temps partiel (à préciser), alternance, à distance, le soir en semaine et le samedi matin. Il est conseillé de préciser la charge de travail de l'étudiant.

EX1 temps plein (soit l'équivalent de 1650H de travail étudiant/an).

4.2. Exigences du programme : idem cadre 3 - fiche F.NOP

C'est dans ce paragraphe qu'il est proposé de **décrire les exigences en terme d'objectifs visés, d'acquis, d'aptitudes et de compétences à acquérir pour se voir délivrer le diplôme.**

En effet, dans les objectifs du supplément au diplôme, il est demandé une description précise du cursus universitaire et des compétences acquises pendant la période d'études.

Il est important que, pour chaque diplôme, les équipes pédagogiques s'interrogent sur les objectifs généraux du diplôme qui est délivré aux étudiants, et ce, non seulement en terme d'acquisition de connaissance mais également en terme d'utilisation de ces connaissances au travers de compétences. (Important pour l'étudiant et pour les futurs employeurs)

A défaut de s'interroger, pour chaque UE, sur les compétences attendues en fonction des pré-requis, et tout en reconnaissant que ce qui est proposé dans l'exemple est très général, il s'agit d'un progrès notable dans la présentation des diplômes.

EX1 LISTE DES ACTIVITES VISEES PAR LE DIPLOME

Ce professionnel accède à des postes de responsabilité et d'encadrement dans les professions immobilières en intervenant dans les domaines de la conception de programmes immobiliers, des transactions immobilières, de la gestion des immeubles, de la copropriété...

- Il évalue notamment les activités immobilières des personnes publiques et des collectivités territoriales.
- Il réalise des expertises immobilières.
- En tant que responsable de la gestion d'un site immobilier, il met en œuvre les moyens techniques et administratifs de conservation ou d'amélioration du patrimoine (plan de patrimoine, prévision de travaux...).
- En tant que négociateur immobilier, il recherche et estime des biens immobiliers à vendre ou à louer puis assure la promotion commerciale de ces biens.
- En tant que responsable en montage d'opérations immobilières, il décide des programmes et des réalisations immobilières en fonction des opportunités et des besoins d'une clientèle potentielle, coordonne ou supervise les différentes opérations de la réalisation.

COMPETENCES OU CAPACITES ATTESTEES

Le diplômé organise et anime le travail d'une équipe, conçoit des projets, réalise le suivi des relations avec la clientèle.

- Il maîtrise les connaissances et les techniques lui permettant de réaliser l'expertise immobilière, le montage d'opérations immobilières, la pratique des baux et de la copropriété, les transmissions et intermédiations immobilières, les méthodes d'évaluation et de diagnostics des immeubles.
- Cette maîtrise ainsi que celle de la législation relative au droit (public et privé des biens, de la construction et des contrats immobiliers, de la copropriété, des baux et de la gestion immobilière, des opérations immobilières privées et publiques) lui permettent d'analyser et de traiter des dossiers relatifs à des opérations de :
 - Conception de programmes de construction,
 - De transaction immobilière,
 - De gestion immobilière,

4.3. Précisions sur le programme (par ex. modules ou unités étudiées) et sur les crédits obtenus : (si ces informations figurent sur un relevé officiel veuillez le mentionner).

Dans cette rubrique doivent être mentionnés **toutes les U.E suivies par l'étudiant et validées pendant son cursus.** (Six semestres dans l'exemple licence, deux semestres si LP, quatre semestres dans l'exemple master). L'annexe au diplôme étant destinée à favoriser la mobilité entre établissements et entre pays, elle peut être un outil très utile de suivi du parcours de l'étudiant.

Nom et prénom du diplômé
Page 3 sur 6

Une colonne permet d'identifier les « codes » affectés aux UE afin de faciliter l'informatisation du système, une seconde colonne mentionne les UE suivies et validées tandis qu'une troisième colonne renseigne sur le nombre de crédits ECTS affectés à chaque UE validée par l'étudiant. Les notes obtenues peuvent figurer soit dans une 4^{ème} colonne soit jointes en annexe sous la forme d'un relevé de notes. On rappelle que pour obtenir le label européen du supplément au diplôme, le relevé de notes doit être joint.

Il est également autorisé dans cette rubrique de renvoyer au détail du programme joint avec les relevés de notes de chaque année. Dans ce cas il faut veiller à ce que le relevé soit clair et lisible et comprend toutes les informations du programme repris dans le tableau ci-dessous en exemple.

Difficultés avec les masters-1, lorsqu'ils ont été faits ailleurs :

- On peut conseiller de ne pas lister les cours de M1 et M2 dans ce 4.3 mais de retrouver toutes les UE dans le relevé de notes des deux années concernées.
- On précise dans les conditions d'accès que le recrutement se fait à Bac+4 et fournir les informations uniquement sur la partie M2.
- On peut lister les cours traditionnels de M1 (à titre informatif) en expliquant que l'étudiant a été dispensé des enseignements par la commission du diplôme.

EX3

Unités d'enseignement étudiées (U.E.) et nombre de crédits.

Unités d'Enseignement étudiées		Nombre de crédits obtenus
Code	Semestre 1 – 30 ECTS- 6 UE – Tronc commun	Répartition des crédits
Dro2356	Droit des Biens, Régime Foncier et Urbanisme	6 ECTS
Trans1263	Cession et transmission des immeubles	6 ECTS
...	Gérance	6 ECTS
	Déontologie professionnelle	3 ECTS
	6 ECTS
	...	3 ECTS
	<i>Idem pour tous les autres Semestres</i>	
Total crédits :		

Le relevé de notes de chaque UE est joint en annexe

EX2 : L'ensemble du programme des cours, mémoires, crédits et notes sont détaillés et joints en annexe à ce document.

4.4. Système de notation et, si possible, informations concernant la répartition des notes.

Décrire le système de notation et d'obtention du diplôme. Le tableau proposé ci-dessous se propose d'interpréter le système de notation de l'établissement d'origine de l'étudiant au regard de l'échelle des notations ECTS commune à l'échelon européen.

Ce tableau de « mise en relation » entre la notation d'un établissement et les niveaux de grade ECTS sera utile pour les interprétations des notes obtenues par l'étudiant pour la délivrance de son diplôme.

La première colonne est calculée par l'établissement à partir de l'ensemble de la population des étudiants qui ont obtenu le diplôme au cours d'une même année universitaire ou sur plusieurs années pour avoir des statistiques acceptables.

Précisions 1 : la mise en relation des notes d'un diplôme avec l'échelle de notation ECTS repose sur la démarche suivante : l'établissement examine la répartition des notes attribuées aux diplômes de ses étudiants. Pour obtenir un profil de distribution 10-20-30-25-10, la division des notes doit correspondre à 10%, 35%, 65% et 90% du nombre total des étudiants qui ont réussi. Il retranscrit ensuite les résultats de cette répartition en colonne 1).

Précisions 2 : Si l'établissement n'est pas en mesure de regrouper sa population en distribution, le système ECTS accepte une explication sur le % d'étudiants par catégorie de notes telle que : 20(0%), 19(0%), 18(0%), 17(2%), 16(4%), 15(3%), 14(4%), 13(8%), etc.....

E31

La note de l'UE est obtenue en faisant la moyenne coefficientée des différents modules. Chaque module fait l'objet d'une notation. Il est affecté un coefficient 1 pour les modules de 25 heures et 2 pour les modules de 50 heures.

Le projet tuteuré (unité 7) comporte 120 heures et donne lieu à une soutenance orale (au minimum deux personnes font soutenir le candidat) ainsi qu'à la remise d'un rapport.

La note de stage est constituée, après avis du maître de stage, de la moyenne de la note de mémoire écrit et de la note de soutenance orale

L'évaluation peut être complétée par quelques points de bonification ajoutés au total général sur proposition du jury en fonction de la participation aux enseignements, des travaux personnels ou autres appréciations.

L'activité sportive est prise en compte dans le calcul de la moyenne générale pour un maximum de 5%.

La notation est située sur une échelle de 0 à 20.

La licence professionnelle est décernée aux étudiants qui ont obtenu d'une part une moyenne générale supérieure ou égale à 10/20 à l'ensemble des unités d'enseignement y compris le projet tuteuré et le stage et d'autre part une moyenne supérieure ou égale à 10/20 sur l'ensemble constitué par le projet tuteuré et le stage.

La licence est obtenue à partir d'une moyenne générale de 10/20.

En cas d'échec, les unités d'enseignement dans lesquelles la moyenne de 10 a été obtenue sont définitivement acquises. Elles font l'objet de la délivrance d'une attestation.

<u>Notation établissement</u>	<u>Notation ECTS</u>	<u>Répartition des étudiants ayant réussi</u>
13,53 - 20	A	10 %
11,45 - 13,52	B	25 %
10,85 - 11,44	C	30 %
10,5 - 10,84	D	25 %
10 - 10,48	E	10 %

4.5. Classification générale du diplôme :

Cette rubrique explique les distinctions obtenues dans le cas où le diplôme applique des mentions. Quand il n'existe pas de régime de mentions, on met « non applicable ».

E32

non applicable

E32

Distinctions appliquées au diplôme :

Mention Assez bien : notes entre 12 et 14 sur 20

Mention Bien : notes entre 14 et 16 sur 20

Mention Très bien : notes au-dessus de 16 sur 20

5. INFORMATIONS SUR LA FONCTION DU DIPLOME.

5.1. Accès à un niveau supérieur : voir cadres 2/9 Eche RNCP

E33

Possibilité d'accès à des masters professionnels en matière immobilière sur conditions spécifiques d'examen du dossier

5.2. Statut professionnel conféré : (si applicable) voir cadre 6 Eche RNCP

Mentionner les cas où le diplôme débouche sur une profession réglementée.

Dans certains cas, des établissements fournissent une liste des emplois rencontrés et listent certaines compétences particulières.

Ex3 La licence professionnelle confère le grade de licence et permet l'obtention de la carte professionnelle de syndic, de transaction, de gérance (cf : articles 11 et 16 du décret du 20 juillet 1972)

6. RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRES

6.1. Renseignements complémentaires :

Précisez par exemple si le diplôme comprenait **une période d'étude à l'étranger** en précisant le parcours, l'institution, la durée, la langue d'enseignement ou de travail

- Préciser la nature des **stages dans une entreprise/pays** (sujet, durée, lieu, pays)

- Si la qualification est un **diplôme conjoint ou double/multiple**, ou si elle a été obtenue dans le cadre d'un enseignement transnational ou transfrontalier

- Tout parcours personnel de l'étudiant tel que **des fonctions associatives, engagements particuliers** au sein de l'institution etc.

C2i, certificat compétences en langues, ..

6.2. Autres sources d'informations : **idem cadre 11 fiche ENCF**

On peut mettre le site de l'université ou tout autre organisme en lien avec le diplôme.

On peut faire un renvoi également à des sites web, agences telle que ENIC/NARIC France

Ex

Sites internet de l'Université :

<http://www.univ-cezanne.fr/>, <http://www.validationdesacquis.univ-cezanne.fr/>, www.pojp.univ-cezanne.fr

7. CERTIFICATION DE L'ANNEXE DESCRIPTIVE

7.1. Date :

7.2. Signature : du Président de l'Université ou Directeur de l'Institution

7.3. Qualité du signataire :

7.4. Tampon ou cachet officiel :

8. RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LE SYSTEME NATIONAL (LES SYSTEMES NATIONAUX) D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

Mettre un schéma national du LMD validé par le Ministère ou la CPU ou l'institution.

Il n'est pas conseillé de mettre du texte(peu clair)

Pas de sigles non explicités

Pas de traduction du nom du diplôme

Exemple de rubrique

Source : ONISEP/Office National d'Information Sur les Enseignements et Formation (<http://www.onisep.fr>)

Abréviations

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

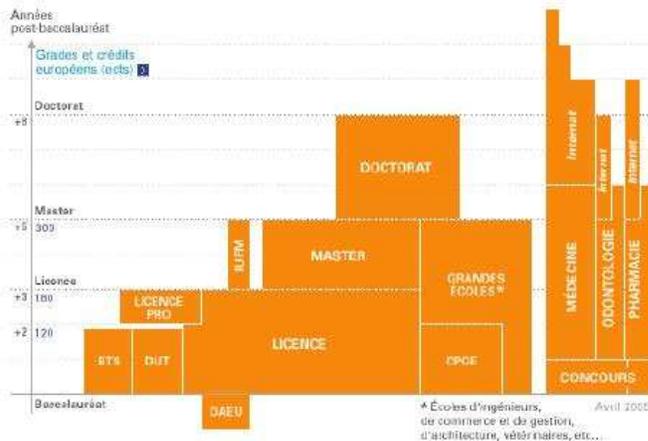
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles / *Preparatory classes**

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres / *University Institute for Teachers' Training**

LICENCE PRO : Licence Professionnelle



Nom et prénom du diplômé
Page 6 sur 6

Chapitre 2 – Professionnalisation et compétences.

Modalités et enjeux de l'adaptation des Universités aux exigences de la politique européenne de Long Life Learning.

Trois questions essentielles ont déterminé l'évolution des Universités en Europe depuis le lancement du Processus de Bologne : la première a trait aux référentiels de compétences à mettre en œuvre, la seconde renvoie aux principes et modalités des dispositifs et procédures d'évaluation et de validation à construire, en raison des relations organiques qui les lient aux référentiels de compétences, la troisième renvoie à la nécessité de recourir à des agences d'accréditation indépendantes et aux sources de légitimité dont elles peuvent exhiber. Fort opportunément le projet Tuning, en lien avec les agences de qualité progressivement mises en place, a permis l'élaboration d'un ensemble structuré de réponses à ces questions. Mais Tuning élabore essentiellement une méthodologie⁸⁶ et des cadres de référence et ne peut empêcher une certaine diversité de pratiques, condition reconnue de l'émergence d'une bonne pratique. Les spécificités nationales sont cependant des réalités incontournables : c'est pour quoi nous tenterons d'établir un bilan provisoire des référentiels en sciences sociales élaborés par les experts de Bologne, avant d'aborder au terme de ce chapitre les enjeux liés aux étapes 3 et 4 du projet Tuning qui inscrivent la réécriture des profils de formation dans le cadre de ce que les experts européens de Bologne désignent comme « la transition vers les acquis d'apprentissage ».

SECTION 1 – LES REFERENTIELS DE COMPETENCES : PERTINENCE ET ENJEUX DU CHOIX DES LEARNING OUTCOMES

Depuis le milieu des années 90, toute une série de termes, tels que compétences clés, compétences de base, socle commun de connaissances et compétences, ont été utilisés par les

⁸⁶ Ceci est explicitement reconnu par Julia González et Rober Wagenaar [2008, p.10], coordinateurs du projet Tuning dans leur présentation de l'ouvrage *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences* dans les termes suivants : « Up to now the Tuning publications dealt with issues of general methodology. A methodology focusing on (re)designing degree programmes which contributes to the joint venture of the creation of a regional higher education area, in Europe, in Latin American, etc. This book shifts from design to implementation and it is as such a concrete example how to proceed ».

responsables nationaux des politiques éducatives ainsi qu'au niveau européen. Les définitions du terme *compétence* utilisées aussi bien dans le cadre de l'OCDE (programme « DeSeCo ») que de l'Union Européenne (compétences clés) insistent sur la nécessité d'intégrer aux seuls aspects cognitifs traditionnellement mis en avant, des attitudes et des capacités qui permettent d'évaluer la faculté de mobiliser dans des contextes variés un ensemble d'aptitudes. Après avoir rappelé les sources diverses de l'introduction de la problématique des compétences dans les politiques éducatives, nous étudierons les avantages comparatifs de la problématique en termes de learning outcomes du projet Tuning, avant de dresser un rapide bilan de la mise en œuvre en Europe de référentiels de compétences inspirés de la méthodologie de Tuning.

§1 - Des compétences clés (Eurydice 2002) aux Learning Outcomes.

Alors que traditionnellement le terme français compétence n'était utilisé qu'en référence à des situations rencontrées dans l'exercice d'un métier, ce terme a fait son apparition dans les politiques éducatives avec les contributions du programme PISA et celles de F.E. Weinert⁸⁷ au programme DESECO (Définition et sélection de compétences) de l'OCDE. Ensuite la problématique des compétences clés au sein de l'Union européenne a conduit à transposer les modèles de compétences élaborés jusque là pour l'enseignement primaire et secondaire à l'enseignement supérieur. Avec l'introduction du socle commun et du livret de compétences en France les pré-requis de cette transposition ont revêtu une certaine opérationnalité

a) Le caractère individuel de la compétence selon Weinert.

Le caractère individuel de la compétence est déterminé, selon Weinert, par des éléments très disparates, dont la majorité renvoie, à son sens, à des caractéristiques personnelles:

- | | | |
|---------------------|--------------------|------------------|
| □ la capacité, | □ le savoir-faire, | □ la motivation, |
| □ le savoir, | □ les actes, | |
| □ la compréhension, | □ l'expérience. | |

Le programme DeSeCo s'inscrit de manière très explicite dans cette « approche » limitée à l'étude de la compétence individuelle : « *Defining competencies at the individual level does not question the relevance of group and institutional competencies focusing on the question*

⁸⁷Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.) *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

of which competencies must be available to all members of a group or an institution and which competencies can be complementarily available. This approach, however, has not been a main focus in the DeSeCo study».⁸⁸

La combinaison de ces éléments peut être illustrée à travers l'exemple de la compétence dans une langue étrangère, où la compétence communicative est donnée comme objectif de l'enseignement. Pour satisfaire cet objectif (et l'on observe ici d'ailleurs que les référentiels sont nécessairement assujettis à des objectifs de formation⁸⁹ qui peuvent être contradictoires⁹⁰ et qu'il conviendra de hiérarchiser de manière non arbitraire) il faudra répondre à des exigences formulées ainsi :

- la mesure dans laquelle on maîtrise des situations communicatives (modes d'action et expériences),
- la mesure dans laquelle on comprend des textes de nature diverse (compréhension),
- la mesure dans laquelle on sait rédiger des textes adaptés aux différents types de destinataires (savoir-faire),
- mais, entre autres aussi, la capacité d'élaborer des structures grammaticales correctes et de les corriger au besoin (capacité et savoir)
- ou, en termes d'intention et de motivation, se confronter à d'autres cultures, dans un esprit d'ouverture et de tolérance (motivation).

En conséquence, les « standards » pour l'apprentissage de langues étrangères, qui sont assujettis à l'objectif de la compétence communicative, doivent tenir compte de tous ces éléments. Dans ce contexte, non seulement les savoirs cognitifs jouent un rôle, mais aussi comme le met en évidence l'ouverture interculturelle évoquée ci-dessus les attitudes, les valeurs et les motivations.

⁸⁸ RYCHEN D.S., SALGANIK L. [2002] **DeSeCo SYMPOSIUM - Discussion Paper p .12**
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>

⁸⁹ «Weinert emphasizes that regardless of the extent to which scientists and practitioners agree on formal criteria for defining key competencies, considerable disagreement remains about which competencies should be classified as *key*. What is key and what is not key is a function of culture, values and context. When defining and selecting key competencies, it makes a difference if one starts from a normative-philosophical and socially critical frame of reference or if the definition and selection of concepts is based more on findings from observations of social practice and trends. If one wants to go beyond an individual's adaptation level to the world of today with its limited possibilities of further development, and change the world by providing people with the appropriate competencies, it is necessary to choose a normative starting point, and not an empirical one, when defining key competencies» (Weinert, 2001)». RYCHEN D.S., SALGANIK L. [2002, p.9].

⁹⁰ D'ailleurs la nécessité d'élaborer, pour surmonter ces contradictions, des **standards de formation**, préoccupation portée en Europe essentiellement, sinon exclusivement, par les pays de langue allemande. A cet égard il y a lieu de saluer l'œuvre de l'Institut allemand de recherche pédagogique internationale (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF).

Avant d'évoquer le modèle de compétences établi dans PISA, il est intéressant de rappeler les « descripteurs » utilisés au seuil des années 2000 pour rendre compte des acquis de formation :

ENCADRE 6

Quelques catégories utilisées pour décrire les acquis de l'apprentissage

Pays/modèle	Apprendre à connaître	Apprendre à faire	Apprendre à vivre ensemble	Apprendre à être
France	Savoir	Savoir-faire		Savoir-être
France (socle commun)	Connaissances	Capacités	Attitude	Attitude
Irlande	Connaissances (<i>knowledge</i> , étendue et type)	Savoir-faire et aptitudes (<i>know-how</i> et <i>skills</i> , gamme et sélectivité)		Compétence (<i>competence</i> , contexte, rôle, apprendre à apprendre et compréhension)
Malte (taxonomie de Bloom)	Connaissances	Aptitudes		Attitudes
Portugal (enseignement secondaire)	<i>Competências cognitivas</i>	<i>Competências funcionais</i>	<i>Competências sociais</i>	<i>Competências sociais</i>
Chypre	Cognitif (maîtrise)			Affectif, transfert
Krueger, Ford et Salas	Cognitif	Basé sur les compétences		Affectif
Projet Tuning	Indépendant	Interpersonnel		Systémique
CEC	Savoirs	Aptitudes		Compétences
Compétences clés de l'UE	Savoirs	Aptitudes		Attitudes

Source : CEDEFOP [2010] *La transition vers les acquis de l'apprentissage. Politiques et pratiques en Europe*. Luxembourg: Offices des publications de l'Union européenne, 2010, p.44.

Ce tableau -surtout intéressant pour situer le cas français- met en évidence une double correspondance :

- entre les catégories des référentiels métiers utilisées en France et celles utilisées dans les compétences clés de l'UE : l'évidence on est ici plus proche du monde professionnel,

- entre les catégories du socle commun de la politique éducative et celle du cadre européen de certification en dépit de l'apparente diversité des acceptions retenues. En effet ce socle, dit le rapport Thélot, « se décline en termes de **connaissances, de compétences et de règles** de comportement », la notion de compétences étant alors entendue dans le sens plus étroit de savoir faire. Comme le précisent les auteurs du rapport « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » [IGEN, 2007] :

« Dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, du 23 avril 2005, le ministre de l'éducation nationale reprend cette idée en la faisant toutefois évoluer. Il donne alors mandat au Haut Conseil de l'Éducation pour émettre un avis sur le projet de décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences. Les recommandations du Haut Conseil, rendues le 23 mars 2006, s'inscrivent explicitement dans la lignée des travaux européens, et en particulier du cadre de référence évoqué plus haut. Elles seront reprises dans le décret du 11 juillet 2006 qui fixe définitivement le socle commun. Plusieurs éléments du texte permettent d'approcher la définition et/ou la caractérisation des compétences de base du socle, indépendamment des descriptions précises qui les circonscrivent. Ainsi est-il précisé que :

*□□ maîtriser le socle commun, c'est être capable de **mobiliser ses acquis** dans des tâches et des **situations complexes**, à l'école puis dans sa vie » ;*

□le socle commun est organisé autour de sept piliers ou compétences;

*□□ chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison de connaissances fondamentales** pour notre temps, **de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées**, mais aussi d'**attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité»;*

*□□ chaque compétence qui constitue [le socle] requiert la **contribution de plusieurs disciplines** et, réciproquement, **une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences**. A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle ».⁹¹*

⁹¹HOUCHOT, Alain; ROBINE, Florence (2007). Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis: Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale (Rapport No 2007-048), juin 2007, p. 15.

b) le modèle de compétences de PISA

En 1997, les pays membres de l'OCDE ont lancé le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dans le but de déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société⁹².

A partir d'une définition de la culture mathématique, entendue comme « l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés sur leur propos et à s'engager dans des activités mathématiques, en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi »⁹³, le modèle de compétences établi dans le cadre de PISA (Klieme, Neubrand & Ldtke 2001, p. 160) prévoit s'agissant des mathématiques les cinq niveaux suivants :

□ Niveau I : calculs du niveau de l'école primaire

Les personnes, classées dans ce niveau, disposent uniquement de connaissances arithmétiques et géométriques du niveau de l'école primaire. Elles peuvent y recourir et les mettre directement en pratique, si la tâche à accomplir comporte a priori une mathématisation standard précise. Elles ne peuvent produire des modélisations de notions mathématiques.

□ Niveau II : modélisations élémentaires

A ce niveau, on aborde les modélisations de notions les plus simples, qui sont intégrées à un contexte extra-mathématique. Les personnes se situant à ce niveau de compétence sont capables de trouver la bonne résolution parmi plusieurs possibles si une structure, qui facilite la modélisation, est donnée au préalable moyennant un graphique, un tableau, un dessin, etc. Cependant, à ce niveau aussi, seules les connaissances mathématiques du niveau primaire sont acquises avec certitude.

□ Niveau III : capacité de modélisation et de mise en relation de notions, au degré secondaire inférieur

Comparé au niveau précédent, un saut qualitatif se produit à plusieurs égards à ce niveau. Les élèves de ce niveau disposent en outre des connaissances de base du degré secondaire inférieur, autrement dit de la matière standard des plans d'études des différentes filières. Ils sont capables de mettre en relation des concepts issus de différents domaines mathématiques et de les utiliser pour la résolution de problèmes, lorsque des représentations visuelles soutiennent le processus de résolution.

□ Niveau IV : modélisations étendues sur la base de notions plus complexes

Les élèves maîtrisent, à ce niveau de compétence, des processus de maniement plus vastes dans le domaine technique ; en d'autres termes, ils sont capables d'élaborer une solution en passant par plusieurs étapes intermédiaires. Ils sont également capables de résoudre des problèmes de modélisation ouverts, où il faut trouver sa propre voie de résolution parmi un grand nombre possible, voire aussi au-delà de modéliser des relations de notions intra-mathématiques.

□ Niveau V : modélisation complexe et argumentation intra-mathématique

A ce dernier niveau, les élèves disposent d'un savoir curriculaire exigeant. Ils sont également capables de maîtriser des problèmes, des exercices à la formulation très ouverte, pour lesquels il faut choisir librement un modèle ou en construire un soi-même. Les performances en matière de modélisation de notions comportent souvent, à ce niveau le plus haut, l'apport de justifications et de preuves ainsi que la capacité de réfléchir au processus de modélisation en soi.

⁹²OCDE [2005] LA DÉFINITION ET LA SÉLECTION DES COMPÉTENCES CLÉS Résumé
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

⁹³ OCDE [2005] p.18

En commentant ce modèle de compétences, qui met en scène une sorte d'autoengendrement des compétences au gré du passage d'un niveau à l'autre, les experts du Ministère Fédéral de l'Éducation et de la Recherche observent que :

*« Probablement les niveaux d'un modèle de compétences peuvent également être interprétés comme une succession de différentes étapes lors de l'acquisition de compétences. Dans ce cas, un modèle de compétences fournirait des informations sur l'interaction des différents éléments inhérents à la compétence, au cours de la biographie scolaire des enfants et des adolescents, autrement dit sur le déroulement de l'acquisition de la compétence. Cependant, d'un point de vue scientifique, il est beaucoup plus difficile de répondre à ce type de questions qu'à celle des différents niveaux à l'intérieur d'une population d'élèves d'un âge ou d'une année scolaire précis(e) »*⁹⁴

Dit autrement : de même que la carte n'est pas le territoire, ***de même les niveaux ne sont pas le dispositif qui permet d'acquérir les compétences, mais seulement le moyen d'attester ou non de leur existence.***

§2 Les avantages comparatifs des « Learning Outcomes » du projet Tuning .

La réflexion sur les acquis d'apprentissage qui visait initialement la définition de modalités de validation des acquis de la formation, constatés en fin de cycle, a été bousculée par un changement profond qui met au devant de la scène l'avènement de communautés d'apprenants liées aux ressources et usages que fournissent les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

En juin 2007, un groupe d'experts réuni à Kronberg (Allemagne), à l'invitation de l'UNESCO, a prédit, pour les 25 années suivantes, de profondes modifications des modalités d'acquisition et de partage des connaissances, évoquant une révolution des processus éducatifs

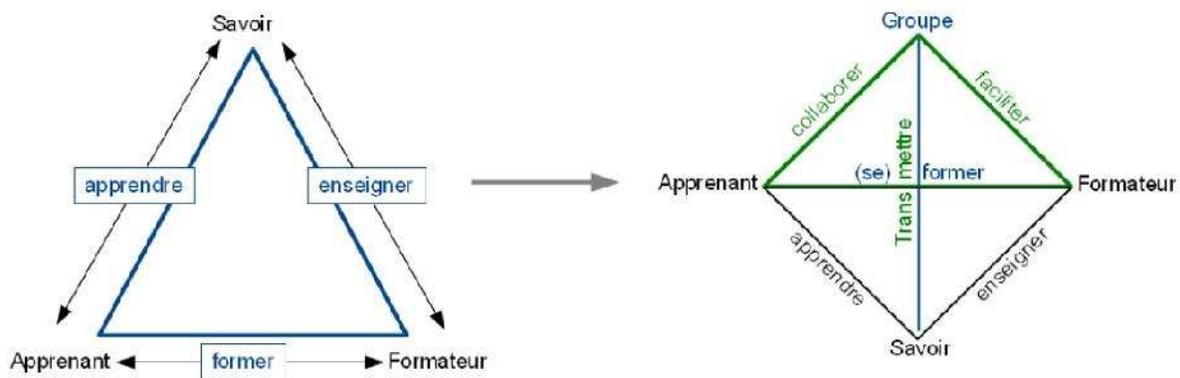
⁹⁴Prof. Dr. Eckhard Klieme, coordinateur (Institut allemand de recherche pédagogique internationale (DIPF) [2004] « *Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise.* » Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF), Collection Réforme du système éducatif, volume 1. Division Publications et Site Web D-53170 Bonn. Traduction française prise en charge par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne, 21 février 2004, pp.77-78.

traditionnels, la constitution de nouvelles communautés de savoirs et l'importance accrue des aptitudes et compétences sociales (réseaux, communautés de pratiques) :

« Les apprenants joueront un rôle toujours plus actif dans l'acquisition et le partage des connaissances y compris dans la création et la diffusion de contenu »⁹⁵.

D'où le changement de paradigme consistant à ne plus partir des savoirs des formateurs mais à mettre l'accent sur les initiatives des apprenants, considérés comme acteurs de leur formation et tirant parti des ressources que constituent la confrontation des expériences au sein du groupe d'apprenants, incluant bien entendu du fait de leurs responsabilités en termes de pilotage et en termes de transmission et de validation, le ou les formateurs.

Les sources et conséquences de ce changement de paradigme sont assez bien illustrées par le schéma suivant qui formalise les modifications à apporter au triangle pédagogique de Jean Houssaye :



D'après le schéma de Jean Houssaye

Nouvelle répartition des rôles dans le rapport au savoir

Michel L. Sowski, Actualités de la formation permanente n° 220 – Centre Inffo, 2010

Comme l'énonce judicieusement **Patrick Duigou**, auteur de cette représentation « les relations deviennent collectives et le « groupe » intervient comme un acteur à part entière qui interagit avec les autres composantes du système. Au-delà des interactions apprenant-savoir, apprenant-formateur et formateur-savoir, plusieurs autres relations se dessinent, qui s'incarnent

⁹⁵ « Learners will play an ever more active role in knowledge acquisition and sharing, including in content creation and dissemination » UNESCO High Level Group of Visionaries on Knowledge Acquisition and Sharing **Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing** Kronberg, Germany, 22-23 June 2007, p. 2. http://portal.unesco.org/ci/fr/files/25109/11860402019Kronberg_Declaration.pdf/Kronberg%2BDeclaration.pdf

dans les rôles d'accompagnant (tuteur...), de facilitateur (animateur, régulateur...) »⁹⁶. Michel Lisowski, pour sa part précise que « *dans un tel contexte, l'évolution pédagogique certainement la plus significative sera la **transformation du rôle du formateur**. Celui-ci ne pouvant plus se prévaloir d'être le référent ni le seul détenteur d'un savoir que l'apprenant vient chercher, il lui faudra accepter un changement de statut, d'une part, mais, également, envisager un changement de place dans laquelle il ne sera plus le gardien des clés de la connaissance, mais, au mieux, un guide permettant de s'orienter dans les multiples possibilités d'accès à ces connaissances.* »⁹⁷

a) - Des fondements théoriques assurés et cohérents avec le changement de paradigme annoncé

Le nouveau paradigme qui allie la focalisation sur les acquis d'apprentissage une approche normative centrée sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant ou le formateur, présente deux caractéristiques majeures :

- le pilotage par l'aval (répondre à la demande de formation tant des individus que de la société),
- l'évaluation des acquis de la formation, qui porte davantage sur l'efficacité du processus d'apprentissage, dont on entend mesurer les effets (l'acquisition plus ou moins effective) plutôt que sur « l'output » brut.

Sur un plan scientifique et doctrinal on trouve quatre arguments fondamentaux en faveur du nouveau paradigme⁹⁸ :

- une inscription du processus de transition vers les acquis d'apprentissage, dans une démarche soucieuse d'intégrer les théories de l'apprentissage et du fonctionnement du cerveau, de façon à assurer une assise théorique sans faille à l'ensemble du processus,
- la volonté politique de renforcer l'adéquation formation-emploi,

⁹⁶ DIGOU P. [2011] « Dispositifs de formation et nouveaux modes d'acquisition des savoirs. Points de vigilance pour les maîtres d'œuvre de formation », *Les fiches En Lignes de La lettre du CEDIP*, fiche n° 48, mars 2011. http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche48_cle236c77.pdf.

Le Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques est un service compétence nationale du ministère de l'écologie, du Développement durable, des Transports et du Logement. Il conduit des missions de conseil et d'études dans le domaine des compétences et de la gestion des ressources humaines.

⁹⁷ LISOWSKI M. [2010] « La FOAD, état de l'art et des usages ! » *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE* N° 220 CENTRE INFFO, mai-juin 2010, p.13.

⁹⁸ **CEDEFOP RESEARCH PAPER No 6** « Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries » Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, pp. 36-48

- le recours à des concepts et procédures tirés du nouveau management public, recours nécessaire par les exigences du pilotage du système de crédits de l'enseignement et de la formation professionnels,

- les exigences de transparence des qualifications et d'aide à la mobilité professionnelle résultant de la mise en œuvre de la politique européenne de formation tout au long de la vie.

Nous avons déjà traité en grande partie des trois derniers points. Il nous reste à rendre compte des fondements théoriques qui viennent en appui du premier.

Passant en revue les trois principales théories qui entendent rendre compte de la nature et des modalités des processus d'apprentissage et d'acquisition de savoirs, les experts du CEDEFOP, après avoir souligné la contribution précoce de **la théorie behavioriste** à l'écriture de profils de formation destinés à mettre en valeur les learning outcomes, et à la définition de critères d'évaluation, et celle **des théories cognitivistes** à la compréhension des structures de l'entendement, estiment qu'en pratique le mouvement en faveur de théories reposant sur une épistémologie constructiviste a largement emporté⁹⁹. Ils expliquent ce parcours et le résultat final par le fait que **le constructivisme** en définitive accorde plus d'importance au processus d'apprentissage qu'à ses résultats¹⁰⁰ : c'est pour cela d'ailleurs qu'il est le seul fondement théorique sérieux d'une approche centrée sur l'apprenant¹⁰¹.

De surcroît l'épistémologie constructiviste qui différencie le constructivisme du cognitivisme apporte une attention beaucoup plus grande à la manière dont les personnes en formation se représentent le monde qui les entoure et se situent dans la société, et de ce fait conduit

⁹⁹ *The shift from behaviourism to cognitivism does not seem as challenging as the move towards constructivism, since behaviourism and cognitivism are both objectivist and support task analysis to develop measurable objectives for assessment* – CEDEFOP research paper n°6 [2010] **Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries**, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010 – VI, p. 40.

¹⁰⁰ *Learning is assumed to be a process of knowledge construction and a construction of new knowledge based on current knowledge. The learner is assumed to be aware of the processes of cognition, so able to control and regulate it; this self-awareness significantly influences the process of learning (Sackney and Mergel, 2007; Anthony, 1996). This implies a shift from teaching to learning and puts the learner and his capacities, interests and needs in the centre. According to this new paradigm, it is suggested to replace traditional learning processes by active learning approaches. In this context, the term "active" means that learning activities shall be provided in which students have [...] considerable autonomy and control of the direction of the learning activities (Anthony, 1996, p. 350). Another argument is that learning should be situated in realistic settings to which assessment should be also integrated* – (Sackney and Mergel, 2007) CEDEFOP research paper n°6 [2010] p. 40.

¹⁰¹ *It is assumed that the shift to learning outcomes is also a shift from teaching to learning. As presented, the learner-centred approach is inherent to constructivist learning theories, which put the learner and his individuality as the focus of the learning and teaching processes* – CEDEFOP research paper n°6 [2010] p.41.

□ une approche non normative des processus d'apprentissage : « *Constructivism evolved from cognitivism, therefore both approaches share several similarities. Both theories recognise the concept of schema and build on prior knowledge and experience. The greatest difference is the underlying epistemology. Cognitivism is based on objectivism, constructivism is based on subjectivism; constructivists assume reality to be social and constructed in the minds of the individual, meaning that learners construct their own reality based on previous experiences, mental structures and beliefs that are deployed to interpret social reality. The learner's knowledge is grounded in his perception of the physical and social experiences as reproduced by his mind. Therefore, constructivism is descriptive rather than prescriptive; it does not prescribe rigid outcomes, rules or procedures for designing a learning environment (Anthony,1996).* CEDEFOP research paper n°6 [2010] p.41.

b) - Un souci d'opérationnalité respectueux des principes de Tuning

La conceptualisation du contenu descriptif des acquis d'apprentissage n'est pas une tâche aisée et ne peut se réclamer d'aucune pratique scientifique parfaitement identifiée. La rédaction des learning outcomes requiert donc une réflexion collective approfondie. Dans le projet Tuning le point de départ de la réflexion se situe dans la distinction entre compétences génériques par définition transférables, compétences transversales à un domaine professionnel et non nécessairement transférables et enfin compétences spécifiques à une discipline.

Tuning distingue trois types de compétences génériques :

- **les compétences instrumentales** : capacités cognitives (résolution de problèmes, prise de décision), capacités méthodologiques (capacités d'analyse et de synthèse), capacités technologiques (aptitudes fondamentales en informatique, capacités d'utiliser l'information) et capacités linguistiques (communication orale et écrite dans la langue maternelle, connaissance d'une deuxième langue)
- **les compétences relationnelles** : capacités individuelles telles que aptitude au travail d'équipe, capacités de communiquer avec des spécialistes d'un autre domaine, appréciation de la diversité de et de la multiculturalité, engagement éthique.

- **compétences systémiques** : capacités et aptitudes liées à des systèmes entiers (associant la compréhension, la sensibilité et le savoir ; exigeant une acquisition antérieure de compétences instrumentales et relationnelles) telles que capacité à mettre les connaissances en pratique, capacité à s'adapter à de nouvelles situations, capacité à travailler de manière autonome, conception et gestion de projets, souci de la qualité.

S'agissant des compétences spécifiques à une discipline, il y a lieu de bien discerner, **pour ne pas les confondre**, les deux fonctions de nature très différente dévolues aux acquis de formation : la fonction de régulation, et la fonction didactique.¹⁰²

- La fonction de régulation résulte de la nécessité d'harmoniser tant au niveau national qu'au niveau européen l'écriture des profils de formation de façon à les rendre comparables, à rendre possible l'accumulation des crédits tant ECTS qu'ECVET, condition d'une mobilité performante. La pleine réalisation de cette fonction suppose que le libellé des acquis de formation repose sur une base fiable permettant une évaluation pertinente. L'absence de critères aux termes desquels une mesure est possible est requise.
- La fonction didactique renvoie à un usage totalement différent de l'écriture des profils de formation. Il s'agit, en effet, de permettre le pilotage tant des objectifs assignés à l'enseignement que des résultats attendus du processus d'apprentissage. Dans ce cas, les learning outcomes doivent être formulés dans une perspective beaucoup plus holistique de façon à intégrer les compétences qui ne sont pas mesurables et qui concernent les valeurs associées à l'exercice de la citoyenneté et les dispositions requises pour occuper les rôles auxquels les apprenants sont préparés dans le cadre du dispositif d'éducation et de formation.

Au final les apports du projet Tuning sont décisifs comme le rappelle Adam, à l'occasion du séminaire de Bologne qui s'est tenu en juin 2004 à Edinburgh et qui concernait déjà plus de 130 institutions d'enseignement supérieur :

“The Tuning project is recognised as important in that it has raised Europe-wide consciousness about the role and significance of learning outcomes and competences. However, this experience is

¹⁰² European Commission [2011] *Using learning outcomes* – **European Qualifications Framework Series: Note 4**, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 48 pages
EQF Note 4: Using Learning Outcomes is based on discussions in the EQF Advisory Group and its subgroup, the Learning Outcomes Group.

limited to those institutions currently involved in the project and to those subject disciplines covered. In addition, many HEIs involved in Tuning have not introduced learning outcomes in their institutions nor necessarily within their discipline fields. Despite this, Tuning has accomplished much. It has shown that it is possible to obtain agreement from subject experts drawn from across Europe about the common competences in first cycle programmes. Furthermore, it has raised awareness about the links between teaching, learning and assessment and the articulation of learning outcomes. Finally, it has emphasised the role of generic competences and their significance in the curriculum. These achievements are important in moving European higher education institutions towards outcomes-focused curricula and all that they imply.”¹⁰³

§3 - Le référentiel Tuning pour les sciences sociales

a) considérations générales

Paradoxalement, une des contributions majeures des experts de Bologne participant au projet Tuning d'élaboration d'un référentiel pour les sciences sociales est le repérage des difficultés et incohérences liées à l'existence des 2 méta-cadres, CEC et EQF-LLL. La principale difficulté a trait au passage du système ECTS au système ECVET et vice-versa. Parmi ces difficultés les auteurs relèvent à juste titre le fait que le cycle 4 du CEC (qui correspond à la poursuite de travaux de recherche dans un cadre post-doctoral) soit intégré au même titre que le cycle 3 (études doctorales) dans le niveau 8 du cadre EQF-LLL.

En ce qui concerne la construction d'un référentiel pour les sciences sociales le rapport final publié présente d'une part la démarche d'ensemble du groupe de travail¹⁰⁴, et d'autre part les résultats de l'application aux disciplines ou domaines couverts (Droit, Psychologie, Sociologie, Relations Internationales, travail social, ergothérapie, études européennes, sciences

¹⁰³ ADAM S. [2004] USING LEARNING OUTCOMES. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes. at the local, national and international levels. **UNITED KINGDOM BOLOGNA SEMINAR 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh, Scotland) p.24** <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/25725/0028779.pdf>

¹⁰⁴ On trouvera une présentation synthétique et actualisée de la démarche dans les publications suivantes :

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/SQF_Second_Meeting.pdf

(2^{ème} Meeting, Bilbao, 8 mai 2009)

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/SQF_Third_Meeting.pdf

(3^{ème} meeting, Bruxelles, 13 novembre 2009)

On observera que les seules institutions française participant à l'élaboration du cadre sectoriel pour les sciences sociales sont l'Université Paris X Nanterre, l'Institut Régional du Travail Social de Lorraine, l'European Federation of Psychologists Associations (EFPA)

de l'éducation, sciences de gestion). Le rapport final, publié en 2008, consacre des annexes substantielles à la présentation des référentiels concernant trois disciplines : le Droit, les Relations Internationales et la Psychologie¹⁰⁵.

A nos yeux la contribution la plus aboutie est celle qui concerne le domaine Business and Management (équivalent français : sciences de gestion) publiée ultérieurement. Mais avant d'en présenter les ingrédients essentiels il nous semble opportun de rapporter les commentaires des experts de Bologne sur l'application de la VAE en France et sur sa signification pour d'autres pays :

“Some observers, especially of juries operating in higher education, have expressed concerns about the lack of clear statements of learning outcomes to guide jury members in their work. *This, no doubt, reflects the slowness with which French universities in general have moved to integrate statements of learning outcomes into their programme/course unit descriptors.* Indeed, the common perception is that there is a great deal of indifference, even strong resistance, to the formulation of statements of learning outcomes in the universities. This would tend to explain why, at least on the basis of anecdotal evidence, the VAE system works appears to work more efficiently in the area of VET than in more strictly ‘academic’ areas. Even so, it remains to be seen in what ways the introduction of ECVET will impact upon the current system. VAE, as currently structured, has been subjected to heavy internal criticism for being cumbersome and overly complex (with so many different ministries being involved all operating variants of the VAE system) and, thus, detrimental to encouraging far more candidates to present themselves for recognition. This criticism is made in the Eric Besson report entitled *Valoriser l'acquis de l'expérience* (September 2008). Amongst other comments, the report emphasises how vital it is to bring the French NQF into line with the EQF in order to render the whole structure of qualifications (of which over 15000 currently exist in France) more legible and comprehensible to candidates.

Whatever qualifying remarks may be made on the French VAE system it is frequently serving as a reference point for other countries”.¹⁰⁶

b) Compétences disciplinaires et compétences génériques en Business and Management

¹⁰⁵Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. Public Part, 2008, 57 pages.
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/2007_10347_FR_Tuning_SQF_PUBLIC_PART.pdf

¹⁰⁶*Tuning Sectoral Framework for Social Sciences*. Public Part, 2008, pp.29-30.

Deux résultats importants se dégagent du travail entrepris : la conceptualisation de la progression des acquis de formation dans les compétences disciplinaires tant à l'intérieur d'un cycle qu'entre cycles¹⁰⁷, la hiérarchie et le contenu des compétences génériques.

S'agissant du premier point les experts s'accordent pour identifier le caractère pluridisciplinaire du domaine comme un facteur décisif de la réflexion sur l'organisation de chaque cycle d'études. La prise en compte de ce facteur conduit à représenter une partition de la focalisation des savoirs au cours du premier cycle (mais cela n'a pas de raison de disparaître dans les cycles suivants) autour de trois « orientations » : l'une centrée sur l'environnement de l'entreprise (en France, compte tenu des institutions existantes - IEP, IAE, filières AES, etc..- cette orientation serait plutôt labellisée environnement des organisations), l'autre sur les grandes fonctions des entreprises (ingénierie concurrente¹⁰⁸, gestion de production, gestion commerciale, logistique, fonction financière, gestion des ressources humaines etc..) et la dernière a trait à des fonctions particulières au sein des organisations auxquelles les formations dédiées à ce type d'orientation préparent. En France les filières transports et logistique et les filières marketing correspondent à ce type d'orientation.

Le tableau suivant, qui symbolise le consensus des experts relatifs aux profils de formation et learning outcomes attendus dans chacune de ces trois orientations est assez représentatif des caractéristiques de l'offre de formation dans le premier cycle du domaine Business and Management.

¹⁰⁷ Evidemment pour assurer la cohérence d'ensemble, il faut d'abord définir les objectifs de formation ou intended outcomes pour chaque fin de cycle avant de se lancer dans la construction de la progression au sein d'un cycle.

¹⁰⁸ Selon la norme AFNOR, l'ingénierie concurrente est « une approche permettant la conception intégrée et simultanée des produits et processus associés, y compris la production et le soutien. Elle est destinée à permettre aux développeurs de considérer toutes les phases du cycle de vie du produit depuis sa conception jusqu'à son retrait, y compris la qualité, les coûts, les délais et les exigences de l'utilisateur ». X. BOUCHER, (1999), Propositions méthodologiques pour la gestion Filière-Métiers dans un contexte d'Ingénierie Concurrente, PhD Thesis, Université de Droit, d'Économie et des Sciences d'Aix- Marseille III, Productique et Informatique

La deuxième contribution des experts de Bologne participant à l'élaboration d'un cadre européen dans le domaine des sciences de gestion concerne l'identification et la hiérarchie des compétences génériques. Ici, l'apport essentiel a trait aux convergences et discordances constatées selon les parties prenantes concernées : étudiants en formation, formateurs, entreprises. Toutefois l'interprétation des résultats est sujette à caution : si les écarts sont faibles quant à l'importance de telle ou telle compétence générique ; ils sont beaucoup plus grands quant au degré d'appropriation de la dite compétence, puisque l'attente des parties prenantes est biaisée par des éléments extérieurs (surévaluation des appropriations espérées par les entreprises, sous évaluations des acquisitions effectives par les étudiants en recherche d'emploi qui se heurtent à un état conjoncturel particulier du marché du travail).

Au-delà de ces constatations somme toute peu surprenantes, il est intéressant de relever que les entreprises valorisent davantage que les étudiants en cours de formation et les diplômés, l'aptitude à travailler dans un contexte international et la capacité à prendre des initiatives. En sens inverse tant les étudiants, les diplômés que les responsables académiques accordent une importance beaucoup plus grande que les entreprises aux capacités à faire de la recherche, et à faire preuve d'esprit critique et d'autocritique. Cet écart attire l'attention sur un travers fondamental des sociétés contemporaines où les qualités de communication l'emportent sur les aptitudes effectives en matière d'invention et de créativité.

ENCADRE 8

Comparison of Academics', Graduates', Students' & Employers' rankings

Academics & Students	Generic Competence	Academics	Graduates	Students	Employers
1	Ability for abstract thinking, analysis and reasoning	1	2	2	2
2	Ability to apply knowledge in practical situations	2	1	1	1
4	Knowledge & understanding of the subject area & understanding of the profession	3	4	4	4
14	Ability to identify, pose and solve problems	4	3	3	3
9	Capacity to learn and to stay up-to-date with learning	5	5	7	9
13	Capacity to generate new ideas (creativity)	6	9	8	8
11	Ability to be critical and self-critical	7	11	9	19
5	Ability to communicate both orally and in writing in native language	8	12	13	12
10	Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources	9	8	12	15
8	Ability to undertake research at an appropriate level	10	15	18	22
16	Ability to work in a team	11	7	5	5
17	Interpersonal and interaction skills	12	14	14	11
22	Ability to work autonomously	13	17	15	16
3	Ability to plan and manage time	16	10	10	7
12	Ability to adapt to and act in new situations	15	10	10	7
15	Ability to make reasoned decisions	16	13	16	10
26	Ability to act on the basis of ethical reasoning	17	25	23	24
6	Ability to communicate in a second language	18	16	11	18
7	Skills in the use of information and communication technologies	19	20	19	23
18	Ability to motivate people and move toward common goals	20	19	17	13
21	Ability to work in an international context	21	23	21	28
28	Determination & perseverance in the tasks given & responsibilities taken	22	21	20	14
27	Ability to evaluate and maintain the quality of work produced	23	24	24	21
30	Ability to act with social responsibility and civic awareness	24	27	27	27
23	Ability to design and manage projects	25	18	22	20
20	Appreciation of and respect for diversity and multiculturality	26	28	26	31
19	Ability to communicate with non-experts in one's field	27	26	29	26
29	Commitment to the conservation of the environment	28	29	28	30
25	Spirit of enterprise, ability to take initiative	29	22	25	17
24	Commitment to safety	30	30	30	25
31	Ability to show awareness of equal opportunities & gender issues	31	31	31	29

Source: TUNING PROJECT *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business* Publications de la Universidad de Deusto, 24 septembre 2009, pp. 131-132

SECTION 2 - REFERENTIELS ET EVALUATION: PRINCIPES EVIDENTS, PRATIQUES COMPLEXES !

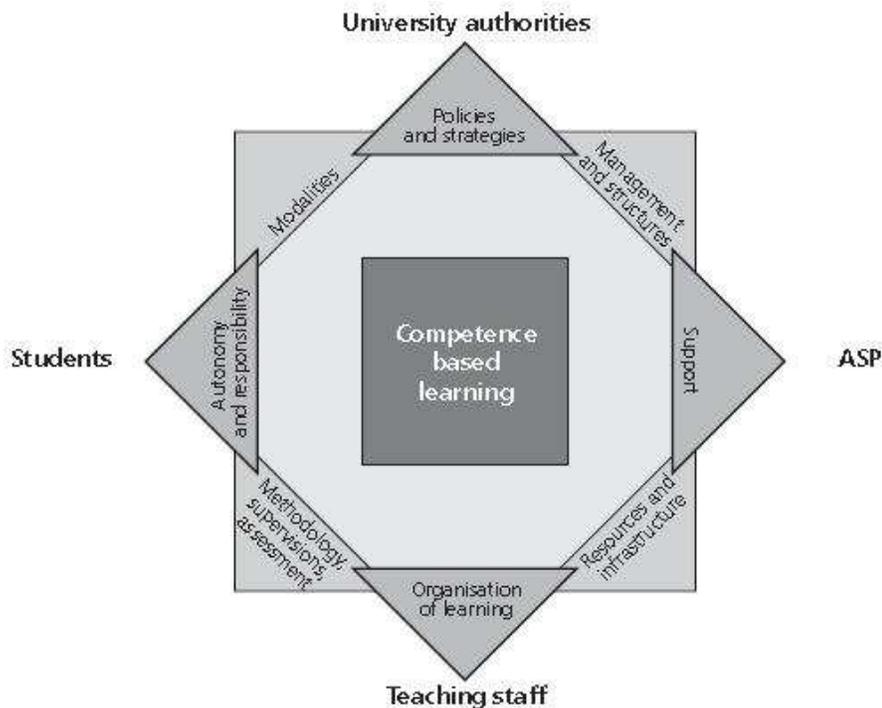
De difficiles questions accompagnent les pratiques d'évaluation : en effet si la validation (attestée par le diplôme ou une certification tenue pour équivalente) est le résultat institutionnel de telles pratiques, il n'en reste pas moins que l'évaluation conditionne la validation par sa capacité ou non de fournir la mesure de ce qu'il faut, faute de mieux, appeler une performance. Or, on se heurte ici aux deux acceptions de l'expression learning outcomes, l'une insistant sur la fonction didactique, l'autre asservie à la fonction de régulation institutionnelle, dont on a vu qu'elles se situaient aux antipodes l'une de l'autre. A cela s'ajoute, s'agissant de certification, la question de l'autorité compétente (voire éventuellement de l'identité de l'institution habilitée par délégation des autorités compétentes) à délivrer les certifications reconnues. L'espace européen de l'enseignement supérieur, dont la construction a reposé pour l'essentiel sur les initiatives d'Universités autonomes ne pouvaient se borner à un système d'équivalences et ceci d'autant moins que la politique européenne de formation tout au long de la vie débouchait sur l'exigence de la reconnaissance des acquis de formation par une validation formelle.

Nous sommes donc amenés à traiter, dans l'ordre des trois questions suivantes : la première relative au système coordonné et articulé de référentiels nécessité par la fonction dite de régulation des learning outcomes, la seconde relative à la nature des éléments pris en compte dans l'évaluation et la validation des learning outcomes, la troisième relative à la création d'agences chargées de procédures d'assurance qualité destinées à crédibiliser notamment à l'égard des employeurs les procédures de validation.

§1 – L'univers des référentiels requis

La première difficulté à laquelle se heurte l'évaluation des compétences tient au caractère réputé individuel de celle-ci. En réalité les compétences en question sont acquises dans un contexte global où interviennent diverses catégories d'acteurs dont le concours est essentiel pour la réussite de l'apprentissage c'est-à-dire l'appropriation individuelle des compétences visées. Ainsi lorsqu'une entité habilitée à la faire, valide par une certification reconnue, l'acquisition de telles ou telles compétences, elle porte une appréciation qui concerne tout autant

la structure que les individus qui y sont formées. Les parties prenantes du projet Tuning l'ont fort bien analysé en représentant sous la forme suivante les interactions entre acteurs au sein du système de formation universitaire :



Facteur et agents du processus de formation

Source : Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Editors: Aurelio Villa Sánchez , Manuel Poblete Ruiz, University of Deusto, 2008, p.37.

Ce que fait valoir ce schéma, c'est la nécessité pour tous les acteurs tant en interne pour trois d'entre eux (étudiants, autorités pédagogiques facultaires, services administratifs et services en charge des ressources humaines (ASP-) qu'en externe pour le quatrième (le président et son cabinet) de savoir mobiliser les ressources de toute nature que la structure met à leur disposition ou leur permet de mobiliser.

Compte tenu de la diversité des acteurs concernés, les référentiels requis ont été recensés et décrits ainsi par le CEDEFOP dans son glossaire¹⁰⁹ :

¹⁰⁹ CEDEFOP Glossaire « La qualité dans l'enseignement et la formation » Luxembourg: Publications Office of the European Union 2011 □VI, 232 pages

Référentiel :

Ensemble d'éléments dont le contenu est défini entre les acteurs concernés.

On distingue différents types de référentiels :

- le *référentiel de compétences* décrit les savoirs, aptitudes et/ou compétences liés à l'exercice d'un emploi ;
- le *référentiel d'emploi* décrit les activités et les tâches caractéristiques d'un emploi et les modalités de son exercice ;
- le *référentiel de formation* décrit les objectifs d'apprentissage, les contenus des programmes, les conditions d'accès, ainsi que les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs définis ;
- le *référentiel d'évaluation* décrit les acquis d'apprentissage à évaluer, ainsi que la méthode utilisée ;
- le *référentiel de validation* décrit le seuil de performance à atteindre par la personne évaluée, ainsi que les critères utilisés ;
- le *référentiel de certification* décrit les règles d'obtention du certificat ou diplôme ainsi que les droits conférés.

Du fait de la non homogénéité d'un référentiel à l'autre des acteurs concernés, rien ne garantit a priori la cohérence de tous ces référentiels et dans l'hypothèse où ce serait le cas à un moment donné, que leur évolution ne donne pas lieu à des ruptures de cohérence.

Lorsque différents auteurs dressent le constat, tels Joachim Haas et Maurice Hourtau [2007] d'une part¹¹⁰ et Philippe Méhaut et Christopher Winch [2009] de l'autre¹¹¹, d'une différence sensible de la place et du rôle des acteurs dans les différents pays (Royaume-Uni, Allemagne, France, en particulier), de l'influence différenciée sur les modalités de transposition

¹¹⁰ **Joachim Haas et Maurice Ourtau**, [2007] « Certification européenne : rapprochement des structures nationales de formation ? », *Formation emploi* [En ligne], 99 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 30 septembre 2009, URL : <http://formationemploi.revues.org/1511>

¹¹¹ **Philippe Méhaut et Christopher Winch**, [2009] « Le cadre européen des certifications : quelles stratégies nationales d'adaptation ? », *Formation emploi* [En ligne], 108 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, URL : <http://formationemploi.revues.org/2115>

du cadre européen de certification des postures prises par les systèmes éducatifs nationaux, et des objectifs des gouvernements nationaux quant au type de régulation attendue du fonctionnement du marché du travail, il devient évident que les référentiels de certification mettront en œuvre une lecture spécifique du cadre européen qui se décline lui-même sous la forme de « trois hiérarchies implicites, à savoir une hiérarchie des filières éducatives, une hiérarchie des activités professionnelles et une hiérarchie des aptitudes et/ou compétences ». ¹¹²

§2 - Sur quoi porte précisément l'évaluation

La substitution relativement tardive du concept d'acquis d'apprentissage à celui de compétence n'est pas fortuite. Les acquis d'apprentissage peuvent aussi exister sous forme de connaissances ne correspondant à aucune compétence : c'est le cas de savoirs tacites « *entendus comme savoir explicite ne correspondant à aucune compétence pratique (composantes de savoir implicites)* » ¹¹³. L'évaluation des acquis d'apprentissage devrait donc nécessairement concerner l'efficacité du processus d'apprentissage plutôt que le résultat de l'acquisition. Est-ce bien le cas ?

Oui, si l'on partage l'analyse critique du statut du Cadre européen de certification que proposent J. MARKOWITSCH et K. LUOMI-MESSERER et qui considèrent au terme de celle-ci que « *l'analyse historique a montré jusqu'où peut mener la quête de clarification du concept de compétence et fait apparaître à quel point il s'agit, avec le CEC, d'un instrument de politique pragmatique et non pas d'un outil de recherche empirique. L'application pratique du CEC permettra bientôt de savoir dans quelle mesure l'utilité de cet instrument est gênée par le manque de fondement théorique ou de base systématique du CEC ou au contraire par le fait qu'il a été façonné par un grand nombre de petits compromis politiques. La pratique montrera également si les descripteurs, avec leur formulation générale et la simplification dont ils ont encore fait l'objet, sont vraiment en mesure de faciliter l'établissement de liens entre les divers systèmes nationaux de qualification* » ¹¹⁴.

Non, si l'on transpose à la question posée une réflexion inspirée de la mesure des activités productives en économie. Le terme production en économie comporte la même ambiguïté que celui de Learning: le résultat c'est une marchandise, mais le processus c'est

¹¹² MARKOWITSCH J., LUOMI-MESSERER K. [2008] « Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications » *Revue européenne de formation professionnelle* No 42/43 □2007/3 □2008/1, p.58.

¹¹³ Ibidem, p. 47.

¹¹⁴ Ibidem, p.61.

L'activité Si le consommateur n'est pas formé aux usages efficaces de la dite marchandise, le décalage entre les attentes des consommateurs et la complexité de l'appropriation des usages peut nuire à l'ensemble (producteurs et consommateurs). Sans services après vente la catastrophe est assurée. Si l'on poursuit ce parallèle on comprend que le diplôme certifie l'acquisition de connaissances mais non l'aptitude à les mobiliser en dehors du cadre dans lequel elles ont été acquises. Il sanctionne donc la réussite à des épreuves standards mais non les qualités du processus au terme duquel cette réussite est acquise. En centrant l'analyse sur l'apprenant plutôt que sur le formateur on est obligé de distinguer d'une manière radicale les « intended outcomes » qui sont les objectifs que le formateur s'est assignés et les learning outcomes qui sont effectivement ce que l'apprenant est capable de faire au terme du processus. Il y a donc une très grande différence en termes de standards d'évaluation puisque dans un cas on qualifie un niveau de connaissances indépendamment du processus d'apprentissage et dans l'autre on fixe un objectif compte tenu des ressources auxquelles l'apprenant peut avoir accès et est en capacité de mobiliser pendant son processus d'apprentissage.

Le dilemme devant lequel nous nous trouvons peut-il être résolu en distinguant de manière très formelle entre référentiels d'évaluation, de validation de certification ? C'est en tout cas ce que pensent Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour¹¹⁵ à la condition de mobiliser de manière pertinente la distinction classique entre fonction sommative et fonction formative :

Les formes d'évaluation dans le processus de validation		
	Fonction sommative	Fonction formative
Objectifs de l'apprenant	Obtention d'un certificat	Élargir et approfondir l'apprentissage.
Structures	Établissements et organismes chargés de la certification	Diverses
Contextes d'utilisation	Certification	Orientation professionnelle Développement de carrière Conseil à la gestion des ressources humaines en entreprise
Référentiels	Règlements et normes de délivrance d'une certification, existant au sein du système ou cadre national de certification	Dépend du contexte d'utilisation

Source: les auteurs.

La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative est appliquée à l'élucidation du fonctionnement du système de crédits transférables ECVET. Les auteurs, si l'on accepte leur manière d'appliquer la problématique de l'évaluation formative dans ce cadre, aboutissent aux conclusions suivantes [Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour, 2008 p. 81] :

¹¹⁵ Jens Bjørnåvold et Isabelle Le Mouillour [2008] « La validation des acquis d'apprentissage en Europe : un sujet d'actualité » « Actualité de la Formation Permanente N° 212 CENTRE INFO janvier-février 2008, pp. 75-83. <http://www2.centre-info.fr:8080/doc/armoire/tiroir/dossier/20120117135006/00001000.pdf>

« Dans sa complexité, Ecvet introduit la validation à deux moments de son processus : lors de l'octroi de crédits à l'étranger et lors de la validation de ces crédits dans le pays d'origine. Il nous est permis de considérer les crédits comme une forme de validation reposant sur une évaluation formative, puisque les crédits sont définis comme le résultat d'une évaluation avec la délivrance d'un relevé des acquis (qui peut se faire dans le cadre de l'Europass Mobilité). Le second moment de validation a lieu lors du retour dans le pays d'origine. L'apprenant présente ses acquis de l'apprentissage issus de la période de mobilité, la validation prend alors la forme d'une confirmation dans une approche sommative de l'évaluation : les acquis d'apprentissage correspondent à ceux nécessaires pour se voir octroyer une certification. Si la correspondance est établie, elle mène à la reconnaissance des acquis sous la forme de délivrance de certificats, dispenses de cours ou de sessions d'apprentissage (etc.). La particularité du processus de validation Ecvet est ainsi de comprendre une évaluation formative (lors de la période de mobilité à l'étranger) et une évaluation sommative.

Il est très important, en termes de garantie de la qualité, que l'évaluation formative effectuée à l'étranger se fasse par rapport à un référentiel d'évaluation existant au niveau national ou régional. La pratique de la validation nécessite, selon les lignes directrices sur la validation (avril 2008), différents référentiels pour garantir la qualité du dispositif, mais également du résultat : référentiel d'emploi, référentiel de formation, référentiel d'évaluation, référentiel de validation, référentiel de certification. Pour Ecvet, les référentiels d'emploi et de formation font partie de l'accord de mobilité entre les institutions et l'apprenant, ils leur permettent de fixer les acquis d'apprentissage, objets de la mobilité. Il y aura au cours de la mobilité deux référentiels d'évaluation correspondant aux méthodes et règlements en cours dans chacun des pays, le référentiel de validation correspondra à celui mis en place dans le pays d'origine (et appliqué lors du retour de l'apprenant) de même que le référentiel de certification. »

La publication récente du **premier diplôme européen à référentiel commun dans le domaine des sciences et techniques industrielles**, en l'occurrence le diplôme de technicien supérieur des industries plastiques, établi à l'initiative de la France, de la Belgique, de la Grèce et de la Pologne pays à l'origine du projet Leonardo EuroPlastic réalisé avec le soutien du programme européen Professionnalisation Durable montre la marche à suivre pour aboutir à un résultat cohérent et opérationnel. Certes la tâche est ardue mais les retours sur investissement sont considérables. Mettant en œuvre le principe de subsidiarité¹¹⁶ ce diplôme européen mobilise les référentiels suivants :

*« Le référentiel d'évaluation constitue avec la liste des compétences à évaluer et les exigences professionnelles qui s'y rapportent, complété du référentiel des activités et du référentiel des compétences, le socle commun à partir duquel est construite la certification. Dans une seconde partie, sont assemblés les éléments réglementaires nécessaires à la certification et à sa mise en œuvre par chaque pays et/ou pour chaque système de formation : horaires d'enseignement, stages, périodes de formation en entreprise, certification, règlement d'examen, modalités de délivrance du diplôme...
L'ensemble de ces derniers éléments est rassemblé dans la partie subsidiaire du diplôme européen. »¹¹⁷*

¹¹⁶ Le document final (cf. infra note 29) indique page 57 que : « Compte tenu de la diversification des modes d'accès aux titres et aux diplômes entre les pays et parfois même au sein de chaque pays, il est souhaitable que les objectifs de certification d'un diplôme européen soient communs à l'ensemble des pays qui feront usage de ces diplômes quelle que soit la voie d'obtention de ce diplôme : formation initiale, formation par apprentissage, formation continue ou validation des acquis d'expérience. Par contre, si ces objectifs sont communs à l'ensemble des pays, la manière de les atteindre et les modalités pratiques de la certification relèvent du principe de subsidiarité. »

¹¹⁷ **Diplôme européen à référentiel commun LE TECHNICIEN SUPERIEUR DES INDUSTRIES PLASTIQUES**, Europlastic, p.57.

http://www.europlastic.org/userfiles/File/LE_TECHNICIEN_SUPERIEUR_DES_INDUSTRIES_PLASTIQUES.pdf

§3 – Les sources de la nécessité de recourir à des agences indépendantes certifiant la qualité.

L'apparition de procédures d'assurance-qualité dans l'éducation remonte aux années 1980. Avec le recul du temps, deux institutions internationales apparaissent comme les acteurs décisifs de cette évolution : la Banque mondiale et l'OCDE. Dans la présentation de l'ouvrage « Tertiary Education for the Knowledge Society » publié par ses soins, l'OCDE relève parmi les grandes tendances à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, la tendance suivante :

« Une focalisation croissante sur l'obligation de rendre compte et sur les performances :

L'institutionnalisation des systèmes d'assurance qualité est l'une des principales tendances qui ont eu une incidence sur les systèmes d'enseignement supérieur ces toutes dernières décennies. À partir du début des années 80, la qualité est devenue un volet primordial de la politique de l'enseignement supérieur. Le développement de ce secteur a amené à s'interroger sur le montant et l'affectation des dépenses publiques à ce titre. Par ailleurs, les contraintes budgétaires et les pressions accrues du marché ont également incité à se polariser davantage sur l'obligation de rendre compte dans l'enseignement supérieur. »¹¹⁸

L'obligation de rendre compte (« accountability »), parfois formulée en termes de « redevabilité » est donc une des sources essentielles de l'apparition de l'assurance qualité. Mais ce n'est pas la seule, puisque dans le même document la lancinante question des sources de financement, ouvre un espace décisif au système d'acteurs liés aux procédures d'assurance qualité :

Le financement de l'enseignement supérieur devrait obéir à un certain nombre de principes. Pour commencer, des arguments valables militent en faveur d'un partage du coût entre l'Etat et les étudiants (et leur famille). Les avantages retirés à titre privé d'un diplôme d'enseignement supérieur étant démontrés, les diplômés pourraient supporter une part du coût des services assurés par les établissements d'enseignement. Cet argument est plus convaincant encore lorsque la diminution des financements publics affectés à l'enseignement supérieur entraîne un recul des effectifs d'étudiants, une baisse de la qualité de l'enseignement ou la réduction des fonds affectés au soutien des groupes défavorisés.

Le financement de l'enseignement supérieur devrait reposer sur un autre principe, à savoir celui d'allouer les financements publics en fonction de l'avantage qu'en retire la société dans son ensemble. Dans l'idéal, ce principe conduirait l'Etat à financer des activités qui génèrent des externalités éducatives profitant à la société en général – quel que soit le producteur de ces activités – et le niveau des financements publics reflèterait l'ampleur de ces externalités par rapport aux avantages retirés à titre privé.

¹¹⁸OCDE [2008] *L'enseignement supérieur au service de la société de la connaissance*. Résumé en français, p.3. www.oecd.org/dataoecd/51/17/41371227.pdf

*Autre pilier fondamental, un système exhaustif d'aide aux étudiants. Un système de ce genre facilite l'accès aux études supérieures en réduisant les difficultés financières des étudiants. Un système associant subventions et prêts aiderait les étudiants à financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance, à limiter la durée excessive de leur travail à temps partiel ou à réduire une trop grande dépendance l'égard du soutien de leur famille. Dans de nombreux pays, les systèmes d'aide aux étudiants doivent être élargis, diversifiés et davantage focalisés sur les besoins financiers des étudiants.*¹¹⁹

Au final, l'argument le plus fort en termes de popularisation de la réforme est celui de la nécessité de garantir la qualité des services rendus par les établissements d'enseignement supérieur, comme conditionnalité (au sens du FMI !) de la mise en œuvre de systèmes d'aide aux étudiants « élargis ».

a) les procédures d'assurance qualité externe, une exigence née de la mondialisation

Les raisons d'ordre géopolitique, ne renvoyant pas seulement à la mise en œuvre d'une nouvelle gestion publique destinée à faire face aux contraintes budgétaires, qui conduisent à vouloir assujettir les établissements d'enseignement supérieur à de telles procédures apparaissent plus tardivement et sont souvent liées aux effets de la mondialisation ainsi qu'aux négociations controversées qui prennent place à l'O.M.C. dans le cadre de la préparation de l'Accord Général sur le Commerce des services (AGCS). En fait les négociations font apparaître d'importantes disparités entre pays et notamment au niveau des grands pays exportateurs de services d'éducation, dont la France. Il s'agit bien à l'époque de réguler un commerce international où subsistent déjà de multiples facettes d'une fraude académique comme le relève l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO : « usines à diplômes », fournisseurs qui se défilent, fausses institutions ou faux diplômes. D'où une exigence accrue pour des organisations crédibles, qui peuvent rétablir la confiance en utilisant des méthodes d'assurance qualité. »¹²⁰ Ultérieurement ce sera l'approfondissement des processus d'intégration régionale, notamment en Amérique (ALENA, MERCOSUR) qui suscitera la prise

¹¹⁹ OCDE [2008] op. cit. p.6.

¹²⁰ <http://www.iiep.unesco.org/fr/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education>

Voir aussi MARTIN M., STELLA A. [2007] *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Institut International de Planification de l'Éducation, Série Principes de la Planification de l'Éducation, Volume 85, UNESCO, Paris, 117 pages. Disponible à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152045f.pdf>

de conscience de la nécessité de recourir à des services d'assurance qualité externe afin de favoriser la mobilité professionnelle.

Mais l'essentiel est sans doute ailleurs. Et le non dit est ici assurément significatif. Les procédures d'assurance qualité sont mises en avant par les grandes institutions internationales telles la Banque Mondiale qui l'inscrivent en maillon clef du nouveau management public qu'elles promeuvent. Il y a ainsi deux angles d'attaque très différents de la question de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur selon que l'on adopte une analyse de caractère technocratique, où les outils du nouveau management public ne sont considérés qu'en référence à une efficacité rationnelle en évacuant du champ de l'analyse les motifs politiques des décisions, au nom de leur extériorité non susceptible de remettre en cause l'excellence de la méthode; ou une analyse du contexte de mise en œuvre de ces outils, en mettant au jour les stratégies d'acteurs et les bénéfices très variables qu'ils sont en mesure d'écarter des décisions prises.

Dans un travail déjà ancien mais très fouillé Dirk van Damme (2002) qui se situe nettement dans la première orientation, montre qu'il existe à l'époque quatre modèles de développement de l'assurance internationale de la qualité:

1) le renforcement des capacités des systèmes nationaux d'assurance de la qualité et d'accréditation ;

2) la promotion de l'assurance de la qualité transfrontières et la reconnaissance mutuelle de l'assurance de la qualité et de l'accréditation ;

3) le développement d'une méta-accréditation de l'assurance de la qualité et d'organismes d'accréditation à l'échelon international et mondial ;

*4) la mise en place de programmes internationaux d'assurance de la qualité et d'accréditation.*¹²¹

Après avoir constaté que « des régimes internationaux solides d'assurance de la qualité sont nécessaires non seulement pour sauvegarder les droits fondamentaux des apprenants en tant que consommateurs mais aussi pour défendre les valeurs académiques au sens large et les caractéristiques fondamentales du système universitaire/scientifique »¹²² l'auteur s'interroge sur leur efficacité. Le modèle numéro 1, qui est à ses yeux le modèle dominant fait l'objet d'un

¹²¹ VAN DAMME D. [2002] « Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2002/3 no 14, p. 107-158.

¹²² VAN DAMME D. [2002] art. cit., p.108

pronostic pessimiste tant dans sa version a) o s expriment sous l'effet des spécificités nationales des tendances protectionnistes que dans sa version b) marquée par le recours à des codes de bonne conduite, au motif que « les écarts entre systèmes sont encore trop marqués pour pouvoir répondre à la demande de régulation d'un marché international de l'enseignement supérieur de plus en plus orienté vers le commerce des services d' ducation ».¹²³ Le modèle numéro 2 a manifestement les préférences de l'auteur du fait de son op rationalit  lié au fait que l'accent est mis sur la reconnaissance des qualifications professionnelles, au regard de laquelle les services d'éducation semblent revêtir un enjeu stratégique moindre. Mais c'est aussi en raison d'une bonne adéquation entre la fin et les moyens : « la reconnaissance mutuelle est basée sur l'acceptation des différences non-substantielles dans le cadre d'un accord fondamental sur la validité des normes et méthodes de chacun des partenaires ».¹²⁴ Les modèles 3 et 4 qui correspondent respectivement à la méta-accréditation et à la mise en place de systèmes internationaux d'accréditation ont le mérite d'explorer les voies d'une évolution souhaitable mais ils en restent au niveau d'expériences limitées et balbutiantes.

La lecture politique de la mise en œuvre de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur raconte naturellement une toute autre histoire. Son expression la plus achevée nous est proposée par les experts du BMBF:

*« La question politique essentielle est de savoir si les diverses mesures en vue de l'assurance de la qualité conduisent ou non   une amélioration empiriquement mesurable. Cette question est épineuse en raison des objectifs élevés fixés, mais aussi des coûts des réformes. Elle est en effet associée à une certaine obligation de rendre des comptes qui peut être remplie par la communication sélective de résultats positifs, alors que ceux-ci peuvent d'autre part être facilement contestés par d'autres résultats. L'expansion de la recherche en éducation conduit à un manque de clarté au niveau des résultats. Souvent, les résultats sont contradictoires et il se pose la question de l'utilisation au plan politique de ces données et conclusions. Lorsque,   l'instar des  tats-Unis, deux camps s'opposent, chacun d'eux peut se référer à « sa » propre recherche ».*¹²⁵ Il y a lieu de rappeler également la nature des choix politiques, i.e  quelle vision de la société ils se r f rent, qui sont à l'origine de toutes ces innovations apparemment justifiées par l' cellence des outils de gestion publique :

¹²³ Ibidem, p. 112.

¹²⁴ VAN DAMME D. [2002] art. cit., p.139.

¹²⁵ Ministère fédéral de l'éducation et de la Recherche (BMBF) Jürgen Oelkers / Kurt Reusser *Développer la qualité établir des standards  g rer la différence Rapport final Expertise 27*, mars 2009, p.207.

Les politiques nationales de l'éducation semblent appelées à quitter le giron de l'État pour gagner, comme l'accord général sur le commerce et les services négocié à l'OMC invite à le faire, la sphère privée, plus apte à les gérer soupagement et efficacement par rapport à une demande du marché. Il n'est plus alors question d'une éducation pour se grandir mais d'une formation ou d'un apprentissage pour servir. Ainsi, les mécanismes de certification et validation constituent les modifications principales engagées par les politiques européennes. D'une admirable efficacité pratique, ils ne représentent que peu d'intérêt pour les objectifs de citoyenneté et de développement de soi, ils assoient surtout la vocation professionnelle de la formation et préparent un avenir où les usagers, ultimes bénéficiaires responsables de celle-ci, paieront eux-mêmes et selon des modalités à définir –l'intervention de l'État n'étant pas totalement exclue mais sous une forme davantage contractuelle qu'universelle– leur formation. La finalité réelle des politiques éducatives, en s'inscrivant dans l'individu agent de son propre parcours, substitue à l'épanouissement individuel par le savoir l'insertion sociale d'un agent utile à la production. La gestion prend dans ce champ aussi le pas sur une définition sociale du bien collectif.¹²⁶

Ce sont en effet ces choix politiques qui nécessitent le recours aux procédures d'assurance qualité, car celles-ci sont une condition essentielle de l'efficacité des décisions incarnant ces choix : Dès le moment où l'éducation et la formation sont considérées comme des services faisant l'objet d'une consommation au bénéfice particulier de certains acteurs, dès le moment donc où l'on envisage de faire porter le coût de ces services en partie sur ces acteurs, un système évaluant et garantissant sa qualité doit être mis en place. Il est la base minimale devant offrir la possibilité aux agents consommateurs de juger les produits qui leur sont présentés.¹²⁷

Dans un ouvrage fondamental publié par l'OCDE en 2010 «GOUVERNANCE ET GUIDES EN MATIÈRE DE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Étude des codes de gouvernance et des guides en matière d'assurance qualité»¹²⁸ Fabrice Hénard, et Alexander Mitterle indiquent que l'étude a identifié trois types de codes de gouvernance :

Le premier type démontre, et résulte de la volonté des établissements à prouver qu'ils sont capables de faire bon usage de l'autonomie qui leur a été accordée.

¹²⁶ MAHIEU C., MOENS F. [2003] De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Education et Sociétés*, n°12, 2003/2, p. 53. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE012-3.pdf>

¹²⁷ MAHIEU C., MOENS F. [2003] p. 45.

¹²⁸ OCDE [2010] GOVERNANCE AND QUALITY GUIDELINES IN HIGHER EDUCATION. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines, Fabrice Hénard, Alexander Mitterle, 114 pages. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/15/46065529.pdf>

Un second type est destiné à aider les établissements à adopter une gouvernance d'entreprise conforme au concept de la nouvelle gestion publique.

Le troisième type permet aux établissements de se protéger contre les fraudes ou la mauvaise gestion en définissant un cadre régissant leur autonomie et en leur fournissant des conseils.¹²⁹

Les auteurs observent par ailleurs que les guides d'assurance qualité pourraient aisément être substitués aux codes de gouvernance, mais cette substitution se heurte à leur caractère plus contraignant :

En comparaison avec les codes de gouvernance, les guides en matière de qualité sont utilisés à la fois par les établissements (par exemple, pour préparer une auto-évaluation) et par les organes externes d'évaluation. Certaines de ces orientations sont assez strictes (notamment pour l'accréditation des programmes) et ne laissent aux établissements qu'une faible marge de manoeuvre pour leur mise en place ou leur interprétation.¹³⁰

b) de EQARF à EQAVET

Si l'introduction de l'assurance qualité, de manière formelle, fait son apparition dans l'agenda des politiques européennes ce n'est pas sans rapport avec les conditions de mise en œuvre des cadres européens de certification CEC et EQF/LLL. Tandis que le « Registre européen » EQARF est sans conteste l'incarnation du processus de Bologne, l'exigence de redevabilité inscrite au cœur de la politique de formation tout au long de la vie de l'Union Européenne pousse celle-ci à dessaisir les acteurs du processus de Bologne d'une part de leur autonomie en incitant les membres du groupe E4 à s'intégrer dans un nouveau dispositif où l'influence qu'elle exerce sera moins indirecte notamment au niveau des indicateurs qui n'ont plus rien à voir avec les conclusions du conseil de 2007¹³¹ et qui mettent principalement l'accent sur l'employabilité. Ainsi le passage de EQARF à EQAVET n'est nullement anodin : sans doute est-ce une des raisons pour lesquelles la page de la DG n'est pas traduite en français !

b.1 - EQARF reste le cadre de qualité de référence de l'enseignement supérieur dans la poursuite du processus de Bologne

En septembre 1998, le Parlement européen et le Conseil ont recommandé une coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

¹²⁹ OCDE [2010] <http://www.oecd.org/dataoecd/14/18/46064461.pdf> Présentation en français de l'ouvrage p.1

¹³⁰ OCDE [2010] op. cit., p.2

¹³¹ Voir en annexe à ce chapitre la reproduction de l'Annexe II Groupe d'indicateurs de la qualité de référence pour l'EFP de la RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels.

« pour que cet enseignement devienne plus transparent et plus fiable aux yeux des citoyens européens, ainsi que des étudiants et des universitaires des autres continents ». La recommandation énonce les principales dispositions relatives au système d'assurance qualité qui, pour la plupart, ont été mises en œuvre dans toute l'Union européenne. Elles ont été renforcées par la publication en 2005 des normes et des lignes directrices sur la garantie de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

En février 2006, le Parlement européen et le Conseil ont publié une autre recommandation encourageant l'élaboration d'un registre « d'agences indépendantes et fiables de garantie de la qualité opérant en Europe » en vue de « permettre aux établissements d'enseignement supérieur opérant sur leur territoire de choisir, parmi les agences de garantie de la qualité ou d'accréditation figurant sur le registre européen, une agence répondant à leurs besoins et spécificités, à condition que cela soit compatible avec leur législation nationale ou que leurs autorités nationales le permettent ». Le registre européen EQARF a ainsi été instauré.¹³²

Constatant la multiplicité des agences, des réseaux et des espaces faisant intervenir des acteurs aux missions souvent nouvelles, mais organiquement rattachées à une procédure d'assurance qualité, Eric Froment alors président en exercice de l'European University Association, distingue des agences nationales d'évaluation, des organismes d'évaluation internationale (Equis, EUA, les agences d'accréditation américaine travaillant en Europe), plusieurs réseaux européens d'agences d'évaluation (ENQUA, ECA, CEEN, réseau scandinave, Joint Initiative) et enfin les 2 espaces (de Bologne, de l'UE). Dans le cadre du processus de Bologne cette prolifération d'intervenants est réputée participer du souci du développement d'une évaluation interne et de la promotion d'une culture de la qualité. L'esprit de Bologne prescrit l'indépendance des évaluateurs et le respect de l'autonomie des établissements. La surveillance est placée sous la responsabilité principale du groupe E4 qui comprend l'European Association for Quality Assurance in Higher Education **ENQUA**, l'European Students' Union **ESU**, l'European association of Higher Education Institutions **EURASHE** et l'European University Association **EUA** institutions fondatrices de la structure **EQAR** European Quality Assurance Register for Higher Education qui accrédite les agences de qualité au terme d'une procédure conduisant à l'inscription sur un registre. Le **Registre européen pour l'assurance qualité dans**

¹³² Historique consultable à : http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality_fr.pdf p. 9

L'enseignement supérieur avait fin mai 2011 accrédité 27 agences dans 25 pays membres, dont en mai 2011, l'AERES¹³³.

b-2 - Dans le cadre « restreint » de l'UE, EQAVET a politiquement vocation à englober EQARF, mais les objectifs et les Stakeholders ne sont pas les mêmes

Le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (EQAVET) est en quelque sorte le couronnement du processus de Copenhague. La prééminence dont il saurait (mais le peut-il ?) se prévaloir résulte de la mission qui lui est dévolue d'établir des règles permettant les transpositions nécessaires pour effectuer le passage du système de crédits ECTS au système de crédits ECVET et réciproquement. Pour autant, la conférence de Budapest a soulevé beaucoup de questions quant à la mise en œuvre du dispositif EQAVET en ordre quelque peu dispersé. Les questions de comparabilité entre le CEC et EQF-LLL tiennent à l'usage supposé convergent des learning outcomes mais selon le cadre de discussion proposé par les organisateurs de la deuxième session « *The role of quality assurance in implementing the learning outcomes based approach at providers* » du Workshop 2 de la Conférence de Budapest, le chemin à parcourir pour y parvenir est semé d'embûches :

*The learning outcomes approach implies that the focus is on high quality learning processes. this means that the quality of the education and training arrangements including learning materials, teaching and learning methods and complex and transparent assessment methods are key issues. a clear definition of expected learning outcomes and an adequate and transparent method of assessment should successfully communicate the learning objectives to trainees – including those with special needs – and help them estimate the work to be invested in learning. The NQF as a systematic description of learning outcomes can increase the autonomy of teachers in terms of teaching methods and didactics. So far, the focus of quality assurance in the learning outcomes-based approach is unclear. It is reckoned that the description of learning outcomes may not be sufficient to classify the qualification unambiguously and indisputably; more “technical evidence” might be required.*¹³⁴

¹³³ Cette accréditation semble bien tardive, puisque le Comité National de l'Évaluation, auquel l'AERES a succédé, a publié en 2003 l'ouvrage intitulé « *Livre des références. Les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* ». CNE, Paris, 33 pages, disponible à : https://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/LivrereferencesCNE.pdf

¹³⁴ *Guide to the Conference on the European Qualifications Framework* 25-26 May 2011 Budapest, Department for International Relations in Education, State Secretariat for Education, Budapest 2011, p.11. http://tempus.tpf.hu/eqf/docs/EQF_publ_En.pdf

Dans le rapport intitul   « Bologna Beyond 2010 » du groupe de suivi du processus de Bologne soumis aux participants    la Conf  rence minist  rielle de Louvain-la-Neuve des 28-29 avril 2009 les auteurs prennent le soin de rappeler en introduction les conditions qui ont pr  sid   au lancement du processus et le fait que la convention de Lisbonne adopt  e par le Conseil de l'Europe et l'Unesco soit le seul texte le concernant produisant des effets juridiques contraignants.¹³⁵ Ce n'est pas par hasard que dans ce rappel figure l'European Network of Quality Assurance Agencies. Dans la foul  e, en effet les auteurs accordent une place strat  gique aux proc  dures d'assurance qualit   mises en   uvre dans cet espace    l'initiative d'Universit  s autonomes :

The fundamental responsibility for quality rests within the higher education institutions. Internal quality assurance is a duty of the institution. The development of an effective "quality culture" is clearly linked with their degree of operational autonomy.

External quality assurance fulfils different needs: at its best it combines both accountability for the reassurance of the public by providing information about quality and standards as well as an objective and developmental commentary for institutions (...)

What always needs to be borne in mind is that quality assurance mechanisms are not an end in themselves and that their ultimate goal is to enhance the quality of teaching and research.

Quality assurance agencies act as a support for institutions in their continuing development and, equally, have a key role as protectors of the public interest.¹³⁶

Une fois ces rappels effectu  s, les auteurs s'int  ressent    l'agenda 2020 du processus de Bologne. Apr  s avoir indiqu   les raisons pour lesquelles les   tablissements d'enseignement sup  rieur auraient    affronter deux d  fis l'un li      la poursuite du processus de globalisation, l'autre li   aux tendances d  mographiques, les experts de Bologne s'attachent   

¹³⁵ *"The process has been successful, because it has given an important role to higher education institutions and their representative associations as well as to the European Students' Union. It involves employers' representatives and trade unions in its decision making bodies as well as international organizations like the European Commission, the Council of Europe and UNESCO-CEPES and the European network of quality assurance agencies. The process also encouraged many countries to ratify the Council of Europe-UNESCO Lisbon Recognition Convention (1997), which is the only legally binding text of the EHEA." BOLOGNA beyond 2010 Report on the development of the European Higher Education Area. Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009, p.3*

¹³⁶ BOLOGNA beyond 2010 [2009] op. cit. p.6 Texte disponible    :
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf

annoncer les priorités pour l'après 2010. Parmi celles-ci, celles qui découlent du passage au nouveau paradigme retiennent toute leur attention :

“Student centred learning requires new pedagogical approaches and a curriculum focusing on the learner. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student representatives, will continue to develop international descriptors, learning outcomes and reference points for a growing number of subject areas.”¹³⁷

Les progrès à venir concernent donc l'individualisation des parcours de formation (*l'accent n'est plus placé sur les prestataires mais sur les utilisateurs d'éducation et de formation.*), compte tenu des effets des changements démographiques en cours qui vont faire une place plus large aux reprises d'études : d'où l'accent mis sur la réécriture des curricula et une prise en compte plus fine dans les programmes des acquis d'apprentissage favorisant une meilleure insertion professionnelle.

Mais, et cela nous intéresse ici à titre de transition vers le chapitre suivant, les experts de Bologne prennent le soin de mettre en garde les institutions d'enseignement supérieur contre des usages des learning outcomes qui seraient dissociés des contextes locaux, nationaux et régionaux (au sens d'aire géographique) d'utilisation :

*« Bien que certains aspects puissent se recouper, un ensemble d'acquis de l'apprentissage utilisé pour redéfinir une unité dans un programme d'enseignement supérieur n'est pas synonyme de savoirs, aptitudes et compétences systématiquement associables à un profil professionnel ou aux acquis de l'apprentissage pour une nouvelle certification de l'EFP. Il est fort peu probable que les formulations généralistes qui peuvent définir des acquis de l'apprentissage à différents niveaux dans un CNC soient identiques en tous points aux acquis plus détaillés et fortement contextuels définis dans un sous-secteur particulier. De même, lorsqu'un système éducatif national ou local intègre les acquis de l'apprentissage dans son cadre d'assurance qualité, ces acquis ne se recoupent que partiellement avec les acquis de l'apprentissage que les établissements et les enseignants sont tenus d'appliquer lorsqu'ils laborent les programmes d'enseignement et d'apprentissage et évaluent leurs élèves ou étudiants. Les données contenues dans le présent rapport laissent penser qu'il faut être attentif au contexte particulier dans lequel les acquis de l'apprentissage sont utilisés. »*¹³⁸

Ils précisent en outre que la réécriture des profils de formation de façon à prendre en compte les acquis d'apprentissage est une finalité totalement distincte de celle consistant à définir les programmes, tâche qui obéit à des déterminations d'une autre nature. **Ce point est capital**, car il indique clairement que la transition vers les acquis d'apprentissage n'implique

¹³⁷ BOLOGNA beyond 2010 [2009] op. cit. p.29.

¹³⁸ CEDEFOP [2010] La transition vers les acquis de l'apprentissage. Politiques et pratiques en Europe. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne 2010 -VI, p. 163.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_fr.pdf

nullement un assujettissement des programmes aux besoins qui se manifestent à court terme sur le marché du travail : simplement si l'on a clairement (en l'occurrence pour les apprenants et les employeurs potentiels) identifié les compétences transférables la mobilité professionnelle s'en trouve facilitée. :

« Il s'agit de définir les acquis de l'apprentissage afin de moduler l'expérience de l'apprenant plutôt que de donner la primauté au contenu des matières du programme. Dans la première approche, un ensemble d'acquis de l'apprentissage est défini par rapport au programme scolaire. Cela ne signifie pas qu'une importance croissante accordée aux acquis de l'apprentissage revienne à reléguer au second plan la définition ou le contenu des programmes. Au contraire, l'identification d'acquis de l'apprentissage clairs et pertinents constitue un principe organisateur des bonnes pratiques dans les établissements. Les acquis de l'apprentissage occupent une place prépondérante aux côtés des buts, des objectifs et des valeurs du système ou de l'établissement. Ils doivent avoir un impact direct et formatif sur les programmes et la pédagogie, apportant une contribution significative à ce que les jeunes apprennent et à leur manière d'apprendre, et devraient avoir une incidence sur les modes d'évaluation de l'apprentissage. »¹³⁹

L'agenda 2020 de Bologne anticipe des bouleversements profonds, plus dans la gouvernance des Universités que dans les pratiques pédagogiques, même si le projet d'un système de formation centré sur l'apprenant ne semble pas devoir être remis en cause. Les auteurs portent donc un diagnostic éclairé sur les acquis effectifs du processus de Bologne et témoignent d'un optimisme mesuré pour l'avenir, dont les sources sont clairement à mettre au compte de l'autonomie des Universités, **les fondements théoriques des changements en cours ne reposant pas, pour la grande majorité des experts, sur des bases solides et irréfutables :**

*« Il est généralement accepté que l'apprentissage centré sur l'étudiant exige l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Cela devrait mettre automatiquement l'accent sur la façon dont les apprenants apprennent et la conception d'environnements d'apprentissage efficaces, conduisant à un effet en cascade qui relie l'utilisation des acquis de l'apprentissage, la sélection de stratégies d'enseignement appropriées et le développement de techniques d'évaluation adaptées. Cela se fait dans le contexte des points de référence externes (cadres des certifications, descripteurs de certification, descripteurs de niveau, énoncés de critères de référence), qui constituent la nouvelle infrastructure éducative de Bologne. Le modèle de Bologne a pour objet de proposer une approche unique, cohérente et intégrée de l'enseignement supérieur dans laquelle les modules ne sont pas développés en vase clos mais au sein d'un environnement dynamique qui met directement la sphère interne de l'établissement en relation avec la sphère externe du CNC et du système d'assurance qualité. **Dans la pratique toutefois, les avancées vers cet objectif seront vraisemblablement progressives et, dans certains cas, elles susciteront davantage l'intérêt des décideurs politiques que des acteurs de terrain qui participent aux réformes au sein des universités. »¹⁴⁰***

¹³⁹ CEDEFOP [2010] op.cit. p. 180.

¹⁴⁰ CEDEFOP [2010] op.cit. p. 116.

Annexe au chapitre 2

RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels. Annexe II.

C 155/8

FR

Journal officiel de l'Union européenne

8.7.2009

ANNEXE II

GRUPE D'INDICATEURS DE LA QUALITÉ DE RÉFÉRENCE POUR L'EFP

La présente annexe présente un ensemble complet d'indicateurs de la qualité, retenus pour faciliter l'évaluation et l'amélioration de la qualité des systèmes et/ou des prestations de services d'EFP. Cet ensemble d'indicateurs sera développé plus avant grâce à la coopération européenne sur une base bilatérale et/ou multilatérale, en exploitant les données européennes et les registres nationaux.

En ce qui concerne leur nature et leur finalité, ils devaient être distingués des indicateurs et des critères de référence visés dans les conclusions du Conseil du 25 mai 2007 sur un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Par ailleurs, le tableau des indicateurs ne comprend pas d'indicateurs agrégés au niveau national dans les cas où il n'en existe pas ou qu'il est difficile de les obtenir. L'agrégation de ces indicateurs au niveau national peut être effectuée à un stade ultérieur sur la base d'un accord conjoint entre les États membres, la Commission et le réseau du cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité.

Indicateur	Type d'indicateur	Objet des mesures
Indicateurs généraux pour l'assurance de la qualité		
<p>N° 1</p> <p>Utilité des systèmes d'assurance de la qualité pour les prestataires de services d'EFP:</p> <p>a) proportion de prestataires de services d'EFP appliquant des systèmes internes d'assurance de la qualité définis par la législation/de leur propre initiative;</p> <p>b) proportion de prestataires de services d'EFP accrédités.</p>	Indicateur de contexte/d'intrant	<p>Promouvoir une culture de l'amélioration de la qualité au niveau des prestataires de services d'EFP.</p> <p>Accroître la transparence de la qualité de la formation.</p> <p>Améliorer la confiance mutuelle en ce qui concerne la prestation de services de formation.</p>
<p>N° 2</p> <p>Investissement dans la formation des enseignants et des formateurs:</p> <p>a) proportion d'enseignants et de formateurs participant à une formation complémentaire;</p> <p>b) montant des fonds investis.</p>	Indicateur d'intrant/de processus	<p>Favoriser l'adhésion des enseignants et des formateurs au processus de développement de la qualité dans l'EFP.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Renforcer les capacités d'apprentissage individuelles.</p> <p>Améliorer les résultats des apprenants.</p>
Indicateurs appuyant les objectifs de qualité des mesures en matière d'EFP		
<p>N° 3</p> <p>Taux de participation aux programmes d'EFP: nombre de participants aux programmes d'EFP (1), en fonction du type de programme et des critères individuels (2).</p>	Indicateur d'intrant/de processus/d'extrant	<p>Obtenir des informations de base sur l'attrait de l'EFP, aux niveaux des prestataires de services d'EFP et du système d'EFP.</p> <p>Cibler le soutien apporté pour améliorer l'accès à l'EFP, notamment pour ce qui concerne les groupes défavorisés.</p>

Indicateur	Type d'indicateur	Objet des mesures
<p>N° 4</p> <p>Taux d'achèvement des programmes d'EFPP:</p> <p>nombre de personnes ayant achevé avec succès/abandonné des programmes d'EFPP, en fonction du type de programme et des critères individuels.</p>	Indicateur de processus/d'ex-trait/de résultats	<p>Obtenir des informations de base sur les résultats de l'enseignement et sur la qualité des processus de formation.</p> <p>Calculer les taux de décrochage par rapport aux taux de participation.</p> <p>Contribuer à ce que les apprenants achèvent avec succès les programmes, ce qui constitue un des principaux objectifs de qualité dans le domaine de l'EFPP.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
<p>N° 5</p> <p>Taux de placement dans le cadre des programmes d'EFPP:</p> <p>a) sort des apprenants de l'EFPP à un moment donné après l'achèvement d'une formation, en fonction du type de programme et des critères individuels (°);</p> <p>b) pourcentage d'apprenants employés à un moment donné après l'achèvement d'une formation, en fonction du type de programme et des critères individuels.</p>	Indicateur de résultats	<p>Favoriser l'employabilité.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFPP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
<p>N° 6</p> <p>Utilisation sur le lieu de travail des compétences acquises:</p> <p>a) informations sur l'emploi obtenu par les personnes qui ont achevé une formation, en fonction du type de formation et des critères individuels;</p> <p>b) taux de satisfaction des travailleurs et des employeurs à l'égard des compétences/qualifications acquises.</p>	Indicateur de résultats (combinaison de données qualitatives et de données quantitatives)	<p>Améliorer l'employabilité.</p> <p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFPP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés, y compris pour les groupes défavorisés.</p>
Informations contextuelles		
<p>N° 7</p> <p>Taux de chômage (°) en fonction des critères individuels</p>	Indicateur de contexte	Informations générales pour la prise de décision au niveau des systèmes d'EFPP.
<p>N° 8</p> <p>Prévalence de groupes vulnérables:</p> <p>a) pourcentage de participants à l'EFPP, classés comme appartenant à des groupes défavorisés (dans une région donnée ou dans un bassin d'emploi donné), par âge et par sexe;</p> <p>b) taux de réussite des groupes défavorisés, par âge et par sexe.</p>	Indicateur de contexte	<p>Informations générales pour la prise de décision au niveau des systèmes d'EFPP.</p> <p>Favoriser l'accès des groupes défavorisés à l'EFPP.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés pour les groupes défavorisés.</p>

Indicateur	Type d'indicateur	Objet des mesures
<p>N° 9</p> <p>Mécanismes d'identification des besoins en formation du marché du travail:</p> <p>a) informations sur les mécanismes mis en place pour définir l'évolution des exigences à différents niveaux;</p> <p>b) preuve de leur efficacité.</p>	<p>Indicateur de contexte/d'intrant (informations qualitatives)</p>	<p>Améliorer la capacité d'adaptation de l'EFPP à l'évolution des exigences du marché du travail.</p> <p>Favoriser l'employabilité.</p>
<p>N° 10</p> <p>Systèmes utilisés pour favoriser un meilleur accès à l'EFPP:</p> <p>a) informations sur les systèmes existants aux différents niveaux;</p> <p>b) preuve de leur efficacité.</p>	<p>Indicateur de processus (informations qualitatives)</p>	<p>Favoriser l'accès à l'EFPP, y compris pour les groupes défavorisés.</p> <p>Favoriser la prestation de services de formation adaptés.</p>

(¹) En ce qui concerne la FPI: une période de formation de six semaines est nécessaire pour qu'un apprenant puisse être comptabilisé comme participant.
En ce qui concerne l'éducation et la formation tout au long de la vie: pourcentage de la population admise à des programmes formels d'EFPP.

(²) À côté des informations de base sur le sexe et l'âge, d'autres critères sociaux peuvent être appliqués: décrochages scolaires, niveau de formation le plus élevé, statut des migrants, personnes handicapées, durée du chômage, etc.

(³) En ce qui concerne la FPI: y compris des informations sur le sort des apprenants qui ont décroché.

(⁴) Définition conforme à celles du BIT et de l'OCDE: personnes âgées de 15 à 74 ans sans travail, qui recherchent activement un emploi et qui sont disponibles pour commencer à travailler.

Chapitre 3 – Des profils de formation à l’insertion professionnelle.

Analyse d’un dispositif pédagogique centré sur le tandem formateur-apprenant, et privilégiant le « ePortfolio » comme support de l’obtention et de la validation des acquis d’apprentissage

Comment concilier évaluation formative et évaluation sommative¹⁴¹ dans un dispositif cohérent qui reconnaisse au tandem formateur-apprenant la place éminente que lui confèrent à la fois le projet Tuning et les évolutions, révélatrices des profondes transformations sociales en cours, qu’apportent les usages du Web 2.0 ?

Le portefeuille numérique de développement personnel¹⁴² est un instrument sophistiqué et exigeant, tant pour l’apprenant qui doit en comprendre les finalités et en acquiescer la maîtrise des usages, en ayant de surcroît la pleine responsabilité de son contenu, que pour les institutions qui en assurent l’accès et en codifient les usages. D’un point de vue pédagogique et dans la perspective d’une insertion professionnelle, le portefeuille numérique de développement personnel est le support de la conciliation de fonctions jusque là irréconciliables (fonction de régulation liée aux exigences de qualité induits par la mobilité académique et professionnelle et fonction didactique) et de modalités d’évaluation de nature fondamentalement différentes liées aux référentiels de formation, d’évaluation, de validation et de certification prescrits par les procédures d’assurance qualité dans l’enseignement supérieur.

¹⁴¹ Plutôt que de rappeler des définitions très formelles, il vaut mieux évoquer ici comme le fait l’OCDE le positionnement des évaluateurs concernés, au premier chef les enseignants : « *tant donné l’attention portée aux tests sommatifs, les professeurs se sentent souvent obligés d’enseigner pour l’examen* » et les élèves sont encouragés à atteindre des objectifs de performance (réussir aux examens) aux dépens des objectifs d’apprentissage (appréhender et maîtriser de nouveaux savoirs). De nombreux enseignants si ce n’est tous ont l’impression que ces évaluations externes se concilient mal et sont même totalement incompatibles avec la pratique de l’évaluation formative. Des tests externes de conception médiocre, les classements comparatifs des établissements opérés par les médias à partir de données parcellaires et l’absence de lien entre les tests et le programme peuvent aussi faire obstacle à l’innovation ». OCDE [2008] Centre pour la recherche et l’innovation dans l’enseignement, *Évaluer l’apprentissage. L’évaluation formative*, p.3

¹⁴² Nous ferons l’économie de la présentation du dispositif qui accompagne la création et la mise à disposition des publics cibles de cet outil numérique « **permettant à tous les étudiants de s’engager dans une démarche de description de leurs acquis (formation, expériences personnelles et professionnelles) et de définition de leurs compétences** » [HETZEL, 2008], celle-ci ayant fait l’objet d’un précédent rapport. Cf. DUFOUT D. [2010]. Nous nous intéresserons essentiellement, ici, aux usages du PEC liés à la mesure des acquis d’apprentissage et à la validation des parcours de formation intégrant les apprentissages informels et non formels.

La mise en œuvre d'un portefeuille numérique de compétences et d'expériences dans les établissements d'enseignement supérieur inscrit, selon les aires géographiques (Amérique du nord, Europe, Asie) et selon les caractéristiques nationales des systèmes d'éducation et de formation, dans des logiques très différentes. Un travers fondamental de la recherche relative à l'impact des nouvelles technologies d'information et de communication sur les pratiques pédagogiques, les usages des NTIC et les références théoriques liées à l'introduction du E-Portfolio est d'accroître l'idée, sur la base du recours à une sorte de storytelling appropriée, qu'il existerait une tendance spontanée et irrésistible à la convergence vers des standards communs. Rien n'est plus erroné. Il importe fondamentalement de comprendre les enjeux et les résultats plus ou moins probants de la recherche d'une mise en cohérence entre la fertilisation croisée d'expériences conduites par les établissements au niveau régional et national et les logiques auxquelles ces expériences doivent adhérer pour devenir pérennes au regard des attentes et des exigences formulées par les institutions en charge de la gouvernance des systèmes scolaire et universitaire et des systèmes de formation professionnelle.

A cette fin nous procéderons, dans une première section, à un état des lieux des usages du E-Portfolio dans l'enseignement supérieur dans les années 2000. Il apparaîtra ainsi qu'en Europe les traditions nationales conduisent à des expériences qui sont loin de converger. La seule logique structurante, celle du e-portfolio adossée à une évaluation sommative aux fins de reconnaissance des équivalences entre diplômes et de facilitation de la mobilité étudiante, est impulsée par le processus de Bologne. Dans ce cadre, en dépit des préconisations de Tuning, l'accent est mis non sur les référentiels de formation mais sur une remise en cause des référentiels normatifs quant aux bonnes pratiques en matière de relation pédagogique. Des avancées substantielles sont faites, dont la capitalisation cependant reste improbable¹⁴³ du fait de l'absence d'un cadre commun, les gouvernements des différents pays européens étant davantage préoccupés par l'adaptation des Universités à la stratégie de Lisbonne dans le cadre de l'avènement de la société de la connaissance. C'est la raison pour laquelle le cadre commun qui émergera par tâtonnement est celui qui répond aux exigences formulées par les agences d'assurance qualité mises en place, exigences qui semblent représenter une garantie suffisante pour que les Universités fassent preuve des qualités exigées dans une économie de la connaissance la plus compétitive au monde. De surcroît, le passage à l'université numérique impose aux pouvoirs publics d'autres priorités qui

¹⁴³ « Actuellement, on constate une convergence des intérêts des grands comptes, des universités et des grandes écoles, des prestataires de services pour la gestion des objets de savoirs : capitalisation des ressources, maintien et localisation des contenus dans une logique industrielle, partage de ressources dans une logique de communautés de pratique, optimisation des coûts et des délais de développement et rationalisation des processus de production dans une logique économique. Or, on constate que les ressources pédagogiques sont souvent disséminées et mal référencées, oubliées et détruites, difficilement réutilisables ». Aurélie Despont, Pierre Prevel [2007] Une approche sémantique de la gestion des Objets de Savoirs, disponible à : http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf07/Contribution102_a.pdf/view

conduisent à mettre l'accent sur la généralisation des espaces numériques de travail et sur la logique des compétences entendue dans un sens très extensif : la compétence étant réputée être *la capacité à mobiliser des connaissances* (ressources mises à disposition par les Universités) *dans une situation donnée*, que celle-ci ait ou non avec une situation professionnelle, un processus d'apprentissage, ou une pratique sociale culturelle, sportive, citoyenne etc..

Il faudra l'inflexion brutale, liée aux compétences de l'Union européenne en matière de marché du travail, **conduisant à assujettir les espaces européens d'enseignement supérieur et de recherche à la priorité donnée à la politique de formation tout au long de la vie** pour que prenne place partout en Europe (et dans le monde) la transition vers les acquis d'apprentissage. Dès lors, le portefeuille d'expériences et de compétences s'installe au cœur de la stratégie de professionnalisation des formations avec l'ambition de permettre aux Universités d'améliorer substantiellement l'insertion professionnelle des étudiants.

Cette ambition est porteuse de bouleversements qui visent à accréditer l'idée de la nécessité de la mise en place d'une évaluation formative permettant à toutes les parties prenantes d'apprécier l'efficacité des cycles de formation au regard des compétences acquises et des acquis de formation constatés en fin de cycle. L'urgence, dans ce cadre, est celle de la mise en phase des dispositions relatives au développement de l'Université numérique avec la promotion de pratiques d'évaluation qui supposent la disponibilité de référentiels pertinents. En France cette mise en phase est assurée de manière exemplaire par la politique de certification des compétences numériques qui donne lieu à la mise en place de référentiels de formation. En Europe la politique de l'Union Européenne avec le portefeuille Europass et le dispositif Europass+ a permis une adaptation des référentiels de formation aux exigences de la reconnaissance des résultats d'apprentissages formels, informels et non formels.

Mais ces évolutions sont percutées de plein fouet par les exigences du Web 2.0 et les politiques des établissements d'enseignement supérieur semblent s'intéresser désormais bien davantage aux enjeux d'une adaptation réussie à ces nouvelles exigences, qu'aux conséquences de la mise en place du système de crédits ECVET. Et l'accent est désormais mis sur les transformations en profondeur de la relation pédagogique, sur le portefeuille de développement personnel qui nécessite de la part des formateurs la disponibilité de compétences éducatives d'une nature bien différente que par le passé, lesquelles renvoient à un changement de paradigme épistémique s'agissant des modalités de production et de transmission des savoirs, aptitudes et compétences.

C'est à tous ces changements qu'une deuxième section de ce chapitre est consacrée. Il reste à prendre la mesure des conséquences de ces changements sur l'écriture des profils de formation, question stratégique s'il en est, et sur l'utilisation du portefeuille numérique de compétences comme instrument de conciliation des évaluations formative et sommative. Il apparaît alors que les learning

outcomes de Tuning, notamment en matière de sciences sociales, complétés par des dispositifs tel que celui mis en place par l'OCDE peuvent et doivent déboucher sur de véritables référentiels d'acquis de formation adéquats aux deux missions dévolues à l'Université, la certification par le diplôme et l'insertion professionnelle de ses étudiants.

SECTION 1 - ETAT DES LIEUX DES USAGES DU E-PORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Comment imaginer, alors que pullulent ouvrages et rapports sur la société de la connaissance¹⁴⁴, sur les impacts du numérique sur la démocratie¹⁴⁵, la croissance¹⁴⁶ et sur des corps de métiers tels que la finance ou le journalisme, que l'enseignement et la formation puissent échapper aux bouleversements induits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication ? Quels peuvent être les conséquences de l'avènement d'un capitalisme cognitif¹⁴⁷ sur les modes de production des savoirs, sur leur transmission et sur l'acquisition des compétences ?

La société numérique, (terme moins romantique et plus réaliste que ceux de société, voire d'économie, de la connaissance) et les bouleversements qui l'accompagnent, tels l'accélération du temps et le rétrécissement de l'espace¹⁴⁸, précipitent l'avènement d'un capitalisme fluide, caractérisé par la réversibilité des engagements¹⁴⁹ et la fragilité des institutions au regard de l'affirmation sans limites des préceptes arbitraires d'un individualisme tenu pour la norme suprême du fonctionnement de la société.

Parallèlement le processus de mondialisation qui affranchit les activités économiques de la contrainte de localisation et qui promeut le commerce international des tâches¹⁵⁰ accentue les effets de la fluidité des rapports sociaux *en consacrant le caractère éphémère des apprentissages résultant de la rapide obsolescence des métiers et des compétences qu'ils requièrent*. Dans ce contexte difficile, qui

¹⁴⁴ BANQUE MONDIALE [2003] « *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur* » RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE Les Presses de l'Université Laval, 295 pages.

- BRETON Philippe, « La "société de la connaissance : généalogie d'une double réduction » , *Education et sociétés*, 2005/1 no 15, p. 45-57

¹⁴⁵ OBERDORFF H. [2010] *La démocratie à l'ère du numérique*. Presses Universitaires de Grenoble , Collection Le Politique en plus, 210 pages.

¹⁴⁶ COE - REXECODE [2011] L'économie numérique et la croissance. Poids, impact et enjeux d'un secteur stratégique. *Document de travail n°24*, mai 2011, 65 pages

¹⁴⁷ A. CORSANI, P. DIEUAIDE et C. AZAÏS, (Eds.) [2001] *Vers un capitalisme cognitif, Entre mutation du travail et territoires*, L'Harmattan, Paris, 287 pages. MOULIER-BOUTANG Y [2007] *Le Capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation* Editions Amsterdam, 256 pages.

¹⁴⁸ Paul VIRILLO [1977], *Vitesse et Politique* : essai de chronologie, éd. Galilée ; Hartmut ROSA [2010] *L'accélération. Une critique sociale du temps* Traduit de l'Allemand par Didier RENAULT Collection : Théorie critique, La découverte, avril 2010. Voir aussi : Alain BIHR, [2005] « Capitalisme et rapport au temps. Essai sur la chronophobie du capital », *Interrogations ?* 1, déc. 2005, p. 110 à 124.

¹⁴⁹ Zygmunt BAUMAN « *Le présent liquide* », Seuil, 2007 ; et « *S'acheter une vie* », Chambon, 2008.

¹⁵⁰ Le commerce international des tâches (« trade in tasks ») est en fait, le plus souvent aujourd'hui l'**externalisation à l'étranger** (« offshore outsourcing ») par les firmes **d'activités de services** (analyses médicales, par exemple) et n'implique pas de délocalisation d'unités de productions. Les tâches sont mobiles et donc affranchies d'un arrimage à un territoire.

nécessite dans le domaine professionnel la mise en place de politiques de sécurisation des parcours, les institutions scolaires et universitaires et les organismes de formation se trouvent confrontés à un double défi : d'individualisation des parcours académiques et professionnels et de prise en charge permanente de l'offre de profils de formation garantissant l'accès du plus grand nombre aux compétences nouvelles requises par les changements économiques et sociaux en cours.

En réalité, *la vitesse* à laquelle les changements interviennent conduit à distinguer deux périodes dans l'adaptation du monde universitaire à ces changements. La première période à laquelle cette section est consacrée est celle de l'introduction du portefeuille numérique de compétences et de l'expérimentation de ses usages dans les universités en parallèle avec la mise en place de la certification informatique¹⁵¹. La deuxième période qui est celle de l'avènement et de la propagation du web 2.0 fera l'objet de la section suivante.

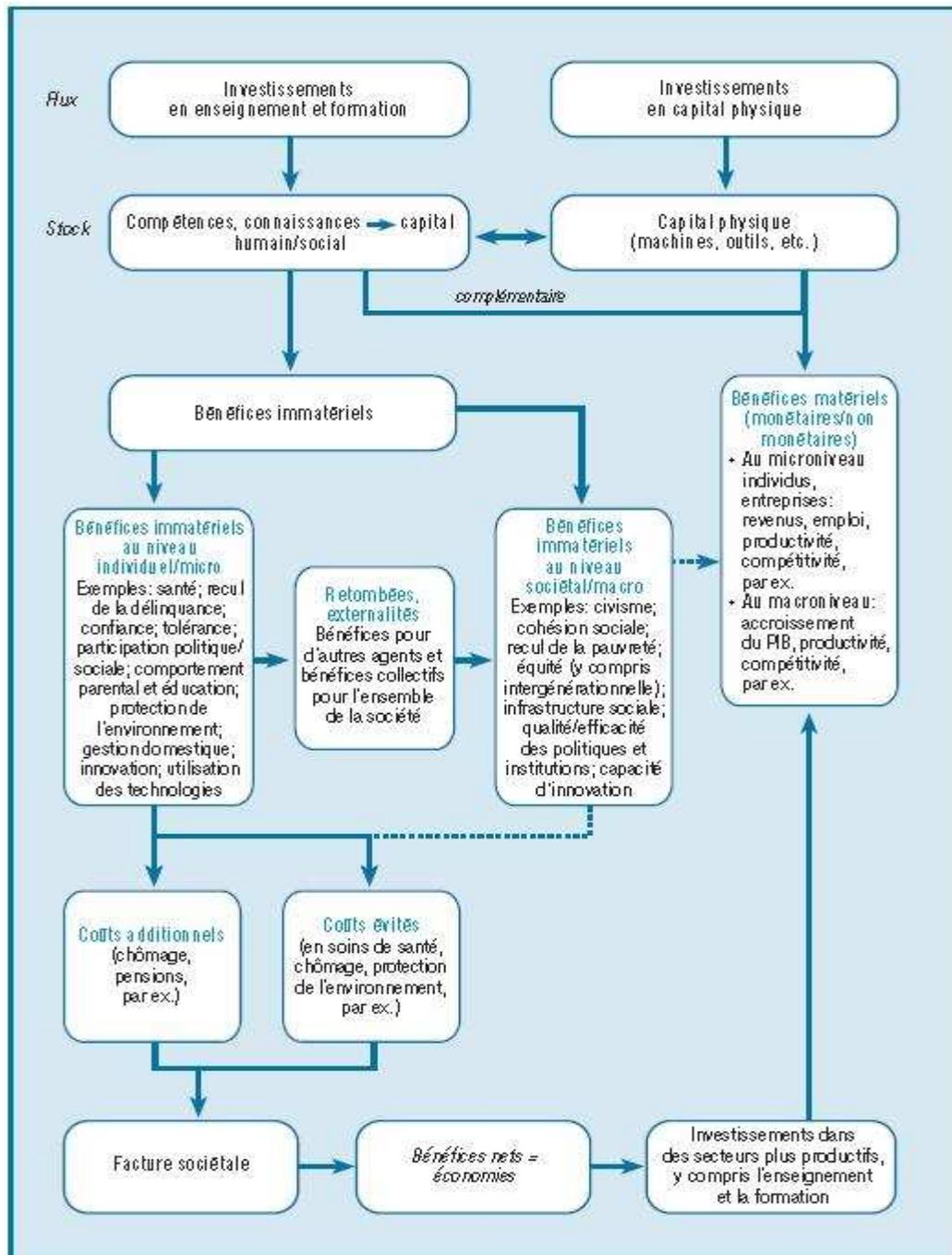
§1 - Le contexte « culturel » de la mise en œuvre du E-portfolio: une conceptualisation économiciste des effets des NTIC sur la production et l'utilisation des connaissances et des savoirs.

Le passage à l'Université numérique, d'une part, et l'introduction des compétences dans le cadre européen de certifications progressivement mis en place sur la base des crédits ECTS, d'autre part, se sont d'abord inscrits dans une représentation économiciste des effets attendus des mesures qui les accompagnent, qui a longtemps entravé la réflexion sur la nature des changements dont ils étaient porteurs. Le tableau ci-dessous est très révélateur du type d'analyse qui a suscité un consensus parmi les experts :

¹⁵¹ En France, le ministère de l'éducation nationale, pour répondre à la nécessité de certifier la maîtrise des compétences numériques, a mis en place des certifications publiques du primaire à l'enseignement supérieur. Pour l'enseignement supérieur il s'agit des Certificats Informatique et Internet (C2i), au niveau de la licence, le C2i niveau 1 certifie des compétences opérationnelles, mais surtout des aptitudes à communiquer et à travailler en collaboration en utilisant les TIC, et au niveau du master, les C2i niveau 2 regroupent les compétences identifiées par les branches professionnelles du domaine visé par le cursus. COCHARD G.M., ROGARD F. [2008] www.elearningpapers.eu N° 11 • November 2008. _A cet égard, la publication suivante témoigne d'une certaine exemplarité : **Séminaire national C2i niveau 2, Métiers du Droit, Université d'Auvergne, 3 et 4 avril 2008** disponible à : http://c2i2md.u-clermont1.fr/videos_seminaire/ppt/1_Les_enjeux_du_C2i2MDD.ppt

ENCADRE

LES AVANTAGES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION



Source : DESCY P., TESSARING M. [2006] Apprendre: une valeur sûre. Évaluation et impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe. Synopsis, CEDEFOP, p.16

Cette insistance sur les effets économiques s'explique d'une part, par l'ampleur des efforts financiers requis pour le passage au numérique, et, d'autre part, par l'idée propre au nouveau management public qu'il faut être en mesure d'évaluer les retombées économiques des mesures prises afin de justifier le fait d'avoir engagé de telles dépenses.

§2 – La préparation en amont des conditions de l'avènement de l'Université numérique en France : l'introduction du socle commun de compétences à l'école.

A l'arrière plan de l'affichage politique d'une priorité reconnue à la nécessité d'assurer une meilleure insertion professionnelle des étudiants et de l'introduction de cette fin du portefeuille numérique de compétences dans les universités on trouve trois facteurs décisifs : le changement de paradigme relatif aux missions dévolues au système scolaire, l'introduction de référentiels et de livrets de compétences dans les établissements scolaires en amont, et du portefeuille de compétences dans la vie professionnelle en aval, l'échec relatif et récent de la démocratisation qualitative avec une proportion inéliminable de 9 à 10% d'une classe d'âge sortant du système éducatif sans qualification.

a) l'adaptation du système scolaire à une nouvelle priorité :
l'insertion professionnelle.

A partir des années soixante en France la mission dévolue au système scolaire change brutalement : l'intégration par le politique qui constituait la visée fondamentale de la troisième République, la Vème République substitue un objectif d'intégration par l'insertion professionnelle en mettant l'école au service du développement économique.

A l'apprentissage de la citoyenneté qui refusait toute différenciation d'où qu'elle vienne entre les élèves, il est désormais préférable l'adaptation aux besoins du système productif avec des velléités de respecter une certaine égalité des chances.

Toutefois comme l'écrit excellemment Bernard Charlot : « *Apparemment égalitaire cette notion d'égalité des chances implique en fait deux principes inégaux, qu'elle contribue à légitimer: l'inégalité des aptitudes naturelles et celle des positions sociales.* »¹⁵²

Mais pour comprendre cette inflexion lourde de conséquences, car porteuse inévitablement d'une différenciation croissante entre les exigences d'une démocratisation quantitative¹⁵³ et celles d'une démocratisation qualitative¹⁵⁴, il faut se reporter au contexte qui est celui de la massification de l'enseignement secondaire qui ne fera sentir ses effets sur les universités qu'à partir des années 80 : « quand l'entrée en 6^{ème} devient la règle (93% des enfants à partir de la génération née en 1960 alors qu'auparavant moins de la moitié des enfants y accédaient, (par exemple 41% dans la génération née en 1947) cet événement - l'entrée au collège - cesse d'être un palier ou une orientation spécifique, donc cesse d'être socialement discriminant () Même atténué cet effet purement mécanique de l'allongement des études explique au moins en partie l'affaiblissement du lien entre l'origine sociale et le diplôme »¹⁵⁵. C'est précisément parce que, pour des enfants issues de catégories sociales défavorisées le diplôme ne semble plus garantir l'insertion professionnelle que l'accent est mis sur cette mission, avec un succès très mitigé selon les filières et les cycles d'études.

b) les liaisons amont –aval

Dans son rapport intitulé « le ePortfolio en Europe : Synthèse et état de l'art » Serge Ravet souligne de façon très judicieuse à quel point les liaisons amont-aval ont déterminé les modalités de la création et de la dissémination du portefeuille numérique en Europe. Il donne une illustration détaillée s'agissant du cas britannique :

« La transition de l'école au collège, du lycée à l'université puis à la vie professionnelle est au cœur de plusieurs projets ePortfolio, à commencer par le Pays de Galles — en proposant un ePortfolio pour la vie. Plus récemment, le **Nottinghamshire** a mis en place un dispositif de *passport (Passportfolio)*. Nottingham Connexions, la branche régionale

¹⁵² CHARLOT, Bernard « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire. » In: Gilles FERREOL. (Org.). *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992, p.354.

¹⁵³ « La démocratisation quantitative s'intéresse à l'évolution des taux d'accès de l'ensemble des classes d'âge successives et des différents groupes sociaux qui les composent aux différents niveaux de scolarisation et de certification » Jean-Yves ROCHEX [2002] *Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche*, *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, n° 2, 2002, p. 339-356.

¹⁵⁴ « La démocratisation qualitative s'attache à l'étude et à l'évaluation des inégalités entre catégories sociales et leur évolution ». On constate à cet égard (cf. Données sociales, INSEE, 2006) que les inégalités sociales ne se sont pas réduites, elles se sont déplacées vers l'aval au niveau de l'accès à l'enseignement post-bac qui joue aujourd'hui le rôle différenciateur que jouait l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire il y a quelques décennies.

¹⁵⁵ Claude Thélot et Louis-André Vallet [2000] La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique*, 2000, n° 334.

du gouvernement en charge de l'accompagnement et de l'orientation de la tranche d'âge 13-19 ans a la responsabilité de la mise en oeuvre du *Passportfolio*.

Depuis plusieurs années les étudiants s'inscrivent en ligne à l'université en soumettant un dossier à UCAS, l'organisation en charge de la gestion de l'accès à l'enseignement supérieur, qui partage plusieurs des caractéristiques d'un ePortfolio. Plusieurs initiatives explorent la voie du ePortfolio comme outil d'aide à l'orientation et à l'inscription à l'université. Le projet **PortisHEad** au Royaume Uni vise l'exploration de l'utilisation du ePortfolio dans le processus d'inscription à l'université sur la base d'un modèle de ePortfolio 'léger' (thin ePortfolio model). Les futurs étudiants utiliseront leur ePortfolio pour rechercher les informations, préparer et soumettre leur candidature et gérer les services d'information, de conseils et d'orientation de leurs établissements scolaires ainsi que les retours des établissements d'enseignement supérieur. L'objectif est de mettre l'apprenant au centre du processus d'admission dans l'enseignement supérieur.

La transition du monde éducatif vers celui du travail est probablement le plus commun, le ePortfolio étant utilisé comme une extension du CV. Pour le monde du travail le processus évolue au cours de la vie professionnelle : initialement c'est le métier appris qui est le principal déterminant et la branche dans laquelle il est exercé a moins d'importance. En revanche, alors que la carrière avance, le poids de la branche devient plus déterminant que le métier qui souvent change au cours de son évolution professionnelle. Cette problématique est à prendre en compte dans le type de portfolio, les informations pertinentes pour faciliter cette évolution — une vision des métiers d'une branche devient sans doute plus important que celle des compétences propres au métier que l'on cherche à quitter. »¹⁵⁶

Cette dernière remarque est absolument essentielle : ainsi, il est vain de demander aux Universités d'adapter leurs profils de formation □ des métiers dont les branches professionnelles peinent □ à définir les contours et les prérequis. Il s'agit d'une situation assez fréquente □ l'on voit les directions d'entreprises faire appel à des cabinets-conseils ou à des observatoires de branches¹⁵⁷ qui indiquent les

¹⁵⁶ http://numerique.aquitaine.fr/IMG/pdf/Rapport_synthese_ePortfolio2.pdf-2.pdf

¹⁵⁷ A titre d'exemples des investigations □ effectuer et des méthodologies mises en oeuvre on pourra se reporter aux études suivantes :

- Observatoire Paritaire des Métiers de l'Informatique, de l'Ingénierie, des Études et du Conseil, (O.P.I.I.E.C.) Merlane & Katalyse « Étude des métiers de la branche dans la filière aéronautique » Note de synthèse , 11/07/2008, 10 pages.

www.fafiec.fr/content/download/1409/19520/version/1/file/SYNTHESE+Mission+OPIIEC++11.07.08.pdf

- O.P.I.I.E.C / Merlane & KATALYSE □ **étude sur l'offre de formation / Métiers de l'informatique embarquée** □ Synthèse de la mission, Mai 2009, 32 pages

www.fafiec.fr/content/download/5508/41173/version/1/file/OPIIEC++Katalyse+Synthese+finale.pdf

- Sur les certifications liées aux métiers du référentiel de la branche des bureaux d'études techniques, cabinets d'ingénieurs-conseils et sociétés de conseil" Etude réalisée par Ambroise Bouteille et Associés pour le compte de l'OPIIEC, Avril 2008, Lot 2, 330 pages

[http://www.syntec-](http://www.syntec-ingenierie.fr/media/uploads/etude_enquetes_referentiels/2008_04_certifications_ref_metiers_opiiec.pdf)

[ingenierie.fr/media/uploads/etude_enquetes_referentiels/2008_04_certifications_ref_metiers_opiiec.pdf](http://www.syntec-ingenierie.fr/media/uploads/etude_enquetes_referentiels/2008_04_certifications_ref_metiers_opiiec.pdf)

- Etude sur les conséquences de l'évolution des activités et de leur marché sur l'évolution des besoins en qualification, compétences et formation Rodolphe Rosier, Bernard Ventron, Erling Jensen, Laila Solène Taousi, Tristan d'Inguibert

Restitution de la Phase 1 □ Dynamique de l'environnement, stratégies industrielles des donneurs d'ordre et impacts sur les métiers de l'Informatique, l'Ingénierie, les Etudes et le Conseil. 22 avril 2009 62 pages

<http://www.fafiec.fr/content/download/7292/50665/version/1/file/OPCA-FAFIEC-Rapport-OPIIEC-Phase1.pdf>

prérequis potentiels mais sans être toujours en mesure de les décliner en termes de savoirs et compétences, faute précisément d'obtenir des milieux professionnels une description précise des besoins, au motif que leur divulgation dévoilerait des orientations stratégiques. Dans le monde professionnel, le partage des savoirs n'est pas la pratique au monde la mieux partagée. L'expérience historique est là pour nous le rappeler tant elle nous fournit d'exemples de débâchage d'étranger par des émissaires plus ou moins mandatés par la puissance publique de personnes détentrices des savoir-faire convoités.

Si la joyeuse entrée des compétences d'Université est effectuée dès 2002 l'aide d'une porte quelque peu d'robote, savoir l'article 4 du Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur, il n'en va pas de même des enseignements primaires et secondaires. Le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation donne lieu à la publication d'une brochure de 30 pages¹⁵⁸ et surtout est accompagné d'un manifeste, véritable offre de services avant vente des plus grandes sociétés (Apple, Cisco, Intel, Maxicours, Nec, NextiraOne, Promethean et Toshiba) concernées par le développement du numérique d'école¹⁵⁹, qui outre des suggestions intéressantes énonce en lieu et place des autorités un diagnostic intéressant montrant, sans en analyser les causes d'ailleurs¹⁶⁰, l'écart entre les dispositifs et les pratiques existantes en France et à l'étranger.

La réponse des pouvoirs publics à cet audit improvisé revêt des formes diverses selon les niveaux d'enseignement concernés. S'agissant du primaire l'animation du dispositif prend la forme des rencontres annuelles des IEN-TICE, avec un intérêt marqué pour les trois problématiques déterminantes pour la réussite du déploiement d'un environnement numérique de travail (ENT) : la gestion de projet, les

- Étude sur les conséquences de l'évolution des activités et de leur marché sur l'évolution des besoins en qualification, compétences et formation

Rodolphe Rosier, Bernard Ventron, Clément Gaudino, Laila Solène Taousi, Algoé consultants

Rapport Final Phase 2 version du 02/06/2009 51 pages

<http://www.fafiec.fr/content/download/7293/50669/version/1/file/OPCA-FAFIEC-Etude+OPIIEC-Phase2.pdf>

¹⁵⁸ Direction générale de l'enseignement scolaire, « Le socle commun des connaissances et des compétences »

<http://eduscol.education.fr/>, MENESR, novembre 2006, 30 pages.

¹⁵⁹ Les sociétés Apple, Cisco, Intel, Maxicours, Nec, NextiraOne, Promethean et Toshiba se mobilisent pour favoriser l'émergence de solutions éducatives innovantes d'école : *Manifeste pour la réussite d'école Le numérique au service des enfants* 32 pages Document édité par l'AEF-Verbatim, 7 impasse Chartière, 75 005 Paris. [www.L-aef.com](http://www.aef.com). Novembre 2006.

http://www.cisco.com/web/FR/documents/pdfs/press/cdp/2006/CP_1711_Livre_blanc.pdf

¹⁶⁰ L'exception notable de la dénonciation du caractère vicié du parc informatique : « Le mauvais état du parc informatique en France explique en partie le mauvais classement européen de la France, qui se place à la 21^{ème} position pour l'usage en classe. Un tiers des enseignants n'utilisent pas les TIC dans leur enseignement et invoquent comme première raison « le manque d'ordinateurs et de matériel pertinent »

partenariats et le périmètre des services offerts¹⁶¹. S'agissant du secondaire l'accent est davantage mis sur la certification (brevet informatique et internet niveau 2 pour les collèves)¹⁶². Tout semble devoir changer avec la publication en 2010 du Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous¹⁶³, intitulé « R'ussir l'école numérique » dans lequel une place particulièrement importante est dévolue aux « jeux sérieux ». En avril 2012 la deuxième partie de ce rapport est rendue publique.¹⁶⁴

Ainsi trouve-t-on, dans la réponse du SGAE à une enquête diligentée par le CEDEFOP pour le compte de la Commission européenne, les éléments suivants :

La circulaire interministérielle 2009-192 du 28-12-2009 parue au BO (Bulletin Officiel) du 7 janvier 2010 lançait un appel à projets aux établissements scolaires du second degré, collèves et lycées, mais également aux Centres de formation d'apprentis, pour qu'ils expérimentent, jusqu'en juin 2012, un livret de compétences d'un nouveau type, puisqu'il inclura les compétences acquises hors du cadre scolaire.

A la rentrée des classes de l'année 2010-2011 a été lancée dans 142 collèves et lycées relevant du ministère français de l'éducation nationale (MENJVA-MESR), ainsi que dans 24 lycées agricoles, l'expérimentation d'un livret de compétences (on pourra se reporter ce sujet

*- au Discours pour la jeunesse du 29 septembre 2009 en Avignon du président de la République,
- la Loi du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation tout au long de la vie).*

L'enjeu est important car il s'agit de voir comment les potentialités et les compétences de l'élève, qu'elles aient été acquises dans un cadre scolaire ou hors cadre scolaire, peuvent être prises en compte dans son orientation, et donc dans son parcours de formation.

Cette expérimentation a donc été pensée pour que tous les acquis d'un élève, qu'ils relèvent de l'éducation formelle, informelle ou non formelle, leurs expériences, leurs engagements, y compris au sein de leurs familles, puissent être valorisés.

En incluant les compétences acquises hors du cadre scolaire, le livret de compétences expérimental va encore plus loin que le « livret personnel de compétences » déjà introduit dans les enseignements de la scolarité obligatoire. L'évaluation de l'expérimentation s'attachera à voir comment la prise en compte de ces acquis permettra d'améliorer le parcours.

Un rapport sera remis à l'Assemblée nationale en septembre 2012, dans la perspective d'une généralisation de ce système.¹⁶⁵

¹⁶¹ <http://www.educnet.education.fr/actualites/archives/decembre-2009/>

¹⁶² - **Extraits de la circulaire de rentrée** MENE1111098C circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011
L'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun est progressive. Sa mise en œuvre à l'école primaire est effective depuis 2008 () L'année scolaire 2011-2012 verra la **généralisation de la version informatisée du livret personnel de compétences à l'école primaire**, déjà en usage au collège. ()

L'efficacité du livret personnel de compétences dépend de la régularité et de la qualité des évaluations menées en classe. () **Il est rappelé à ce propos que la notation n'est pas contradictoire avec l'évaluation de compétences. La notation est un élément de l'évaluation mais elle n'a pas vocation à définir un seuil de validation de la compétence.** »

¹⁶³ Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique R'ussir l'école numérique 15 février 2010 328 pages

¹⁶⁴ « Apprendre autrement » l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. Mission parlementaire Fourgous, 237 pages.

http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

¹⁶⁵ REPONSE DES AUTORITES FRANCAISES A LA CONSULTATION PUBLIQUE SUR LA PROMOTION ET LA VALIDATION DE L'APPRENTISSAGE NON FORMEL ET INFORMEL, février 2011, 14 pages.

§3 - Diffusion du PEC et introduction de référentiels de compétences orientés métiers.

Tant en Amérique du Nord, qu'en Europe, et entre les différents pays de chacune de ces aires géographiques (les pays asiatiques éviteront certaines chausse-trappes rencontrées au cours de cette période du fait des avantages tirés de leur position de « latecomers »), l'analyse de la mise en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur au cours des années 2000 du dispositif e-portfolio conduit à mettre en évidence des expériences et des enseignements contrastés :

- des choix très différents quant au contenu et aux fonctions attendus du e-portfolio ;
- des configurations institutionnelles marquées par les identités professionnelles des acteurs en charge des expériences
- des préoccupations davantage centrées sur l'attractivité des établissements et les retombées de celle-ci sur l'insertion professionnelle des diplômés que sur la pédagogie, les référentiels et l'évaluation des learning outcomes.

Cette diversité s'explique par l'absence de bonne pratique, de standards reconnus de formation et aussi par une focalisation sur les fonctionnalités de l'outil plus que sur les usages pédagogiques susceptibles de leur être liées.

Le consortium Europortfolio¹⁶⁶ propose une définition du portfolio numérique susceptible de montrer le caractère intégrateur de cet outil et d'illustrer les raisons pour lesquelles il peut être mobilisé à des fins très différentes selon les objectifs suivis et les publics cibles.

Un eportfolio est une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites.

Un eportfolio est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de qui y a accès, comment et quand.

Le contenu des eportfolios et les services associés peuvent être partagés avec d'autres pour :

- accompagner les validations des acquis de l'expérience ;*
- compléter ou remplacer des examens ;*
- réfléchir sur son apprentissage ou sa carrière;*
- accompagner le développement professionnel continu, la planification de l'apprentissage ou la recherche du travail. »*

¹⁶⁶ EIFEL, Europortfolio : www.eife-l.org/publications/eportfolio

Comme le rappellent les auteurs de la brochure canadienne « Le portfolio numérique. Un atout pour le citoyen apprenant » :

« Cette définition met en lumière cinq caractéristiques du portfolio numérique, à savoir :

- qu'il regroupe des informations numériques, c'est-à-dire produites □ partir d'outils multimédias, comme des photos numériques, des documents électroniques, des vidéos ou des enregistrements sonores;
- que son contenu permet d'illustrer les apprentissages d'une personne, son cheminement professionnel, ses expériences et ses réussites;
- qu'il est un espace privé, en ce sens qu'il appartient □ son propriétaire, qui est souvent un individu, mais qui peut aussi être un organisme, une institution ou une communauté;
- que l'accès □ son contenu est géré par son propriétaire;
- que ses contenus peuvent être partagés. »¹⁶⁷

Il n'est guère étonnant que la question des référentiels ne soit pas apparue de manière centrale au moment de l'introduction du ePortfolio, puisque ce sont les expérimentations et les enseignements qui en ont été tirés, qui ont déterminé les finalités et les modalités retenues pour la poursuite à une plus grande échelle des expériences entreprises.

En termes de fréquence des usages, on retiendra deux classifications, l'une fondée sur les pratiques alors en vogue, l'autre construite en fonction d'objectifs déterminés. Les différences qui apparaissent sont révélatrices de la distance irréductible existant entre un modèle théorique et sa mise en œuvre pratique.

Se situant dans le premier registre, Robert Bibeau¹⁶⁸ est conduit à distinguer :

- **le e-portfolio outil de métacognition et d'autorégulation**, le lieu de l'évaluation formative. (□) **C'est le portfolio d'apprentissage que l'élève contrôle, gère et ouvre à qui il veut.** Un outil de travail collaboratif et un dépôt que l'apprenant conserve et transporte d'une institution à une autre, d'un ordre d'enseignement à un autre.
- **le e-portfolio institutionnel** fait pour gérer les apprenants et l'enseignement: **C'est le portfolio de l'évaluation sommative**, des référentiels de compétences pour la régulation et la certification, pour l'enregistrement des notes et la présentation des bulletins.(... C'est le eportfolio pour le bilan des acquis, les équivalences certifiées, les bulletins et les diplômes reconnus.
- **le e-portfolio d'apprentissage collaboratif** qui segmente les fonctions d'apprentissage, de présentation et d'évaluation en trois entités distinctes « indépendantes mais interconnectées (avec la permission de l'apprenant), **interopérable** (avec mot de passe et système de sécurité pour protéger les données sensibles) et **portable** (l'apprenant peut tout effacer, sauvegarder ou

¹⁶⁷ SOFAD, Cegep@distance « Un atout pour le citoyen apprenant. Le portfolio numérique », mars 2006, p.12.

¹⁶⁸ Robert Bibeau « À chacun son portfolio numérique » (Un dossier de la Vitrine Technologie-Éducation) *Bulletin Clic* Numéro 65, Octobre 2007

recommencer. Robert Bibeau se demande toutefois « cet outil peut-il servir à l'évaluation et à la certification ? »

Pascale de Rozario, se fondant sur l'expérience du CNAM, qui lui sert de référentiel, dresse de son côté une typologie qui s'apparente aux faits stylisés de l'économiste, au sens où chaque catégorie est l'expression d'une construction théorique rangeant sous une même dénomination des expériences ou des réalités singulières dont on n'a retenu que quelques caractéristiques jugées essentielles par la théorie. Elle distingue ainsi :

« - **Le e-portfolio « adéquationniste »** servant dans des universités ou des organismes de formation à enregistrer les travaux réalisés par des étudiants ou stagiaires et à les mettre en relation avec ce qui est attendu au niveau du diplôme ou de la formation, en termes de qualification. Ce modèle s'apparente quant aux résultats au supplément au diplôme dont il pourrait être, au regard de la pratique de certaines universités, la traduction électronique.

- **Le e-portfolio « communicationnel »**. Ces e-portfolios sont une forme évoluée du curriculum vitae ou du portefeuille d'œuvres d'art que l'artiste présente à un possible employeur. Les portfolios présentés au cours de la conférence internationale se tenant à La Rochelle les 28 et 29 octobre 2004 montrent que la plupart des e-portfolios anglo-saxons, utilisés notamment dans l'enseignement initial scolaire, sont de ce type.

- **Le e-portfolio d'orientation**. Construit et utilisé par l'Université de Rome (la Sapienza) ou encore par l'Université d'Alcala (Madrid) dans un Centre d'orientation pour les étudiants, ce type de e-portfolio intéresse plus directement les professionnels de l'orientation et les personnes ayant besoin de s'orienter et de se repérer dans un système.

- **Le e-portfolio mixte ou e-portfolio d'apprentissage « tout au long de la vie »**. Ce e-portfolio a été conçu sur les principes suivants :

- * il doit comprendre une partie de données et de travail strictement personnels (sans intervention des institutions et des commanditaires ou des employeurs) dans laquelle l'utilisateur peut rentrer les données de son choix et les travailler (dimension formative de l'utilisation du e-portfolio, proche du bilan de compétences),
- * il doit comprendre une partie collective où les données rentrées et travaillées peuvent être réutilisées, rappelées en mémoire, et présentées pour des projets précis et par rapport à des demandes institutionnelles identifiées (un projet de formation, un projet de VAE, un projet professionnel...),
- * il doit être utilisable dans des contextes professionnels et par des utilisateurs très différents et pour cela, il se centre sur une méthode générique d'apprentissage et d'analyse de situations professionnelles,
- * il doit être transférable sur tout type de plateforme (interopérabilité),
- * il doit être utilisable dans des pays et par des cultures différentes (condition de transnationalité et respect des cultures nationales ou régionales d'emploi, d'éducation et de formation),

* il doit être utilisable par la personne tout au long de sa vie et quelles que soient les situations rencontrées ». ¹⁶⁹

Un exemple emblématique du type de portfolio que décrit P. de Rozario est celui de l'ENFA. En effet, l'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) qui a en charge la formation des professeurs de l'enseignement agricole public français, utilise depuis 2004 le eportfolio comme instrument d'évaluation¹⁷⁰. La première année, la formation initiale se déroule en alternance, s'articulant autour de périodes de formation à l'ENFA (17 semaines) et de stages pédagogiques en établissements (18 semaines). Six semaines de formation continuée doivent ensuite être suivies par les nouveaux enseignants au cours des trois années suivantes. Ce dispositif de formation s'appuie sur une plateforme de formation en ligne qui intègre, comme on l'a indiqué, un portfolio « qui s'inscrit dans un processus d'évaluation continue qui consiste à cumuler les informations afin de rendre compte des apprentissages. Il permet le positionnement des stagiaires par rapport à un référentiel métier et l'évaluation de leurs compétences par les différents intervenants dans la formation ». C'est aussi un support pour l'évaluation certificative des enseignants qui sont engagés dans une démarche de validation du Certificat Informatique et Internet niveau 2 enseignant (C2i2e). Cette certification est expérimentée à l'ENFA, depuis septembre 2006¹⁷¹.

Il faut reconnaître qu'en matière de collaboration de référentiels de compétences dans le système éducatif *la mise en place du certificat C2i a revêtu en France un caractère stratégique : un premier référentiel officiel de compétences apparaît en 2004*. Il a pour objet la description des Compétences Informatique et Internet ainsi que **la description des conditions de délivrance du Certificat Informatique et Internet niveau 2 enseignant [C2i2e]**.

En décembre 2006, le cahier des charges de la formation en IUFM décrit dans un référentiel métier un ensemble de compétences professionnelles des maîtres. Pour accompagner leur démarche évaluative, **les IUFM de Lyon et de Grenoble ont conçu un portfolio numérique** : « *Au delà des compétences professionnelles décrites dans le référentiel métier, le*

¹⁶⁹ DE ROZARIO P. [2005] Principes de réflexion et d'action à propos du e-portfolio
<http://www.dijon.iufm.fr/static/tice/sem-port/contrib/derozario.pdf>

¹⁷⁰ BARREAU L., BRANCIARD L., CAMPS P., PUEL J-B [2004] Seconde conférence internationale sur le ePortfolio : Du parcours individuel à la construction d'un savoir collectif : le ePortfolio intégré à une plateforme de travail collaboratif. La Rochelle, 28-29 Octobre, 2004 <http://www.enfa.fr/portfolio>

¹⁷¹ BARREAU L., BRANCIARD L. [2007] Un eportfolio pour la validation des compétences des enseignants dans le cadre d'une formation individualisée : l'exemple du Certificat Informatique et Internet niveau 2 enseignant (C2i2e) au ministère de l'Agriculture. EIfEL ILearning Forum 2007, 7 pages.
http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf07/colloqueParis_001.doc.pdf/view

*portfolio numérique contribue à développer, pour l'ensemble de la communauté (enseignant en formation, formateurs et institution), des compétences évaluatives d'une part, mais aussi des compétences réflexives, informatives, et sociales. »*¹⁷²

Le livret individuel de compétences a été annoncé dans la circulaire de rentrée (BO n° 3 du 18 janvier 2007) et présenté comme un des éléments du livret scolaire électronique de l'élève qui sera progressivement mis en place pour chaque élève. Le BO n° 22 du 27 juin 2007 décrit plus en détail ce qu'il devra comporter. Pour que le dispositif soit opérationnel encore faut-il s'assurer que les enseignants qui auront la charge de mettre en œuvre les livrets de compétences présentent les qualifications requises. C'est avec un décalage, rivalet de la priorité accordée aux objets techniques sur les reconfigurations de la relation pédagogique que leurs usages appellent, que sont publiés ensuite les référentiels de compétences concernant les maîtres¹⁷³.

Les travaux de Brigitte Albéro apportent sur la question de « l'alliance toujours «innovante » entre technique et pédagogie, comme mode de résolution des problèmes pratiques » un éclairage décapant¹⁷⁴. S'agissant précisément de l'articulation entre portefeuille de compétences et référentiels, elle énonce dans un récent article écrit en collaboration avec M. Nagels¹⁷⁵ un diagnostic pénétrant¹⁷⁶ sur la situation française, qui la conduit à remettre au centre

¹⁷² JULLIEN Jean-Michel, QUENTIN Isabelle, VIGNOLLET Laurence, FERRARIS Christine, MARTEL Christian [2007] Scénario pédagogique et portfolio numérique, deux outils conceptuels complémentaires pour le développement des compétences des enseignants . Journées scientifiques res@tice, Rabbat 2007, p.2

¹⁷³ Cf. l'ensemble des arrêtés publiés dans le Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 et notamment l'Encart - Formation des enseignants : **Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier** arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010 (NOR : MENH1012598

¹⁷⁴ ALBERO B. [2011] Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université cultures d'action et paradigmes de recherche *International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), pp. 11-21

¹⁷⁵ ALBERO B., NAGELS M. [2011] La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité *Education & Formation* n°e-296 décembre 2011, pp.13-30

¹⁷⁶ « B. Albéro et M. Nagels apportent une première contribution fondamentale en éclairant le débat relatif au sens et aux usages de la notion de compétence dans l'enseignement supérieur en France et en Europe. Pourquoi adopte-t-on ce concept ? Pour répondre quels enjeux ? S'agit-il de professionnaliser davantage la formation ? S'agit-il de soutenir de manière plus efficiente un développement personnel qui devra se poursuivre tout au long de la vie ? **Ou n'est-ce pas plutôt l'occasion d'imposer aux établissements et à leurs acteurs une gestion de plus en plus normalisatrice centrée sur le respect de standards ?** L'effet pervers de cette acception de l'approche par compétences serait alors une réduction de la complexité de l'activité des futurs professionnels allant jusqu'à une forme de « déprofessionnalisation » par le recours trop fréquent aux listes et aux grilles, réduisant les compétences aux outils cherchant à les représenter ou à les observer. Pour rejoindre le sens du concept il faut accepter de toucher sa complexité en ayant recours à des cadres théoriques pertinents. C'est ce que nous proposent les deux auteurs en faisant référence aux théories de l'activité et la didactique professionnelle. Expérience et activité sont alors au cœur de la compétence mise en œuvre par un agent valorisé par son propre regard sur son activité et par le regard des autres. Cette perspective les conduit à nous proposer le concept très stimulant de « maîtrise d'usage » plaçant l'étudiant comme acteur du développement de ses compétences. » CHARLIER B., DESCHRYVER N. [2011] Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratique *Education & Formation* n°e-296 décembre 2011, p. 10.

du dispositif, comme cela s'est effectué au cours de la dernière décennie aux Etats-Unis, la relation pédagogique :

« Définir la relation pédagogique comme une modalité particulière d'interactions instrumentales, à la fois *médiatisée* par une technique et *médiée* par une relation humaine, permet d'élargir le cadre de l'analyse au plan de la recherche et d'envisager des systèmes de formation plus ouverts, adaptatifs et intégrés au plan des pratiques ». ¹⁷⁷

En nous intéressant maintenant au bilan des expériences étrangères, nous allons retrouver cette tension entre les attraits des innovations (technologique et dans les pratiques qui sont associées aux outils numériques utilisés) qui constitue un puissant argument en termes de benchmarking et de classement des établissements (l'excellence desquels sont associés des avantages compétitifs) et la réflexion plus exigeante sur les transformations de la relation pédagogique et les interprétations qui peuvent leur être associées en fonction de telle ou telle orientation théorique. De ce point de vue de multiples enseignements peuvent être retirés de l'expérience des Etats-Unis : en effet les universités d'excellence ont d'elles-mêmes après les autres introduire leurs propres structures d'évaluation afin de rendre compte de la mise en œuvre de référentiels de formation (les General Education Requirements) eux-mêmes d'ailleurs accrédités par des entités externes, installés soit au niveau de l'Etat, soit au niveau fédéral.

§ 4 – Bilan de quelques expériences étrangères ¹⁷⁸

Tandis qu'aux Etats-Unis une certaine standardisation voit le jour en matière de référentiels de formation, destinée à réguler la concurrence venant d'établissements peu soucieux de garantir une formation aux contenus satisfaisants, en Europe, de manière générale, la diversité des expériences est la règle au point de susciter à la faveur de la mise en place des acquis d'apprentissage, liée à la politique européenne de formation tout au long de la vie, un recentrage des usages du Eportfolio sur la fonction de développement personnel accompagnée d'une

¹⁷⁷ ALBERO B. [2010] Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education & Didactique*, 2010, Vol 4, n°1, 7-24.

¹⁷⁸ Etant donné le travail effectué dans notre précédent rapport [DUFORT D. (2010)] consacré à l'avancement de la validation des acquis de formation en France et en Europe et aux fonctions dévolues au portefeuille de compétences et d'expériences, nous nous bornerons à l'étude de quelques pays, renvoyant le lecteur au-dit rapport pour les autres pays. On trouvera également des références dans l'annexe bibliographique, relatives à la Chine, la Nouvelle-Zélande, le Canada, notamment.

tentative de standardisation¹⁷⁹ des procédures d'évaluation formative. Avant de traiter de ces deux catégories d'expériences, il est intéressant de se pencher sur la stratégie nationale de développement du Eportfolio en Australie.

4.1 – La stratégie nationale australienne.

Dès 2008 dans le cadre de la « 5th International Lifelong Learning Conference » (Yeppoon, Qld, 16-19 June 2008) il a été procédé à un bilan d'ensemble des pratiques en matière de portefeuille numérique des établissements d'enseignement supérieur australien. Le premier constat est celui d'un très inégal niveau de maturité dans la mise en œuvre du dispositif e-portfolio. Il a donc été élaboré à l'intention de tous les établissements, un document intitulé « A Portfolio maturity model » qui décrit la progression en 5 stades vers le niveau le plus abouti de mise en œuvre. Les 5 stades de progression sont définis dans 4 domaines concernant respectivement les facteurs institutionnels, les facteurs académiques, les facteurs relatifs aux usagers, et les facteurs relatifs au dispositif eportfolio.

Ce travail remarquable permet ainsi aux parties prenantes (gouvernance des Universités, personnels, étudiants, pouvoirs publics, partenaires) de situer très précisément le stade auquel l'établissement est parvenu et les priorités qu'il conviendrait d'adopter pour passer au stade suivant.

Les autres originalités de ce bilan tiennent à la prise en compte des expériences relatives aux portefeuilles de compétences transférables concernant les doctorants et les portefeuilles extra-curriculaire valorisant les engagements citoyens, associatifs, culturels et sportifs des étudiant(e)s.

¹⁷⁹ On signalera ici, sans entrer davantage dans un débat qui met en jeu des questions techniques complexes que l'évaluation formative (« formative assessment ») ne peut procéder de standards universels puisque sa conception et sa mise en œuvre dépendent directement des caractéristiques du système d'information retenu. Voir sur ces questions :

- BUZZETTO-MORE N.-A., ALADE A.J. [2006] Best Practices in e-Assessment *Journal of Information Technology Education* Volume 5, 2006

<http://jite.org/documents/Vol5/v5p251-269Buzzetto152.pdf>

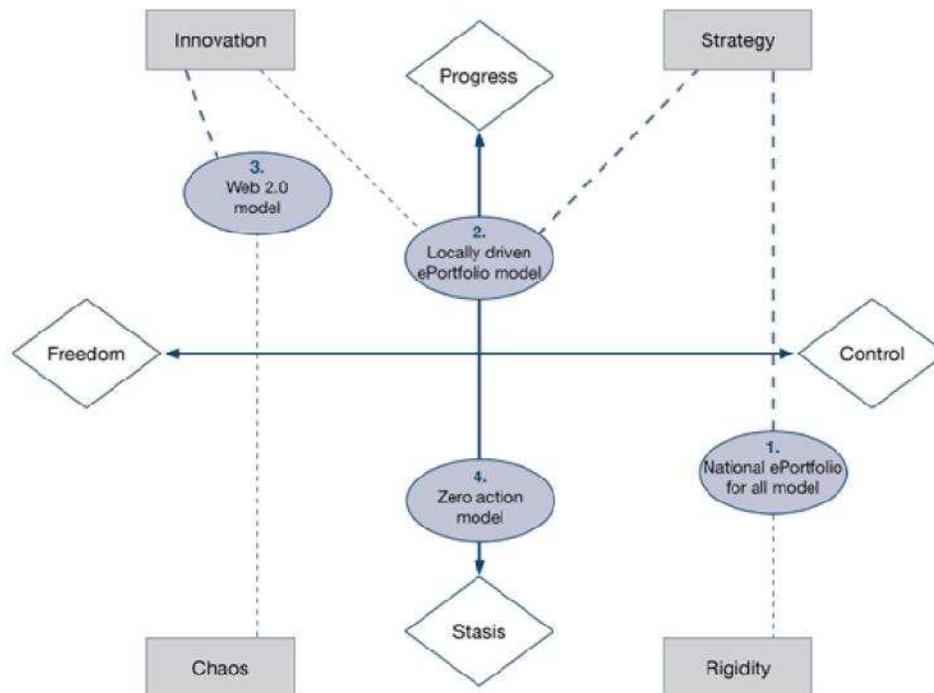
- PELLICCIONE L., DIXON K. [2008] ePortfolios: Beyond assessment to empowerment in the learning landscape *Proceedings ascilite Melbourne 2008*: Full paper: Pelliccione & Dixon

<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/pelliccione.pdf>

-BAUER R., BAUMGARTNER P.[2010] Showcase of Learning: Towards a Pattern Language for Working with Electronic Conference Version of a paper to be discussed at a writers'workshop at the 16th European Conference on Pattern Languages of Programs (EuroPLoP 2011), July 13 -17, 2011, Irsee Monastery, Bavaria, Germany [Last update: June 21, 2011].

-http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/images/departement/imb/forschung/publikationen/showcase_of_learning_conference_version_duk.pdf

Le rapport¹⁸⁰ signale aussi le besoin d'instituer une communauté de pratiques qui permettrait aux enseignants et formateurs de permettre à l'Australie de rejoindre les pays désignés comme les plus aguerris : les Etats-Unis, la grande Bretagne et les Pays Bas (recommandation 9, p.17). Une mention particulière est attribuée à l'Université de Technologie de Queensland dont le projet commencé en 2003 réunissait 4 ans plus de 40.000 étudiants utilisateurs. Etant donné cependant la diversité des objectifs poursuivis dont le Eportfolio est le support, tant à l'intérieur d'une Université qu'entre Universités le rapport n'échappe pas à la nécessité de se pencher sur les scénarii envisageables pour encadrer ces usages de façon à les faire converger vers un ensemble limité de bonnes pratiques.



Scenarios for the future

Source : AEP [2008], p.20

Les quatre scénarios sont distribués selon 2 axes l'un conduisant de la liberté intégrale (chacun pour soi) à l'absence d'autonomie (un modèle national unique), l'autre établissant un continuum entre une situation d'état stationnaire et une évolution conduisant du statu quo au progrès. Un scénario intitulé « a Zero Action Model » est écarté d'office puisque c'est celui du statu quo. Un deuxième scénario labellisé « A national ePortfolio for all model »

¹⁸⁰ Australian ePortfolio Project [AEP 2008] *ePortfolio use by university students in Australia: Informing excellence in policy and practice* Final project report: August 2008, 175 pages
http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/docs/Aep_Final_Report/AeP_Report_ebook.pdf

dont l'avantage principal est de conduire à une interopérabilité parfaite des systèmes d'information est également rejeté puisque il consacre le ralliement à un modèle unique de Portfolio imposé d'en haut par les autorités gouvernementales. Reste un scénario porteur en puissance de toutes les innovations possibles, le scénario intitulé « Web 2.0 model », mais jugé prématuré pour cette raison même et surtout susceptible de se heurter à la résistance du corps enseignant¹⁸¹ tant il semble faire une large place aux activités lucratives des prestataires privés de services de formation. Au final le scénario qui a la préférence des rapporteurs confie aux Universités elles-mêmes la tâche de trouver un consensus sur les bonnes pratiques, préservant de ce fait et les capacités d'innovation et l'autonomie de chacune est désigné par l'expression « A locally driven ePortfolio model ».

L'intérêt de ce document, outre le bilan qu'il dresse de l'expérience australienne, tient aux mises en garde contre les risques de dérives liées à la marchandisation à outrance des services d'éducation et de formation, risques auxquels les Etats-Unis n'ont pas su ou pu échapper.

4.2 L'expérience des Etats-Unis : l'accréditation des G.E.R. pilier de la stratégie de protection contre le développement débridé du e-learning des « for profit colleges ».

Aux Etats-Unis les établissements universitaires jouissent d'une autonomie totale dans l'organisation des programmes, le choix des méthodes d'enseignement, le recrutement des enseignants et le régime des examens - en conséquence, le niveau et le prestige des titres varient suivant les établissements et même suivant les disciplines à l'intérieur d'une même université. Il n'existe pas de mécanisme national d'habilitation et de reconnaissance des diplômes, et seule l'accréditation par des agences de droit privé fait foi du sérieux d'une institution ou d'une formation¹⁸². L'accréditation est la reconnaissance non-gouvernementale accordée à un établissement (*institutional accreditation*) ou à certains départements de cet établissement

¹⁸¹ «Adoption by student users may be speedy, but not all academic staff may have the required level of ICT skills, so academic development activities need to be considered. **Sceptics may be concerned about the commercial goals of the hosting services, especially in terms of data ownership, access and security.** An inherent risk exists: the changing commercial environment may actually be antithetical to the needs of the education sector. Meanwhile, the need for interoperability between systems diminishes in importance» AEP [2008], p.19.

¹⁸² « Les institutions privées peuvent être soit des associations à but non lucratif (les not-for-profit institutions), soit des associations à but lucratif - dans ce cas elles sont appelées proprietary institutions et tirent des bénéfices des prestations qu'elles proposent. () D'une manière générale, l'état fédéral règle très peu l'enseignement supérieur ». Isabelle Schöniger, Floriane Rasplus et Pascal Delisle [2011] *L'enseignement supérieur aux Etats-Unis* Ambassade de France à Washington, Service de Coopération et d'Action Culturelle http://www.bulletins-electroniques.com/rapports/2011/smm11_005.htm

(*programmatic or specialize accreditation*) par les Agences d'accréditation membres du *Council on Higher Education Accreditation (C.H.E.A.)*. Ces agences sont en charge de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et sont seules habilitées à évaluer la qualité des formations universitaires dans un pays où il n'existe quasiment aucune habilitation par l'État à l'exception des professions de santé.

Après avoir rappelé qu'il existe 3 types d'agences d'accréditation : les agences régionales qui accréditent les universités traditionnelles à but non lucratif, les agences nationales qui accréditent exclusivement les Universités à but lucratif et les agences spécialisées qui évaluent les programmes dans un champ disciplinaire spécifique (médecine, droit etc.), Isabelle Schöninger, Floriane Rasplus et Pascal Delisle nous dévoilent les enjeux stratégiques liés à cette différenciation :

« En 2004, sur 3458 établissements accrédités par une agence nationale, 79% étaient des for-profit colleges. Sur 2 963 établissements accrédités par une agence régionale, seulement 2.6% étaient des for-profit colleges. Les établissements accrédités au niveau régional sont donc principalement les institutions à but non lucratif qui offrent des formations à dominante plus académique. Les établissements ayant une accréditation nationale sont principalement des institutions à but lucratif offrant des formations à dominante professionnelle et technique. La plupart des établissements ayant une accréditation au niveau régional n'acceptent pas les crédits validés dans une institution ayant une accréditation nationale. Cette différence fondamentale, qui limite le transfert d'étudiants des universités à but lucratif vers les autres, en fait de facto des universités de seconde zone. »¹⁸³

Le Registrar Office de l'UCLA définit ainsi les General Education Requirements, supports de cette stratégie fondée sur la qualité des accréditations:

« *General education (GE) requirements are intended to introduce undergraduates to the richness and diversity of the various academic disciplines. Students are encouraged to explore the different possibilities for further university study. Whether or not students have a specific educational goal, general education requirements are designed to broaden their intellectual perspective and to set them on the path to becoming educated members of society* ».

Il s'agit de résultats attendus d'un processus d'apprentissage (intended learning outcomes). Il est significatif de voir que l'approfondissement de l'expérimentation des usages du e-portfolio dans les grandes universités américaines a conduit la plupart d'entre elles à réécrire les listes (donc les contenus) relatives aux GER de chaque diplôme et à valider ces nouveaux

¹⁸³ Isabelle Schöninger, Floriane Rasplus et Pascal Delisle [2011] *L'enseignement supérieur aux Etats-Unis* Ambassade de France à Washington Service de Coopération et d'Action Culturelle http://www.bulletins-electroniques.com/rapports/2011/smm11_005.htm

référentiels de formation et aide de e-portfolios de développement personnel mis en place à cet effet¹⁸⁴, comme le confirme l'exemple emblématique qu'en donne l'université de Clemson. Ce faisant elles contribuaient à rendre obsolètes et/ou moins crédibles les formations plus ou moins sérieuses dispensées par les « for profit Universities » s'appuyant essentiellement sur le e-learning. Comme le rappelle John Delory :

« Le terme anglais de "e-learning" désigne l'apprentissage par mise à disposition de contenus pédagogiques via un support électronique (Cédérom, Internet, intranet, extranet, télévision interactive, etc.) L' "e-learning" a connu une véritable révolution au tournant des années 2000, avec l'expansion de la Toile (le Web) et du numérique, donnant naissance à l'apprentissage en ligne. On distingue des sous-catégories d'apprentissage en ligne par gradation allant du présentiel exclusif aux programmes partiels en passant par les programmes mixtes (typologie proposée par le Sloan Consortium). Le système technique utilisé peut aussi faire varier le rythme d'apprentissage : retransmission de cours magistraux/TD, classes autorythmée, classes asynchronisés (forum de discussions), classes synchronisées (webinar), classes hybrides »¹⁸⁵

De fait la croissance exceptionnelle des 3000 « for profit colleges » au cours des dernières décennies « s'est justement accompagnée d'une utilisation accrue de l'apprentissage en ligne, les "for-profit-colleges" y recourant davantage que les autres établissements. Yann Delisle et Pascal Drevet constatent ainsi que : « Les inscriptions dans ce type d'établissement ont connu une hausse moyenne de 9% par an au cours des 30 dernières années contre 1,5% par an pour les autres types d'établissements d'enseignement supérieur. D'autre part, les universités à but lucratif jouent un rôle particulier vis-à-vis des publics "atypiques", en accueillant selon des modalités particulièrement accommodantes (horaires, lieux, etc.) adultes et minorités en particulier, notamment 43% d'étudiants issus des minorités, un chiffre supérieur de 10 points à la moyenne nationale. Cependant, ce type d'établissements pose également un certain nombre de problèmes et place souvent les étudiants dans des situations délicates : absence d'informations fiables sur les débouchés, surendettement, chômage, etc.... Un rapport très critique du GAO (Government Accountability Office) publié le 4 août 2010 dénonce les abus de ces établissements ».¹⁸⁶

En effet, le succès de ces établissements est allé de pair avec une captation des aides publiques aux étudiants qui a creusé la dette fédérale. Le GAO a ainsi constaté une corrélation entre la

¹⁸⁴ L'université de Clemson constitue cet égard un cas typique. Cf. RING G., RAMIREZ B. [2012] Implementing ePortfolios for the Assessment of General Education Competencies *International Journal of ePortfolio* 2012, Volume 2, Number 1, 87-97. <http://www.theijep.com>

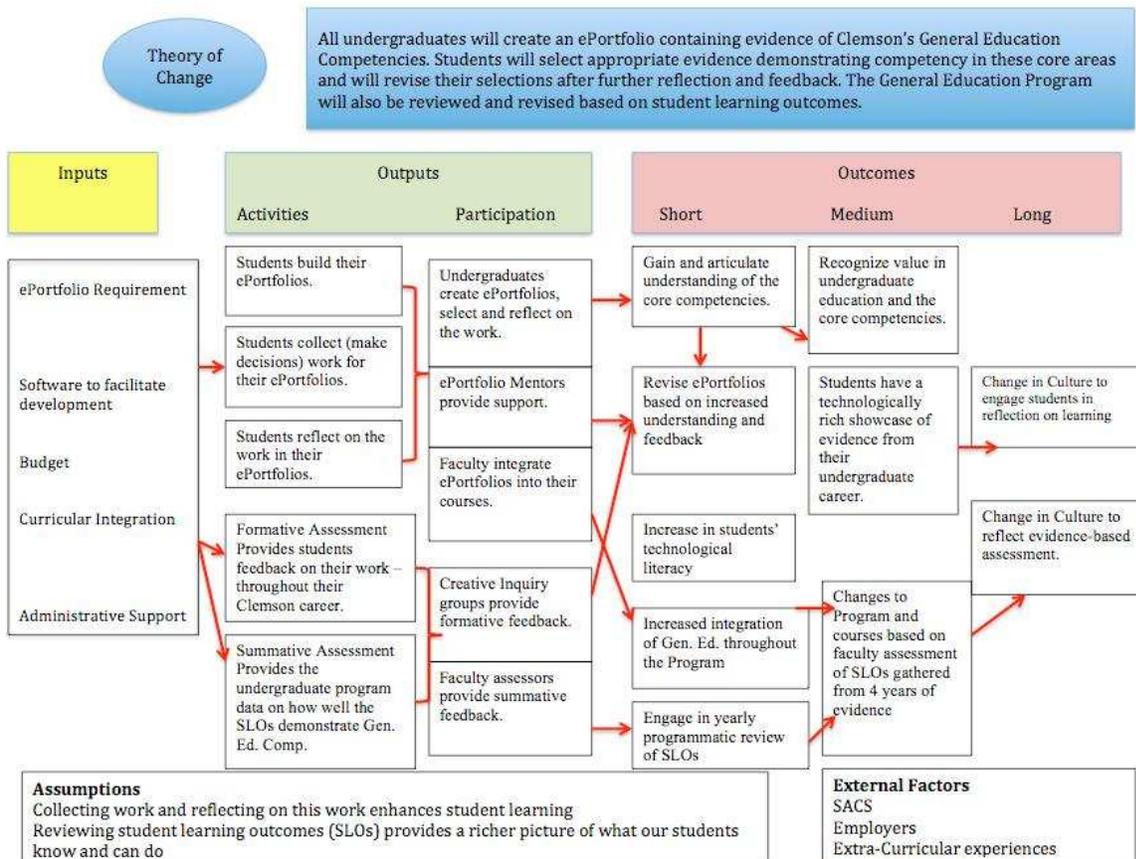
¹⁸⁵ John Delory Bulletin Electronique, Etats-Unis 239, 11/03/201 « Apprentissage en ligne et établissements d'enseignement supérieur à but lucratif : une relation intime frisant l'indécence financière ? » http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/066/66100_vi.htm

¹⁸⁶ <http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/64312.htm>

croissance des "for-profit-colleges" et l'augmentation de la dette des prêts non remboursés et a enclenché l'élaboration d'un projet de régulation. Après plus d'un an de préparation, le Département américain de l'Education (DE) a publié un nouveau projet de réglementation (Notice of Proposed Rulemaking) visant à assurer que les établissements à but lucratif préparent efficacement les étudiants à des "emplois effectivement rémunérateurs" (gainful employment).

Compte tenu du régime d'accréditation existant, il n'est pas étonnant que chaque Université se soit dotée d'un service d'évaluation des référentiels de formation. Dans la recension qu'effectue depuis 1995 Ephraim Schechter des sites d'évaluation universitaires et qui est mise à disposition sur le site de l'Université de Caroline du Nord ([North Carolina State University](http://www.ncsu.edu)) on trouve **plus de 1200 liens comprenant entre autres 400 sites universitaires consacrés à l'évaluation des référentiels de formation**¹⁸⁷. Il devient alors très difficile de dégager de bonnes pratiques sans le secours d'associations nationales créées à cette fin. Mais au final l'évaluation des acquis de formation semble en dépit des efforts de standardisation entrepris dans un état plus proche du chaos que du progrès.

Source de la figure : *Logic Model: Theory of Change* in RING G., RAMIREZ B. [2012] p.88



¹⁸⁷ **Internet Resources for Higher Education Outcomes Assessment** (la page internet représente plus de 70 pages au format A4, interligne 1,5) disponible à <http://www2.acs.ncsu.edu/upa/assmt/resource.htm>

4.3 – Usages et opportunités du e-Portfolio dans les pays participant au Knowledge Exchange (Allemagne, Danemark, Royaume Uni et Pays Bas)

a) Danemark

Au Danemark, à l'époque de l'enquête, le e-portfolio est d'usage courant au niveau licence et dans des cycles courts de programmes extra-universitaires à finalité professionnelle (formation professionnelle des futurs enseignants, travailleurs sociaux, coach et autres emplois de même nature en ressources humaines). Un autre type d'usage très fréquent est lié aux stages. En revanche, il n'est pas utilisé en doctorat pas plus qu'au niveau master.

b) Allemagne

En Allemagne jusqu'en 2007 très peu d'Universités avaient introduit le e-Portfolio dans leur cursus. Quatre Universités seulement, à savoir les Universités d'Oldenburg, Passau, Coblenz et de Sarre pouvaient se prévaloir d'une expérience pérenne. Le principal usage en vigueur est lié à l'évaluation sommative. Il n'y a pas à cette date de communautés de pratique et la dissémination de portefeuille s'en trouve ralentie. La situation change après 2007 mais, en dépit d'une progression effective des usages, la situation d'ensemble ne connaît pas de changement significatif.¹⁸⁸

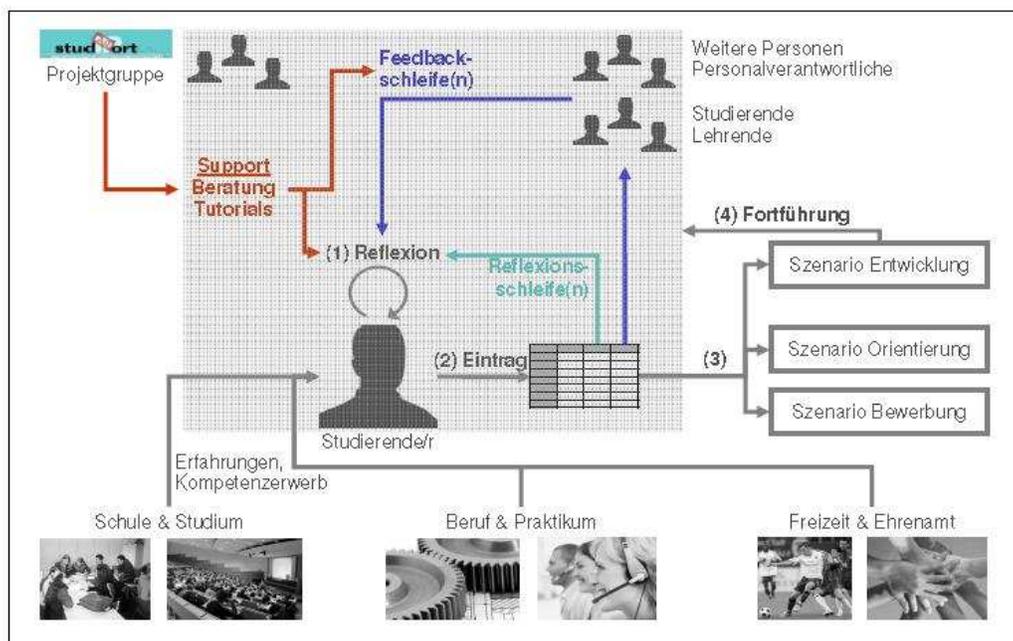


Abb. 2: Der ePortfolio-Prozess an der Technischen Universität Hamburg-Harburg

¹⁸⁸ Cf. E-Portfolios als Reflexions- und Präsentationsraum: Didaktische Konzeption und Erprobung eines hochschulweiten E-Portfoliosystems an der Technischen Universität Hamburg-Harburg http://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/langtext_2010_czerwionka-knutzen_eportfolio.pdf

c) Royaume-Uni

Au Royaume-Uni on observe une pléthore de participants et une prolifération des usages donnant lieu à des échanges sur un mode collaboratif orientés vers le repérage des bonnes pratiques. L'ensemble bénéficie d'un pilotage efficace des autorités. Toutefois chaque institution développe sa propre solution qui se heurte à l'absence de standards. Développement de laborer échelon régional.¹⁸⁹

d) Pays-Bas

Des 4 pays du partenariat Knowledge Exchange, les Pays-Bas est celui où le portefeuille de développement personnel en vue d'une évaluation tant formative que summative est le plus usité, notamment dans les domaines de la médecine et de la formation des enseignants. Une autre fonction est également dévolue au portefeuille numérique dans le cadre du projet DigOport, celle de support à un processus d'accréditation de l'établissement d'enseignement concerné¹⁹⁰.

SECTION 2 - APPRENTISSAGES, PEDAGOGIE ET METHODES D'EVALUATION : UNE MISE EN COHERENCE INDUITE PAR LES USAGES DU E-PORTFOLIO

La publication en 2008 en France du Rapport ISAAC sur l'Université numérique et l'organisation au cours de cette même année par le CERI/OCDE de la Conférence internationale « Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy » marquent l'ouverture d'un nouveau chantier en matière de politique publique. En effet, ces travaux introduisent **un recentrage**, (au-delà de retombées économiques repérées dans le Rapport

suite note 185:* Corinna Peters, Thomas Czerwionka ePortfolios an der Technischen Universität Hamburg - Harburg - eine Dokumentation Ersterstellung http://www.tu-harburg.de/e-learning/material/Doku_TUHH_eP.pdf

¹⁸⁹ Janet STRIVENS a dressé un panorama de l'évolution propre au Royaume Uni dans la présentation suivante : « Surveying e-pdp and e-portfolio practice in UK Higher Education » *ePortfolio 2006* Oxford, October 12-13. http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/proceedings2/ep06/P1_strivens.pdf/at_download/file
Et publié le travail suivant: « A survey of e-pdp and e-portfolio practice in UK Higher Education » Undertaken on behalf of the Higher Education Academy by Janet Strivens
http://www.recordingachievement.org/higher-education/articles/callelement/a-survey-of-e-pdp-and-e-portfolio-practice-in-uk-higher-education/pdf_download/download.raw

¹⁹⁰ Wijnand Aalderink and Marij Veugelers (Eds) [2007] *Stimulating Lifelong Learning: The ePortfolio in Dutch Higher Education* SURF Stifting, 86 pages Voir aussi : DigOport-II: the Dutch example of Institutional Portfolio 2006 - 2009

ISAAC¹⁹¹ sous les formes d'un rattrapage du retard en matière d'infrastructures dédiées) **sur les pratiques pédagogiques en matière d'usages des E.N.T.** et les conditions d'une meilleure insertion des établissements d'enseignement supérieur français dans les réseaux de partage et d'échange en ligne autour de la connaissance¹⁹². Il faudra cependant attendre une prise de conscience de la communauté universitaire pour que les caractéristiques spécifiques des effets du Web 2.0 sur la transmission et l'acquisition des connaissances soient enfin mises sur le devant de la scène :

« Enseigner, c'est aussi transmettre des savoirs et vérifier que cette transmission est efficace, construire des connaissances contextualisées. L'Internet permet de libérer l'enseignant de la tâche de la délivrance des objets du savoir, partageables et échangeables entre les enseignants du monde entier, qui restent les maîtres de leur assemblage. L'enseignant est le "maître-navigateur". Il organise le couple "espace-temps" : il a la maîtrise du synchrone et de l'asynchrone, du "présentiel" et du "distanciel", d'une relation entre un expert confirmé et des apprentis experts non fondée sur le "pouvoir" du maître sur ses élèves.

Enseigner avec le numérique, c'est sortir du scolastique pour entrer dans l'interactif. C'est être capable de transformer cette relation duale en une relation multiple où le maître devient le référent d'un réseau relationnel formé d'une chaîne tutoriale. Il est essentiel de motiver les enseignants pour qu'ils intègrent le numérique dans leur art d'enseigner, et de motiver les étudiants pour qu'ils envisagent leurs parcours de formation de manière active, responsable et adulte. C'est un défi permanent ». ¹⁹³

§1 – L'avènement du Web 2.0 et ses conséquences

Dans un article paru le 30 septembre 2005 Tim O'Reilly créateur de l'expression Web 2.0 apporte un éclairage très pédagogique sur les transformations induites par les stratégies et les outils mobilisés par Netscape et Google, ces deux types de plateformes symbolisant deux ères distinctes de la société numérique :

Si Netscape est emblématique du web 1.0, Google est de manière encore plus certaine son équivalent web 2.0, ne serait-ce du fait de leurs entrées sur les marchés boursiers qui marquent chacune l'aube d'une nouvelle ère du web. Commençons donc la comparaison de ces deux sociétés et de leur positionnement.

Netscape énonçait « le web en tant que plate-forme » dans les termes du paradigme du logiciel d'autrefois : leur produit-phare était le navigateur web, une application cliente, et leur stratégie était d'utiliser leur domination sur le

¹⁹¹ ISAAC H. [2008] *L'université numérique*. Rapport de Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 54 pages. <http://ebookbrowse.com/universitenumérique-23557-pdf-d196029236>

¹⁹² Le rapport précise que « Cette absence est porteuse d'un risque de marginalisation certain au niveau international. Il convient donc de permettre aux universités de développer un patrimoine numérique qu'elles pourront valoriser par la diffusion, le partage et l'enrichissement croisés selon des modèles qui sont encore à inventer ».

¹⁹³ *Quel avenir pour la pédagogie numérique ?* par Albert-Claude Benhamou Point de vue publié dans Le Monde du 1^{er} octobre 2005

marché du navigateur pour créer un marché à destination des serveurs haut de gamme. Le contrôle des standards d'affichage de contenu et des applications utilisant un navigateur aurait du en théorie donner à Netscape le même genre de pouvoir sur ce marché que celui que possède Microsoft sur celui des Pcs. Un peu à la manière de l'expression "horseless carriage" (*ndt* : « *la charrette sans cheval* ») qui popularisa l'automobile, Netscape promut l'expression « webtop » pour supplanter le desktop et prévint de remplir ce webtop d'informations et d'applications grâce à des apporteurs de contenus qui utiliseraient des serveurs Netscape.

Finalement, serveurs et navigateurs web devinrent de simples outils et la plus grande part de la valeur ajoutée du web se concentra dans les services diffusés par les plate-forme web.

Google au contraire, commença son existence en tant qu'application web native, jamais vendue ou packagée mais délivrée en tant que service, avec des clients payant, directement ou indirectement, pour utiliser ce service. Aucun des pièges de la vieille industrie logicielle ne pouvait s'appliquer à son modèle. Aucun planning de sortie de différentes version, juste une amélioration continue. Aucun système de vente ou de licence, simplement des utilisateurs. Aucun problème de portage sur différentes plate-forme de sorte que les clients puissent faire marcher le logiciel sur leur machine, uniquement une quantité massive de Pcs utilisant un système d'exploitation open source ainsi que quelques applications maison (que quiconque d'extérieur à l'entreprise n'a jamais pu voir...).

A la base, Google nécessitait une compétence dont Netscape n'avait jamais eu besoin : la gestion de base de données. Google n'est pas une simple suite d'outils logiciels, c'est une base de données spécialisée. Sans données, les outils ne servent à rien ; sans logiciel, les données sont ingérables. La gestion des licences et le contrôle des API – points cruciaux de l'ère précédente – n'avaient plus lieu d'être dans la mesure où les logiciels n'avaient plus besoin d'être distribués mais seulement utilisés et où sans la capacité de collecter et de gérer des données, le logiciel n'est que de peu d'utilité. En fait, *la valeur d'un logiciel est proportionnelle à l'échelle et au dynamisme des données qu'il permet de gérer.*

Le service offert par Google n'est ni un serveur – bien qu'il soit délivré par une quantité massive de serveurs web – ni un navigateur – bien que pour l'utiliser, un navigateur soit nécessaire. Leur service de recherche bien connu n'héberge même pas le contenu qu'ils permettent à leurs utilisateurs de trouver. A la façon d'un coup de téléphone où la valeur n'est pas dans les téléphones mais le réseau les mettant en relation, Google place sa valeur dans l'espace situé entre le navigateur et le serveur de contenu, comme un opérateur entre l'utilisateur et son usage du web.¹⁹⁴

Comparaison des deux manières de travailler avant et après l'avènement du Web 2.0

WEB 1.0	WEB 2.0
Application based	WEB based
Isolated	Collaborative
Offline	Online
Licensed purchased	Free
Single creator	Multiple collaborators
Proprietary code	Open source
Copyrighted content	Shared content

Selon Kevin Rose, créateur de Digg le Web 2.0 est le « passage d'une Toile à sens unique et en lecture seule à la construction d'une nouvelle Toile bien plus interactive, basée

¹⁹⁴ <http://www.internetactu.net/2006/04/21/quest-ce-que-le-web-20-modeles-de-conception-et-daffaires-pour-la-prochaine-generation-de-logiciels/>

sur le partage et la collaboration »¹⁹⁵. Dans le domaine de l'éducation le fait que les utilisateurs du Web puissent ne plus se limiter à la lecture mais soient en mesure d'intervenir sur les contenus, introduit la possibilité de recourir à de multiples services ainsi décrits par Abdlekader HADJ SADOK [2008] :

- « - le **blog** qui est une « large conversation » entre le premier auteur et les contributeurs suivants. Ces différents intervenants communiquent avec un nombre illimité de lecteurs.
- le **Wiki** qui est un système de gestion de contenu de site Web qui permet à tous les visiteurs autorisés de modifier des pages du site Web. Le but de cet outil est de faciliter le travail collectif.
- les flux de syndication RSS
- le partage multimédia et les podcast
- les réseaux sociaux
- le partage des signets
- les applications en ligne »¹⁹⁶

Au forum e-Learning 2007, organisé par l'Institut européen du e-learning EIFEL, Inmaculada Maiz Olazabalaga, Carlos Castaño et Gorka Palacio ont précisément décrit les changements liés à l'apparition de ces nouveaux services, applications et fonctionnalités :

« On constate une grande augmentation d'outils tels que les weblogs, wikis et podcasts sur le Web. Ces outils nous invitent à penser à une utilisation formative d'Internet qui va plus loin que la reproduction à travers les environnements virtuels des situations d'enseignement où la présence s'avère nécessaire. Mais, en outre, ils nous amènent à penser que la technologie peut aider à changer la manière même de l'apprentissage.

Stephen Downes, dans l'un de ses travaux présenté sur NAWeb en Octobre 2004, intitulé "*Ten years after*" nous offre un panorama du changement qui se produit depuis ces dix dernières années, sur l'apprentissage compte tenu de l'influence des technologies Internet.

Ce changement peut se représenter dans la transition qui se produit sur les sept caractéristiques suivantes :

Changements dans notre conception de l'apprentissage produits par la technologie.

Linéaire —————→ **Multidirectionnel**

L'idée d'un Réseau, plus que celle d'une chaîne d'information. L'attente de surfer sur un web sémantique, doté de sens.

Statique —————→ **Dynamique**

L'apprentissage comme recours continu, sur demande, approprié aux besoins et disponible quand il est nécessaire.

¹⁹⁵ <http://www.zdnet.fr/actualites/kevin-rose-createur-de-diggcom-la-cle-du-web-20-c-est-l-ouverture-et-la-simplicité-39312044.htm>

¹⁹⁶ HADJ SADOK A. [2008] Le Web 2.0 et les Universités au Royaume Uni. *Actualités scientifiques au Royaume Uni*, Ambassade de France au Royaume Uni, Service Science et Technologie, février 2008.

Contenu -----> **Expérience**

On parvient à l'apprentissage grâce à l'interaction et l'immersion, et non grâce à la distribution de l'information.

Démonstration -----> **Déduction**

Apprendre en tenant compte de ce que les gens font et non de ce qu'ils disent.

Objectifs -----> **Buts**

Motivation car envie d'apprendre, de s'améliorer, d'atteindre des buts personnels et/ou de groupe.

Uniformité -----> **Diversité**

Configuration de nos préférences personnelles plus qu'une solution universelle et unique pour tout le monde.

Ces mouvements possibles sur la façon de comprendre l'apprentissage sont basés sur le déplacement de la responsabilité de l'apprentissage aux étudiants eux-mêmes, et passent nécessairement par leur conversion en sujets actifs de la construction et de la gestion de leur connaissance.

Selon nous, il faudrait ajouter à cette perspective une autre caractéristique :

Individualité -----> **Collaboration**

Établissement des réseaux d'apprentissage comme des communautés d'expériences (*Wenger*), caractérisés par un thème ou un même intérêt partagé entre les utilisateurs qui interagiraient entre eux et apprendraient de chacun en développant et en partageant un répertoire de ressources.»¹⁹⁷

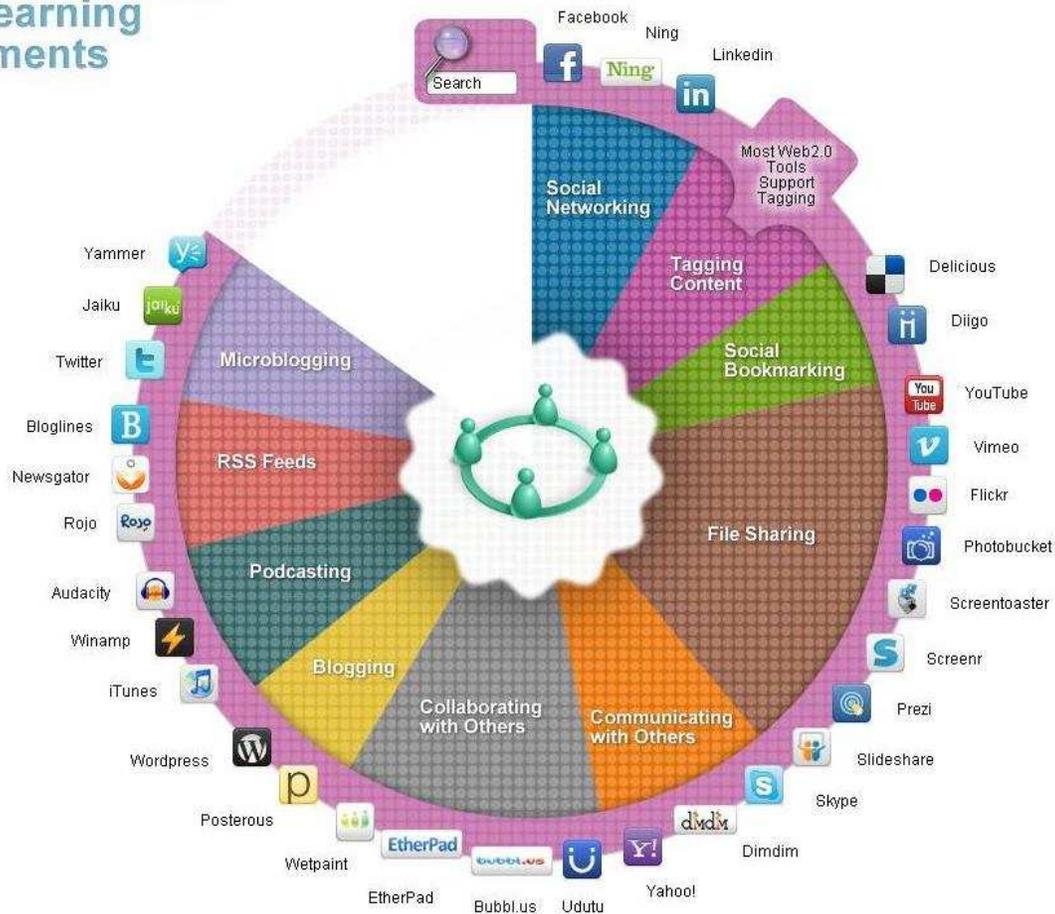
Peut être manque-t-il à cet exposé la référence à l'idée centrale suivante que Downes exprime ainsi : la signification (des messages, des informations) n'est pas déterminée de l'extérieur. Elle est créée par l'interaction des individus qui interviennent dans les réseaux sociaux. Lorsque la réalité est constituée de moments et d'interactions, changez les interactions et vous changez la réalité.¹⁹⁸

C'est en tout cas le message dont est porteur la représentation suivante :

¹⁹⁷ OLAZABALAGA M., CASTAÑO C., PALACIO G. [2007] « Un nouvel espace de formation tout au long de la vie : le web 2.0 » EIfEL, iLearning Forum 2007, disponible à : http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf07/Le_Web_2.0_001.doc%20%28Lecture%20seule%29.pdf/view

¹⁹⁸ DOWNES S. (2004): *Ten years alter*. North America Web (NAWeb) 2004. <http://www.downes.ca/files/TenYearsAfter.ppt>

Elements for Constructing Social Learning Environments



Licensed under Creative Commons

En novembre 2011, la DGESCO procède à la mise en ligne sur le site eduscol d'une étude intitulée «Media sociaux et éducation»¹⁹⁹, accompagnée de la présentation suivante :

« L'intégration de la dimension collaborative ne se réduira pas à la seule utilisation des médias sociaux dans la classe; il faudra prendre en compte le passage par la problématique du traitement de l'information. Ces plateformes introduisent une complexité à laquelle la pédagogie se confronte. Il est nécessaire de donner aux élèves les outils indispensables pour qu'ils trouvent et choisissent dans ce foisonnement, l'information, l'outil adapté, à la construction de leurs connaissances. L'élève doit être capable d'élaborer ses propres mécanismes d'apprentissage. Ces

¹⁹⁹ [http://eduscol.education.fr/cid58481/medias - sociaux - et - usages - pedagogiques.html](http://eduscol.education.fr/cid58481/medias_-_sociaux_-_et_-_usages_-_pedagogiques.html)

activités, liées à l'usage des médias sociaux, y contribuent. Un dossier de synthèse, réalisé en novembre 2011, propose à la fois de définir, de cerner les contours de ces nouveaux médias et d'aborder les usages pédagogiques. »

En fait l'auteur de l'étude, après avoir présenté des typologies des médias sociaux et de leurs usages s'attache, ce qui en fait tout l'intérêt, à restituer et à commenter divers types de réalisations effectuées dans des établissements scolaires. Parmi les réalisations retenues figurent les pearltrees :

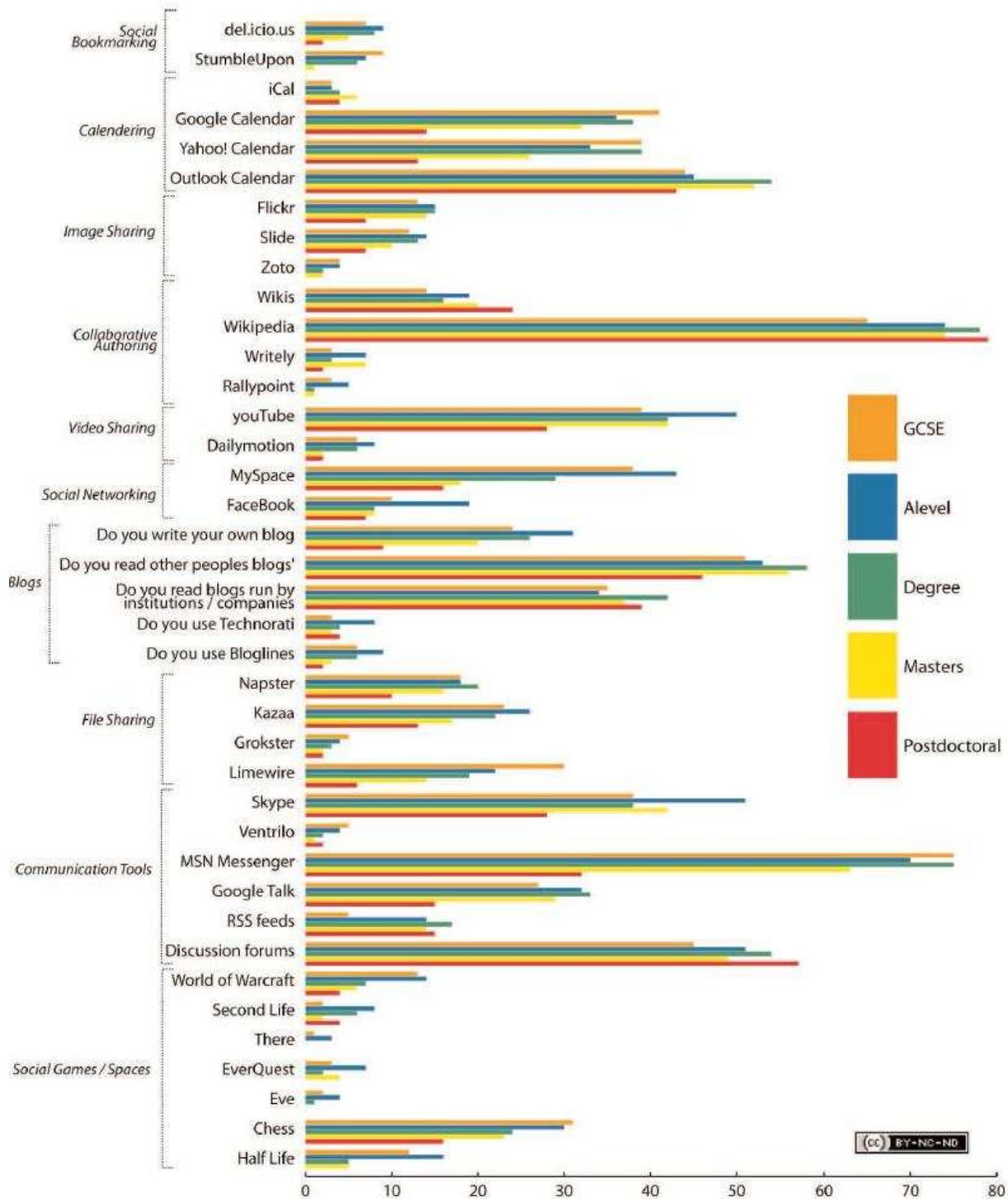
La plateforme Pearltree permet de faire de la veille collaborative. Plutôt un signalement de pages de l'internet qu'une veille. L'intérêt ici est de montrer la construction à plusieurs d'un arbre qui prend son sens au fur et à mesure. (...)Ici un pearltree d'histoire des arts : du transdisciplinaire qui prend tout son sens dans le travailcollaboratif.

http://www.pearltrees.com/#/N-p=19324284&N-u=1_70234&N-fa=2661419&Ns=1_2661419&N-f=1_2661419

Cet exemple nous permet d'introduire ***l'idée du changement considérable auquel les établissements d'enseignement supérieurs doivent faire face tant dans leur pédagogie que dans leur formulation des profils de formation du fait des compétences acquises en matière de réseaux sociaux et d'usage des outils proposés par le web 2.0 au cours des parcours de formation accomplis antérieurement.*** A cet égard, le tableau ci-contre extrait de l'étude publiée par le service Science et Technologie de l'Ambassade de France au Royaume Uni²⁰⁰, est particulièrement éloquent :

²⁰⁰ HADJ SADOK A. [2008] Le Web 2.0 et les Universités au Royaume Uni. *Actualités scientifiques au Royaume Uni*, Ambassade de France au Royaume Uni, Service Science et Technologie, février 2008, p.7

Répartition par niveau scolaire de l'utilisation des services du Web 2.0



(Extrait de l'enquête du JISC, projet SPIRE □ GCSE

General Certificate of Secondary Education, équivalent brevet des collèges ; A-level, Advanced Level, équivalent baccalauréat ; Degree : équivalent diplôme universitaire).

Par ailleurs, une excellente présentation des usages possibles des fonctionnalités du Web 2.0 pour l'insertion professionnelle des étudiants est due à Marie Leproust²⁰¹.

§2 – La promotion par les pouvoirs publics d'une Université numérique.

A partir de la rentrée 2009 de nouveaux enjeux sont assignés à la promotion d'une Université numérique :

- Réussite et insertion professionnelle des étudiants, égalité des chances,
- Nouvelles appropriations du savoir, en lien avec la pratique des réseaux sociaux
- Rénovation pédagogique,
- Formation tout au long de la vie,
- Acquisition de compétences numériques,
- Visibilité et attractivité des universités

Le plan de développement du numérique à l'université lancé à cette rentrée comprenait un premier volet intitulé "Wifi, Podcast, Environnement numérique de travail pour tous" qui avait notamment pour objectif d'achever la couverture Wifi des campus et d'impulser le développement des équipements nécessaires à la diffusion des cours et supports de cours en Podcast (ou balado-diffusion). Au cours d'une conférence de presse tenue à la rentrée 2010, Valérie Pécresse a dressé le bilan de l'année écoulée en ces termes :

La ministre a annoncé que le nombre de bornes d'accès à internet à haut débit sans fil existantes a été doublé (20000 cette année, contre 10000 en 2009). Les étudiants disposent ainsi d'un accès gratuit et en haut débit à internet, en tout point de l'établissement (bibliothèques, salles d'enseignement, lieux de restauration, hall, etc.). Une dizaine d'établissements a d'ailleurs un taux de couverture compris entre 95% et 100%, comme par exemple, Nantes, Lyon 2, Nice, Rennes 1 et 2, ou encore Paris 3.

Le volet "Podcast" a permis d'accroître l'accès aux ressources pédagogiques en ligne. Le site "Universités numériques" (www.universites-numeriques.fr) a été rénové et propose davantage de contenus en libre accès avec 20% de ressources en plus. Les établissements d'enseignement supérieur (amphithéâtres, salles de cours) sont aujourd'hui équipés en outils professionnels et automatisés de captation, et le nombre d'enseignants formés à la prise en main des matériels a été doublé. De même, le volume d'heures de cours disponibles a été triplé (30 000 heures en 2010, contre 12 000 en 2009). Grâce à la diffusion de cours en Podcast, les étudiants peuvent gérer leur rythme d'apprentissage, ou encore rattraper un cours.

A la rentrée 2010, 95% des étudiants disposent d'un accès à leur environnement numérique de travail (contre 80% en 2009). Cet espace de travail leur permet d'accéder à des ressources en ligne (vidéos, cours complets, exercices et auto-évaluations, animations,

²⁰¹ « Insertion professionnelle 2.0, réseaux de savoir et de coopération universitaire » Présentation de Marie Leproust, Chef du Service TIC à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, le 14 janvier 2010 aux 8es Rencontres du FFFOD à Strasbourg .

simulations...), aux services de l'université et de dialoguer avec leurs professeurs. C'est aussi le développement de nouveaux usages mobiles, auquel près d'un million d'euros a été consacré.

La ministre a rappelé qu'au-delà de l'effort du plan de relance, le numérique est désormais une composante clé de la stratégie d'investissement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui consacre 8.5 millions d'euros chaque année, avec deux axes prioritaires pour 2011: poursuivre la formation des enseignants et développer de nouveaux usages.

De même, à l'avenir, les opérations immobilières pilotées par le ministère comporteront un volet numérique :

- des learning centers sur les nouveaux campus, comme à Lille, ou Montpellier ;
- l'accès au haut débit pour toutes les nouvelles résidences étudiantes.

Enfin, elle a ajouté qu'il était nécessaire de développer des services innovants, qui contribuent à l'émergence d'une filière numérique dédiée à la formation des étudiants. Ainsi, la ministre a annoncé, dans le cadre du programme Investissements d'avenir, le lancement d'un appel à projets "Solutions numériques innovantes pour l'enseignement" d'ici le mois de décembre. **Il aura pour objectif de développer fortement les usages, autour de deux axes : d'une part, les contenus pédagogiques et leurs évolutions, et d'autre part, le développement de plateformes destinées aux enseignants, aux élèves et étudiants (serious games, vidéo, outils de création de ressources, réseaux sociaux...).** »

C'est surtout le dernier point mentionné dans la conférence de presse qui marque la prise en compte des importants changements liés à l'apparition du Web 2.0. La création d'une nouvelle structure au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche traduit d'ailleurs l'importance stratégique que revêtent les mesures annoncées qui nécessitent pour leur mise en œuvre effective un pilotage performant et une gouvernance adaptée, comme l'avait d'ailleurs pressenti le rapport établi par la Caisse des Dépôts et Consignation à l'adresse de la Conférence des Présidents d'Université²⁰². C'est ainsi qu'est mise en place la Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur dont les missions consistent :

« - Soutenir le développement coordonné des usages et des infrastructures en encourageant la création de services, de ressources pédagogiques et les dispositifs d'accompagnement de tous les acteurs de l'enseignement supérieur ;

²⁰² **Guide méthodologique pour l'Université numérique.** [2009] Travaux conduits par la Caisse des Dépôts en partenariat avec la Conférence des présidents d'université, Janvier 2009, 165 pages.

Ce document est composé de 3 cahiers :

Cahier 1 : Une synthèse de l'étude. Cahier 2 : Donnant des éléments de contexte et présentant les enjeux du numérique pour l'université. Cahier 3 : Traitant des éléments de méthodologie pour permettre à une université de construire sa stratégie numérique. Ce dernier volet est assez remarquable puisque toujours d'actualité!

- Promouvoir l'utilisation du numérique dans les pratiques des enseignants et les apprentissages des étudiants en lien avec leurs nouveaux modes de vie, de travail et de communication »²⁰³

A l'occasion de la publication du Schéma Stratégique des Systèmes et Technologies de l'Information et de la communication 2013 [S3IT -2013] le MESR a procédé à un bilan des différents volets du plan Universit num rique, d'o il ressort les points suivants :

- Grâce au plan de relance 2009, le MESR a investi 16 M  pour offrir à tout étudiant des services et des ressources numériques accessibles à tout instant de n'importe quel lieu.
- 6 M  ont été investis pour l'opération Podcast. 30 000 heures de cours ou supports sont disponibles, contre 12 000 heures en 2009 avant le plan couvrant les disciplines (santé, droit, économie-gestion, sciences sociales et fondamentales) et tous les niveaux du L1 au M2. Un livre blanc du podcast recense les recommandations et les bonnes pratiques.
- 10 M  ont été investis pour l'extension des réseaux WIFI dans les établissements : le nombre de bornes est passé de 10 000 à 20 000 grâce au plan de relance 2009. 80 % des lieux universitaires sont couverts, avec 27 établissements à plus de 90 % et 10 entre 95 et 100 %.
- 7 Universités numériques thématiques organisent la production collaborative de ressources numériques, validées par des experts pour les 7 domaines disciplinaire concernés : UNF3S (sciences de la santé et du sport), AUNEGE ( conomie-gestion), UNJF (sciences juridiques et politiques), UVED (environnement et développement durable), UNIT (sciences de l'ingénieur et technologies), UNISCIEL (sciences fondamentales) et UOH (sciences humaines et sociales, langues et culture).
- Ouverture du portail national universites-numeriques.fr, point d'accès unique et simplifié vers les 20000 ressources (cours, vid es, exercices, QCM...) des UNT ; la vidéothèque Canal U présente 5000 vid es sélectionnées par les UNT.
- Création d'un guide d'usage « supLOMFR », pour les acteurs concernés par la mise en oeuvre de la politique de référencement et de partage des ressources pédagogiques de l'enseignement supérieur français.
- 17 Universités Numériques Régionales couvrent totalement le territoire national. Elles offrent à la communauté universitaire ( tudiants, enseignants chercheurs et personnels administratifs) un environnement numérique de travail (ENT) avec un bouquet de services numériques couvrant la scolarité, la pédagogique, la documentation, le bureau numérique, les relations avec les entreprises, la gestion financière et comptable ainsi que la gestion des ressources humaines.
- L'opération micro-portable étudiant (MIPE) a permis de porter de 8 % à 55 % l'équipement des étudiants en ordinateurs portables entre 2004 et 2009.
- Le C2i, niveau 1 est obligatoire pour tous les étudiants dès la 1 re année universitaire afin de leur permettre de maîtriser les compétences numériques indispensables. Depuis 2008, le C2i figure dans la liste d'inventaire du Répertoire National de la Certification Professionnelle (RNCP) devenant une plus-value pour l'insertion professionnelle.

²⁰³ DANON C. [2010] De la SDTICE à la MINES. Pour bâtir ensemble l'Universit num rique.
https://www.unr-npdc.org/sites/www.unr-npdc.org/files/15dec-10h20-batir_univ_num.pdf

- 5 C2i de niveau 2 existent et concernent les métiers de l'enseignement, du juridique, de la santé, d'ingénieur, de l'environnement et développement durable (fédérant les 3 domaines disciplinaires des sciences, lettres et sciences humaines, sciences économiques et gestion). Un 6ème est à l'étude pour les sciences humaines et sociales.
- Le référentiel national de compétences, défini par des experts universitaires pour chacun des domaines évolue au fil des bilans des expérimentations permettant de recenser les différentes modalités de formation et de validation en vue de leur mutualisation et d'intégration dans le cursus universitaire.
- Le C2i niveau 2 enseignant est aujourd'hui totalement généralisé dans la formation initiale. En 2008, 100 % des enseignants stagiaires ont suivi une formation C2i2e, 80 % ont été certifiés.
- Les Universités Vivaldi (des 4 saisons) organisées depuis 2005 par région sous la responsabilité des UNR, permettent l'information et la sensibilisation aux TICe des personnels des universités. Une vingtaine d'éditions ont eu lieu avec pour chaque session de 3 jours près de 150 enseignants chercheurs et autres personnels. Un colloque international « L'université à l'ère du numérique » (CIUEN) se tient tous les 2 ans depuis 2006.
- L'expertise des contrats quadriennaux passés entre les universités et le MESR s'appuie pour le volet TICe sur le travail d'un réseau d'experts issus des établissements. »²⁰⁴

Il est frappant de constater à quel point le C2i joue un rôle essentiel dans le dispositif d'ensemble. Nous allons d'ailleurs nous attacher à le mettre en évidence dans la section suivante.

On retrouve d'ailleurs cette inflexion vers une appropriation par l'ensemble des parties prenantes des opportunités offertes par le Web 2.0 dans 3 des 5 programmes de l'axe stratégique «Développer les usages du numérique à l'université pour la réussite des étudiants et le rayonnement des établissements ». Cet axe, dont les enjeux visent d'une part à faciliter l'enseignement et les apprentissages, renforcer l'insertion professionnelle et améliorer la vie sur les campus; et, d'autre part, à renforcer la visibilité et l'attractivité des établissements à tous les niveaux, local, national et international comporte en effet les orientations suivantes :

*** Programme : Formation 2.0**

- **Outils numériques** : mettre à la disposition des enseignants des outils numériques interopérables et faciles à utiliser (liés aux technologies Web 2.0), pour enrichir les dispositifs de formation, qu'ils soient présentsiels, à distance ou hybrides, en particulier au service du Plan Réussir en Licence. Il s'agit notamment :
 - de produire et diffuser dans tous les formats des ressources pédagogiques numériques,
 - d'assurer le suivi des étudiants (e-tutorat, ...) et leur permettre des modes aisés de travail collaboratif.

²⁰⁴ MESR [2011] Schéma Stratégique des Systèmes et Technologies de l'Information et de la communication 2013, 14 novembre 2011, p.16.

http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Strategie/17/6/S3IT-2013-MESR_VF_199176.pdf

- **Accompagnement des enseignants** : faire une priorité de l'accompagnement des enseignants pour l'utilisation du numérique en s'appuyant sur les services des établissements, les communautés disciplinaires et un portail de veille et valorisation des usages.

* Programme e-campus

- **Services numériques** : mettre à la disposition de la communauté universitaire :
 - un bureau nomade ultramobile (accessible sur les smartphones et les tablettes, embarqué sur une clé usb, etc...),
 - des services personnalisés, ergonomiques, y compris pour les handicapés.
- **Réseaux sociaux** : utiliser la culture des réseaux sociaux pour valoriser l'intelligence collective au service de l'apprentissage, de l'insertion professionnelle et de la vie étudiante.
- **Architecture** : concevoir ou adapter l'immobilier pour la e-pédagogie, la e-documentation (Learning centers...), la mise en place de nouvelles infrastructures (Data-centers, ...).

* Programme : Aide à l'insertion professionnelle

- **C2i** : adapter et généraliser les C2i, les intégrer dans les maquettes de formation.
- **e-portfolio** : développer des dispositifs d'e-portfolio interopérables rassemblant les compétences et les expériences des étudiants pour leur formation ou leur insertion professionnelle.
- **Lien avec le monde professionnel** : créer des plates-formes de visibilité et de liaison étudiants-entreprises (offres de stages et d'emplois, ...)

On observera un nouveau lien établi entre l'insertion professionnelle, la mise à disposition d'e-portfolios interopérables et la généralisation des C2i. Ce lien est en effet l'expression de la transposition au niveau de la politique intérieure française des objectifs retenus dans le cadre de la politique européenne de formation tout au long de la vie.

§3 – Les conditions de l'adaptation du dispositif e-portfolio au nouveau paradigme.

a) les raisons initiales de l'intégration du dispositif e-portfolio dans le programme d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants.

En France, la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne dans le domaine de la formation tout au long de la vie est explicitée dans le Programme National de Réforme 2008-2010. L'accent est mis sur la sécurisation des parcours professionnels et sur la conception française de la « flexicurité » exposée en ces termes :

« L'approche en matière de flexicurité suppose un équilibre entre (i) une

adaptation des règles du contrat de travail qui permet des conditions de travail plus flexibles, (ii) une protection sociale moderne, (iii) un accès à la formation professionnelle tout au long de la vie et (iv) un accompagnement efficace par les services de l'emploi des travailleurs dans les phases de transition au cours de leur carrière professionnelle. L'approche française en matière de flexicurité repose sur la notion de parcours professionnels et sur les dispositions propres à sécuriser ces parcours »²⁰⁵

Le PNR 2008-2010 insiste sur le rôle des Universités dans l'intégration des salariés au dispositif de formation tout au long de la vie :

Les universités, par leur capacité à former et à délivrer des diplômes reconnus, ont donc un rôle important à jouer dans la formation professionnelle.

Plusieurs dispositifs permettent de mieux intégrer les salariés à la formation professionnelle par l'aménagement des cursus, par le développement de l'enseignement à distance, par la poursuite du développement de la professionnalisation dans les universités (notamment sur la base de conventions et d'accords cadre avec les entreprises) avec le développement des contrats de professionnalisation, la mise en place de formations qualifiantes, diplômantes ou non, en adéquation avec les besoins des entreprises et des salariés et par le développement des modules de formation de 20 heures ou multiples de 20 heures afin de faciliter l'accès de la formation dans le cadre du DIF.

La mise en place du système LMD (« licence, master, doctorat») de même que le développement de la validation des acquis de l'expérience ont été conçus dans le cadre d'une démarche intégrant l'activité de formation continue afin que l'université devienne à terme une véritable « université de la formation tout au long de la vie ».

Ceci se traduit pour les universités par les objectifs suivants à atteindre d'ici 2010 :

- augmenter le nombre d'inscrits en formation continue : de 333 000 stagiaires en 2005, passer à 400 000 en 2010 ;*
- augmenter la part des demandeurs d'emploi au sein des stagiaires de la formation continue de 10 % en 2005 à 12 % en 2010 en favorisant notamment l'accueil des seniors et des jeunes chômeurs.*

²⁰⁵ SGAE, Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi. *Programme national de réforme français 2008-2010*, octobre 2008.

Par ailleurs, deux diplômes en matière de maîtrise de l'économie numérique et des langues étrangères (Brevet Informatique et Internet (B2i adultes) et diplôme de compétences en langue (DCL)) ont fait l'objet d'expérimentations sur l'année 2007/2008 et seront mis en oeuvre de manière effective à compter de 2009.²⁰⁶

La création de bureau d'aide à l'insertion professionnelle dans les Universités s'inscrit pleinement dans le PNR et illustre les modalités d'application de la politique de formation tout au long de la vie puisque ces nouveaux organes auront à traiter de questions très différentes en amont et en aval de l'insertion :

«en amont de l'insertion, cela recouvre notamment les méthodologies de consolidation du projet professionnel, d'élaboration de CV, d'entraînement aux entretiens d'embauche, de connaissance du marché du travail, de diffusion des offres d'emploi. En aval de l'insertion, et pour un retour sur la validation et l'identification des formations, cette préoccupation exige la réalisation d'enquêtes d'insertion professionnelle pour les différentes filières, de diffusion et d'accès à ces informations. »²⁰⁷

Quant au Rapport de suivi du PNR 2008-2010, il observe qu'« un livret de compétences élargi au-delà de l'éducation nationale sera expérimenté afin de valoriser les compétences et potentialités des jeunes sans les limiter aux seuls résultats académiques (aptitudes acquises par l'engagement dans des activités associatives, sportives et culturelles). L'outil sera mis en place d'ici 2010 dans une première série d'établissements et académies volontaires, qui travailleront en partenariat avec tous les acteurs concernés (y compris les mouvements d'éducation populaire) »²⁰⁸.

Si la politique de l'Union Européenne a connu une inflexion significative la conduisant à préférer la démarche consistant à mettre en valeur les acquis de l'apprentissage et de la formation à celle fondée sur l'approche par compétences, il n'est pas certain que la politique française ait, quant à elle, intégré ce changement de paradigme. Si l'on penche pour une interprétation optimiste, on ne verra dans cette absence de réactivité que l'effet d'un retard circonstanciel. En réalité, une vision plus pessimiste semble devoir l'emporter puisque très peu

²⁰⁶ SGAE, Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi. *Programme national de réforme français 2008-2010*, octobre 2008.

²⁰⁷ **CONTRIBUTION À LA MISE EN ŒUVRE DE BUREAUX D'AIDE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LES UNIVERSITÉS** Rapport à Madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche piloté par Thomas Chaudron, président du centre des jeunes dirigeants (CJD) et Jean-Michel Uhaldeborde, ancien président de l'université de Pau et des Pays de l'Adour. **8 octobre 2008.**

²⁰⁸ SGAE, Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi. *Rapport de suivi pour 2009 Programme national de réforme 2008-2010*, France, p.45

d'Universités françaises (en tout et pour tout, 2 en juillet 2010) ont obtenu les accréditations de l'Union Européenne liées à l'octroi des labels « ECTS » et « supplément au diplôme » (cf. Infra 3^{ème} partie).

En revanche, s'agissant du système de crédits d'apprentissage E.C.V.E.T. un projet majeur a vu le jour à l'initiative de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. En effet, la Commission ayant décidé de financer plusieurs projets pilotes dont l'objectif était de tester la faisabilité d'ECVET, l'une des dix propositions à avoir été retenue par l'UE est celle intitulée « Be-TWIN, Testing a joint ECVET - ECTS Implementation », soumise par la CCIP et ses 13 partenaires européens représentant le monde de l'enseignement supérieur et professionnel.

Selon l'Agence Education Formation France « *Be-TWIN, lancé en mars 2009 pour une durée de 3 ans, incarne une volonté commune d'expérimenter ECVET et de réfléchir à ses liens et à sa compatibilité avec le système ECTS. Pour répondre à cet ambitieux challenge, Be-TWIN prévoit tout d'abord de mettre en place une méthodologie articulant les deux systèmes de crédits. La principale difficulté de l'articulation entre ECTS et ECVET réside dans le fait qu'ils fonctionnent sur deux bases méthodologiques différentes. Le premier attribue des crédits au parcours de formation et à ses contenus (cours, activités pédagogiques, mémoires, stages) selon la charge de travail de l'étudiant pour atteindre les résultats attendus.*

Le second, basé sur l'approche par compétences, affecte des crédits aux acquis de l'apprentissage, sans prendre en compte la manière dont ceux-ci ont été acquis, ni le temps investi. Malgré ces différences, ECTS et ECVET poursuivent les mêmes objectifs d'accumulation et de transfert de crédits, de mobilité et de transparence entre les systèmes nationaux au sein de l'espace européen de l'éducation.

L'innovation de Be-TWIN est ainsi de mettre en relation les deux systèmes encroisant les activités de formation avec les acquis de l'apprentissage. Cette matrice devrait permettre de présenter l'offre de formation de manière plus transparente et lisible. À terme, c'est le moyen de faciliter la reconnaissance des acquis d'apprentissage et la mobilité, qu'elle soit géographique ou verticale. Le fruit de ces travaux, menés à bien depuis un an et demi, sera publié sous la forme d'un guide méthodologique en juin 2010 »²⁰⁹.

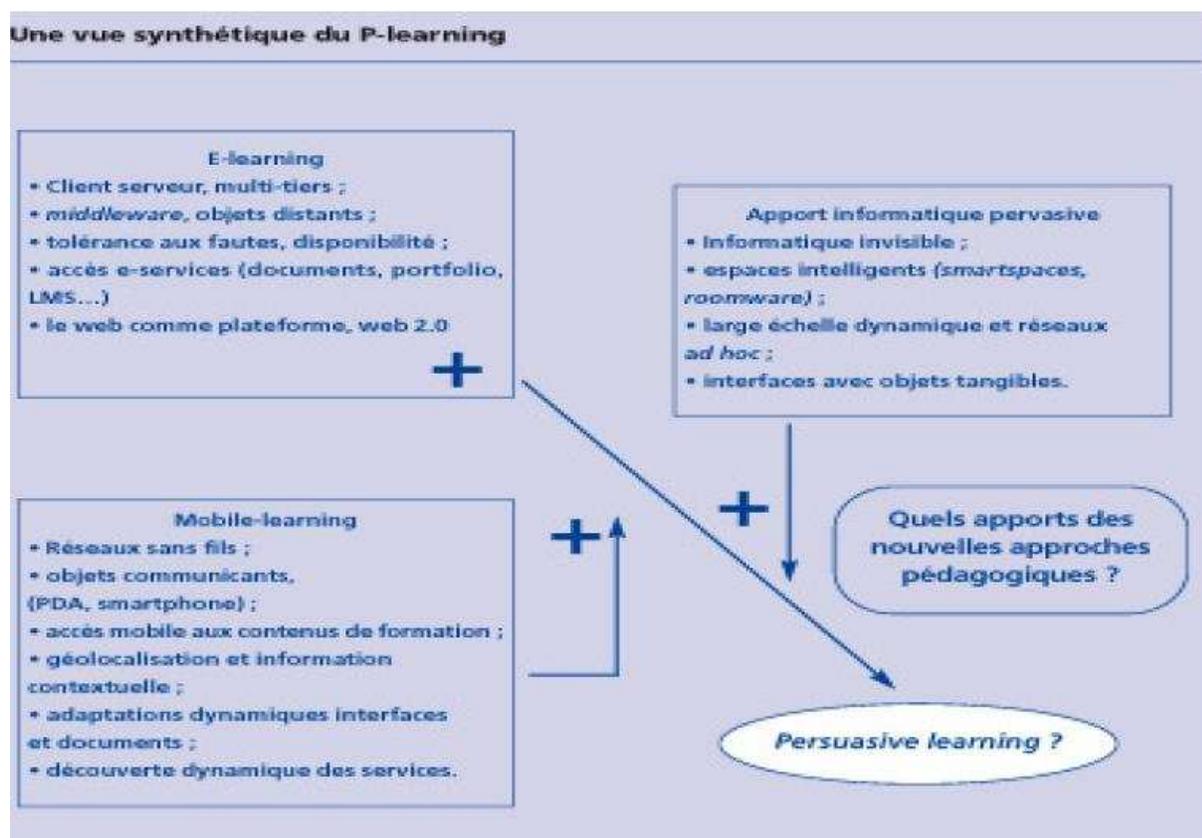
b) le nouveau paradigme revisité : du m-learning au p-learning

²⁰⁹ « ECVET et ECTS : deux systèmes de reconnaissance des acquis » SOLEO, (édition en ligne : soleoweb.2e2f.fr) n°23, 19/08/2010.

Dès 2007, Alain Derycke²¹⁰ a pris en compte les effets sur la relation pédagogique et les processus d'apprentissage du passage du m-learning au p-learning. Le P-learning résulte de la généralisation d'un processus d'apprentissage diffus. B. Bomsdorff le définit ainsi :

Ubiquitous learning is the next step in performing e-learning and by some groups. It is expected to lead to an educational paradigm shift, or at least, to new ways of learning. The potential of ubiquitous learning results from the enhanced possibilities of accessing learning content and computer supported collaborative learning environments at the right time, at the right place, and in the right form. Furthermore, it enables seamless combination of virtual environments and physical spaces.

Cet apprentissage mobile et diffus voit ses potentialités d'écouler par l'intervention d'opportunités qui sont le propre du p-learning, lequel ajoute au m-learning les apports de l'informatique pervasive²¹¹ ainsi que l'indique Alain Derycke à l'aide du schéma suivant :



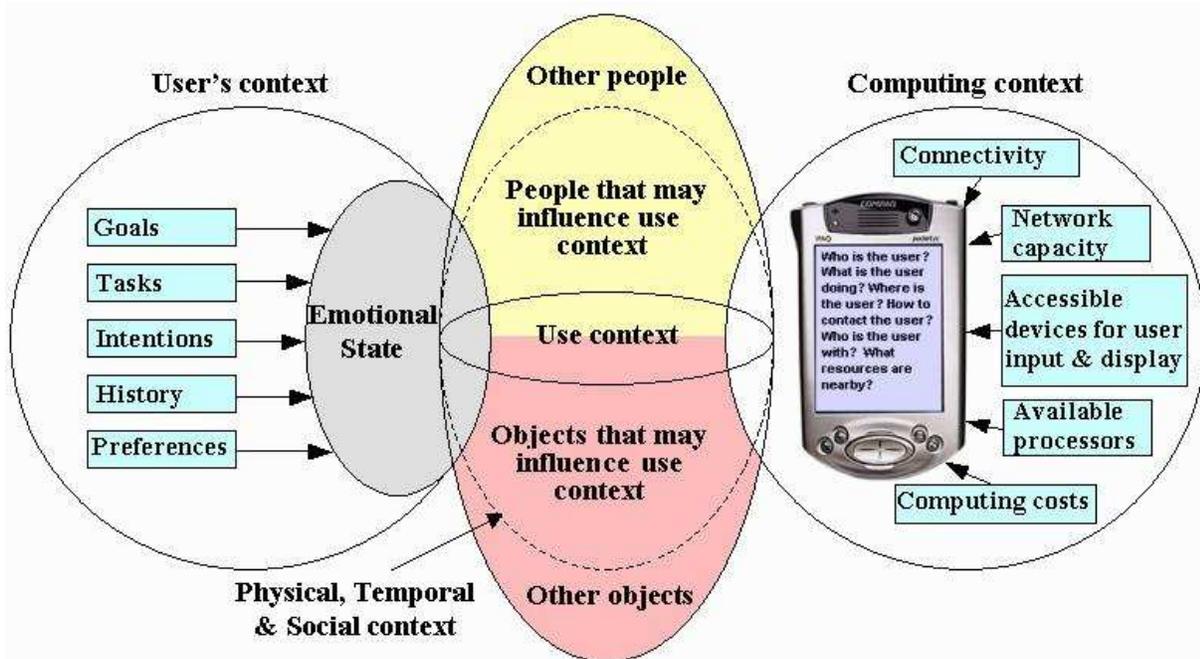
Le passage au P-learning bouleverse la relation pédagogique qui doit s'adapter à la place nouvelle dévolue aux contextes et par conséquent à une individualisation accrue des

²¹⁰ Alain DERYCKE : Une vision élargie du contexte Conférence I-Learn Forum, le 30 janvier 2007 Paris

²¹¹ Selon Ziad NEHME « L'informatique pervasive fait référence à la tendance à l'informatisation, la connexion en réseau, la miniaturisation des dispositifs électroniques et leur intégration dans tout objet du quotidien, favorisant ainsi l'accès aux informations partout et à tout moment. »

modalités d'apprentissage qui doit nécessairement retentir sur l'élaboration des référentiels de formation et sur les critères d'évaluation appropriés.

Alain DERYCKE : Une vision élargie du contexte
Conférence I-Learn Forum, le 30 janvier 2007 Paris



Source PhD Bradley 2005, Bradford University

Au regard de ces mutations la nouvelle voie qui s'ouvre pour le portefeuille numérique de compétences et d'expériences est celle qui consacrera sa place décisive dans tout processus de développement personnel et d'évaluation des acquis d'apprentissage formels, informels et non formels.

SECTION 3- LES REFERENTIELS DE LICENCE AU CŒUR DE L'ARTICULATION ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE DU E-PORTFOLIO ET L'ÉVALUATION SOMMATIVE DU SUPPLEMENT AU DIPLOME

L'université James Madison a proposé une définition indépassable des conditions permettant au dispositif ePortfolio de servir de support à une évaluation formative :

Definition: A portfolio becomes a portfolio assessment when (1) the assessment purpose is defined; (2) criteria are made clear for determining what is contained in the portfolio, by whom, and when; and (3) criteria for assessing either the collection or individual pieces of work are identified and used to make judgments about performance. Portfolios can be designed to assess student progress, effort, and/or achievement, and encourage students to reflect on their learning.

Source: James Madison University - Dictionary of Student Outcome Assessment

Au cours de cette ultime section nous nous proposons d'aborder successivement le rôle exemplaire d'volu au C2i quant à l'apprentissage par les formateurs des caractéristiques d'volues à un référentiel de formation au regard des objectifs d'évaluation poursuivis ; les apports en matière d'analyse des critères pertinents d'une évaluation formative issus des travaux accomplis dans le cadre de « la transition vers les acquis d'apprentissage », et in fine les raisons pour lesquels les travaux de Tuning relatifs aux learning outcomes peuvent servir de modèle pour l'élaboration de référentiels de formation.

§1 - Le C2i comme incubateur des référentiels de formation

On doit à Jean Heutte²¹² une remarquable présentation des conséquences de l'élaboration d'un référentiel de formation sur la conception même de l'identité de la relation pédagogique. Comme de surcroît le référentiel de formation constitue la pierre angulaire de la mise en œuvre ultérieure d'un dispositif de e-portfolio de développement personnel, ce travail est intéressant plus d'un titre. Dans sa communication intitulée « *D'un référentiel de compétences à un référentiel de formation : une transformation stratégique au cœur de la pédagogie universitaire. Outillage conceptuel, méthodologique et technique dans le contexte de l'évaluation des compétences du C2i enseignant* » Jean Heutte évoque d'abord le difficile virage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences et rappelle les 8 premiers critères d'une « évaluation authentique » :

²¹² Voir Heutte J. [2009] « D'un référentiel de compétences à un référentiel de formation : une transformation stratégique au cœur de la pédagogie universitaire. Outillage conceptuel, méthodologique et technique dans le contexte de l'évaluation des compétences du C2i enseignant » *Séminaire national C2i2mead* (Le Mans, 10 novembre 2009)

1. L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
2. L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
3. L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
4. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
5. Il n'y a aucune contrainte de temps fixe arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
6. La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
7. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
8. L'évaluation prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.

Jean Heutte montre, ensuite, comment il est possible, tout en respectant ces critères, de construire à partir du référentiel métier un référentiel de formation, qui est aussi un référentiel pour l'évaluation.

Domaines	Compétences générales liées à l'exercice du métier
A1 Maîtrise de l'environnement numérique professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les personnes ressources TIC et leurs rôles respectifs, dans l'école ou l'établissement, et en dehors (circonscription, bassin, académie, niveau national...). 2. S'approprier différentes composantes informatiques (lieux, outils...) de son environnement professionnel. 3. Choisir et utiliser les ressources et services disponibles dans un espace numérique de travail (ENT). 4. Choisir et utiliser les outils les plus adaptés pour communiquer avec les acteurs et usagers du système éducatif. 5. Se constituer et organiser des ressources en utilisant des sources professionnelles.
A2 Développement des compétences pour la formation tout au long de la vie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des ressources en ligne ou des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) pour sa formation. 2. Se référer à des travaux de recherche liant savoirs, apprentissages et TICE. 3. Pratiquer une veille pédagogique et institutionnelle, notamment par l'identification des réseaux d'échanges concernant son domaine, sa discipline, son niveau d'enseignement.
A3 Responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'exprimer et communiquer en s'adaptant aux différents destinataires et espaces de diffusion (institutionnel, public, privé, interne, externe...). 2. Prendre en compte les enjeux et respecter les règles concernant notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la recherche et les critères de contrôle de validité des informations ; - la sécurité informatique ; - le filtrage Internet. 3. Prendre en compte les lois et les exigences d'une utilisation professionnelle des TICE concernant notamment : <ul style="list-style-type: none"> - la protection des libertés individuelles et publiques ; - la sécurité des personnes ; - la protection des mineurs ; - la confidentialité des données ; - la propriété intellectuelle ; - le droit à l'image. 4. Respecter et faire respecter la charte d'usage de l'établissement, dans une perspective éducative d'apprentissage de la citoyenneté.
Domaines	Compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans sa pratique
B1 Travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rechercher, produire, partager et mutualiser des documents, des informations, des ressources dans un environnement numérique. 2. Contribuer à une production ou à un projet collectif au sein d'équipes disciplinaires, interdisciplinaires, transversales ou éducatives. 3. Concevoir des situations de recherche d'information dans le cadre des projets transversaux et interdisciplinaires...
B2 Conception et préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les situations d'apprentissage propices à l'utilisation des TICE. 2. Concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation mettant en œuvre des logiciels généraux ou spécifiques à la discipline, au domaine enseigné, au niveau de classe. 3. Intégrer des outils et des ressources dans une séquence d'enseignement, en opérant des choix entre les supports et médias utilisables et leurs modalités d'utilisation. 4. Préparer des ressources adaptées à la diversité des publics et des situations pédagogiques en respectant les règles de la communication.
B3 Mise en œuvre pédagogique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conduire des situations d'apprentissage en tirant parti du potentiel des TIC : <ul style="list-style-type: none"> - travail collectif, individualisé, en petits groupes ; - recherche documentaire. 2. Gérer l'alternance, au cours d'une séance, entre les activités utilisant les TICE et celles qui n'y ont pas recours. 3. Prendre en compte la diversité des élèves, la difficulté scolaire, en utilisant les TICE pour gérer des temps et des modalités de travail différenciés, en présentiel et/ou à distance. 4. Utiliser les TICE pour accompagner des élèves, des groupes d'élèves dans leurs projets de production ou de recherche d'information. 5. Anticiper un incident technique ou savoir y faire face.
B4 Mise en œuvre de démarches d'évaluation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les compétences des référentiels TIC (B21[®] ou C21[®]) mises en œuvre dans une situation de formation proposée aux élèves, aux étudiants. 2. S'intégrer dans une démarche collective d'évaluation des compétences TIC (B21[®] ou C21[®]). 3. Exploiter les résultats produits par des logiciels institutionnels d'évaluation des élèves.

La démonstration est trop technique et complexe pour être reprise ici²¹³. En revanche on pourra se reporter au C2i métiers du droit pour visualiser les tenants et aboutissants de la démarche proposée²¹⁴.

§ 2 - Réécrire les profils de formation en vue d'une évaluation formative

Les rédacteurs de l'ouvrage « Using learning outcomes » [CEDEFOP, 2011] insistent sur la nécessité de feedbacks à divers niveaux dès lors que l'on se propose d'écrire un profil de formation :

Designing a programme using learning outcomes needs to be an iterative process. One usually starts with formulating the aims/objectives and provisional learning outcomes.

*When thinking through the whole programme and reflecting the learning outcomes of different modules together, the preliminary learning outcomes might be changed. Again, when specifying the assessment criteria, the expression of the learning outcomes might change again.*²¹⁵

Le plus intéressant dans cet extrait réside d'ailleurs dans le rappel de la dépendance réciproque entre critères d'évaluation et référentiel de formation. Plus significative encore, est la considération au terme de laquelle la typologie des acquis d'apprentissage (connaissances, aptitudes et compétences) ne constitue pas une base nécessairement pertinente pour la formulation de critères d'évaluation, puisque selon les contextes les situations peuvent nécessiter la mobilisation de tous ces types d'acquis *sans qu'il soit possible de les considérer de manière isolée* ou porter sur des caractéristiques de la personnalité, comme c'est souvent le cas dans la relation de service.²¹⁶

S'agissant de l'écriture de profils de formation, la méthodologie de Tuning s'écarte quelque peu des préoccupations à la base du système ECVET, et cela pour des raisons liées au contenu du

²¹³ Voir Heutte J. [2009] « D'un référentiel de compétences à un référentiel de formation : une transformation stratégique au cœur de la pédagogie universitaire Outillage conceptuel, méthodologique et technique dans le contexte de l'évaluation des compétences du C2i enseignant » *Séminaire national C2i2mead* (Le Mans, 10 novembre 2009) <http://ebookbrowse.com/emaeval-c2i2mead-jheutte-2009-11-10-pdf-d69991126>

²¹⁴ Séminaire national C2i niveau 2 Métiers du Droit Université d'Auvergne, 3-4 avril 2008 http://c2i2md.u-clermont1.fr/videos_seminaire/ppt/1_Les_enjeux_du_C2i2MDD.ppt

²¹⁵ European Commission [2011] « Using learning outcomes » European Qualifications Framework Series: Note 4, p. 25. **Disponible à :** http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf

²¹⁶ « The classification of learning outcomes into categories (knowledge, skills and competence) does not necessarily provide added value for the assessment process where all are often combined. Assessment criteria can also touch upon areas where there is sensitivity that goes beyond technical considerations. For example, assessing personality characteristics, which from one perspective may be considered as « private ». In several countries we can observe that this is seen as an ethical problem and something which is also linked to the growing importance of service occupations where personal characteristics obviously are indispensable. » CEDEFOP [2011] *Using Learning Outcomes* European Qualifications Framework Series: Note 4, Publications Office of the European Union, 2011, p.28.

concept d'acquis d'apprentissage. Il y a donc lieu de citer ici in extenso le passage où cette divergence est rappelée :

*Qu'entend-on par **Compétences clés** ? Les compétences clés sont les principales compétences développées dans le cadre d'un programme d'étude. Comme déjà expliqué dans le chapitre 1, les compétences sont comprises dans ce guide d'une manière globale : elles couvrent les connaissances démontrées, la compréhension (spécifique à un domaine et génériques) les compétences, les capacités, les aptitudes et les valeurs (éthiques). Elles couvrent l'ensemble de l'éventail des capacités depuis les connaissances purement théoriques et méthodologiques jusqu'aux connaissances professionnelles et depuis les capacités de recherche jusqu'aux aptitudes pratiques.*

***Nous distinguons les compétences des résultats d'apprentissage. Cette distinction est opérée afin de souligner les rôles différents des acteurs les plus importants dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation : le personnel enseignant et les étudiants.** (souligné par nous, D.D.)*

Les résultats d'un processus d'apprentissage sont formulés par le personnel enseignant, de préférence, en impliquant des représentants des étudiants dans le processus, sur la base de la contribution des intervenants internes et externes.

Tous les résultats d'apprentissage sont le résultat mesurable d'une expérience d'apprentissage qui permettent de déterminer dans quelle mesure / à quel degré / les compétences standard ont été formées ou améliorées. Les compétences sont obtenues ou développées au cours du processus d'apprentissage par l'étudiant et donc appartiennent à l'étudiant concerné.

Il est important de noter que les compétences ne sont pas toujours entendues dans ce sens.

Dans le contexte des CEC pour l'EFTLV, par exemple, on distingue les compétences des connaissances et des capacités et elles sont décrites en termes de responsabilité et d'autonomie.

***Ici, toutefois, nous leur donnons le sens indiqué ci-dessus.** La raison en est que, dans un monde de plus en plus axé sur la connaissance et motivé par la technologie, il est de moins en moins approprié d'opérer une distinction nette entre l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. Comme nous pouvons le voir tout autour de nous dans le monde d'aujourd'hui, les études théoriques contiennent des éléments pratiques (par exemple, les stages en entreprise), alors que les études professionnelles comprennent de plus en plus des éléments théoriques et de la recherche.*

Chaque programme d'étude a son propre mélange de théorie, d'application et de pratique professionnelle. Son profil et la combinaison des compétences couvertes, sont déterminants pour sa classification ».²¹⁷

Il est sans doute utile de compléter les indications figurant dans les 2 guides de Tuning²¹⁸ □ l'aide des observations formulées par le CERI (OCDE) qui met en garde les

²¹⁷ **Convergence des structures éducatives en Europe. Guide de formulation des profils de formation. Dont les compétences et les résultats d'apprentissage des programmes** [2010] DG Education et Culture Education et formation tout au long de la vie Traduction française financée par l'Agence Europe-Education-Formation France dans le cadre de la convention européenne des Experts de Bologne. Publications de l'Université de Deusto, 2010, pp. 36-37.

²¹⁸ Le guide publié en 2010 avait été précédé d'un autre dans lequel figure l'article de Kennedy et Declan (2006) « **Writing and using learning outcomes: a practical guide** ». In Froment, Eric (ed.). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*. Berlin: Raabe.

différentes parties prenantes du processus d'évaluation formative contre le risque d'une application rigide d'instructions mal comprises ou mal critées :

« Idéalement, les cadres de référence de l'évaluation formative apporteront un juste équilibre entre structure et flexibilité. Les formateurs se servent des outils et des techniques d'évaluation formative pour mettre à jour les acquis des apprenants et les progrès par rapport aux objectifs. Ils adaptent ensuite leur enseignement aux besoins diagnostiqués en puisant dans un répertoire de tâches et d'exercices d'apprentissage afin d'aider les apprenants à combler leurs lacunes. Cette méthode interactive d'évaluation et d'adaptation du processus d'enseignement et d'apprentissage mobilise les qualités de pédagogie du formateur et les connaissances qu'il a de la matière, mais elle demande aussi une forte dose de créativité et de souplesse.

Toutefois, des directives et des outils d'évaluation formative mal conçus (ou mal mis en oeuvre) apporteront plus de rigidité que de flexibilité et n'aideront guère les apprenants à devenir autonomes et à apprendre à apprendre. Le risque est que les évaluations soient davantage considérées comme une méthode de suivi des progrès des apprenants vers des objectifs sommatifs (processus itératif) que comme un dialogue avec les apprenants pour développer les compétences, les connaissances et la compréhension (un processus interactif).»²¹⁹

C'est en définitive la capacité du portefeuille numérique de développement personnel à prévenir et à surmonter ce risque qui lui confère la place préminente qu'il ne manquera pas d'occuper dans le processus de formation tout au long de la vie.

§3 – Proposition de référentiel pour la licence ès sciences économiques inspirée de la méthodologie TUNING -AEHLO

Dans le domaine des sciences sociales la conférence des doyens et directeurs des UFR de lettres, langues, arts et sciences humaines et sociales a rendu publique une brochure intitulée «REFERENTIELS POUR LES LICENCES SHS » qui ne concernent que les licences généralistes. Il s'agit d'une contribution majeure à la rédaction de profils de formations en sciences sociales réalisée sous la responsabilité de Jean Luc Lambolley, expert de Bologne, chargé de mission. L'auteur indique qu'il a fait appel pour la rédaction des référentiels à une démarche bottom-up en trois temps et que la lisibilité européenne des référentiels est garantie pour deux raisons :

« 1. Leur présentation et leur nomenclature utilisent la grille et les outils *Tuning*

²¹⁹OCDE/CERI [2008] « *Évaluer l'apprentissage L'évaluation formative* » Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques », pp. 21-22.

2. Le niveau des compétences et acquis de formation référenciés répond aux descripteurs de Dublin pour le premier cycle, et au cadre européen de certification de l'enseignement supérieur adopté par la conférence intergouvernementale de Bergen en 2005. »²²⁰

Les sciences économiques ayant jusqu'ici été en France du moins, peu concernées par une telle démarche, l'exception d'initiatives personnelles ou de certains établissements dans le cadre d'AUNEGE (Association des Universités pour le développement de l'enseignement numérique en Economie et Gestion), structure incubatrice d'une « Université numérique » qui semble devoir se limiter à la mutualisation de supports pédagogiques numériques, nous nous sommes attelés à l'écriture d'un référentiel de formation directement inspiré des travaux effectués dans le cadre du programme AEHLO de l'OCDE.

a) exposé des motifs

D'une part l'AERES, section des formations et des diplômes a publié en mars 2011, sur son site [S3-6.1-Présentation Évaluation Licence-Vague C] la fiche d'expertise d'une mention de licence, vague C [2013-2017], **fiche dans laquelle figure**, à la rubrique 8 du volet PROJET PEDAGOGIQUE sous l'intitulé « Contrôle et suivi des connaissances et des aptitudes des étudiants » l'exigence suivante :

Apprécier les modalités d'évaluation des compétences transversales et leur part dans l'évaluation globale des étudiants, ainsi que la mise en place et le suivi d'un portefeuille de compétences. ;

D'autre part, la publication successive par le Ministère des référentiels relatifs respectivement à la licence d'histoire²²¹ et à la licence en droit²²², et de l'arrêté relatif à la nouvelle licence [arrêté du 1-8-2011 - J.O. du 11-8-2011]²²³ témoigne d'une volonté affirmée de faire une place cruciale à la définition des référentiels pour les diplômes nationaux -et singulièrement pour la licence- en raison des enjeux qui s'attachent à la disposition de tels référentiels et qui sont ainsi précisés :

« Ils développent une **approche par compétences** en définissant les résultats attendus de la formation. Pour permettre à la licence de répondre à la fois à la finalité de la poursuite d'études et à celle de l'insertion professionnelle immédiate, il est en effet nécessaire d'en définir les objectifs en termes d'**acquis de formation** ou de **résultats attendus d'apprentissage** (*learning outcomes*).

²²⁰ http://www.univ-paris-diderot.fr/DocumentsFCK/cevu/File/Doc_8_Referentiels_Licences_SHS_CDUL_030611.pdf

²²¹ http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Dossier_de_presse_nouvelle_licence_juin_2011/31/8/08-Licence_d_histoire_-_Referentiel_183318.pdf

²²² http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Dossier_de_presse_nouvelle_licence_juin_2011/31/6/07-Licence_en_droit_-_referentiel_183316.pdf

²²³ http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/30/40/0/BO_ESR_30_25-08-11_189400.pdf

Ainsi, les référentiels définissent, pour chacune des principales mentions de licence, les objectifs du diplôme en termes de compétences à acquérir, que celles-ci soient :

- **disciplinaires** (dans la discipline principale, comme dans les disciplines connexes ou associées, ou encore dans les disciplines d'ouverture) ;

- **transversales ou génériques** (acquisition de l'autonomie et de la méthode du travail universitaire, capacités d'analyse et de synthèse, aptitudes d'expression écrite et orale en maîtrisant le vocabulaire de la discipline ; capacités relationnelles ; langues vivantes étrangères ; informatique et bureautique ; etc.) ;

- **préprofessionnelles** (sensibilisation aux champs professionnels correspondant à la formation ; projet personnel et professionnel de l'étudiant ; contextualisation des acquis ; stages ; etc.).

Les référentiels ont vocation à guider les établissements dans la construction de leur offre de formation, à en permettre l'évaluation sur la base d'objectifs explicites et homogènes et à éclairer la décision d'habilitation. Ils favorisent ainsi la cohérence et la comparabilité entre les licences au plan national. »²²⁴

Par ailleurs, le constat évident au terme duquel les référentiels publiés en juin 2011 par le Ministère sont extrêmement concis et synthétiques et ne retiennent au mieux que les grandes lignes de la méthodologie d'identification des acquis de formation (learning outcomes) mise en place par les experts de Tuning, notamment pour le secteur des sciences sociales²²⁵ conduit à rechercher pour les sciences économiques les éléments d'une réflexion sur les acquis d'apprentissage et de formation davantage appropriés que le cadre général aujourd'hui disponible et qui traite des disciplines suivantes²²⁶:

²²⁴ http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Dossier_de_presse_nouvelle_licence_juin_2011/31/0/04-Referentiels_de_formation_183310.pdf

²²⁵ http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/2007_10347_FR_Tuning_SQF_PUBLIC_PART.pdf

²²⁶ Le périmètre des disciplines concernées par le projet Tuning est assez flou comme en témoigne l'extrait suivant : « D'initiative universitaire et soutenu par la Commission européenne depuis son lancement en 2000 à travers le programme SOCRATES-TEMPUS, Tuning s'intéresse aussi bien à la convergence des architectures des études supérieures qu'aux contenus des formations ; l'une de ses ambitions est d'identifier les compétences nécessaires à la bonne insertion professionnelle des diplômés européens. Il accompagne à sa façon le processus de Bologne qu'incarne, en France le LMD et la mise en place des ECTS. Coordonné par une université hollandaise (Groningen) et une université espagnole (Deusto - Bilbao), ce projet a impliqué 140 institutions membres de l'Union Européenne élargie (25 pays) représentées par des enseignants chercheurs issus de disciplines différentes, des associations d'étudiants, l'EUA (European University Association), les Conférences nationales des Recteurs/Présidents d'université, et l'ESU (European Students Union). Les disciplines concernées sont : La gestion, les sciences de l'Education, la géologie, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire, les études Européennes et les études d'infirmière »

Source : CPU « "TUNING en France : une approche européenne des formations par les compétences" les 13 et 14 Mars 2008. Université Claude Bernard, Lyon1. <http://tuningenfrance.univ-lyon1.fr/>

« **Business, European Studies, Education Sciences, Occupational Therapy and Social Work**. The second type of subject areas, for which it is thought absolutely necessary to prepare the required indicators, is represented by the following: **Law, Psychology and International Relations** □ □

Fort heureusement, l'OCDE depuis 2010, dans le cadre d'un partenariat avec les parties prenantes du projet Tuning, a lancé un programme intitulé **ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION LEARNING OUTCOMES [AHELO] 2010-2011**²²⁷ destiné à construire un cadre de référence²²⁸ servant à évaluer les acquis de formation et d'apprentissage **en fin de licence**, essentiellement dans les domaines des **sciences économiques**²²⁹ et des **sciences de l'ingénieur**.

S'agissant des sciences économiques, le groupe de travail réunissant des experts des Etats-Unis, des Pays-Bas, d'Italie, du Japon, de Russie et du Mexique a publié le 20 février 2011 un rapport intitulé « **AHELO ECONOMICS STRAND ASSESSMENT FRAMEWORK**. Leadship team : Educational Testing Service (ETS) » dont il sera largement fait état ci-dessous²³⁰. Ce rapport a donné lieu à un Working Paper intitulé « **Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics** ».²³¹

Il y a lieu d'observer qu'aucune Université française, par défaut d'information et/ou par attention incompréhensible des dites informations, n'est partie prenante de ce dispositif²³², alors que les Universités peuvent adhérer librement moyennant une cotisation raisonnable (2500 euros

²²⁷ « Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO » disponible en ligne à : www.oecd.org/edu/ahelo-fr

²²⁸ Cf. la brochure disponible à : <http://www.oecd.org/dataoecd/37/49/45755875.pdf>

²²⁹ « The OECD Secretariat, at the invitation of the AHELO Group of National Experts, contracted the Tuning Association to undertake initial development work on learning outcomes to be used for valid and reliable assessments of students from diverse institutions and countries. The two disciplines selected for the AHELO Feasibility Study are engineering and economics »

²³⁰ Cf. OECD, **EDU/IMHE/AHELO/GNE(2011)5** Group of National Experts on the AHELO Feasibility Study PROGRESS REPORT ON ECONOMICS STRAND 6th meeting of the AHELO GNE Paris, 28-29 March 2011. Le rapport cite figure en Annexe 1 de ce document.

²³¹ OECD (2011), "Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected and Desired Learning Outcomes in Economics", *OECD Education Working Papers*, No. 59. OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchwb3nn-en>

²³² 15 pays participent à l'étude de faisabilité AHELO. Parmi les membres du groupe d'experts pour les sciences économiques, un seul français en qualité de membre correspondant (**Prof. Bernard Cornet Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne**). Parmi les personnes qualifiées de « contactées » : **Wladimir Andreff, Université Paris 2, en sa qualité de président actuel de l'AFSE**. Cf. TUNING-AHELO CONCEPTUAL FRAMEWORK OF EXPECTED AND DESIRED LEARNING OUTCOMES IN ECONOMICS Tuning Association, on behalf of a Group of Experts 23 June 2009, pp. 37-38

par an avec des contreparties de l'IMHE et de l'OCDE intéressantes). *Les seules institutions françaises adhérentes à ce jour sont le MESR et l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.* Au sein du Comité directeur de l'IMHE la France est représentée par Michael JANSEN, Chargé de mission recherche multilatérale, Bureau des institutions multilatérales et de la francophonie, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, et Luc ZIEGLER, *Secrétaire général*, Université Henri Poincaré, Nancy. Au sein du groupe d'expert en sciences économiques, Bernard Cornet de l'Université Paris 1 intervient en qualité de membre correspondant.

b) le référentiel de licence ès sciences économiques proposé

Après avoir évoqué de récents débats sur l'enseignement des sciences économiques ayant pris place dans les revues citées plus loin dans la rubrique Références, rappelé la définition des acquis de formation et d'apprentissage du projet Tuning, et déclarer prendre en compte les préoccupations du document intitulé « QAA subject benchmark statement for economics 2007 »²³³ le groupe d'experts procède à l'annonce des learning outcomes, présentés à la fois comme objectifs de formation et supports d'évaluations de la qualité de la formation dispensée.

I Les objectifs de formation en termes de connaissances disciplinaires

Learning Outcome 1 : Connaissance et compréhension de la discipline

- la capacité à construire et développer une argumentation en mobilisant le vocabulaire de la discipline, ce qui implique l'aptitude à définir clairement les termes usuels et à expliquer les concepts fondamentaux tant au niveau microéconomique que macroéconomique, en sachant se positionner au regard des controverses qui traversent la discipline et qui circonscrivent la pertinence des jugements d'experts ;
- la capacité à utiliser les principes de l'analyse microéconomique et de l'analyse macroéconomique au service d'une argumentation pertinente au regard des problèmes posés et cohérente dans sa construction ;
- la capacité à rendre compte de la manière dont les agents économiques (firmes, ménages, institutions financières, administrations privées et publiques) préparent leurs décisions et

²³³ L'agence britannique d'nommée « The Quality Assurance Agency for Higher Education » établit des évaluations dont les usages potentiels sont ainsi décrits : « Subject benchmark statements provide a means for the academic community to describe the nature and characteristics of programmes in a specific subject or subject area. They also represent general expectations about standards for the award of qualifications at a given level in terms of the attributes and capabilities that those possessing qualifications should have demonstrated. » Le rapport de 2007 cité est téléchargeable à l'adresse ci-dessous :

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Economics.pdf>

- effectuent leur choix, et à tenir compte de ces connaissances pour expliquer les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ces décisions,
- la capacité à mettre au jour les principes de fonctionnement d'un système économique et à rendre compte des contraintes qu'ils exercent sur la définition des objectifs et le choix des moyens de la politique économique,
 - la capacité à construire une représentation d'une situation sous forme de modèle et à en dégager les limites liées à l'hypothèse toutes choses égales par ailleurs dans la prise en compte de formes déterminées de comportements,

Concepts clefs : coût d'opportunité, incitations et anticipations, équilibre et déséquilibre, décision stratégique (arbitrages, théorie des jeux, choix intertemporels), raisonnement à la marge, statique et dynamique, gains de l'échange, capacité à mobiliser le raisonnement mathématique et les méthodes statistiques.

Concepts microéconomiques : décision face aux risques et en univers incertain, interdépendance des marchés, formation des prix et structures de marché, imperfection des marchés (asymétries de l'information, hasard moral, sélection adverse, externalités, biens publics), économie du bien être et critères d'optimalité

Concepts macroéconomiques : plein emploi et chômage, équilibre de sous-emploi ; principes de comptabilité nationale, mesure en valeurs nominales et en valeurs réelles ; division internationale du travail et finances internationales : avantages comparatifs, balance des paiements et déséquilibres, mouvements de capitaux et crises de change, politiques commerciales, transferts financiers ; globalisation et intégration régionale, inflation, répartition du revenu national et redistribution, fluctuations et croissances économiques, monnaie et politique monétaire, principes de politique économique.

Learning Outcome 2 Maîtrise de la discipline et capacité à appliquer ses enseignements à l'étude de problèmes du monde réel.

- Savoir appliquer le raisonnement économique et les méthodes de l'analyse économique à des domaines spécifiques (management des organisations, finances publiques, environnement, pauvreté, santé, marchés du travail, commerce international, développement économique etc..)
- Savoir identifier les hypothèses requises dans telle ou telle problématique et évaluer leur pertinence; pouvoir rendre compte de leurs conséquences sur les résultats obtenus et sur leur degré d'implication dans les controverses éventuelles impliquées par ces résultats,
- Savoir exploiter les ressources du raisonnement économique dans le but de formuler et d'évaluer les recommandations à destination des différents agents économiques tant dans le secteur marchand que non marchand ;

Learning Outcome 3 Capacité à mobiliser les données et informations pertinentes et à les traiter à l'aide des techniques quantitatives usuelles (statistique et économétrie)

Connaissance et accès aux données économiques

Connaissance des sources d'information, des modalités de collecte des données et des conventions présidant à leur agrégation. Compréhension des limites liées aux modalités administratives de la collecte des informations

Méthodes auxiliaires de l'analyse économique

Connaissance des conditions de pertinence de l'histoire quantitative, solide formation en statistique descriptive (régression et corrélation, analyse multivariée, analyse en composante principales etc..)

Interprétation des résultats des tests et analyses statistiques et reconnaissance des limites de l'investigation empirique

Capacité d'interpréter les résultats de l'analyse des données et d'en expliquer les limitations.

Learning Outcome 4 Capacité à dialoguer avec les spécialistes et les non spécialistes

- capacité à exposer et à expliquer les arguments économiques tant aux personnes familières avec le raisonnement économique que celles qui n'en possèdent pas les rudiments. Cette capacité doit être effective tant sous forme écrite qu'orale et doit pouvoir inclure le recours à des présentations mobilisant tant l'outil informatique qu'Internet (blog, wiki, podcast).
- aptitude au partage des informations, des problèmes et des solutions;
- aptitude à mobiliser les outils techniques appropriés tels que bases de données, tableaux, graphiques, modèles, en vue de participations à et animations de rencontres, conférences etc..;
- capacité à synthétiser les données sous forme accessible dans le cas où celles-ci ne peuvent être communiquées l'état brut
- capacité à communiquer les résultats aussi bien à des non spécialistes qu'à des spécialistes.

Learning Outcome 5 Capacité à acquérir de manière indépendante des compétences utiles à la progression dans la maîtrise des connaissances économiques.

- l'aptitude à aborder les débats économiques contemporains de manière réflexive et critique en faisant appel à une connaissance solide de l'histoire de la pensée économique, de ses méthodes et des positionnements épistémologiques,
- la capacité à organiser et à conduire des investigations approfondies sur certains problèmes économiques, ce qui présuppose (1) la formulation d'un cahier des charges pour les enquêtes empiriques, (2) la connaissance des travaux antérieurs et de leurs résultats, (3) la capacité à discerner et à opter pour les méthodes d'investigation adaptées, et (4) la capacité à tirer des conclusions des résultats obtenus et à formuler des directions de recherche pour des investigations ultérieures.
- Une connaissance experte des données existantes et des sources d'information susceptibles d'être mobilisées. La preuve de la possession de cette connaissance experte renvoie (1) à la capacité à déterminer la nature et l'étendue de l'information à mobiliser, (2) l'aptitude à avoir accès effectivement et efficacement aux sources d'informations, (3) l'aptitude à évaluer de manière critique la pertinence des données collectées, (4) l'aptitude à intégrer les informations recueillies dans le système de traitement adéquat au regard tant du problème étudié que des méthodes choisies, et (5) la capacité à faire un usage effectif des informations dans le cadre d'un programme poursuivant un but spécifique..

II - Compétences génériques et transversales

A - Génériques

ABSTRACTION

Il s'agit d'être en mesure d'abstraire, à partir de la connaissance des théories économiques et des modèles qu'elles utilisent, les caractéristiques essentielles d'un système complexe et d'en déduire un tableau général d'évaluation des effets de la politique économique et des variations des grandeurs exogènes, qui revête un caractère opérationnel. Ce faisant, le diplômé « typique » aura acquis les compétences requises pour être en mesure de simplifier les modèles théoriques, tout en préservant leurs caractéristiques essentielles, garantes de leur pertinence. Cette démarche peut être appliquée à d'autres contextes, favorisant ainsi l'émergence d'un décideur capable de résoudre les problèmes rencontrés.

ANALYSE ET METHODOLOGIE

La maîtrise du savoir économique passe par la capacité à appliquer des tests de cohérence classiques aux théories économiques. Ainsi les modalités d'application de l'analyse dimensionnelle, qui conduit à vérifier si les relations établies par la théorie entre les différentes grandeurs sont invariables par rapport à un changement dans les unités de mesure doivent être assimilées. Les liens existant entre les théories du circuit et la macroéconomie doivent permettre d'expliquer l'opposition entre théories de l'équilibre général fondées sur un individualisme méthodologique impur et théorie macroéconomique d'inspiration keynésienne. De même les fondements théoriques puisés à d'autres sciences, à l'origine d'une hypothèse de rationalité limitée et d'une conceptualisation procédurale de sa mise en oeuvre doivent être assimilés. Les développements récents de l'économie expérimentale et les débuts d'une neuro-économie ne doivent pas être ignorés, dans la mesure où ils reflètent dans la discipline l'avènement de nouveaux paradigmes liés aux sciences cognitives.

CONTEXTUALISATION

A l'issue de sa formation, l'étudiant doit être en mesure de déterminer quelles sont les grandeurs d'un phénomène économique qui peuvent être tenues pour données ou fixes et quels sont les paramètres essentiels dont dépend l'évolution du phénomène étudié et sa représentation. En ayant appris à reconnaître comment et pourquoi la valeur de ces paramètres et les paramètres eux-mêmes peuvent changer au cours du temps, l'étudiant est incité à replacer le problème économique dans un contexte politique et social plus large. Cette aptitude à styliser le contexte d'une situation joue, en effet, un rôle déterminant dans la réussite du décideur auquel incombe la mise en oeuvre de réponses opportunes à des problèmes donnés.

En termes opérationnels, il s'agit de :

- élaborer un cahier des charges
- faire une étude d'opportunité et de faisabilité
- construire le budget d'une opération
- établir un diagnostic, proposer des prolongements.

B- Transversales²³⁴

Approche de l'environnement économique et social :

- * savoir reconnaître et appliquer les principes de base d'organisation de la société
- connaissance du vocabulaire juridique (droit des obligations et droit du travail) et des institutions politiques, initiation au raisonnement juridique et à la sociologie politique.

²³⁴ Directement inspirées des référentiels publiés par le MESR dans le dossier de presse de juin 2011.

* Identifier et connaître le rôle des acteurs politiques, administratifs et sociaux et des règles propres à l'environnement international et européen.

Repérer les différentes normes ou règles juridiques nationales ou européennes.

* Connaître les principales règles comptables, financières et fiscales applicables aux individus, aux entreprises, aux administrations et à l'État.

* Intégrer les affaires juridiques des entreprises et des administrations publiques dans leur environnement économique (marché, monnaie, concurrence) et social (action sociale et des familles, emploi, travail) et identifier l'ensemble des règles applicables elles-mêmes et à leurs personnels.

Utiliser une messagerie ; pratiquer des logiciels courants; utiliser les outils bureautiques pour la rédaction et la préparation de présentations ; maîtriser son identité numérique.

Rechercher, analyser, exploiter des informations issues de sources différentes sur des supports différents (papier et électronique) et utiliser les sources d'information écrites et électroniques dans le respect du droit de la propriété intellectuelle, de la vie privée et de l'éthique.

Comprendre une conversation ou un document portant sur un sujet à dominante économique dans au moins une langue étrangère, notamment en anglais.

Savoir s'exprimer par écrit et par oral sur un sujet à dominante économique dans au moins une langue étrangère, notamment en anglais.

C Compétences pré-professionnelles

- *Capacité à mobiliser la théorie économique à des catégories variées de problèmes concrets relevant de l'économie appliquée, plus particulièrement aux problèmes liés aux changements technologiques et aux changements dans les structures de marché, et de manière générale à toutes les catégories de problèmes relevant de la mise en œuvre de la politique économique,*
- *Faire preuve d'une capacité de jugement clair sur les questions économiques, c'est-à-dire informer des derniers développements de l'actualité et des problématiques théoriques susceptibles de leur être appliquées,*
- *Etre en mesure d'appliquer le raisonnement économique à des situations inédites.*

REFERENCES

- Becker, William E. (2007). *Quit Lying and Address the Controversies: There Are No Dogmata, Laws, Rules or Standards in the Science of Economics*, *American Economist*, 50(2): 3-14.
- Davies, Peter and Guy Durden (2010). *Economic Education in Schools and Universities in England*, *Journal of Economic Education*, 41(4): 413-424.
- Hahn, Jinsoo and Kyungho Jang (2010). *Economic Education in Korea: Current Status and Changes*, *Journal of Economic Education*, 41(4): 436-447.
- Ross, John (2010). *Assessing a world of learning?* *Campus Review* (August 16).
- Round, David K. and Martin P. Shanahan (2010). *The Economics Degree in Australia: Down but Not Out?* *Journal of Economic Education*, 41(4): 425-435.
- Yamaoka, Michio, Tadayoshi Asano and Shintaro Abe (2010). *The Present State of Economic Education in Japan*, *Journal of Economic Education*, 41(4): 448-460.

CONCLUSION DU CHAPITRE

La situation providentielle et stratégique du portefeuille numérique de compétences et d'expériences entre référentiels de formation appelant une évaluation formative et supplément au diplôme appelant une évaluation sommative conduit à poser la question suivante lourde de conséquences : peut-on instrumentaliser le Web 2.0 et imposer aux pratiques collaboratives des choix implicites sujets à caution ? C'est toute la question du Semantic web et du rôle des ontologies. Là comme dans d'autres lieux, il faut se méfier des diktats émanant d'autorités autoproclamées dont la légitimité ne tient qu'à la maîtrise des techniques de communication. De manière plus fondamentale nous retrouvons en fin de parcours la question de la hiérarchie des savoirs, des technologies et des pratiques. En effet, une information est l'annonce d'un état donné du monde dont la signification n'est acquise qu'au terme de la mobilisation de capacités cognitives capables d'interpréter le contexte. La transformation de l'information en donnée, laquelle aspire le semantic web, conduit à attribuer à l'information une classe d'acceptions qui lui est associée indépendamment du contexte. Cela ne semble justifié, compte tenu des capacités de traitement des ordinateurs, que si l'on adhère à l'idéologie tutélaire des ingénieurs, à savoir l'existence en toute circonstance d'une solution optimale, représentant le « one best way » Nous laisserons à François Rastier le mot de la fin :

« Un texte n'est pas un réservoir de connaissances qui pourraient être extraites par indexation et condensées en données résumant son contenu informationnel ; l'indexation donc n'a qu'une relative valeur de recherche et de classement. Prenons un exemple : à l'heure actuelle, dans les services de renseignement militaire d'un grand pays européen, des personnels extraient de documents Word des mots et expressions qu'ils transfèrent dans des feuilles Excel où ils sont classés en « ontologies ». Ces feuilles sont ensuite transmises à des analystes qui en font la synthèse sous la forme de Powerpoints présentés à l'état-major.

L'éloquence militaire prise certes le laconisme, mais toute modification systématique d'un texte en change le genre et donc l'interprétation. La sélection de ces passages minimaux que sont les mots et expressions reste de fait incontrôlable, puisque le recouvrement de deux indexations du même texte par la même personne s'établit en moyenne à 40%. La délinéarisation, la compression augmentent l'équivoque et créent l'ambiguïté

Au Web sémantique, il faudra inévitablement substituer une sémantique du Web, car les besoins sociaux pour la recherche d'information, l'amélioration des moteurs de recherche, le data-mining, ne pourront être satisfaits que par une linguistique et une sémiotique de corpus permettant l'analyse des données textuelles et documentaires. »²³⁵

²³⁵ François RASTIER [2008] SEMANTIQUE DU WEB VS SEMANTIC WEB ? □ Le problème de la pertinence
Revue *Texte.net* juillet 2008, vol. XVIII, n°3, p.12.
http://www.revue-texte.net/docannexe/file/1729/rastier_web_semantique.pdf

CONCLUSION : Bilan et Préconisations

Au terme de ce rapport, il y a lieu de revenir sur les éléments essentiels de la démarche engagée, qui permettent de situer la perspective dans laquelle s'inscrivent les préconisations qui suivent.

§1 – La professionnalisation de l'enseignement supérieur est une exigence qui ne trouve son sens et sa place qu'au regard de l'identité que ce dernier entend revendiquer.

La démarche suivie dans ce rapport a consisté dans un premier temps à poser la question : pourquoi ? Pourquoi les universités seraient-elles astreintes à veiller à l'insertion professionnelle de leurs étudiants ? Evidemment, nous retrouvons en réponse à cette question deux types de posture qui se veulent idéologiquement incompatibles. Une première posture revendique pour l'Université une mission exclusive de toute autre : la production de connaissances, c'est-à-dire de théories aux fondements susceptibles de se réclamer d'une véritable démarche scientifique et voués à proposer des représentations de toutes les dimensions, facettes (etc..) du monde dans lequel nous vivons. Le passage de ces savoirs savants aux savoirs opérationnels des ingénieurs et notamment des ingénieurs sociaux que sont les experts n'est pas de son ressort. Il appartient à d'autres instances de justifier les qualités requises et le mode de désignation de ces experts. C'est ainsi que les différents corps de l'administration sont issus d'écoles professionnelles (dans le meilleur des cas) et que les tribunaux recourent à des experts. Cette première posture a été magistralement décrite par Charles Péguy, ainsi que nous le rappelle Jean-Claude Passeron²³⁶ dans le cadre d'une critique de certains fondements épistémologiques de la posture bourdieusienne:

²³⁶ Jean-Claude Passeron [2004] « Le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 » in Jacques Bouveresse et Daniel Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 50. Passeron se réfère à la publication des Œuvres en Prose, dans la collection de la Pléiade. A la suite de cet extrait, il ajoute (quelle leçon !) « C'est le boursier Péguy qui par sa conversion à un respect quasi-religieux de la haute culture universitaire me faisait mesurer la force

"Etant donné que tout enseignement tend à communiquer de la connaissance à des élèves, on peut nommer enseignement supérieur celui qui fait passer avant tout la considération de la connaissance, et enseignement primaire celui qui fait passer avant tout la considération des élèves (□). L'enseignement supérieur ne reçoit aucun commandement ; il se commande à lui-même ; ou plutôt il n'est commandé que par le réel dont il cherche la connaissance vraie, il ne tend qu'à la recherche de la vérité dans la philosophie et dans les sciences (□) à la limite, et rigoureusement, il n'a pas à se préoccuper des élèves (□).

Ils viennent à lui comme au dieu d'Aristote, suivent son cours, l'entendent de leur mieux, travaillent, au besoin se préparent à l'écouter. Normalement il n'a pas à se préoccuper de leur insuffisance. Mais c'est à eux d'y pourvoir. Parlant rigoureusement, on peut dire qu'ils sont faits pour le cours, et que le cours n'est pas fait pour eux, puisqu'il est fait pour l'objet du cours".²³⁷

Dans ce texte en effet, contrairement aux interprétations courantes qui en sont données²³⁸ [ALBERO, 2010], Charles Péguy entend défendre une conception de l'enseignement supérieur qui « ne vise pas de jeunes étudiants peu ou prou privilégiés mais des adultes de toutes origines. C'est de la formation continue au plus haut niveau et cet enseignement supérieur s'adresse à tous ». ²³⁹

A cette première posture, répond une seconde qui met en avant les exigences de la société (davantage d'ailleurs celles des gouvernements en place que celles de la société civile) exprimées en termes de redevabilité. Compte tenu des efforts financiers que représente pour les contribuables le financement public des établissements d'enseignement supérieur, il paraît légitime d'attendre, au-delà de l'imprégnation des connaissances liées à l'apprentissage des concepts et méthodes propres à telle ou telle discipline, de substantielles retombées sur l'insertion professionnelle des étudiant(e)s. La professionnalisation est alors tendanciellement substituée à la

incomparable d'une « représentation de la légitimité intellectuelle » que je retrouvai plus tard en tant de biographies de boursiers et universitaire issus du peuple » art.cit pp ;50-51

²³⁷ Charles Péguy [1901] « Vraiment vrai » **Préface** de Charles Péguy au texte de Charles Guieysse « Les Universités populaires et le mouvement ouvrier » *Pages libres* III-2, 17 octobre 1901, p.399. Comme le précise Simone Fraisse [1970] dans la *Revue d'Histoire littéraire de la France*, volume 70, n°3, mai-juin, p. 422 : « Les premières pages de ce cahier comprennent les jugements les plus lucides que Péguy ait portés sur l'enseignement supérieur, notamment sur le bachotage exigé par les concours parmi lesquels il place l'agrégation. »

²³⁸ Cf. ALBERO B. [2011] Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.8, n° 1-2, 2011 pp. 11-21.

²³⁹ Jean Bastaire in Bastaire Jean, Finkielkraut Alain, Julliard Jacques, « Péguy et le parti intellectuel », *Mil neuf cent*, n°15, 1997. p. 66

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mcm_1146-1225_1997_num_15_1_1169

délivrance des diplômes comme critère de réussite des institutions universitaires. Pour comprendre ce changement de paradigme, qui ne concerne pas seulement la transition vers les acquis d'apprentissage, il faut se pencher très sérieusement sur le statut des certifications et des référentiels mobilisés, aussi bien dans l'espace européen d'enseignement supérieur (processus de Bologne) que dans la politique européenne (U.E) de formation tout au long de la vie, dans le prolongement de la stratégie de Lisbonne.

Pour toute institution, l'exigence de rendre des comptes, qui concerne l'effectivité de la prise en charge des missions qui lui sont confiées, est parfaitement légitime. Encore faut-il que ces missions aient fait l'objet d'une délibération explicite des organes habilités : doit-on tenir pour argent comptant les recommandations en matière de professionnalisation des établissements d'enseignement supérieur d'institutions internationales ne disposant aux termes des traités d'aucune compétence à cette fin ?

Le deuxième temps de notre démarche a consisté à poser une deuxième question : dans quel(s) but(s) ? Quels sont en effet les buts poursuivis par les gouvernements et les institutions internationales en cherchant à améliorer l'insertion professionnelle des étudiant(e)s en formation initiale ou en reprise d'études ? La réponse est claire : il s'agit d'améliorer l'adéquation formation-emploi à travers un recentrage sur les compétences. Cette réponse n'est pas indépendante d'un contexte, celui d'une accentuation marquée tant de la mobilité professionnelle transfrontières dans le cadre de l'internationalisation des marchés du travail que de la précarité des emplois ; contexte qui pèse d'un poids très lourd sur la manière dont ce recentrage est justifié et l'adéquation formation-emploi conceptualisée. Il est affirmé que la compétence est la capacité à mobiliser les connaissances acquises de façon appropriée, dans une situation professionnelle. Le problème est que cette définition ne nous apprend rien. Définir une compétence en termes génériques n'a pas de sens puisque les compétences sont toujours constatées dans un contexte et des situations qui permettent d'attester ou non de leur existence. De ce fait la première question à poser est : cette compétence est-elle transmissible ? Si c'est le cas, un programme de formation peut être envisagé à la condition que ce programme puisse recréer les conditions dans le cadre desquelles la dite compétence a été identifiée. Mais il s'agit là d'une condition nécessaire mais non suffisante. Quels sont les pré-requis pour qu'une telle compétence advienne ? Il apparaît que parmi ces pré-requis il y a toujours **les ressources de l'organisation** qui font obligatoirement partie du contexte tant professionnel que de formation et

les caractéristiques du collectif de travail ou d'apprenants, puisqu'en situation professionnelle (y compris dans l'activité de recherche considérée en tant qu'activité professionnelle) l'acquisition des compétences est largement déterminée par l'ensemble des interactions entre acteurs. L'université n'a pas peur des compétences : il y a longtemps qu'elle a apporté la démonstration que c'est par l'approfondissement des connaissances que sont créées les conditions d'une appropriation des compétences : « le succès pratique d'un savoir suppose qu'une recherche scientifique a établi des liens assez solides de causalité entre des moyens d'action et leurs conséquences empiriques pour que le chercheur puisse *lorsqu'il dispose des connaissances suffisantes des liens de nécessité ou de probabilité entre les variations des phénomènes historiques*, indiquer à un acteur public ou privé, qui croit volontiers avoir choisi son objectif et utiliser les meilleurs moyens pour le réaliser que ceux-ci sont inopérants voire contreproductifs pour atteindre cette fin ».²⁴⁰

Dans notre deuxième partie nous avons recherché les éléments de la genèse de la focalisation des experts et des gouvernements sur une culture de résultats, dont l'expression la plus aboutie serait en matière d'enseignement supérieur et de formation, représentée par les learning outcomes. En fait, comme nous l'avons montré cette focalisation a permis, et c'est une régression considérable, d'abandonner la problématique des compétences centrée comme l'expliquait d'Étiemble en 1950 sur les processus²⁴¹, au profit de learning outcomes, outputs d'un processus tenu pour indifférent, vite abandonnés au demeurant au bénéfice des acquis d'apprentissage, en raison de l'élargissement de la problématique aux apprentissages informels et non formels.

De surcroît le terme acquis signale le début d'un retour à une conceptualisation plus exigeante qui se fait jour, avec retard certes, dans les écrits des experts de Bologne²⁴². L'enseignement majeur que l'on peut tirer de cette deuxième partie est que l'Union Européenne, dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, a importé des Etats-Unis, sans avoir conscience des conséquences qui s'ensuivraient, un des ferments majeur de la crise de l'éducation qui sévit dans ce pays, à savoir le principe consistant à " mettre l'apprenant au centre

²⁴⁰ Jean-Claude Passeron [2004], art. cit.

²⁴¹ « Cette compétence n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir et cette reconquête doit se faire parce que le poste change par suite de l'évolution technologique ».

²⁴² **Convergence des structures éducatives en Europe. Guide de formulation des profils de formation. Dont les compétences et les résultats d'apprentissage des programmes** [2010] DG Education et Culture Education et formation tout au long de la vie Traduction française financée par l'Agence Europe-Education-Formation France dans le cadre de la convention européenne des Experts de Bologne. Publications de l'Université de Deusto, 2010

du système"²⁴³. Ce principe, **lorsqu'il se borne à une déclaration d'intention que ne vient étayer aucun fondement théorique**, consacre en effet, comme le rappelle Philippe Fontaine²⁴⁴ citant J-F Mattei²⁴⁵, une démission de l'institution scolaire, dans la mesure où partout dans un contexte d'internationalisation marchande des services d'éducation, il débouche sur une seule « bonne pratique » : **mettre les connaissances au niveau de l'apprenant !**

Il apparaît, en définitive, au terme de cette seconde partie que la principale condition d'une bonne insertion professionnelle des étudiants est la recherche d'une professionnalisation des pratiques d'enseignement en phase avec les évolutions du monde contemporain: ce qui conduit à mettre l'accent, sur la base des savoirs professionnels propres aux personnels des établissements d'enseignement supérieur, **sur les questions** ayant trait à la définition et à la formulation des profils de formation **et sur les critères et modalités** d'évaluation tant formative que summative (en bon français, on dira avec J. WEISS « attestative »)

Le troisième temps de notre démarche a conduit à concentrer l'attention sur une dernière question : quels sont les moyens adéquats à une professionnalisation de l'Université, au sens que nous venons de rappeler, dans le cadre du passage à une Université numérique ? Au terme d'un précédent rapport nous avons pu faire un état des lieux des expériences de mise en œuvre du portefeuille numérique d'expériences et de compétences. Ce travail nous a permis de

²⁴³ « On peut lire de façon relativement optimiste l'évolution récente du système éducatif français. Il a ouvert, sans dommage pour le niveau des élèves l'enseignement secondaire. La structure du système - un cadre national fort, une autonomie relative des acteurs - est fondamentalement saine. Il suffirait donc d'introduire un peu plus d'évaluation des résultats et quelques procédures qui en tirent les conséquences.

La lecture pessimiste s'appuie sur les effets pervers de réformes visant à mettre "l'élève au centre du système", engageant à entrer dans une logique de "service du public", au sein d'un modèle qui y est fondamentalement opposé. » MEURET D. , DURU-BELLAT M. « Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales », in: **Politiques et management public**, vol. 20 n° 2, 2002. Reconfigurer l'action publique : big bang ou réforme ? Actes du onzième colloque international - Nice, jeudi 4 et vendredi 5 octobre 2001 - Tome 2, pp. 61-79.

²⁴⁴ P. FONTAINE [2006] *Education et crise de la culture*, p.4 <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.educulture.PhF.pdf>

²⁴⁵ « En même temps, éduquer un enfant, c'est le tirer de son autisme naturel et le conduire fermement vers ce qu'il deviendra dans l'horizon des hommes." C'est pourquoi le principe consistant à "mettre l'élève au centre du système", c'est-à-dire à centrer l'école sur le sujet, représente un véritable contresens, qui engendre objectivement une démission de l'institution scolaire ; de surcroît, "on ne changera rien à la pédagogie de l'échec scolaire en centrant l'école sur le sujet pour mettre les connaissances à son niveau au lieu de mettre l'élève au niveau des connaissances. Il est d'ailleurs superflu de débattre sans fin pour savoir si le niveau monte ou bien s'il baisse, comme si l'éducation se mesurait en termes de "niveau" à l'image de la Seine à la hauteur du zouave du pont de l'Alma. Tout ce que montre au contraire la pratique de l'éducation, dont l'aboutissement historique se nomme "culture", c'est qu'il est illusoire de se fonder sur le "sujet", et d'abord le sujet *enfantin*, pour tirer de lui seul les ressources qui le feront accéder à la vérité. » Jean François MATTEI [1999] *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, PUF, Collection intervention philosophique, Paris, 1999.

participer de mai à septembre 2011 aux travaux du Groupe de Travail National sur le ePortfolio piloté par Jean Heutte au MESR²⁴⁶. Cette expérience nous a conduits à prendre conscience de la nécessité cruciale d'approfondir l'étude des changements induits par la pratique du ePortfolio sur le vécu de la relation pédagogique et à analyser l'effort réflexif que cette pratique exigeait. Dans la troisième partie de ce rapport nous avons donc placé au centre de notre investigation les relations entre référentiels et évaluation formative dans le cadre de portefeuilles numériques de développement personnel s'inscrivant dans un cursus de licence. Sur le plan pédagogique, nous avons pu constater que dès 2004 en France, en dépit du caractère très exploratoire des expérimentations en cours, Martine Morisse avait pu présenter une synthèse remarquable et toujours actuelle sur les pratiques d'évaluation liées au ePortfolio et ce qu'elles impliquaient, en amont, sur l'évolution du contenu de la relation pédagogique :

« le portfolio va permettre de garder trace de ce que l'étudiant connaît, mais aussi du processus lui-même qui l'a conduit à telle réponse, telle solution ou telle proposition. Son cheminement, sa progression et ses difficultés mais aussi ses doutes, son questionnement, ses réflexions, c'est-à-dire les réactions de l'étudiant face à ses apprentissages font partie de la démarche formative de l'évaluation (□) Les conceptions de l'apprentissage évoluent et influencent l'évaluation. Elles mettent en évidence le rôle actif de l'apprenant dans la construction des connaissances, la fonction maïeutique des interactions en privilégiant une démarche coopérative et l'articulation des savoirs avec le champ expérientiel »²⁴⁷

Au terme de cette troisième partie, il nous est apparu que la question des moyens, souvent réputée seconde au regard des finalités poursuivies, constitue un enjeu stratégique, parce qu'en réalité les moyens retenus concourent centralement à l'assignation d'un sens (au travers des actions entreprises) à des finalités énoncées en termes suffisamment généraux pour recouvrir tout et son contraire. Il en va ainsi de l'épineuse question de la professionnalisation des

²⁴⁶ Le GTN ePortfolio a pour mission l'élaboration d'un livre blanc sur « la démarche Eportfolio dans l'enseignement supérieur » Jean Heutte [Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) Service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle DGESIP A] est le rapporteur du groupe de travail national.

²⁴⁷ MORISSE M. [2004] L'application du portfolio à l'Université et ses effets réflexifs in DERYCKE M. POMMIER J-L., Le "retour réflexif": Ses entours, ses détours, *Questions éducatives*, n° 25-26, décembre 2004, pp.164-165

Universités dont la nature et les enjeux ne peuvent être aujourd'hui analysés et compris qu'à travers l'examen des moyens mis en œuvre.²⁴⁸

De ce point de vue le portefeuille numérique d'expérience et de compétences est depuis plus de vingt ans au centre d'une réflexion à l'échelle mondiale visant à comprendre l'émergence de nouveaux paradigmes épistémiques liés aux transformations radicales des processus d'apprentissage²⁴⁹. Il serait inepte dans une visée de consolidation des savoirs professionnels des enseignants de s'autoriser à faire l'impasse sur les questions qui sont liées à la généralisation et à l'évaluation des usages des dispositifs mis en œuvre pour introduire le portefeuille numérique de compétences, qui en configurent et déterminent les applications pédagogiques. La conclusion de notre troisième partie est précisément que le PEC dans la mesure où il focalise les stratégies de toutes les parties prenantes d'un dispositif de formation est un puissant véhicule de changement qui ne remet nullement en cause les savoirs académiques, tout en participant centralement à leur traduction en termes de compétences.

§2 – Préconisations

Prenant appui sur le bilan précédemment dressé, les préconisations qui suivent portent respectivement sur la stratégie à suivre dans un contexte européen contrasté, sur la politique d'établissement à mettre en œuvre dans le cadre d'un projet d'établissement honorant ses propres normes d'évaluation, -lesquelles pourraient prendre la forme, pour sacrifier l'esprit du temps d'une charte de qualité-, sur les moyens à mobiliser notamment en référence aux référentiels licences parus ou annoncés, et aux mesures qui découleraient, de la publication par le MESR du livre blanc sur la démarche Eportfolio dans l'enseignement supérieur.

2.1 Eléments de stratégie dans un contexte européen contrasté

Les Universités sont-elles astreintes dans le cadre européen de certification (EQF-LLL) à conformer leur formulation des acquis d'apprentissage en référence étroite aux options politiques retenues par la Commission européenne ? La réponse est non : aucun établissement d'enseignement supérieur n'est contraint de conformer sa stratégie à la vision étroite et sans doute erronée d'une insertion

²⁴⁸ De ce point de vue la détestation de principe affichée par MATTEI quant à la dénaturation systématique du sens à laquelle une telle démarche serait vouée est éminemment suspecte : « Dans le cadre de l'institution scolaire on remplace la *finalité* pédagogique, c'est-à-dire la constitution de l'homme dans son humanité ou comme disait Kant dans sa « fin dernière » par la « *fonction enseignante* ». A son tour, la fonction enseignante est réduite aux procédures didactiques que l'on met en pratique, lesquelles pour finir disparaîtront en procédés mécaniques dont les QCM et les exercices à trous sont des fleurons pédagogiques les plus connus » MATTEI J-F. [1999, op.cit . p.146]. Mais qui procède à cette réduction et qui confère ce label de fleuron pédagogique ?

²⁴⁹ Cf . Mark J.W. LEE, Catherine MCLOUGHLIN (Eds), *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*, Information Science Reference (an imprint of IGI Global), 2011, 518 pages.

professionnelle qui ne résulterait que d'un affichage d'acquis d'apprentissage d'après toute référence aux processus aux termes desquels ces acquis ont été obtenus²⁵⁰. Pour tenir à distance le soft power de la Commission, dont la légitimité est sur le terrain de l'enseignement et de la formation discutable, il appartient aux Universités de construire de manière autonome les standards de formation et de proposer les critères d'évaluation appropriés. Le respect de cette exigence conduit à formuler les préconisations suivantes :

Préconisation 1 Les parties prenantes de la communauté éducative et la gouvernance de l'Université doivent inscrire leurs orientations stratégiques dans un bilan critique des politiques mises en œuvre au niveau européen et international.

C'est à cette condition d'ailleurs que les Universités ne failliront pas à leurs missions essentielles. Que voit-on, en effet, si ce n'est un écart grandissant entre les évolutions en cours aux Etats-Unis (cf. le rapport extrêmement critique du General Accounting Office sur les for-profit Universities²⁵¹), en Asie (le passage à l'Université numérique est l'occasion d'une remise à plat de la pédagogie et des programmes tant en Chine qu'en Corée sans rapport avec la professionnalisation conçue à la manière de l'UE) et au sein de l'Europe elle-même (cf. les préconisations du Conseil de l'Europe²⁵²) et celles qui sont appelées de ses vœux par la commission.

²⁵⁰ Et sans tenir compte des caractéristiques des établissements de formation concernés. Le cadre européen de certification est ainsi mis en cause par M. Young : « It treats learning outcomes as potentially the product of any type of learning undertaken in any site. It thus reduces the role of educational institutions to just one of many learning sites. This fails to recognize that many workplaces and other sites of informal learning provide at best limited opportunities for the acquisition of specialist knowledge. »

²⁵¹ GAO HIGHLIGHTS 10-948-T FOR-PROFIT COLLEGES Undercover Testing Finds Colleges Encouraged Fraud and Engaged in Deceptive and Questionable Marketing Practices. 4 août 2010 <http://www.gao.gov/new.items/d10948t.pdf>

²⁵² cf. Sjur Bergan et Radu Damian (Eds) *Higher education for modern societies: competences and values (Série «Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe n° 15) (2010)*. Dans sa présentation de l'ouvrage le Secrétariat du Conseil de l'Europe indique de manière très significative :

Le développement des compétences des apprenants est un élément important de la mission de l'enseignement supérieur. Le type de compétences que l'enseignement supérieur doit développer dépend de ce que l'on estime être les buts de l'enseignement supérieur. L'expression « convergence des compétences » souligne la nécessité non seulement de former les individus à des tâches spécifiques mais aussi de leur donner une éducation globale.

L'éducation consiste à acquérir non seulement des savoir-faire mais aussi des valeurs et des savoir-être. A mesure que les politiques éducatives ont cessé de privilégier le processus pour mettre davantage l'accent sur les résultats des processus éducatifs, les résultats d'apprentissage ont été de plus en plus considérés comme un élément essentiel des politiques tant en Europe qu'en Amérique du Nord.

Cet ouvrage étudie les rôles et les buts de l'enseignement supérieur dans des sociétés modernes complexes et l'importance des compétences sous ce rapport. **Bien que le débat public en Europe puisse donner l'impression que l'unique but de l'enseignement supérieur est de préparer au marché du travail, ce rôle important est complète par, au moins, trois autres missions à savoir :** préparer à la citoyenneté démocratique, favoriser l'apprentissage personnel et transmettre un corpus de connaissances approfondies et diversifiées. Cette étude s'appuie sur les expériences menées à la fois en Europe et en Amérique du Nord pour souligner qu'il ne s'agit pas, en fait, de déterminer lequel de ces buts est le but « véritable » ; la question n'est pas là ; ils sont tous importants et ils coexistent.

Préconisation 2 **La gouvernance de l'Université en matière pédagogique doit donner la priorité à l'élaboration de profils de formation établis sous sa seule responsabilité.** C'est ainsi qu'elle pourra vis-à-vis des tiers le mieux assurer la crédibilité de son offre de formation et garantir que les diplômés qu'elle délivrent concourent de la manière la plus satisfaisante qui soit à l'insertion professionnelle de ses étudiants.

Préconisation 3 **S'agissant des formations professionnelles (licences pro, master pro, etc..) la gouvernance de l'Université devrait installer un Conseil stratégique de l'insertion,** purement consultatif, assurant de par sa composition une liaison organique avec le monde socio-économique afin d'assurer à la fois la lisibilité des programmes de formation, d'éviter une transposition simpliste de prescriptions émanant des partenaires professionnels, et d'assurer une communication exempte d'ambiguïtés.

Préconisation 4 **Une charte de la qualité des formations** (dénomination retenue ici en raison de sa proximité avec l'air du temps) explicitant la stratégie de l'Université en matière d'élaboration de référentiels et d'exercice des fonctions d'évaluation formative et attestative devrait voir le jour.

C'est en se dotant d'offices d'évaluation et de structures interuniversitaires de certification que les Universités américaines ont fait reconnaître leurs identités à l'égard des tiers et ont réussi à assurer de manière concertée une régulation de la concurrence. En Europe, dans un contexte institutionnel différent, le dispositif proposé permettrait aux Universités de ne pas subir les injonctions plus ou moins arbitraires d'instances mises en place par l'Union européenne dans le cadre de l'exercice d'un «soft power».

2.2 Eléments de politique (éducation et formation)

Trois contraintes déterminent la sélection d'objectifs prioritaires : deux sont liées à l'individualisation des parcours des apprenants ; elles concernent respectivement l'adaptation des différents types d'apprentissage aux caractéristiques de publics très hétérogènes et l'inscription dans le dispositif d'orientation professionnelle d'une évaluation des compétences transversales acquises, puisqu'elles constituent un jalon essentiel entre compétences disciplinaires et compétences professionnelles. La troisième contrainte a trait à l'approfondissement des savoirs professionnels des personnels, savoirs fort négligés dans la conception officielle de la

professionnalisation des universités, alors qu'ils constituent le socle sur lequel se construit l'excellence universitaire.

Préconisation 5 Construire des référentiels de formation adossés à des types d'apprentissage autorisant une réelle possibilité d'individualisation du parcours de formation.

Il ne s'agit pas seulement d'une prise en compte des inégalités entre étudiants liées au déroulement de leur scolarité antérieure mais de lutter activement contre des erreurs d'orientation dues à la méconnaissance de la nature des exigences liées à certaines filières. Il serait judicieux à ce niveau de s'inspirer des General Education Requirements en vigueur dans les Universités américaines

Préconisation 6 Pratique à éviter : renseigner le supplément au diplôme à partir de fiches RNCP à la rédaction desquelles les enseignants n'ont pratiquement pas été conviés à participer.

Au séminaire AMUE du 22 mars 2011, il est apparu en effet qu'un nombre significatif d'Universités ont externalisées des cabinets de recrutement voire des entités ayant en charge la formation professionnelle dans certains secteurs d'activité la tâche consistant à faire correspondre aux contenus de formation les compétences professionnelles correspondantes. Il n'est pas exclu dans ces conditions que le formatage de certaines formations professionnalisantes de niveau master ait échappé pour des raisons d'excellence (en termes d'habilitation), de certification et de concurrence, en totalité aux enseignants directement concernés, en contrepartie de la promotion du partenaire universitaire désigné comme responsable de la formation et de la formation homologuée. C'est ainsi qu'ont été mises au point les fiches RNCP de l'ensemble des formations professionnalisantes de certaines Universités. Le résultat apparemment positif à court terme est désastreux à long terme puisqu'il décrédibilise l'Université aux yeux mêmes des acteurs économiques dans les activités concernées.

Préconisation 7 : Pratique à éviter : les « mauvaises pratiques » en matière de relations Université-Entreprise.

Dénoncées par le président de l'Université Paris-EST Marne-la-Vallée. Qu'il s'agisse des opérations « Nos Quartiers ont du talent », « café de l'avenir » ou de l'opération

Phenix²⁵³, le président Godard met en garde contre ce genre d'opération qui instrumentalise les universités en leur offrant au mieux un strapontin dans le dispositif et non la qualité de partenaire à part entière. Ces opérations sont conçues pour organiser un face-à-face entre les entreprises et les étudiants et ambitionnent comme dans le cadre de Phénix « de reformater en 6 mois les étudiants pour les adapter aux besoins de l'entreprise.

Préconisation 8 : Assurer la conservation du patrimoine immatériel constitué par les sources et les traces des savoirs professionnels des personnels.

Il s'agit ici de constituer **pour l'Université et ses personnels un patrimoine commun**, en termes de procédures et de ressources humaines et matérielles susceptibles de permettre la capitalisation des processus d'apprentissage et de leurs modalités d'évaluation ainsi que la conservation cheminements ayant permis l'insertion professionnelle des apprenants. Une « **Maison des études** » pourrait être constituée à cette fin, avec docuthèque numérique et plus encore partenariat privilégié avec les anciens dans les filières où cela s'avère possible, en prenant appui à cette fin sur les prestations qu'offrent des réseaux sociaux tels que LinkedIn ou Viadeo.

2.3 Moyens

Les moyens à mettre en œuvre dépendent des caractéristiques des dispositifs mis en œuvre. Ainsi le portefeuille de compétences peut-il ne viser que l'année d'achèvement de la licence ou ne concerner qu'un projet (cas du portefeuille venant en support du semestre de professionnalisation). Mais la mise en place du PEC nécessite en amont l'expérience d'un travail réflexif sur les compétences.

Préconisation 9 : Un système d'UV libres pour initier la réflexion sur les compétences.

La reconnaissance et la validation des acquis de formation au niveau licence, à travers le supplément au diplôme, nécessitent en amont l'apprentissage tant par l'institution que par les étudiant(e)s du processus d'individualisation du parcours de formation. Il faut donc un système d'UV libres permettant l'acquisition du travail réflexif sur les compétences dans le cadre

²⁵³ Phénix offre aux diplômés des Master 2 Recherche en Lettres, Sciences Humaines et Sociales la possibilité de postuler dans des entreprises pour des postes en CDI au niveau cadre. Cf. Serge Villepelet, Président de Price waterhouseCoopers « Le patron qui aime les littéraires » Préface de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 152 pages, Editions Lethielleux/ Desclee de Brouwer

d'activités hors université (associatives, sportives, artistiques etc.). Des Universités ont engagé un partenariat avec l'AFEV très prometteur. Il y a sur Lyon beaucoup d'ONG (telle RONGEAD) sur les questions de co-développement et/ou de développement durable, de droit d'asile etc. avec lesquelles des partenariats similaires pourraient être engagés. Le projet professionnel, par ailleurs, devrait donner lieu à l'initiation des étudiants à une recherche-action qui ne se confondrait pas avec l'expérience du stage puisqu'elle aurait pour objet de favoriser la découverte des métiers et des différentes dimensions de la professionnalité.

Préconisation 10 : *Veiller à l'interopérabilité des systèmes et à la protection des données.*

Le portefeuille des acquis de formation est un support numérique à partir duquel l'étudiant(e) peut construire son identité personnelle et professionnelle. Plusieurs principes en conditionnent l'efficacité : le premier est celui de l'appropriation par l'étudiant de cette démarche. Il lui appartient en effet, et à lui seul, de choisir en fonction des outils mis à sa disposition les contenus (travaux en cours, compte-rendu d'expériences, vidéos, blogs) et les modalités graphiques retenues de présentation de ces contenus. C'est l'étudiant également qui doit déterminer qui a accès à quel contenu. De cette façon, le portefeuille est un outil interactif doté d'une grande flexibilité. L'élaboration d'un portefeuille numérique sollicite inventivité et rigueur ainsi qu'un travail réflexif sur son parcours (savoir pourquoi on n'a pas su faire est un résultat positif et légal de la démarche consistant à montrer que telle orientation théorique conduit à une impasse), en mettant au jour des éléments constitutifs de l'identité personnelle.

Préconisation 11 Mise en oeuvre d'une campagne de communication centrée sur l'idée que l'orientation doit devenir une responsabilité partagée de la communauté universitaire et s'inscrire comme la condition d'une individualisation des parcours des étudiants, sur laquelle repose en définitive (via le projet professionnel, le portefeuille des acquis de formation et le supplément au diplôme qui couronne le tout) la réussite de l'insertion professionnelle.

Préconisation 12 Accompagner les équipes pédagogiques candidates à l'élaboration de profils de formation susceptibles de permettre l'identification des acquis de formation transférables sous forme de compétences dans la vie professionnelle. Lorsqu'un enseignant se pose la question de **traduire son enseignement en acquis de formation** il initie pour son propre compte une attitude réflexive à l'égard des contenus qu'il enseigne et souvent cela le conduit à

reconsidérer sa démarche, ses objectifs, ses méthodes d'évaluation. Ce travail est donc très exigeant, mais une fois qu'il a été engagé il n'est plus possible d'y renoncer tant il entretient des relations étroites avec l'usage des plateformes pédagogiques, la définition de stratégies éducatives et la reconsidération de l'étudiant qui n'est plus un acteur passif, mais un partenaire dans la co-construction de savoirs partagés et discutés. Il reste qu'il ne faut pas confondre l'enseignement de connaissances et l'acquisition de compétences et de ce point de vue le portefeuille numérique est l'instrument qui permettra de l'éviter.

C'est ici qu'une relation forte entre les équipes pédagogiques et le **Bureau d'aide à l'insertion professionnelle** récemment mis en place, non seulement trouverait avec le soutien du Comité de pilotage, sa place mais constituerait aussi le témoignage le plus palpable et le plus convaincant de l'existence de l'Université lumière Lyon2, par delà les statuts et les catégories, d'une véritable communauté éducative.

Au final : Entre permanence et changements, une identité de l'Université toujours à reconquérir :

« Une Faculté ne rend pas tous les services qu'on doit attendre d'elle si le maître n'y est pas tout à la fois l'orateur d'une science dans sa chaire, l'ouvrier de cette science dans les laboratoires ou les salles de conférences, s'il ne dépose point la robe pour le tablier, si ses élèves ne sont pas tout à la fois des disciples qui écoutent et des apprentis qui s'exercent au maniement de l'outil et tiennent à honneur de terminer l'apprentissage par le chef-d'oeuvre. »

Ernest Lavisse *Etudes et étudiants* Armand Colin, 1890.

Sommaire

Avant Propos.....	2
INTRODUCTION	3
1 - Qu'est-ce que la professionnalisation des Universités ?	3
2 - Quelle hiérarchie des savoirs se met en place à la faveur de la construction d'espaces d'équivalence lié à la certification et à des procédures telles que RPL* ou VAE** ?.....	5
3 - Les dérives de l'évaluation institutionnelle susceptibles d'entraver le développement professionnel.....	7
4 - En période de crise, une très bonne insertion professionnelle des diplômés de l'Université.	10
CHAPITRE 1 - L'AVENEMENT DE REFERENTIELS DE COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	15
SECTION 1 - Les sources de la référence aux compétences dans l'univers de la Formation Professionnelle	18
§1 - La certification professionnelle, enjeu et support des transformations du rapport salarial	18
§2 - Les référentiels de compétences, pré-requis indispensables de l'individualisation des compétences et de la sécurisation des parcours professionnels.	25
§3 - Les référentiels métiers des 3 fonctions publiques, comme exemple de référentiels de compétences demandées.	30
§4 - Le recours à la certification des acquis de formation pour faciliter l'ajustement aux caractéristiques des emplois-types dans le secteur privé.....	32
SECTION 2 - la concurrence des cadres de certification expression de la difficile autonomie de l'espace européen d'enseignement supérieur a l'égard des initiatives de l'U.E	38
§1 - La stratégie de Lisbonne, une stratégie commandée par des impératifs économiques.....	38
§2 - Le processus de Bologne et la convergence des procédures de reconnaissance des acquis de formation dans l'espace européen d'enseignement supérieur.....	43
SECTION 3 - Les référentiels de compétences Pivots de la politique européenne de convergence des certifications	49
§1 - Le supplément au diplôme et le cadre méthodologique du projet Tuning, avancées majeures du processus de Bologne et supports de la création de référentiels d'acquis d'apprentissages	49
§2 - La politique de l'Union européenne d'apprentissage tout au long de la vie : les cadres EQF-LLL et ECVET au cœur du processus d'intégration des Universités au dispositif européen de formation professionnelle.....	57
CHAPITRE 2 - PROFESSIONNALISATION ET COMPETENCES	72
SECTION 1 - Les Référentiels de compétences : pertinence et enjeux du choix des Learning Outcomes	72
§1 - Des compétences clés (Eurydice 2002) aux Learning Outcomes.	73
a) Le caractère individuel de la compétence selon Weinert.....	73

b) le modèle de compétences de PISA.....	77
§2 Les avantages comparatifs des « Learning Outcomes » du projet Tuning .	78
a) - Des fondements théoriques assurés et cohérents avec le changement de paradigme annoncé	80
b) - Un souci d’opérationnalité respectueux des principes de Tuning.....	82
§3 - Le référentiel Tuning pour les sciences sociales.....	84
a) considérations générales.....	84
b) Compétences disciplinaires et compétences génériques en Business and Management	85
SECTION 2 - Référentiels et évaluation: principes évidents, pratiques complexes !.....	90
§1 - L’univers des référentiels requis	90
§2 - Sur quoi porte précisément l’évaluation.....	93
§3 - Les sources de la nécessité de recourir à des agences indépendantes certifiant la qualité.	96
a) les procédures d’assurance qualité externe, une exigence née de la mondialisation	97
b) de EQARF a EQAVET	101
Conclusion du chapitre - La réécriture des profils de formation au cœur de la transition vers les acquis d’apprentissage.....	104
CHAPITRE 3 - DES PROFILS DE FORMATION A L’INSERTION PROFESSIONNELLE. .	110
SECTION 1 - Etat des lieux des usages du E-Portfolio dans l’enseignement supérieur.....	113
§1 - Le contexte « culturel » de la mise en œuvre du E-portfolio: une conceptualisation économiciste des effets des NTIC sur la production et l’utilisation des connaissances et des savoirs.	114
§2 - La préparation en amont des conditions de l’avènement de l’Université numérique en France : l’introduction du socle commun de compétences à l’école.	116
a) l’adaptation du système scolaire à une nouvelle priorité : l’insertion professionnelle.	116
b) les liaisons amont -aval.....	117
§3 - Diffusion du PEC et introduction de référentiels de compétences orientés métiers.	121
§ 4 - Bilan de quelques expériences étrangères.....	126
4.1 - La stratégie nationale australienne.	127
4.2 L’expérience des Etats-Unis : l’accréditation des G.E.R. pilier de la stratégie de protection contre le développement débridé du e-learning des « for profit colleges ».	129
4.3 - Usages et opportunités du e-Portfolio dans les pays participant au Knowledge Exchange (Allemagne, Danemark, Royaume Uni et Pays Bas)	133
SECTION 2 - Apprentissages, pédagogie et méthodes d’évaluation : une mise en cohérence induite par les usages du e-portfolio	134
§1 - L’avènement du Web 2.0 et ses conséquences	135
§2 - La promotion par les pouvoirs publics d’une Université numérique.	142
§3 - Les conditions de l’ adaptation du dispositif e-portfolio au nouveau paradigme.....	146
a) les raisons initiales de l’intégration du dispositif e-portfolio dans le programme d’aide à l’insertion professionnelle des étudiants.	146
b) le nouveau paradigme revisité : du m-learning au p-learning.....	149
SECTION 3- Les référentiels de licence au cœur de l’articulation entre l’évaluation formative du e-portfolio et l’évaluation sommative du supplément au diplôme	152
§1 - Le C2i comme incubateur des référentiels de formation	152
§ 2 - Réécrire les profils de formation en vue d’une évaluation formative.....	154

§3 - Proposition de référentiel pour la licence ès sciences économiques inspirée de la méthodologie TUNING -AEHLO.....	156
a) exposé des motifs	157
b) le référentiel de licence ès sciences économiques proposé	160
Conclusion du chapitre.....	165
CONCLUSION GENERALE : Bilan et Préconisations.....	167
§1 - La professionnalisation de l'enseignement supérieur est une exigence qui ne trouve son sens et sa place qu'au regard de l'identité que ce dernier entend revendiquer.	167
§2 - Préconisations	173