

FREREF

FONDATION DES REGIONS EUROPÉENNES
POUR LA RECHERCHE EN EDUCATION ET EN FORMATION

Des compétences pour apprendre tout au long de la vie



La photo de la première de couverture est reproduite avec l'aimable autorisation de Champagne FM

Achevé d'imprimer sur les presses de

L'Imprimerie Ecully Graphic

France

+33 (0) 478 330 823

Juin 2007

FREREF

Fondation des Régions Européennes
pour la Recherche en Education et en Formation

**Des compétences
pour apprendre tout au long de la vie**

**Synthèse des travaux de la quatrième session de « l'Université européenne d'été de la
Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie »
mise en forme par Jean-Marie Albertini.**

L'essentiel du texte de cet ouvrage a pour origine les travaux de la quatrième session de « l'Université Européenne d'Eté de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie ». Elle a eu lieu à Cracovie du 18 au 21 septembre 2006. La quatrième session de cette « Université Européenne d'été », due à une initiative de la FREREF, a été soutenue par la Région de Maloposka et la Région Rhône-Alpes. Sa préparation a été réalisée par un réseau européen unissant des Régions, des organisations syndicales et patronales, des centres de recherches, des centres de formation et des universités. Cette Université vise à mettre en place une plate-forme permanente d'échange entre partenaires sociaux, professionnels de l'éducation et de la formation et responsables politiques régionaux. Le lecteur qui le désire trouvera sur le site <http://www.freref.eu> l'ensemble des actes de l'université, ainsi que ceux de la précédente session.

On notera que nous avons traduit le terme *Life Long Learning*, apparu dans les années 1990, par *Apprendre tout au long de la vie*. Cette traduction évite les ambiguïtés de « la formation » ou de « l'apprentissage tout au long de la vie » ou encore la dichotomie entre éducation et formation que maintient « l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

Préface

Marek Nawara
Maréchal de la Région de Malopolska

En Pologne, les collectivités territoriales fonctionnent depuis 1999. Leur mission principale consiste à veiller au développement économique et culturel des régions. A l'heure actuelle, on ne saurait envisager la compétitivité de la région sans développement du système de formation et d'orientation professionnelle permettant d'adapter les compétences des élèves, des travailleurs et des personnes à la recherche de l'emploi à la demande du marché du travail qui subit une évolution constante.

Les collectivités locales en Pologne sont à même d'influencer, d'une manière substantielle, le système d'éducation et de formation professionnelle afin que celui-ci réponde aux besoins du marché. Elles peuvent le faire non seulement dans le cadre de leurs compétences et attributions mais, aussi, en utilisant à ces fins les fonds communautaires affectés à la mise en œuvre de programmes et de projets en matière d'éducation et de marché de l'emploi.

La Voievodie de Malopolska, dès son instauration, mit en œuvre des mesures favorisant le développement de la formation professionnelle et de différentes possibilités de formation continue. Dans la Stratégie du Développement de la Voievodie de Malopolska pour les années 2007-2013, est exprimée la volonté de créer des conditions favorisant la construction d'une société susceptible de s'adapter à un environnement en constante évolution et d'une société où seront proposées des opportunités et des possibilités d'un développement universel. Notamment, les collectivités locales déclarent favoriser le développement d'un système d'apprentissage tout au long de la vie et d'un système de prestations de services tendant à perfectionner ou à faire acquérir des qualifications à différentes étapes de la vie et, aussi, à soutenir les attitudes qui permettent d'apprendre tout au long de la vie et de profiter de l'orientation et de la formation professionnelle.

Parmi les mesures proposées dans la Stratégie du Développement de Malopolska, nombreuses sont celles qui ont été inspirées dans le cadre de la coopération avec les régions partenaires et, notamment celles qui sont envisagées dans le cadre de la participation aux travaux de la FREREF. Cette fondation réunit les Régions européennes intéressées par les questions afférentes au développement du système de formation et d'orientation professionnelle tout au long de la vie. Elle constitue un cadre et une plate-forme de coopération, proposant aux régions membres – aux dirigeants, scientifiques et professionnels de celles-ci – une possibilité d'échanges d'informations et d'expériences. La participation de Malopolska à la FREREF a été facilitée par son partenariat avec la région Rhône-Alpes et, depuis 2003, elle a participé aux travaux de celle-ci en qualité d'observateur. En 2005, le Conseil de la Voievodie a voté l'adhésion de Malopolska à la FREREF. A la suite de cette décision, Malopolska s'est vue confier l'organisation, du 18 au 21 septembre 2006 à Cracovie, de la *4^e Session de l'Université européenne d'été de la recherche et des innovations pour apprendre tout au long de la vie.*

Malopolska, pour différentes raisons, s'est intéressée à l'organisation de cette rencontre internationale.

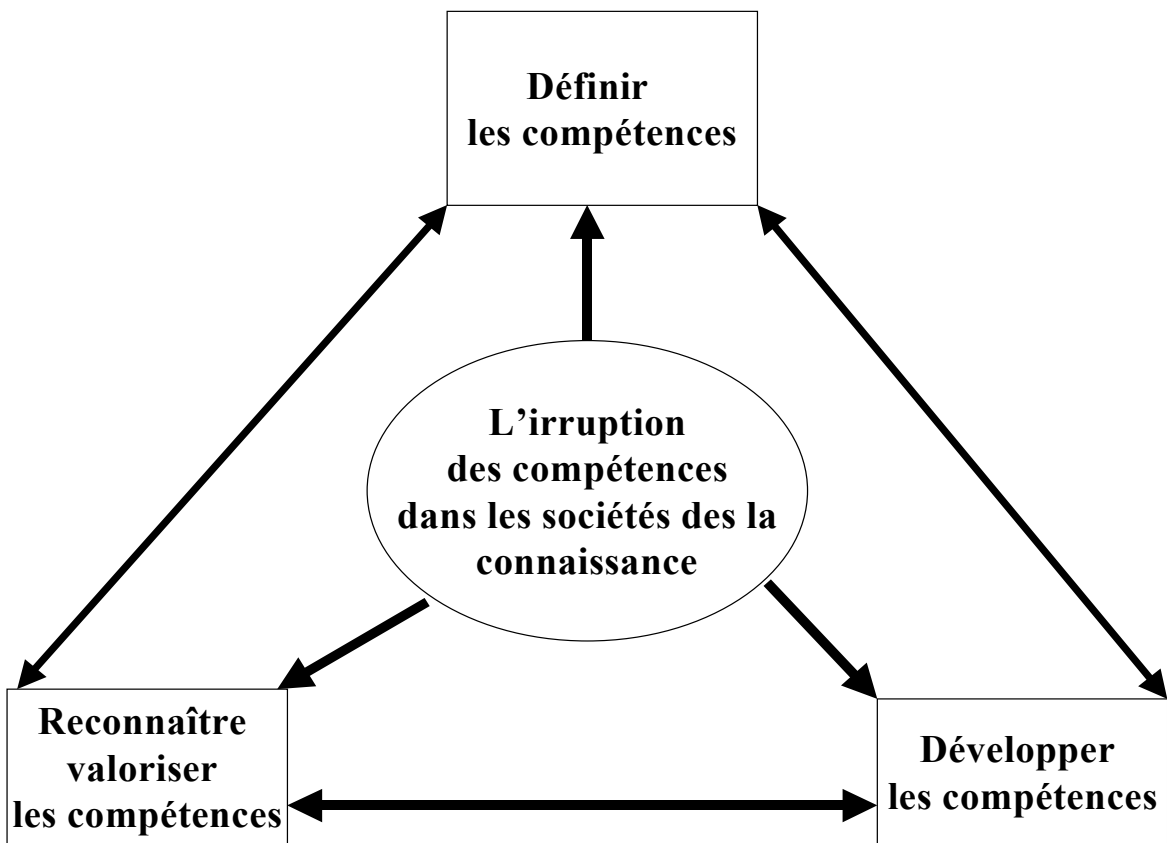
En premier lieu, la Région a mobilisé différents milieux (dirigeants politiques, chercheurs, ONG, sociétés du secteur privé fonctionnant dans le domaine de la formation et de l'orientation professionnelle, administration de l'éducation et les écoles) autour des questions relevant du développement de la formation et de l'orientation professionnelle pour apprendre tout au long de la vie. La volonté de provoquer, dans la région, de larges débats portant sur ce sujet et de contribuer à des échanges d'opinions entre les régions européennes fut soutenue par la conviction que la seule voie pour dynamiser le développement de la région passait par l'investissement dans le capital humain – par la création des possibilités de formation et par l'apprentissage tout au long de la vie.

En second lieu, il s'agissait de la volonté de bâtir la position de Malopolska en Europe Centrale et Orientale en tant que pôle d'innovations, une région ouverte à la coopération et prête à partager ses expériences avec les régions qui n'ont pas dans ce domaine de riches contacts internationaux. Malopolska s'ouvre notamment aux régions de l'Europe Orientale, qui restent en dehors des frontières de l'Union Européenne, avec lesquelles elle partage les expériences communes de l'après-guerre et auxquelles elle désire transmettre ses expériences contemporaines relevant, entre autres, de la mise en œuvre des réformes du système de formation, des services relatifs au marché de l'emploi et de la gestion de processus de développement régional. La possibilité de démontrer aux régions de l'ancienne « Europe des 15 » que Malopolska est un partenaire sérieux dans la coopération, efficace en terme d'organisation, justifiant d'intéressantes expériences scientifiques et pratiques dans le domaine de la formation et de l'orientation professionnelle continue, n'était pas, non plus, sans importance. L'occasion de permettre aux partenaires de Malopolska de nouer des contacts et d'envisager une coopération avec des organisations d'autres régions fut aussi très appréciée. L'organisation d'une grande rencontre internationale fut aussi une opportunité de promouvoir la Région et son chef-lieu – Cracovie - auprès des régions européennes et des régions des autres continents.

Tous ces objectifs furent entièrement réalisés. La 4^e *Session de l'université européenne d'été* réunit 240 participants de 35 régions, venant de 13 pays européens et du Québec. Les institutions publiques de Malopolska furent bien représentées et participèrent activement aux débats. Les médias publièrent de nombreuses informations concernant l'idée promue et les expériences en la matière. Dans la région, de nombreuses initiatives furent entreprises dans ce domaine, parmi lesquelles il y a lieu de mentionner, notamment, la mise sur pied du Partenariat de Malopolska pour la promotion du développement de la formation et de l'orientation professionnelle tout au long de la vie. Les initiatives de la Région mises en oeuvre à l'heure actuelle et les objectifs définis précisément dans la Stratégie du Développement de Malopolska pour les années 2007-2013, afférents au développement d'apprentissage tout au long de la vie, permettent d'augurer que Malopolska sera de plus en plus active dans ce domaine et que cette région deviendra un important centre d'apprentissage tout au long de la vie.

Sommaire

Préface	3
Introduction	7
Chapitre 1 : Comment les compétences sont venues aux sociétés de la connaissance..	9
1. L'obsolescence accélérée des connaissances	11
2. Le développement de l'économie des services.....	11
3. Les transformations de l'entreprise.....	13
4. L'évolution du rôle du système éducatif.....	17
Chapitre 2 : Identifier les compétences	19
1. Eviter les pièges de la définition des compétences.....	21
2. Relativiser et contextualiser la notion de compétence.....	23
3. Comment diminuer cette relativité ?.....	25
4. Construire des référentiels.....	25
Chapitre 3 : Reconnaître et évaluer les compétences	29
1. Aider à présenter ses compétences.....	31
2. Rendre comparable les certifications et les qualifications.....	33
3. Valoriser les acquis de l'expérience.....	37
Chapitre 4 : Développer les compétences	43
1. Un processus propre à chaque personne.....	45
2. Un développement systémique.....	45
3. Accompagner l'acquisition des compétences.....	49
4. Enraciner l'acquisition des compétences.....	51
5. Développer les compétences ne suffit pas.....	53
Pour aller de l'avant	54
Glossaire	58
Indications bibliographiques	60
Liens utiles	62
Qu'est-ce que la FREREF ?	63
Présentation de la session 2007	3 ^{ème} de couverture



Introduction

L'usage du mot compétence est désormais inscrit dans les discours, les politiques et les pratiques. Devenue un filtre pour le maintien des emplois et la structuration des parcours professionnels, la compétence est un outil de gestion pour le suivi des apprentissages à l'école. Elle est un reflet des représentations dominantes. On y écrit qu'avec la compétence, l'individu est invité à se libérer de ses attaches catégorielles et à déployer son "potentiel". Des injonctions à l'autonomie, à la responsabilité, à l'initiative, à la flexibilité, à la mobilité s'expriment. De telles métaphores ne manquent pas de réactiver des schémas d'analyse donnant à l'individu le primat sur le groupe, accordant dans le domaine économique la prééminence des approches en termes de capital humain ; la recherche de compétences dites clés devenant un enjeu essentiel.

La quatrième session de l'Université d'été de la Freref a eu pour but :

D'éclairer l'idée de compétence, à travers la question de la nature des compétences, les idées de compétence transversale, de compétence collective, de compétence et de potentialité de développement, de socle de compétences...

D'inventorier des situations d'éducation et de formation permettant de construire, de développer et de valider des compétences (individuelles et collectives) à partir des référentiels de compétences comme procédure de rationalisation des activités, des relations entre développement des compétences et organisation du travail dans le champ de la formation professionnelle et des apprentissages scolaires, de la validation des compétences et de la validation des acquis de l'expérience, des formes de l'accompagnement et de l'orientation tout au long des parcours de vie.

De réfléchir à propos des enjeux sociétaux liés à l'usage de l'idée de compétence dans le champ de l'École, du monde du travail et de la Cité. Les politiques institutionnelles en la matière seront inventoriées. Une réflexion à propos des compétences au terme de l'activité professionnelle sera impulsée.

L'usage du mot compétence

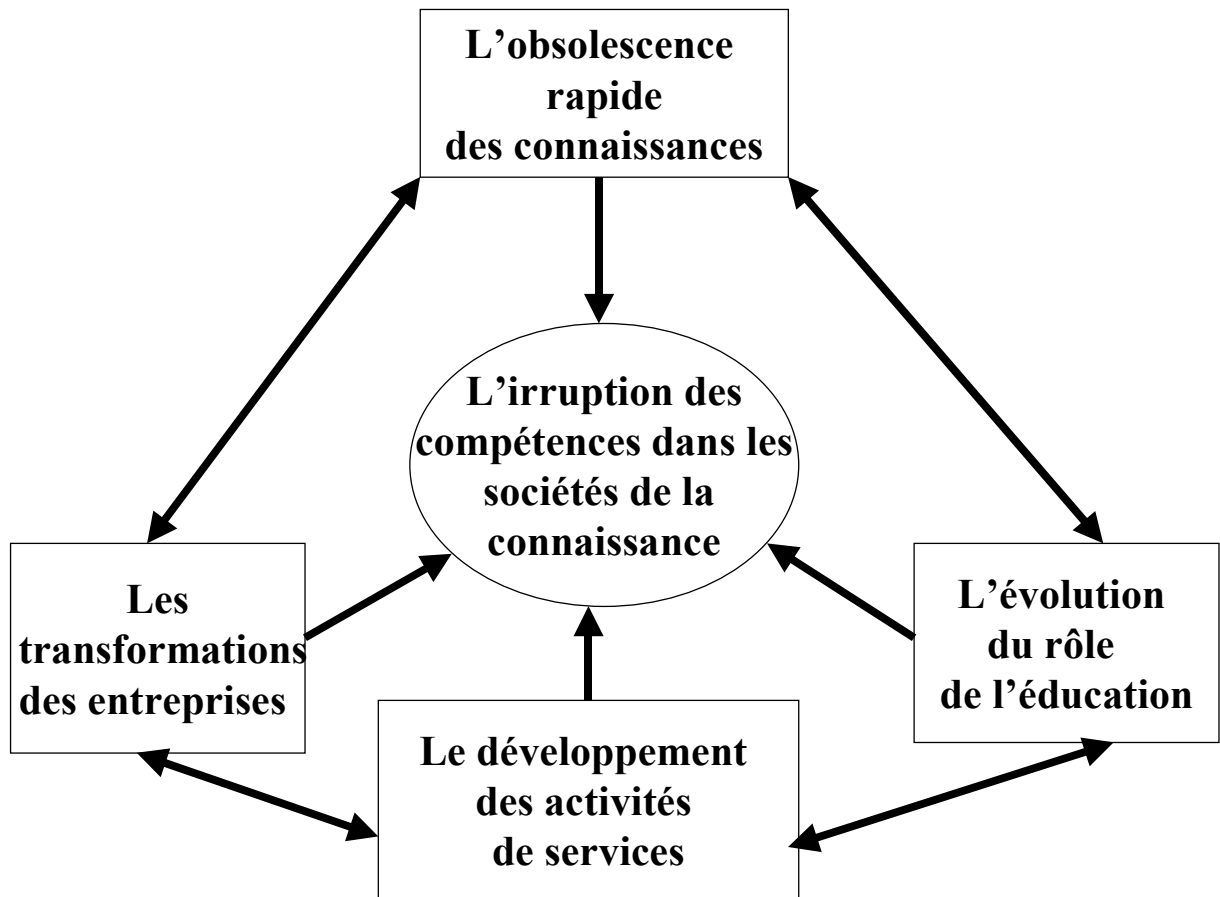
est commun à la structuration des parcours professionnels et des apprentissages.

L'Université a eu pour but

d'éclairer sa nature,

d'inventorier les situations permettant de les développer ou de les valider,

de réfléchir aux enjeux sociétaux liés à son usage.



Chapitre 1

L'irruption des compétences dans les sociétés de la connaissance

Tandis que s'accélère l'obsolescence des connaissances, la compatibilité entre les compétences individuelles et collectives et les attentes socioéconomiques est identifiée comme un vecteur de développement économique et d'intégration sociale.

L'obsolescence des connaissances s'accélère ;

Les adaptations des entreprises ou des administrations à leur environnement font évoluer les modes de management en introduisant plus de flexibilité, de mobilité, de reconversion.

les entreprises ont besoin de flexibilité ;

La notion *d'employabilité* interroge l'individu quant à sa responsabilité dans la gestion de l'écart entre ses compétences et celles attendues. Dans ce contexte de nombreuses tensions sociales se font jour.

l'employabilité interpelle les individus sur leurs compétences ;

Par ailleurs, les formations et qualifications proposées par le système éducatif ne sont plus toujours considérées comme apportant des gages de performance dans les emplois auxquels elles préparent. A l'inverse, il est attendu du système éducatif qu'il puisse qualifier des personnes ayant fait leurs preuves sur des terrains d'expérience. Au cœur de ces problématiques figure la question de la professionnalisation et du développement des compétences.

de nombreuses tensions sociales se développent ;

L'instabilité du marché du travail et l'instabilité des situations de travail proprement dites ne font qu'accentuer la prise en compte des compétences.

l'instabilité du marché du travail accentue la nécessité de prendre en compte les compétences,

Les employeurs ont besoin de plus en plus de personnes sachant s'adapter, ayant aussi des compétences transférables. Il faut non seulement développer des compétences pour un emploi donné, mais aussi des compétences pour pouvoir changer d'emploi ou pour pouvoir évoluer à l'intérieur d'un emploi. Il faut non seulement savoir ce que l'on peut faire mais ce que l'on pourrait faire. On demandait à un professionnel d'utiliser un savoir pré-constitué, il allait acquérir ce savoir par la formation ou l'expérience et l'utiliser dans son activité. Cela existe toujours mais on demande de plus en plus à un professionnel non seulement d'utiliser son savoir mais de participer à la création du savoir.

notamment les compétences transférables.

Les sociétés de la connaissance n'ont pas simplement besoin d'individus plus compétents

La culture, en termes anthropologiques, transmet et définit les valeurs et les croyances qui sont à la base des décisions et des comportements dans tous les domaines des relations sociales et de travail. Pour obtenir des compétences d'apprentissage tout au long de la vie, de mobilité, de responsabilité sociale, pour résoudre des problèmes ou tout autre domaine allant au-delà des questions strictement techniques ou matérielles, il faut transmettre des directives culturelles se distinguant par leur qualité et adoptant un caractère instrumental indispensable qui leur permettent d'aboutir aux résultats souhaités.

De ce point de vue, contrairement à la plupart des conceptions existant dans ce domaine, le modèle de compétences transversales ne doit pas avoir pour seule finalité le succès individuel. Il doit également viser le succès des groupes, des organisations et des communautés. En effet dans la plupart des cas, le succès strictement individuel peut être socialement négatif car compatible avec des comportements égocentriques justifiés par la culture individualiste dominante.

Pour rechercher les comportements transversaux qu'appellent les sociétés de la connaissance contemporaines et applicables à un grand nombre de contextes et de situations, il faut partir de croyances et de valeurs capables de conforter la cohésion sociale des sociétés de la connaissance.

Texte établi à partir de l'intervention de Marcial Canadilla, Fundación Andaluza Fondo de Formación y Empleo

On ne vend plus seulement des produits, on vend des solutions

Dans l'industrie, on voit se développer une approche Services. Par exemple, on ne vend plus de l'acier mais on vend des solutions Acier et par conséquent cela suppose, chez les professionnels qui travaillent dans ces entreprises, des compétences que l'on peut appeler comportementales mais qui sont des compétences relationnelles, des compétences d'écoute, des compétences de négociation, des compétences de conseil, des capacités de se mettre à la place de l'autre, d'adopter le point de vue de l'autre et qui fondent aussi cette importance accordée à la notion de compétence.

Extrait de la conférence inaugurale de Guy Le Boterf

1. Une obsolescence de plus en plus rapide des connaissances

Les sociétés de la connaissance sont des sociétés en rapide mutation, les connaissances se périment tout aussi vite que les techniques. La rapidité des changements est grande et rend aléatoire les prévisions sur ce qui est nécessaire d'apprendre pour les affronter. L'incertitude vient bousculer les savoirs, les savoir-faire, les programmes rodés, les routines, les comportements acquis.

Dans ce contexte, il ne suffit plus d'avoir des connaissances ou des habiletés, il faut savoir les mettre en œuvre dans des contextes variés et faire face à l'imprévu. Cela relève de la compétence.

2. Une croissance accélérée des activités de services

Cette croissance est bien supérieure à celle du secteur des services proprement dit. Dans tous les secteurs, les activités de services, y compris dans le secteur primaire, occupent une place de plus en plus grande.

Or les activités de services ont une particularité. Elles supposent un ajustement fin au bénéficiaire du service.

Dans la plupart des cas, il n'y a service que si l'utilisateur participe étroitement à sa production ; les économistes parlent à ce propos « de servuction » ; le consommateur remonte dans le processus de production et l'acte de production d'un service est toujours particulier. Dans les services, on ne peut plus se contenter de routines, tout service relève d'une mise en œuvre réinventée. Comme l'a dit Guy Le Boterf dans la séance d'ouverture de l'université « la compétence fait désormais la différence ».

Autrefois, on pouvait par exemple faire reculer la pauvreté en accordant simplement des droits et des allocations de manière uniforme à toute une catégorie de population. Aujourd'hui, la lutte contre l'échec scolaire, la prise en charge du quatrième âge ou encore du chômage de longue durée ne peuvent se réduire à l'application de mesures générales. Le recul de la pauvreté passe de plus en plus souvent par la prise en compte des spécificités individuelles.

Il en va de même dans les services de publicité ou encore dans le management des entreprises ; leur efficacité dépend de la prise en compte des particularités des entreprises.

La rapidité des changements bouscule savoir et savoir-faire.

Il faut surtout savoir les mettre en œuvre.

Toute activité de services est un acte particulier,

car les activités de services supposent un ajustement fin à son bénéficiaire.

C'est la compétence qui fait la différence.

De la qualification à la compétence

La qualification à une tâche, un métier ou encore à une fonction a été progressivement construite à travers l'expérience, la négociation collective et parfois grâce à la loi. La qualification définit une capacité professionnelle et structure une hiérarchie professionnelle. Peu à peu, l'échelle des qualifications a permis d'établir une échelle des salaires socialement reconnue et a été mise en relation avec des formations et des diplômes. En France, les décrets Parodi de 1945 et de 1946 définissaient ainsi, dans chaque branche, des postes repères doublés d'une hiérarchie des qualifications, fondée sur la durée et la nature de la formation. Cette classification des qualifications s'est trouvée assez vite inadaptée. L'OS (l'ouvrier spécialisé) n'était pas prévu alors qu'il sera l'élément essentiel de l'emploi durant les « Trente glorieuses ». Les notions d'adaptation et de métier sont ensuite apparues inadéquates pour classer les nouveaux emplois impliquant autonomie, responsabilité et complexité des tâches.

Ces dernières décennies, devant les évolutions rapides de l'organisation des entreprises, les Directions des Ressources Humaines ont tenté d'individualiser les parcours professionnels et d'échapper aux contraintes imposées par les accords sur les qualifications. A côté des qualifications, elles ont introduit la notion de compétences transversales, nommées aussi compétences clés. L'une des questions sociales majeures est : comment établir un compromis satisfaisant entre compétences et qualification ? Entre une meilleure gestion des compétences résolument tournée vers la progression de chacun en fonction des spécificités de chaque entreprise, et une gestion des qualifications établissant un ensemble de repères élaborés en concertation et jalonnant des parcours individuels et collectifs.

Quel que soit le contexte social de la prise en compte des compétences clés, il faut constater qu'elles correspondent bien aux mutations en cours des entreprises. On ne peut laisser les individus démunis devant ce qui est devenu une demande sociale des entreprises.

Ces compétences correspondent aux comportements exigés par les nouvelles conditions du travail et de l'insertion dans une société de la connaissance. Leur énumération est relativement aisée, leur saisie objective l'est beaucoup moins car elles correspondent à des comportements dans des contextes tout aussi précis que variés. Bien des compétences sont certes liées à des comportements, mais une compétence clé a une caractéristique essentielle : être transférable d'une activité à une autre. Une fois acquise dans un contexte donné, elle peut être mobilisée dans un nouveau contexte.

Comment dans ces conditions faire des compétences un construit social comparable à celui des qualifications ? Il faudra sans doute bien des conflits et des négociations sociales pour y parvenir.

Texte établi par JM Albertini à partir des apports des sessions antérieures de l'Université d'été

Mieux connaître les évolutions

La gestion par les compétences rend nécessaire une lecture très affinée de l'évolution des compétences et de celle des métiers. Malheureusement, les instruments que nous possédons sont très parcellisés et très peu partagés par l'ensemble des acteurs. Il y a un vrai enjeu. Il ne s'agit pas de lire l'avenir comme dans une boule de cristal, mais il s'agit de se donner quelques points de repère partenariaux, notamment avec les entreprises et les branches professionnelles les plus concernées. Cela est d'autant plus urgent que les temps de la formation sont extrêmement longs par rapport aux rapidités des techniques et des technologies. Il y a là un gap à combler, le niveau régional peut y contribuer mais il ne le fera pas sans la recherche d'une part, sans les entreprises d'autre part et sans les institutions.

Texte établi à partir de l'intervention de Christian Ville, Conseil Régional Rhône-Alpes, dans la séance plénière du 2.09.2006.

3. Les transformations de l'entreprise

Les entreprises et les organisations n'ont pas attendu les dernières années du XXe siècle pour se préoccuper des compétences de leurs employés. Ce qui est nouveau, c'est qu'elles ont *besoin d'une nouvelle définition de la notion de compétence*. Elles ont besoin d'employés, de salariés, de cadres qui non seulement savent exécuter ou tenir un poste de travail avec autonomie mais qui savent aussi prendre des initiatives pertinentes et coopérer.

Les entreprises ont très tôt pris en compte les compétences

La flexibilité des entreprises et des organisations est un des éléments essentiels de leur dynamisme.

pour développer leur flexibilité,

Pour répondre à des demandes à la fois de plus en plus personnalisées et changeantes, l'information et sa circulation deviennent l'élément clé de la réussite des entreprises. Comme nous l'avons vu, cette primauté est évidente dans toutes les activités de services. Elle le devient aussi dans les autres secteurs.

Ces dernières décennies, de nouveaux modes d'organisation et de production (le juste à temps, les flux tendus ou encore la robotisation) ont facilité cette évolution. Ils permettent une meilleure réactivité à la demande mais exigent de nouveaux comportements.

Ces nouveaux modes de production et d'organisation aboutissent à un recul du taylorisme.

Les opérateurs doivent intervenir à tout moment pour anticiper les dysfonctionnements. Dans l'industrie, le travail à la chaîne subsiste mais, au sein des Unités Élémentaires de Travail (UET), la flexibilité de la production a besoin d'opérateurs plus polyvalents, plus qualifiés et plus responsables. Ils ont la charge directe de la qualité qui ne se contrôle plus qu'en bout de chaîne ; ils doivent prévenir les incidents, intervenir quand cela est possible et communiquer le plus rapidement possible avec les services de maintenance. On ne peut plus réduire le travail à la répétition de gestes simples. Les constituants essentiels de la réorganisation du travail sont la capacité de travailler en équipe, de communiquer ou encore d'apprendre et de transposer ses acquis.

pour mettre en œuvre de nouveaux modes d'organisation du travail.

Besoin de confiance et compétence des professionnels

Il existe dans nos sociétés, particulièrement en Europe mais pas simplement en Europe, une demande sociale croissante de confiance de la part des clients, des patients, des usagers qui se posent par exemple les questions suivantes. Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans les hôpitaux dans lesquels nous allons ? Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans la qualité des produits que nous achetons ? Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans la sécurité des installations industrielles ou des transports ? Dans quelle mesure peut-on faire confiance dans les informations que nous donne un conseiller de clientèle ? Par rapport à ces différentes questions, on a répondu ici essentiellement par des procédures. Avec des procédures, on ne peut pas répondre à tous les cas particuliers qui peuvent se poser par rapport aux demandes des clients, des patients ou des consommateurs.

De même, on a essayé de répondre à la demande de confiance par rapport à la sécurité ou à la sûreté par des aides automatisées. Des aides automatisées en ce qui concerne le contrôle automatique, le pilotage automatique ont été mises au point, des progrès importants en sécurité ont été réalisés. Si on multiplie trop les aides automatisées, on peut provoquer des effets de baisse de vigilance. Au-delà des systèmes d'aides automatisées, il faut bien pouvoir faire confiance à la compétence des professionnels. La réponse à cette demande sociale croissante de confiance, c'est probablement un bon réglage à trouver entre une part de procédures, une part d'aides automatisées et une part bien sûr importante de compétence des professionnels.

Extrait de la conférence inaugurale de Guy Le Boterf

Le projet Squales Students Quality of Life and Employability Skills

En Europe, les compétences relatives à l'employabilité et la qualité de vie des étudiants des universités restent deux domaines encore peu explorés. Pour assurer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur, il est crucial d'intégrer ces concepts dans un modèle d'évaluation des dispositifs de formations universitaires.

Si ce thème concerne les bénéficiaires et utilisateurs des dispositifs de formation, il intéresse également les professionnels (dirigeants, enseignants) désireux de promouvoir leurs structures. Pour être attractives à l'échelon européen, les universités doivent offrir des formations et services adaptés aux besoins du marché du travail tout en préservant et en garantissant aux étudiants, par ailleurs soumis aux aléas de la période de l'adolescence, une qualité de vie leur permettant un suivi universitaire satisfaisant. Durant son parcours, l'étudiant doit non seulement acquérir les connaissances nécessaires à l'obtention du diplôme préparé, mais également intégrer les compétences recherchées par les employeurs. La stratégie européenne pour l'emploi insiste sur l'importance pour les politiques d'éducation et de formation de doter les citoyens d'aptitudes, de capacités et de compétences nécessaires pour affronter les transformations socioéconomiques (Conseil Européen de Lisbonne 2000). «L'employabilité aujourd'hui repose sur un bagage combinant solide instruction de base, aptitude à travailler en équipe, flexibilité et volonté d'apprendre à apprendre, au rythme du changement du monde du travail et de la technologie »

Le projet SQUALES doit permettre :

- 1) de réaliser un **baromètre européen, permettant d'analyser l'évolution de la qualité de vie**, des compétences relatives à l'employabilité, des facteurs socio-démographiques et environnementaux qui influencent la réussite des étudiants ;
- 2) de proposer des recommandations pour la mise en place d'**actions correctrices** sur l'environnement pédagogique, relationnel et le bien-être des étudiants.

Pour y parvenir le projet SQUALES propose :

Une étude longitudinale : 6 mesures à la fin de chaque semestre à l'aide d'un questionnaire

Une approche qualitative (focus groups) permettra le recueil des besoins et des attentes des étudiants (**empowerment**) à la fin des semestres impairs.

Texte établi à partir de l'intervention de Marie-Emmanuelle AMARA, Suisse Romande et Tessin

Cette nouvelle organisation du travail ne supprime pas la pression qui pèse sur l'opérateur. Elle la transforme.

En dépit du maintien des gestes répétitifs, elle exige de la part des opérateurs une plus grande polyvalence, leur responsabilité grandit. Le système technique du juste à temps et des flux tendus devient de plus en plus sensible à un blocage social et à une moindre implication des opérateurs. Dans une conjoncture de diminution des effectifs, l'opérateur, comme tous les autres salariés de l'entreprise, doit en outre veiller à conserver son efficacité au plus haut niveau. La formation devient un élément constitutif du travail. Dans les entreprises les plus dynamiques, elle est complètement intégrée dans le lancement des nouveaux produits, elle facilite le maintien et l'évolution des qualifications de chaque salarié tout au long de sa vie professionnelle et le développement de sa compétence, autrement dit de la mise en œuvre de son savoir-faire pour affronter les problèmes notamment imprévus qui se posent à lui.

Aujourd'hui les paramètres de l'employabilité sont relativisés.

L'employabilité n'est plus simplement « *la capacité des personnes à remplir les conditions nécessaires et suffisantes pour se maintenir ou trouver un emploi à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise* ». On s'attache davantage à une de ses dimensions particulières liée aux compétences clés. Elle est de plus en plus déterminée par la capacité d'agir avec initiative et responsabilité, dans une situation donnée, en fonction d'une performance attendue et en mobilisant ses ressources.

Même dans le court terme, la compétence impose l'adaptation à des besoins liés à une situation professionnelle singulière. A partir d'une même qualification professionnelle, les situations d'exercice d'un métier varient à l'infini suivant l'organisation du travail, le procès mis en place ou encore le collectif de travail.

Cette nouvelle organisation du travail ne supprime pas la pression sur l'opérateur,

elle la transforme.

L'employabilité exige toujours de plus en plus d'initiatives.

Développement des compétences dans l'école polonaise

La transformation politique en Pologne a provoqué chez l'individu une perte de stabilité territoriale et de son rôle dans la structure sociale. Elle a remis en question le monde, assez sécurisant, tel qu'il fonctionnait jusque-là, en créant des nouveaux dangers et de nouveaux défis. Elle a fait disparaître l'Etat avec ses institutions qui garantissaient l'emploi et la sécurité sociale, qui organisaient les vacances et assuraient des projets éducatifs et culturels. On ne demandait en retour « que » d'obéir.

En supprimant le sentiment de sécurité, les transformations politiques ont créé de nouveaux défis, jusque-là inconnus, et de nouvelles possibilités de développement et de maîtrise de son propre projet de vie. Les effets de ces changements concernent de façon évidente le fonctionnement de l'école et de l'enseignant. Le temps des grandes directives générales et des programmes éducatifs faisant loi dans tout le pays est définitivement révolu. L'école a perdu son autorité légitimée par le pouvoir d'un Etat – Parti et l'enseignant son rôle de principale source de connaissance et d'expert dans une discipline donnée. De nouvelles attentes sociales sont apparues, en montrant un besoin urgent de créer « une nouvelle école », dans laquelle travailleraient des enseignants capables d'inspirer et de soutenir des jeunes dans leur projet personnel et de les préparer à la vie dans une société démocratique pour y occuper différentes fonctions et rôles sociaux.

L'élément le plus important des transformations dans l'éducation fut la réforme des programmes qui découlait d'un changement plus général de la conception de l'éducation des enfants et des jeunes en Pologne après 1989. Elle avait pour but de changer les proportions entre la transmission d'un savoir encyclopédique et la formation des compétences. Les nouveaux programmes devaient être construits de façon à munir l'élève en compétences-clés, indispensables pour un fonctionnement dans sa vie adulte.

On a ainsi établi les tâches prioritaires de l'école, créé pour les élèves les conditions nécessaires pour acquérir des compétences utiles et indispensables au bon fonctionnement dans la vie professionnelle et dans un monde aux changements extrêmement rapides. Pour définir les projets éducatifs de l'école, on ne prend plus comme unique référence le savoir puisé des différentes matières, mais l'élève avec ses perspectives et ses projets de vie.

L'éducation considérée comme un processus d'acquisition des compétences exigeait un autre regard sur le rôle de l'enseignant – qui est avant tout un organisateur du processus d'apprentissage. Cela demandait donc également un changement de valeurs dans les stratégies d'enseignement: une réduction de la stratégie donnante, qui dominait dans l'école polonaise d'avant la réforme d'éducation, au profit d'une stratégie pratique, émotionnelle, et surtout une stratégie de recherche. L'utilisation des méthodes actives, grâce auxquelles l'élève peut obtenir les moyens d'acquisition du savoir et de sa mise en pratique, ainsi que les moyens d'acquisition des compétences, est devenue l'exigence du moment. Pour répondre à cette nouvelle mission de l'école, il a fallu que les créateurs des nouveaux programmes scolaires déplacent le centre de gravité de l'enseignement d'une matière donnée, de la connaissance vers les activités liées à cette matière, et qu'ils trouvent des correspondances entre le contenu des matières et les compétences – clés. Cette approche ne nie pas, bien-entendu, le savoir dans une matière, mais tend à introduire l'équilibre entre l'acquisition et l'utilisation des connaissances.

Texte établi à partir de l'intervention de Tadeusz Wicki Zofia Turlej, Centre de Perfectionnement des enseignants de Malopolska à Tarnow

4. L'évolution du rôle du système éducatif

Dans les buts des systèmes éducatifs, l'acquisition des connaissances et des savoir-faire ne peut plus avoir la place qu'elle avait autrefois. D'une part, les connaissances et les savoirs se périment plus rapidement et d'autre part, la mise en relation des formations initiales ou encore des diplômes et des besoins exprimés par les entreprises est encore plus difficile qu'autrefois.

Dans le domaine de l'emploi, les entreprises perçoivent surtout ce dont elles ont immédiatement besoin et, de toute façon, la formation d'un homme dure plus longtemps que les besoins exprimés par les entreprises.

Heureusement que les entreprises n'attendent pas que le système éducatif réponde à leurs demandes pour faire face aux problèmes qu'elles ont à résoudre. Elles profitent souvent de l'apparition de nouveaux types d'emploi pour favoriser la promotion de leurs meilleurs éléments. De leur côté les hasards de la vie font qu'une partie des personnes formées par le système éducatif exercent un métier étranger à leur formation initiale. L'adaptation des emplois et des formations ne peut être que continue et dynamique ; seules l'orientation tout au long de la vie et la prise en compte des compétences facilitant le passage d'un emploi à un autre peuvent la permettre. Certes les régimes communistes ont longtemps pratiqué une démarche de formation très spécialisée en fonction des prévisions d'emploi et d'une affectation autoritaire à ces emplois. Cette pratique s'est révélée catastrophique au moment du passage à l'économie de marché et elle est une des causes du chômage actuel dans les pays qui l'avaient mise en œuvre.

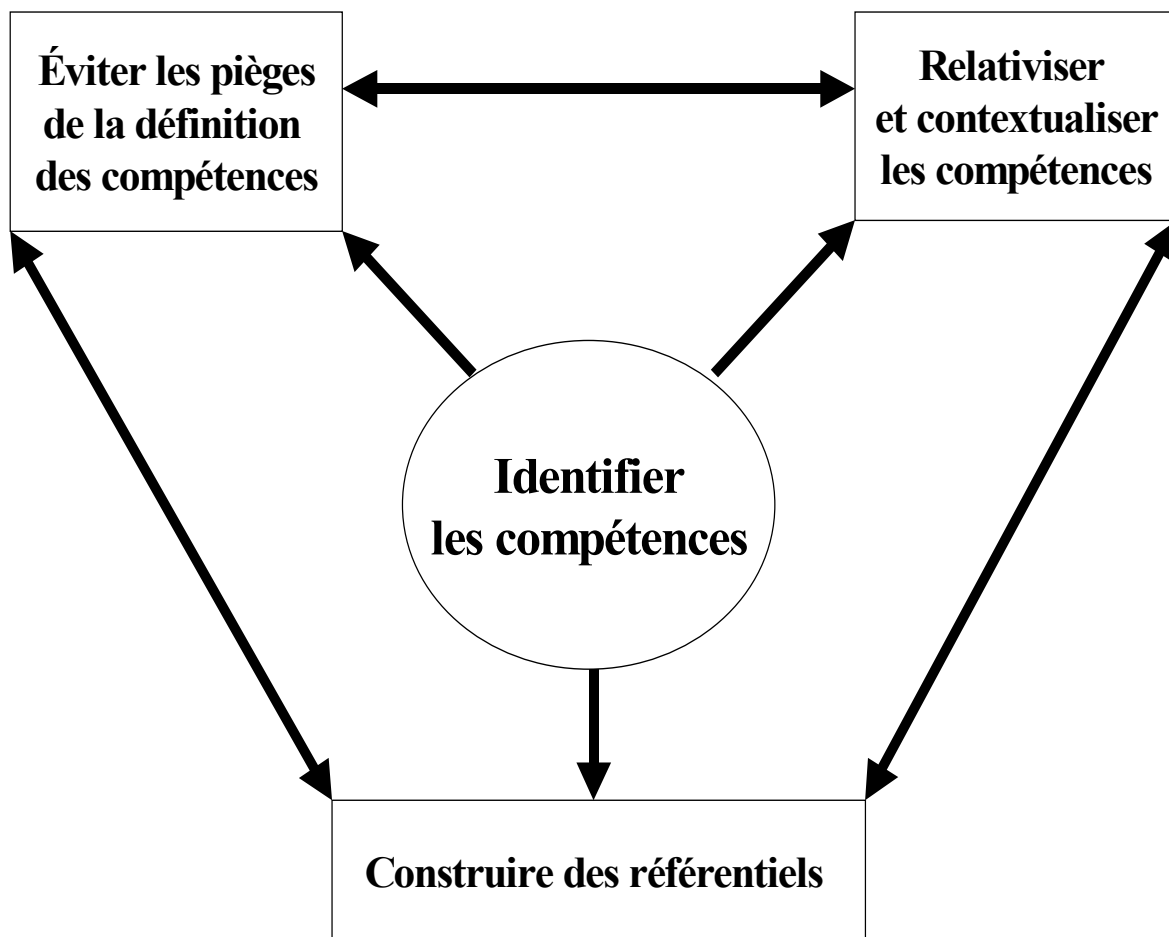
Pour faire face à cette situation, le système éducatif a surtout réagi de deux manières.

D'une part, il a accru la part accordée à la culture générale et aux compétences de base (au minimum savoir lire et écrire, compter, parler une langue étrangère). D'autre part, il tente de former à des familles de métiers. Mais quand les changements s'accélérent et que l'incertitude grandit, ces deux types de réactions sont insuffisants, la prise en compte de l'approche par les compétences s'impose.

L'acquisition des connaissances n'a plus l'importance qu'elle avait.

L'adaptation des emplois et des formations ne peut être que continue et dynamique.

Les réactions actuelles du système éducatif sont insuffisantes.



Chapitre 2

Identifier les compétences

Qu'est-ce qu'une compétence ? L'expérience montre que si on commence par poser cette question, on entre dans des débats sémantiques interminables, parfois insupportables. Il vaut beaucoup mieux commencer par une autre question : Qu'est-ce que cela veut dire pour une personne, dans une situation donnée, d'agir avec compétence ?

En tout cas, plusieurs éléments peuvent entrer en ligne de compte pour identifier ou définir une compétence. Les indicateurs, les facteurs qui la composent et les objectifs à prendre en compte sont très variés, multidimensionnels, non réductibles à des concepts ou des réalités singulières. Définir ou identifier une compétence n'est pas chose aisée et toujours relative.

L'utilisation de descripteurs peut aider à diminuer la relativité. Toutefois, force est de constater que ces descripteurs, en étant le fruit de divers travaux académiques, sont eux aussi multiples. Bref, la relativité qu'ils veulent résorber reprend le dessus d'une autre manière. Toutes les tentatives mises en place pour résoudre la question de la relativité dans la définition de compétences ne suffisent pas à anéantir cette relativité.

Les véritables réponses au problème de l'identification et de la définition des compétences semblent résider dans la construction de référentiels de compétences. On prouvera ainsi le mouvement en marchant mais la construction d'un référentiel introduit aussi inévitablement les questions de sa légitimité et de sa légitimation.

Mieux vaut se demander qu'est-ce qu'agir avec compétence que définir une compétence,

car définir ou identifier une compétence n'est pas chose aisée

et toujours relative.

Mieux vaut prouver le mouvement en marchant, en construisant des référentiels.

La notion de compétence

Le concept de compétence est actuellement très utilisé dans toutes les directives nationales ou européennes. Si l'on comprend aisément le terme ainsi que l'idée largement admise que leur augmentation améliorera l'employabilité des personnes, il reste néanmoins très difficile de le définir. Or, cette volonté de clarifier la terminologie n'est pas seulement heuristique, mais permettrait de rendre opérationnel ce concept de compétence.

Le recours à un schéma hiérarchique des compétences permet une classification des aptitudes, distinguant ce qui est du domaine des compétences générales (moins entraînables mais essentielles) et ce qui est du champ des aptitudes plus spécifiques (plus entraînables mais moins essentielles). Par ailleurs, cette approche hiérarchique présente la possibilité de rendre compte du transfert des compétences, non pas à partir des ressemblances visibles entre les tâches ou situations, mais à partir des opérations psychologiques en jeu dans l'activité de l'individu. Cette possibilité est essentielle pour l'élaboration de pronostics d'adaptation.

Ce qui est en jeu également avec la notion de compétence, c'est la question de l'employabilité. Ces vingt dernières années, l'idée d'une insertion comme un état de fait qui serait atteint une fois pour toutes dès que le travailleur aurait trouvé une "place fixe" est devenue de façon croissante un leurre, car les réaménagements fréquents des emplois ne garantissent plus une telle stabilité à vie. Elle dépasse également une vue de l'insertion socioprofessionnelle mesurée en termes de qualifications (le diplôme et la durée de l'expérience professionnelle) et en termes de variables socio-économiques comme l'âge, le sexe, la profession, etc.

Ainsi, dans un projet du Fond National de la Recherche du Luxembourg en cours, un modèle de l'employabilité des chômeurs est élaboré qui considère aussi bien des variables socio-économiques, socioprofessionnelles que psychologiques et comportementales afin de dresser un profil multidimensionnel des chômeurs trouvant un emploi assez rapidement ou à l'inverse qui deviennent chômeurs de longue durée.

Texte établi à partir de l'intervention de Claude Houssemand et de Raymond Meyers, Université du Luxembourg

1. Eviter les pièges de la définition des compétences

La définition souvent habituelle des compétences comme une somme de savoirs, de savoir-faire, de savoir être est utile mais trop faible actuellement pour répondre à ces différents enjeux. Ce n'est pas parce qu'une personne a une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, qu'on peut nécessairement lui faire confiance. C'est une condition nécessaire, mais pas forcément une condition suffisante.

Pour aller plus loin, il ne faut pas commencer par se poser la question : Qu'est-ce qu'une compétence ? L'expérience montre que si on commence par poser cette question, on entre dans des débats sémantiques interminables, parfois insupportables. Il vaut beaucoup mieux commencer par une autre question: Qu'est-ce que cela veut dire pour une personne, dans une situation donnée, d'agir avec compétence ? La première raison, c'est que ce que recherchent les entreprises, les organisations, ce ne sont pas simplement des personnes qui aient des compétences mais ce sont des personnes qui sachent agir avec compétence dans les situations de travail qui vont se présenter. On peut très bien avoir quelqu'un qui a beaucoup de compétences mais qui ne sait pas agir avec compétence dans une situation de travail. Par conséquent, il faut pouvoir répondre à cette question : qu'est-ce que cela veut dire d'agir avec compétence dans une situation de travail ?

Mieux nous comprendrons le processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec compétence, mieux nous pourrons mettre en place des dispositifs qui facilitent ce processus et mieux nous pourrons identifier les obstacles à la réalisation de ce processus.

Il faut donc faire une distinction simple entre être compétent et avoir des compétences. Ce n'est pas la même chose. Etre compétent, c'est agir avec compétence dans une situation donnée. Agir avec compétence dans une situation donnée, c'est mettre en œuvre une pratique pertinente, c'est-à-dire un déroulé d'actions, de choix, de décisions que la personne met en œuvre pour répondre aux exigences de la situation, pour répondre aux exigences de l'activité à réaliser, pour répondre aux exigences du problème à résoudre, pour répondre aux exigences du projet à réaliser.

Définir les compétences en termes de savoirs de savoir-faire et de savoir être est insuffisant.

Cependant vouloir définir les compétences risque d'aboutir à des débats sans fin.

Pour en sortir, il faut faire une distinction simple entre avoir des compétences et agir avec compétence.

Le « profilage » des chômeurs au Luxembourg

Le profilage des chômeurs est devenu une technique de suivi utilisée par les services publics de l'emploi (SPE) dans de nombreux pays (Australie, USA, Pays-Bas, Allemagne, Suisse, etc.). Il vise à ajuster l'intervention de ces services en fonction des profils différentiels des demandeurs d'emploi. Mais les outils utilisés sont jusqu'à maintenant centrés uniquement sur les variables socioprofessionnelles et socio-économiques traditionnelles (âge, sexe, nationalité, diplôme, expérience professionnelle, etc.). Or, de nombreuses recherches universitaires ont également montré l'importance de variables psychologiques et comportementales dans la façon de prendre en charge des chômeurs et dans leur rapidité de leur sortie du chômage. D'où l'idée d'évaluer l'ensemble des variables qui pourraient être pertinentes pour prédire la durée de chômage des personnes inscrites dans les SPE luxembourgeois. On peut citer à titre d'exemples les variables démographiques (comme l'âge et la nationalité), les variables socio-économiques (comme la formation initiale et le métier), les variables psychologiques (comme l'estime de soi et l'extraversion) et les variables comportementales (comme l'emploi du temps et les stratégies de recherche d'un emploi). Un outil de profilage multidimensionnel des chômeurs a été mis au point sous une forme informatique conviviale. L'instrument a été testé sur une cohorte de 385 demandeurs d'emploi nouvellement inscrits et n'ayant donc aucun passé de chômeurs. Le suivi longitudinal de ces personnes continuera jusqu'à 2 ans d'inscription dans les SPE. Les premiers résultats au temps initial t_0 et au temps t_1 (après 6 mois de chômage) seront présentés et commentés lors de la communication. L'aspect prédictif de la durée de chômage des différents profils qui seront dégagés par l'analyse des données sera ensuite approfondi.

Texte établi à partir de l'intervention de Claude Houssemand et de Raymond Meyers, Université du Luxembourg

La compétence de communication en langue étrangère à l'épreuve du contexte

En Roumanie, dans les transformations de l'apprentissage des langues (1970-2000), une notion d'une certaine notoriété dans la didactique des langues vivantes, « la compétence de communication », s'avère problématique et complexe. Occultée dans un premier temps de manière volontaire, par un régime politique communiste qui interdisait les contacts avec les étrangers et qui avait fait de l'enseignement des langues vivantes un accessoire d'érudition plus que de communication, la notion de compétence de communication trouve une voie d'entrée dans les discours institutionnels scolaires roumains par le biais des Programmes officiels avant de devenir une référence effective des manuels et des pratiques de classe. Importée dans la didactique roumaine du FLE par la voie du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues, la notion de compétence de communication déclinée dans ses sous composantes linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques, commence à être convoquée actuellement dans la mise en place des épreuves d'évaluation mais elle a encore un long trajet à parcourir avant de réellement devenir l'objectif prioritaire d'enseignement / apprentissage des langues dans l'école roumaine. Les pratiques de classe restent, en dépit des documents d'appui plus ou moins officiels, plus ou moins innovants, le terrain le plus redevable aux traditions pédagogiques locales. Pratiques locales qui, pour ce qui est du contexte roumain, mettent encore très fortement au centre de l'enseignement, la composante linguistique de la compétence de communication en langue étrangère.

Texte établi par Monica VLAD, Université Ovidius Constanta, Roumanie à partir de son intervention

2. Relativiser et contextualiser la notion de compétence

Plusieurs **éléments** peuvent entrer en ligne de compte pour identifier ou définir une compétence.

Tout d'abord, des indicateurs peuvent être établis. L'employabilité ou la motivation d'une personne en sont des exemples. Ces indicateurs sont eux-mêmes composés de multiples facteurs.

Il existe également des définitions de la compétence. Il faut toutefois bien constater que ces définitions sont variables et sont issues de sources différentes.

On relève encore la présence d'objectifs à atteindre pour tenter de définir une compétence. Ces objectifs varient aussi d'une situation à l'autre.

On constate que les indicateurs, les facteurs qui les composent, les définitions et les objectifs sont très variés, multidimensionnels, non réductibles à des concepts ou des réalités singulières. Tous ces éléments établis pour définir une compétence sont marqués du sceau de l'incertitude et de la fragilité. Rien n'est jamais établi une fois pour toutes de manière ferme et définitive. Beaucoup de relativité traverse les tentatives de définition.

Définir une compétence nécessite de tenir compte de la **situation socioculturelle** dans laquelle on se trouve. Toute tentative de définition de la compétence entre dans une situation particulière marquée par des valeurs ou des croyances propres à chacun et dans laquelle il évolue. Les situations socioculturelles sont multiples, diversifiées, relatives. Des objectifs ou des repères fermes sont ici à nouveau manquants. Enfin, définir des compétences ne peut se faire que dans un **contexte** donné.

Ce contexte peut être géographique et humain. La compétence à définir sera toujours tributaire d'un lieu, d'une société dans laquelle la définition sera tentée. Au sein d'une même société une personne n'est jamais identique à une autre, les sociétés sont diverses, les contextes sont eux aussi multiples et relatifs.

Bref, définir ou identifier une/la compétence n'est pas chose aisée. Toute tentative de définition est tributaire d'éléments nombreux et variables, à placer dans des contextes et des situations changeantes et variées. Définir ou identifier une compétence est quelque chose en somme de très relatif, même si cette relativité est une source de richesse.

Plusieurs éléments peuvent entrer en ligne de compte

Des indicateurs tels que l'employabilité

Des objectifs à atteindre

Tous sont marqués du sceau de l'incertitude

et doivent être replacés dans une situation socioculturelle

Identifier une compétence est quelque chose de très relatif

**Elaboration au Québec
d'un référentiel des univers de compétences génériques**

La reconnaissance des compétences tirées de formations informelles et non- formelles
et de l'expérience de la vie

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue du Québec* incite à l'innovation afin de valoriser les compétences tirées de l'expérience de la vie ainsi que des formations formelles, non formelles et informelles des adultes.

Les populations visées sont les adultes qui n'ont pas encore leur diplôme d'études secondaires (DES), qui veulent obtenir des unités liées aux matières à option valables au regard du DES et qui ont des compétences tirées de l'expérience de la vie.

La *Direction de la formation générale des adultes* et son service de reconnaissance des acquis extrascolaires, au *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, ont le mandat de développer des services et des instruments de mesure et d'évaluation à cette fin.

Le problème consiste à:

- créer un référentiel robuste de nature andragogique qui explicite les expériences de vie des adultes;
- énoncer les compétences de manière à ce qu'elles soient mesurables et évaluables;
- élaborer une démarche et des instruments de mesure et d'évaluation valides et fidèles;
- créer les codes de cours qui permettent d'inscrire les candidats et de transmettre leurs résultats ;
- informer les centres d'éducation des adultes, former et soutenir la mise en application progressive.

La reconnaissance des acquis extrascolaires est constituée d'une variété de politiques, de moyens, d'instruments et de dispositifs administratifs et pédagogiques pour répondre à une diversité de besoins et de populations dans tous les secteurs d'activités. La description et la définition de la reconnaissance des acquis extrascolaires s'avèrent complexes et problématiques. Qu'est-ce que cette étude de cas apporte à la modélisation ?

Le modèle intitulé *Univers de compétences génériques* montre que la reconnaissance des acquis extrascolaires nécessite de tenir compte d'un grand nombre de caractéristiques et de ressources des systèmes éducatifs dans lesquels elle doit s'intégrer. Elle exige aussi, globalement, que des partenaires qui l'utilisent en tolèrent les applications respectives à leurs domaines. Les personnes responsables doivent posséder une vaste compréhension des systèmes éducatifs, outre l'expertise théorique et pratique de l'évaluation en éducation, et « s'avérer des bricoleurs de haut niveau ».

Les Univers de compétences génériques doivent: s'intégrer aux règles de sanction des études; se doter d'instruments de mesure et d'évaluation commodes, valides et efficaces; être compatibles avec l'ensemble du curriculum.

Les Univers de compétences génériques interpellent des formations antérieures: formelles, non formelles et informelles

Les *Univers de compétences génériques* impliquent une compréhension des populations visées et de leurs besoins de reconnaissance des acquis extrascolaires en vue de l'obtention d'un titre, d'un diplôme, d'un certificat, d'une attestation ; d'une qualification pour un emploi, d'une promotion ou d'une augmentation de salaire ; de l'admission à une formation.

Texte établi à partir de l'intervention de Marc Leduc, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

3. Comment diminuer cette relativité ?

L'utilisation de **descripteurs** peut aider à diminuer la relativité. Toutefois, force est de constater que ces descripteurs, étant le fruit de divers travaux académiques, sont eux aussi multiples. Bref, la relativité qu'ils veulent résorber reprend le dessus d'une autre façon. Afin de diminuer ce regain de relativité, de nouveaux dispositifs sont apparus comme, par exemple, la labellisation ou le centre d'évaluation.

Les méthodes destinées à **vérifier la compétence** peuvent apparaître aussi comme une réponse. On ne compte plus les examens, les contrôles, les évaluations, les séminaires, les cycles, les cours, les recyclages, les méthodes de coaching, les coachs faisant eux-mêmes l'objet d'évaluations... Bref, ces méthodes de vérification de la compétence sont multiples et... relatives.

Une autre manière de diminuer la relativité consiste à laisser les **employeurs** définir les compétences. Toutefois, la relativité sera vite réintroduite, puisque les employeurs ont besoin de compétences variables d'un secteur à un autre, d'un pays à l'autre, d'une économie à une autre. La question de la relativité reste bien présente.

Une dernière méthode peut être avancée : l'**auto-évaluation**. Pour relative qu'elle soit à nouveau, elle a le mérite d'assurer une certaine responsabilisation de la personne face à ses propres compétences.

On constate bien que toutes les tentatives mises en place pour résoudre la question de la relativité dans la définition de compétences ne suffisent pas à anéantir cette relativité. Au contraire, elle resurgit le plus souvent sous d'autres formes et n'est jamais évacuée totalement des tentatives de définition.

4. Construire des référentiels

Les véritables réponses aux problèmes de l'identification et de la définition des compétences semblent résider dans la construction de référentiels de compétences.

Force est de constater d'entrée de jeu que construire des référentiels entraîne de nombreuses **difficultés**. Pareille construction va rencontrer la dichotomie entre le travail prescrit et le travail réel et poser ainsi la question de la rencontre entre la théorie et la pratique. Une autre difficulté surgira dans la construction d'un référentiel : l'anticipation et l'évolution des compétences. Le référentiel devra alors idéalement prendre en compte les changements et les fluctuations. Un référentiel pourra aussi être sommaire ou très complet et

L'utilisation de descripteurs peut aider à diminuer la relativité.

Les méthodes destinées à vérifier la compétence peuvent apparaître aussi comme une réponse.

La définition par les employeurs ne supprime pas la relativité.

L'auto-évaluation a le mérite de responsabiliser les personnes.

La véritable réponse est de se lancer dans la construction de référentiels

et cela, en dépit des difficultés auxquelles se heurtent ces constructions.

Compétences dans la formation continue en chimie

Mise en place en 1997, le Réseau Européen Thématique de Chimie (European Chemistry Thematic Network, ECTN) est devenu le moteur des réformes éducatives non seulement en chimie, mais aussi un point de référence pour d'autres disciplines. A l'heure actuelle, le Réseau regroupe 150 facultés de chimie et d'organismes du secteur de la chimie (telles que des associations scientifiques).

L'une des premières mesures de ECTN a été l'élaboration « des normes européennes applicables aux programmes » des études en chimie. Ensuite, a été entreprise la mise en oeuvre du projet « EChemTest » – construction d'un système électronique de tests chimiques pour différents niveaux de l'enseignement (pour la Pologne : fin du collège, niveau bac, niveau licence et niveau maîtrise/spécialisation).

En 2002 a été créée l'« Association ECTN » (ECTNA, European Chemistry Thematic Network Association); elle possède la personnalité modale (elle a été immatriculée à Bruxelles comme une association de droit belge). A l'heure actuelle, elle compte 100 membres institutionnels de 25 pays, dont 4 écoles supérieures de Pologne, UJ (Université Jagellonne de Cracovie), UAM (Université de Poznan), UMCS (Université de Lublin) et PWSZ (Ecole Supérieure Professionnelle de Tarnow).

Pour relever le défi du Processus de Bologne, le « Groupe thématique de Chimie du Programme TUNING » (composé de personnes oeuvrant activement au sein de ECTN) a élaboré les « descripteurs de Budapest » basés sur les « descripteurs de Dublin » qui constituent un modèle pour le Cadre Européen des Qualifications. Ensuite a été élaboré un schéma de « Eurobachelor » (« eurolicence » de chimie); il a été approuvé non seulement par l'Assemblée Générale d'ECTN, mais aussi par EuCheMS – une organisation européenne regroupant des associations scientifiques du domaine de la chimie.

En élaborant « Eurobachelor », on s'est partiellement appuyé sur les standards britanniques (QAA Benchmarks for BSc Honours degree). Ils déterminent les compétences (connaissance et savoir-faire) réparties entre :

- Connaissance du domaine de la chimie (subject knowledge)
- Savoir-faire
 - Cognitifs, liés à la chimie (relatifs aux tâches intellectuelles, par ex. solutions de problèmes),
 - Pratiques, liés à la chimie (par ex. concernant le travail au laboratoire),
 - Génériques, qui peuvent être développés dans le contexte des études en chimie, mais qui possède un caractère général et qui peuvent être utilisés dans d'autres contextes.

Afin de garantir la reconnaissance de la formation en chimie au niveau de la licence et assurer une haute qualité des études, ECTNA a élaboré « Eurobachelor label » (EL, « label de qualité » pour les études en chimie 1 niveau). Il est attribué par ECTNA sur proposition du « Comité EL » international, qui est responsable de la procédure de l'évaluation des études. Jusqu'à ce jour 27 EL ont été décernés.

En 2006, l'Assemblée Générale ECTN/ECTNA a approuvé la conception de « euromaîtrise » en chimie (Chemistry Euromaster). Eurobachelor, Euromaster et le titre professionnel de « chimiste européen » (European Chemist, attribué par EuCheMS) qui constitueront la base pour un système d'identification, d'évaluation et de certification des compétences dans le domaine européen de l'enseignement supérieur et sur le marché européen de l'emploi.

Texte établi à partir de l'intervention de Marek Frankowicz, Université de Jagellon de Cracovie

entraîner ainsi la dichotomie entre le général et le détail. Bref, in fine, c'est à nouveau beaucoup de relativité qui sera introduite par la difficulté qu'il y a à construire un référentiel.

La construction d'un référentiel introduira aussi inévitablement les questions de sa **légitimité** et de sa **légitimation**.

On pourra légitimer la construction d'un référentiel de compétences en ayant recours à l'expertise. C'est un premier moyen. La mise en situation de la personne pourra être considérée comme une bonne méthode pour légitimer la construction d'un référentiel de compétences.

La mise en place de partenariats dans les constructions de référentiels semble constituer l'un des meilleurs moyens de légitimation. Ces partenariats pourront recourir au monde associatif plutôt qu'au monde académique et ainsi assurer une légitimation par la base. La question du dialogue et de la confiance entre partenaires (notamment les partenaires sociaux) se posera évidemment ici. La description de postes semble assurer une légitimation évidente de la compétence à remplir pour un poste prescrit.

Construire des référentiels de compétences peut se faire de diverses **manières**. On trouvera des méthodes de construction à partir de référentiels types où des arbitrages sont à effectuer entre les éléments présents. On pourra alors viser à une synthèse des éléments restants, voire à une standardisation dans la construction de référentiels. Les partenariats amèneront une touche de concret, de réel, de pratique dans la construction des référentiels, par rapport aux constructions académiques. Enfin, les individus peuvent devenir eux-mêmes des « quasi-législateurs » dans la construction de référentiels. En utilisant des référentiels provenant de la loi ou de normes européennes, les individus pourront adapter ces référentiels à des sous-niveaux se rapportant à des ensembles sociologiques ou géographiques particuliers. Ils adapteront ainsi une norme supérieure aux réalités locales. Il subsistera un risque de retomber sur de la relativité dans ce cas, d'où la nécessité du maintien de référentiels internationaux.

Construire des référentiels de compétences est quelque chose de difficile. Les nombreuses méthodes et façons de faire réintroduisent à nouveau de la relativité et la question de la légitimité de ces constructions finit toujours par surgir.

Reste à établir la légitimité d'un référentiel.

L'expertise,

la mise en situation

et les partenariats

peuvent y concourir.

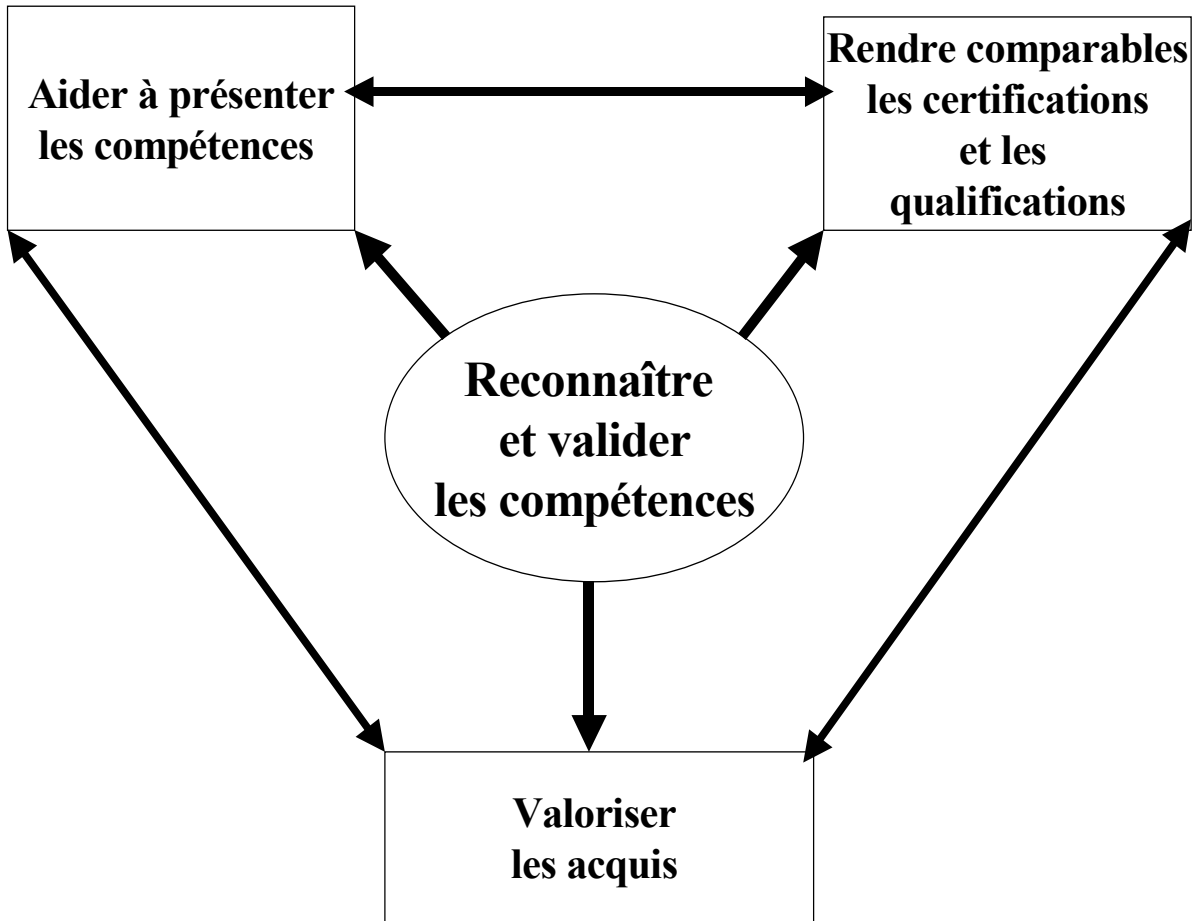
Il reste que la manière de construire des référentiels de compétence est diverse,

et les individus peuvent devenir eux-mêmes des « quasi-législateurs » dans la construction de référentiels.

Ne rigidifions pas les référentiels

La façon dont aujourd'hui on construit certains référentiels, rappelle quand même curieusement les classifications par audit d'après-guerre. Ne rigidifions pas trop les systèmes de référentiels, le grand risque étant qu'on rentre dans une taylorisation de ces référentiels alors que justement, et paradoxalement, la gestion par les compétences avait pour objet de faire sortir de la taylorisation et non plus de reconnaître les compétences sur les emplois mais reconnaître les compétences sur les individus. Si on fige trop les choses dans les référentiels, on va revenir à un système de classification le plus traditionnel possible.

Texte établi à partir de l'intervention de Christian Ville, Conseil Régional Rhône-Alpes, au cours de la séance plénière du 20.09.2006



Chapitre 3

Comment reconnaître et évaluer les compétences

Pour faire reconnaître et valider ses compétences, il faut qu'une personne les présente de la manière la plus compréhensible par tous. Des portfolios et notamment des portfolios numériques ont été mis au point. Au niveau européen, ces portfolios ont avantage à prendre en compte l'instrument mis en place par la Commission Européenne : l'Europass. L'Europass est né avec la création d'un cadre communautaire concernant la transparence des qualifications et des compétences. Il s'adresse avant tout au citoyen d'un des pays de l'UE (ou d'un pays de l'Espace Economique Européen ou d'un pays candidat), actif professionnellement ou se préparant à l'activité professionnelle.

Présenter ses compétences de manière compréhensible

tel est le rôle de l'Europass.

Pour assurer la mobilité des personnes, il ne suffit pas de permettre aux personnes de savoir présenter leurs qualifications et leurs compétences, il faut aussi que les certifications et les qualifications puissent véritablement être comparables d'un pays à un autre. Une évolution des systèmes d'éducation et de formation est nécessaire pour permettre à tout citoyen de pouvoir valoriser, partout en Europe, ses compétences professionnelles acquises (par apprentissage ou par expérience) pour poursuivre sa formation et/ou accéder à une certification. Pour faciliter cette reconnaissance, l'Union Européenne a créé deux instruments : le Cadre Européen des Certifications (CEC) et l'European Credit for Vocational Education and Training (ECVET).

Rendre comparables et transférables les certifications et les qualifications

tel est l'objectif du CEC et d'ECVET.

Mais bien entendu, au-delà de la présentation de ses compétences et d'une possible comparaison et transfert des certifications et des qualifications d'un pays à un autre, le plus important pour une personne est la validation des acquis de son expérience (V.A.E.). Elle permet de faire reconnaître son expérience (professionnelle ou non) afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Diplômes, titres et certificats sont ainsi accessibles grâce à l'expérience (et non uniquement par le biais de la formation initiale ou continue), selon d'autres modalités que l'examen.

Mais le plus important est la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.).

L'introduction d'Europass en Pologne

En Pologne l'introduction de l'Europass a débuté par *Le portfolio linguistique européen et l'Europass CV*

Pendant la dernière année académique (2005/06), nous avons introduit la version polonaise de l'Europass-Passeport de Langues (EPL) pour adultes en première et troisième année de licence, et en seconde année de maîtrise de français d'études de l'Institut de Langues et Littératures européennes de l'Université de Pédagogie de Cracovie. Les étudiants ont mesuré leurs connaissances linguistiques et ont présenté leurs expériences culturelles, pour mettre ensuite leur Portfolio à notre disposition.

L'analyse des matériaux s'est révélée particulièrement intéressante. Nos observations prouvent que les étudiants de première année de licence avaient au début de leur travail beaucoup de problèmes, surtout avec la mesure de leurs connaissances linguistiques. Cela tenait d'une mauvaise lecture des instructions du Portfolio ou, dans d'autres cas, d'une mauvaise compréhension. Après une courte formation sur la manière de se servir de l'EPL, les étapes d'auto-jugement étaient plus faciles. Les étudiants de troisième année de licence et les étudiants de la seconde année d'études complémentaires de maîtrise, qui avaient pris connaissance de l'EPL pendant leurs cours de didactique de langue française étaient mieux préparés à l'utilisation de l'EPL. Ils n'ont pas eu de problèmes d'auto mesure. L'analyse de leurs expériences linguistiques et culturelles était pour nous également très intéressante.

C'est le Centre National de Perfectionnement des Enseignants qui a la charge de la mise en œuvre du Portfolio Linguistique Européen et des formations destinées aux enseignants. Ce sont les auteurs des différentes versions du Portfolio qui s'occupent de leur diffusion.

L'introduction du CV-Europass a été précédée dans les années 1995-2000 par la diffusion du CV de type européen. Cette diffusion n'était pas due à une normalisation mais plutôt d'une somme de choix individuels. CV-Europass ressemble au modèle accepté, mais sa promotion reste discrète. Il est cependant possible de remplir des formulaires CV-Europass en ligne sur les sites Internet des agences nationales du programme. Les mêmes pages contiennent des instructions pour le candidat. Néanmoins, nos expériences avec les étudiants de l'Université Pédagogique ou l'Ecole Professionnelle Nationale de Tarnów prouvent que la tâche est loin d'être facile.

Pour introduire Europass en Pologne de manière efficace, il est nécessaire de :

- Former les enseignants dans le cadre du perfectionnement professionnel, pour que leurs élèves puissent contribuer à la diffusion et la connaissance d'Europass ;
- Faire connaître aux étudiants de langues les documents Europass (par exemple le supplément au diplôme qui peut les aider à continuer leurs études ou trouver un travail; un CV qu'ils devraient apprendre à rédiger également en langue étrangère) ;
- Introduire dans les facultés de langues la coutume de posséder un portfolio linguistique européen valorisant le travail fourni par l'étudiant ;
- La promotion de l'Europass dans les médias (presse, émissions de télévision etc...).

Texte établi à partir de l'intervention de Małgorzata Pamula et Elżbieta Gajewska, Université Pédagogique de Cracovie

1. Aider les personnes à présenter leurs qualifications et leurs compétences

Europass est né avec la création d'un cadre communautaire unique concernant la transparence des qualifications et des compétences. La collaboration officielle dans ce domaine date de 1998. Il s'adresse avant tout au citoyen d'un des pays de l'UE (ou d'un pays de l'Espace Economique Européen ou d'un pays candidat), actif professionnellement ou se préparant à l'activité professionnelle.

Europass doit aider l'utilisateur à présenter ses qualifications et son expérience professionnelle de façon qu'elles soient claires non seulement dans son pays natal, mais dans toute l'Europe. Il se compose des documents suivants: C.V. *Europass*, *Europass – Passeport linguistique*, *Europass – Mobilité*, *Europass – Supplément au Diplôme*, *Europass – Supplément au Certificat*.

C.V. Europass vise à standardiser les CV afin de mettre en place une présentation transparente des données personnelles et de toutes les informations sur les qualifications et l'expérience personnelle possédées. Il facilite la tâche des personnes peu expertes dans leur rédaction et rend possible une appréciation claire des qualifications

Le portfolio linguistique européen (EPL) a été élaboré à partir de la Description du Système Européen de la Formation Linguistique. Il permet aux apprenants de mesurer eux-mêmes la maîtrise d'une langue et d'observer les résultats de leurs efforts. A travers lui, chaque personne peut présenter ses connaissances linguistiques et son expérience culturelle. *Le portfolio linguistique européen* a pour objectif de motiver les apprenants et de les aider à créer une image positive d'eux-mêmes. Il doit inciter les apprenants à concevoir leurs activités, à développer leur valorisation personnelle tout en les préparant à juger leurs connaissances. Il sert également d'attestation des succès de l'apprenant.

Europass – Mobilité présente les connaissances et les expériences acquises pendant l'éducation, les formations et les stages à l'étranger organisés après le 1 janvier 2005.

Les suppléments aux diplômes sont délivrés aux étudiants diplômés des écoles supérieures et professionnelles. Ils contiennent des informations précises sur le déroulement des études et les savoirs et compétences acquises pendant celles-ci.

Les suppléments aux certificats sont délivrés aux titulaires d'un certificat professionnel afin de rendre celui-ci plus facilement compréhensible, notamment pour les employeurs ou les établissements à l'étranger.

Europass est né avec la création d'un cadre communautaire concernant la transparence des qualifications et des compétences.

Il comporte plusieurs documents :

C.V. Europass, Europass – Passeport linguistique Europass – Mobilité, Europass – Supplément au Diplôme, Europass – Supplément au Certificat.

Conception et développement d'un portfolio numérique à l'Ecole de Commerce de Chambéry

Le contexte d'application de ce portfolio concerne les processus de formation et de professionnalisation de l'élève.

Les acteurs concernés sont les élèves, le corps professoral, le tuteur-école (issu du corps professoral), le tuteur de l'entreprise.

L'une des exigences de la recherche-action est de partir d'une situation-problème identifiée et partagée par les praticiens et le chercheur. Une autre exigence est que chacun apporte sa pierre à l'édifice, que le chercheur s'implique dans l'action et que les praticiens soient impliqués dans la recherche.

Comme situation-problème, nous partons des points suivants :

- Comment l'élève apprend-il à construire ses compétences transversales en situation de travail ?
- Comment l'accompagner dans son processus de formation et de professionnalisation ?
- Quels sont les rôles des différents acteurs ?

Deux cas sont présentés. Ils sont issus de l'économie du service et de l'économie industrielle.

Quant à la méthodologie développée, elle trouve ses sources dans la recherche-action.

Nous proposons de mettre en perspective les étapes opérationnelles, les boucles de restitution et les phases de réflexion liées à la mise en place du portfolio d'une part, et de rendre compte de la relation entre le développement du portfolio et la logique de construction des compétences dans les représentations et les pratiques des acteurs d'autre part.

Plusieurs fonctions caractérisent ce portfolio selon les types d'utilisations retenues au regard des compétences. Nous pouvons nous en servir par exemple à des fins d'apprentissage, d'évaluation ou de reconnaissance d'expériences vécues dans le parcours de vie d'un individu. Comme suite à la première partie de la présentation, nous tenterons surtout de montrer ce que le portfolio pourrait supporter lors de l'évaluation d'une compétence transversale :

1° lorsqu'elle sert de ressource additionnelle au développement et à l'exercice de compétences professionnelles ou générales ;

2° lorsqu'elle est destinée à être reconnue à des fins diplômantes ou autres.

Aussi, sera-t-il important d'établir comment nous pourrions définir, repérer et évaluer une compétence transversale. Au terme de cette seconde partie de la présentation ont donc été abordés :

- la définition d'une compétence transversale en raison de son utilité,
- le repérage de celle-ci par ses composantes propres et les situations qui la commandent en vue de produits particuliers,
- l'évaluation en tant que processus devant conduire à la validation de la compétence transversale.

Au passage, ont été soulignés différents aspects à supporter par le portfolio. Ceux-ci seraient appelés à entrer dans une base référentielle qui faciliterait la tâche de l'élève en vue de faire valoir ses compétences et, le cas échéant, d'en obtenir une attestation lors de la validation.

Une attention particulière sera apportée à situation de travail, compétence, processus d'évaluation, critère, domaine, produit du travail.

Texte établi à partir de l'intervention de Mireille Barthod-Prothade, Ecole Supérieure de Commerce de Chambéry

2. Rendre les certifications et les qualifications comparables

Pour assurer la mobilité des personnes dans le cadre européen, il ne suffit pas de permettre aux personnes de présenter leur qualification et leurs compétences, il faut aussi que les certifications et les qualifications puissent véritablement être comparables d'un pays à un autre.

Une évolution des systèmes d'éducation et de formation est nécessaire pour permettre à tout citoyen de pouvoir valoriser, partout en Europe, ses compétences professionnelles acquises (par apprentissage ou par expérience) pour poursuivre sa formation et/ou accéder à une certification.

Pour la faciliter l'Union Européenne a créé deux instruments :

- **Le Cadre Européen des Certifications (CEC)**
- **L'European Credit for Vocational Education and Training (ECVET)**

Le Cadre Européen des Certifications palie le manque de communication et de coopération entre les systèmes d'enseignement et de formation professionnels et tente de lever les obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie et à la mobilité.

Il vise à :

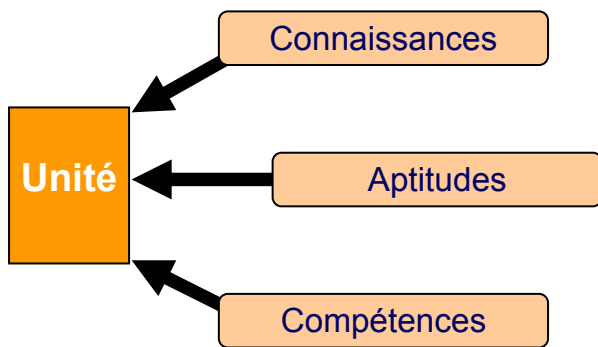
- améliorer la transparence et la portabilité des certifications,
- créer un cadre commun de référence en tant que dispositif de traduction entre les systèmes de certification et les niveaux,
- couvrir tous les niveaux et toutes les formes d'apprentissage.

Il est centré sur les acquis d'apprentissage et passe d'une logique de processus d'apprentissage à une logique de résultats d'apprentissage (ce qu'une personne sait et est capable de faire).

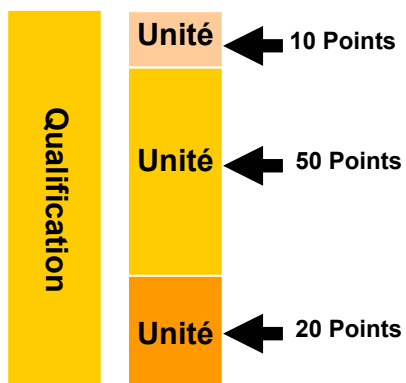
Pour assurer la mobilité des personnes dans le cadre européen,

il faut aussi que les certifications et les qualifications puissent véritablement être comparables d'un pays à un autre.

L'Union Européenne a créé deux instruments
- Le Cadre Européen des Certifications (CEC)
- L'European Credit for Vocational Education and Training (ECVET)



L'unité, constitutive d'une qualification, est définie selon trois descripteurs : connaissances, aptitudes, compétences. Ce sont les descripteurs utilisés dans le CEC (Cadre Européen des Certifications). On s'achemine vers un dispositif global et intrinsèquement cohérent.



Ce schéma montre la relation entre la qualification et les unités qui la composent et comment les points de crédit fournissent un poids relatif à chaque unité. Ces unités sont définies au niveau national par les autorités compétentes d'où l'importance des « zones de confiance mutuelle ».

Les unités sont définies au niveau national par les autorités compétentes

Cette nouvelle optique devrait permettre à terme :

- une meilleure adéquation entre les besoins du marché du travail et l'offre d'enseignement et de formation,
- le transfert et l'utilisation des certifications quels que soient les systèmes nationaux de certification et les systèmes d'enseignement et de formation,
- la validation des acquis des apprentissages non formels et informels.

Le CEC ne remplace pas les systèmes ou les cadres nationaux, il ne décrit pas des certifications spécifiques. Les certifications ne sont situées que par rapport au cadre du système national.

Ses principaux utilisateurs seront les autorités compétentes pour les certifications, mais les individus et les employeurs tireront bénéfice du CEC car celui-ci permet de mieux comprendre les passages d'un système à un autre et facilite les parcours d'apprentissages diversifiés tout au long de la vie.

L'objet propre d'ECVET est le transfert d'acquis d'apprentissage d'un pays à un autre.

Actuellement ces transferts manquent de transparence et d'une confiance mutuelle. Dans ces conditions, les validations dans un pays des apprentissages réalisés dans un autre pays sont difficiles et la capitalisation des acquis d'apprentissage tout autant.

Pour vaincre ces difficultés, ECVET demande que chaque certification soit décrite en unités de savoirs, d'aptitudes et de compétences tels que définis dans le CEC. La conception de ces unités est assurée par les autorités compétentes dans le cadre national. A chaque unité, des points de crédit sont attribués et donnent le poids relatif de chaque unité.

Sur cette base, les autorités compétentes de chaque pays doivent s'engager à associer les certifications et ECVET, concevoir des processus d'évaluation, de validation de capitalisation et de reconnaissance, établir des protocoles de partenariats et les critères de qualité.

Avec les organismes de formation, elles doivent mettre au point les contrats pédagogiques individuels, l'évaluation des acquis de l'apprentissage formels et informels, l'attribution des crédits d'apprentissage, la validation des acquis et le processus de transfert de crédit. Pour y parvenir, elles sont dans chaque domaine amenées à prendre en compte les référentiels les plus adéquats.

La mise en œuvre de ECVET débutera après la consultation des Etats membres de l'Union Européenne.

le CEC ne remplace pas les systèmes ou les cadres nationaux.

Les certifications ne sont situées que par rapport au cadre du système national.

L'objet propre d'ECVET est le transfert d'acquis d'apprentissage d'un pays à un autre

en demandant que chaque certification soit décrite en unités de savoirs, d'aptitudes et de compétences.

Mise en place de la V.A.E au Luxembourg

Dans le cadre des réflexions européennes sur cette nouvelle culture d'apprentissage qu'engendre l'apprentissage tout au long de la vie, les responsables luxembourgeois ont commencé depuis 2000 à réfléchir à la possibilité de valider les acquis de l'expérience de la personne.

En effet, une première phase a débuté par l'instauration de l'apprentissage pour adultes. Cette formation qui permet à une personne adulte de se qualifier prévoit dans le texte législatif que peuvent également accéder les candidats qui justifient d'une pratique professionnelle antérieure qui peut être validée. Dans le cadre de cette disposition, un groupe de travail composé de tous les acteurs intéressés (représentants des partenaires sociaux, du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle) a commencé à discuter d'une méthodologie prenant en compte les intérêts des décideurs concernés, dans le contexte des principes communs convenus au niveau européen. (Conclusions du Conseil européen de mai 2004, réf. 9600/04 Educ118 SOC 253).

Les premières conclusions se trouvent traduites dans le projet de loi portant réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue. En effet, ce projet prévoit d'introduire dans la législation le droit, pour toute personne engagée dans la vie active, de faire reconnaître toute son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme ou certificat. Les auteurs du projet sont d'avis que la mise en place de ce nouveau droit est une condition sine qua non dans un système de formation professionnelle basé sur un concept d'éducation et de formation tout au long de la vie. En outre, cette nouvelle disposition constituera un lien, en se basant sur le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, avec la législation relative à l'Université du Luxembourg qui introduit la validation des acquis dans ce cadre.

Parallèlement à cette évolution législative, le groupe de travail ci-dessus, élargi au monde de l'éducation et de la formation, a continué ses travaux pour clarifier les questions fondamentales relatives à la mise en place future du dispositif. Ces travaux concernent aussi bien des sujets comme la démarche elle-même, la qualification des acteurs et la qualité du dispositif.

L'élément significatif de tous ces développements est que, outre le fait que dès le début des réflexions tous les acteurs clés sont impliqués, les travaux ne se sont pas limités à dessiner un modèle en vase clos, mais à s'inspirer de bonnes pratiques. En effet, comme nombre de pays ont mis en place des dispositifs de validation d'acquis, il était intéressant et instructif de pouvoir recourir à ces différentes expériences.

Texte établi à partir de l'intervention Jos Noesen, Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle du Grand Duché du Luxembourg et Claude Houssemand, Université du Luxembourg

3. La valorisation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) permet de faire reconnaître son expérience (professionnelle ou non) afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle..

En permettant à chaque individu de voir reconnaître la valeur de son expérience, la validation des acquis offre la possibilité d'adapter la reconnaissance des qualifications aux évolutions économiques et sociales. Elle est aussi par elle-même, par les procédures qu'elle instaure et ses exigences, un processus de formation directement lié à l'apprendre tout au long de la vie.

On est bien au-delà de la reconnaissance des compétences à l'intérieur d'une entreprise, en permettant l'accès au diplôme et à la certification. La V.A.E. donne ainsi une garantie de mobilité et devient un élément essentiel de la sécurisation des parcours professionnels.

Toutefois, si l'on ne veut pas aboutir à des déceptions, les organismes chargés de la validation des acquis certifiant une qualification ou une compétence et la valorisation diplômante ne doivent pas perdre de vue les possibilités d'emplois. Les propositions et les choix concernant le devenir des candidats à la validation doivent être liés à une prévision des emplois et ne pas être totalement livrés à des désirs personnels ne pouvant se concrétiser dans un emploi ou une amélioration de l'emploi. La valorisation des acquis ne peut être qu'accompagnée et assistée.

L'évaluation des acquis conduit inévitablement les établissements d'enseignement notamment supérieur à s'appuyer non plus seulement sur leurs référentiels de formation mais sur le référentiel d'activités vers lequel conduit le cursus, produit d'une ingénierie de formation renouvelée.

La V.A.E. est à la fois une démarche exigeante et innovante. Sa mise en œuvre doit surmonter bien des blocages et exige de profondes modifications dans les comportements et les institutions.

*Avec la V.A.E.,
diplômes, titres
et certificats sont
ainsi accessibles
grâce à
l'expérience
selon d'autres
modalités que
l'examen.*

*La V.A.E. donne
ainsi une
garantie de
mobilité et
devient un
élément essentiel
de la
sécurisation des
parcours
professionnels.*

*La V.A.E. est à la
fois une
démarche
exigeante et
innovante qui
exige de
profondes
modifications
dans les
comportements
et les institutions.*

La V.A.E comme moyen de reconnaissance et de formation des enseignants de français à l'Université Française d'Arménie

La Chaire de français de l'Université Française en Arménie s'est formée en 2000. Elle a été le fruit d'une véritable coopération arméno-française.

Elle offre des programmes d'enseignement de la langue française pour les enseignants du français langue étrangère en utilisant les nouvelles méthodes et en tenant compte des éléments suivants :

- l'organisation d'une méthode autour d'objectifs de communication qui déterminent les différentes entrées (grammaire, communication, lexique)
- La démarche d'apprentissage de l'étudiant, qui pour acquérir la langue française, a besoin de mémoriser, de comprendre un fonctionnement différent de celui de sa langue, de produire des énoncés courts au début, plus complexes ensuite, d'utiliser la langue dans des interactions.

Au départ, les professeurs de français d'Arménie ont pour caractéristiques d'une part d'avoir été formés selon les méthodologies traditionnelles de l'enseignement supérieur soviétique, avec une érudition privilégiant la grammaire, la phonétique et la lexicologie ainsi que l'écrit de registre littéraire, mais d'autre part d'avoir à enseigner à l'UFAR selon une méthodologie fonctionnelle et communicative privilégiant les 5 compétences linguistiques sur des objectifs spécifiques (droit, commerce, gestion). Pour compléter leur formation strictement académique, les professeurs recrutés par l'UFAR ont déjà acquis, par ailleurs, aptitude et flexibilité grâce à des tâches professionnelles menées au contact de la vie économique et juridique (emploi de traducteur dans des entreprises, montage d'émissions pour la télévision, emploi de guide touristique, traduction de manuels juridiques ou techniques, etc.). Ils ont également pu bénéficier de divers stages de formation tant en France qu'en Arménie qui les ont aidés à passer de la méthodologie traditionnelle centrée sur la connaissance d'une langue normée à la méthodologie communicative centrée sur les besoins de l'apprenant et la pratique fonctionnelle de la langue.

Les enseignants de l'Université Lyon 2 qui ont mis en place la V.A.E ont demandé aux candidats (professeurs de français langue étrangère à l'Université Française d'Arménie), de rédiger leur dossier en l'organisant selon trois orientations :

- une biographie langagière faisant état des modes d'accès à l'acquisition des langues qu'ils pratiquent ou ont pratiquées,
- une biographie didactique décrivant et analysant les méthodologies éducatives qu'ils ont connues et pratiquées en tant qu'apprenant puis en tant qu'enseignant, de façon à dégager les influences qu'ils ont subies ainsi que leur évolution dans leur façon d'enseigner,
- l'étude théorique d'une des composantes de leur enseignement (l'éclectisme, l'hétérogénéité des classes, les différentes sortes de motivation ...) amenant un travail de lecture d'ouvrages de didactique en relation avec leur pratique d'enseignement/apprentissage.

La rédaction de ce dossier de V.A.E d'une quarantaine de pages est doublement accompagnée, d'abord par des conférences et séminaires, puis par les discussions avec un conseiller qui guide et oriente, suscite les interrogations pour faire l'inventaire des facteurs et paramètres, analyser, établir des relations entre les lectures et le vécu de la salle de classe.

Texte établi à partir de l'intervention Jean-Pierre Davoine et Anahida Gasparyan, Université Française en Arménie

La V.A.E., une démarche exigeante

Tout d'abord, il faut se demander pourquoi une personne désire se lancer dans cette démarche, dans quel objectif. La V.A.E. n'est ni une faveur ni un dû. Elle exige une démarche personnelle qui nécessite une vraie motivation professionnelle ou privée.

Les raisons du choix d'une démarche de V.A.E. sont différentes en fonction des projets de chacun. Dans tous les cas, le candidat à la valorisation de son expérience doit être au clair sur ses motivations car il faut s'investir personnellement et le résultat n'est pas assuré.

Pour certains, la V.A.E. va répondre à un besoin de reconnaissance personnelle (la qualification acquise par le travail dans différents secteurs d'activité). Pour d'autres elle va permettre de progresser professionnellement. Pour d'autres encore, la V.A.E. est une incitation à reprendre des études (ou en tout cas à ressentir le besoin d'accompagner leur pratique professionnelle d'une réflexion et d'un renforcement théorique).

Par contre si une personne veut changer de métier et donc de secteur d'activité, la V.A.E. n'est pas l'outil le mieux adapté. Un bilan de compétences sera plus efficace pour construire un projet professionnel, définir ses aptitudes, ses potentialités et ses motivations.

La V.A.E. est tout aussi exigeante pour le système éducatif. Elle amène le monde de l'enseignement à changer, en reconnaissant à la fois la richesse d'un savoir acquis sur des terrains apparemment éloignés, compatible avec la richesse d'une réflexion savante pour en exploiter au mieux les potentialités.

La V.A.E. constitue une occasion de synergie de plusieurs mondes (qui ont trop peu souvent l'occasion de confronter leurs savoirs et leurs savoir-faire). Elle débouche sur une évolution dans les pratiques pédagogiques et didactiques.

La V.A.E. n'est pas une fin en soi, elle fait bouger beaucoup de choses. Le regard sur le travail change, révèle des potentialités et le cadre collectif soutient les démarches individuelles.

La V.A.E. n'est ni une faveur ni un dû.

Elle exige une démarche personnelle.

Elle peut répondre à un besoin de reconnaissance personnelle

mais ne remplace pas le bilan de compétences.

La V.A.E. est tout aussi exigeante pour le système éducatif.

Elle constitue une occasion de synergie de plusieurs mondes.

Le travail réel des évaluateurs lors d'entretiens explicatifs

Cette recherche a été élaborée dans le cadre de la Licence en sciences de l'éducation, mention formateur d'adultes, à l'Université de Genève et représente l'aboutissement de 4 ans d'études (240 crédits ECTS).

Elle concerne la problématique de l'évaluation dans un dispositif de validation des acquis de l'expérience et consiste en une recherche de type exploratoire dans un dispositif pilote de VAE, le DFAP Expérience 2004-2006 (Diplôme fédéral d'aptitude pédagogique Expérience) de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) de Lausanne, qui s'adresse à des enseignants des écoles professionnelles suisses.

Dans ce cadre, nous avons décidé d'étudier le travail réel des évaluateurs au moment de l'entretien explicatif avec les candidats. Suite à cela, nous avons pu dégager deux axes de recherche: le premier concernant les différentes conceptions de l'évaluation et du travail des évaluateurs mises en œuvre dans ce dispositif DFAP Expérience ; le deuxième touchant aux différentes manières de chercher la démonstration des compétences des enseignants professionnels.

Partant de l'idée que toute évaluation implique la mise en rapport entre un modèle idéal et une réalité observable, nous avons interviewé les évaluateurs pour accéder à leurs représentations et compléter ainsi notre récolte de données.

Dès lors, notre travail s'est centré sur l'identification et l'analyse des modèles et des éléments de la réalité sur lesquels les évaluateurs du DFAP Expérience se sont appuyés pour effectuer leur travail d'évaluation. La mise en rapport entre ces modèles idéaux et les indicateurs recherchés dans la réalité nous permettant de comprendre ce qui a sous-tendu l'évaluation dans ce dispositif.

Texte établi à partir de l'intervention d'Ana Albornoz, IFFP (Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle), Lausanne

La validation des acquis d'expériences des enseignants de la formation professionnelle à l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle

Depuis 2004, 21 à 25 personnes sont entrées dans le processus de VAE qui leur a été proposé.

- Leur encadrement a été assuré par six accompagnateurs (150 heures), 12 experts (150 heures), quatre intervenants (25 heures), une secrétaire (5 %), une collaboratrice de projets (40 %), un responsable de projets (20 %).

- Durant l'année scolaire une formation complémentaire a été donnée aux personnes n'ayant pas démontré telle ou telle compétence

- Pour les deux premières années, le jury a validé les démonstrations de compétences observées pour la moitié des effectifs. Les autres personnes ont bénéficié d'une formation complémentaire en présentiel allant d'environ 40 heures de formation à 300 heures.

Au départ cette validation a exigé :

- l'élaboration d'un référent commun à tous les experts et aux membres du jury,
- la mise au point d'outils pour véhiculer un modèle des compétences commun: référentiel, critères et indicateurs,
- la co-construction du modèle de l'évaluation à partir des séances de travail avec l'ensemble des experts
- la réorganisation des modalités d'observation (introduction des mises en situations professionnelles)

Dans son processus d'évaluation,

- Le jury teste la cohérence du jugement produit par les experts.
- Le jury aide les experts à expliciter les motifs de ses évaluations.
- L'analyse de l'activité réelle du jury montre que ses membres utilisent, énoncent explicitement les référents prévus par le dispositif (grâce à un recadrage constant du président du jury sur les critères).
- Il existe toujours une part de référents implicites. Cependant, la délibération experts-jurys favorise l'explicitation (par exemple la pondération de chaque élément).

Texte établi à partir de l'intervention Patrick Rywalski, IFFP (Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle), Lausanne

Si l'on se centre sur les candidats à la V.A.E. et les formateurs chargés de l'accompagnement, on prend la mesure de l'aspect complètement novateur de l'exercice : il s'agit de conjuguer formation et auto-formation guidée. Chacun doit trouver sa place et négocier les conditions de l'échange dans un rapport sans précédent.

Les candidats doivent dépasser une première phase de trouble. Le formateur n'est plus le détenteur de savoirs ou de connaissances. Le formé doit adopter une démarche réflexive sur ces situations de travail dans son activité professionnelle pour y débusquer les compétences acquises, souvent à son insu. Il doit aussi apprendre à s'exprimer sur elle.

De son côté, le formateur, s'il commence par donner des informations aux candidats (sur le lexique propre à la V.A.E. d'abord, sur les règles du jeu, ensuite), doit s'extraire assez rapidement de son rôle de transmetteur pour adopter la posture de l'accompagnateur.

La V.A.E., une activité inédite

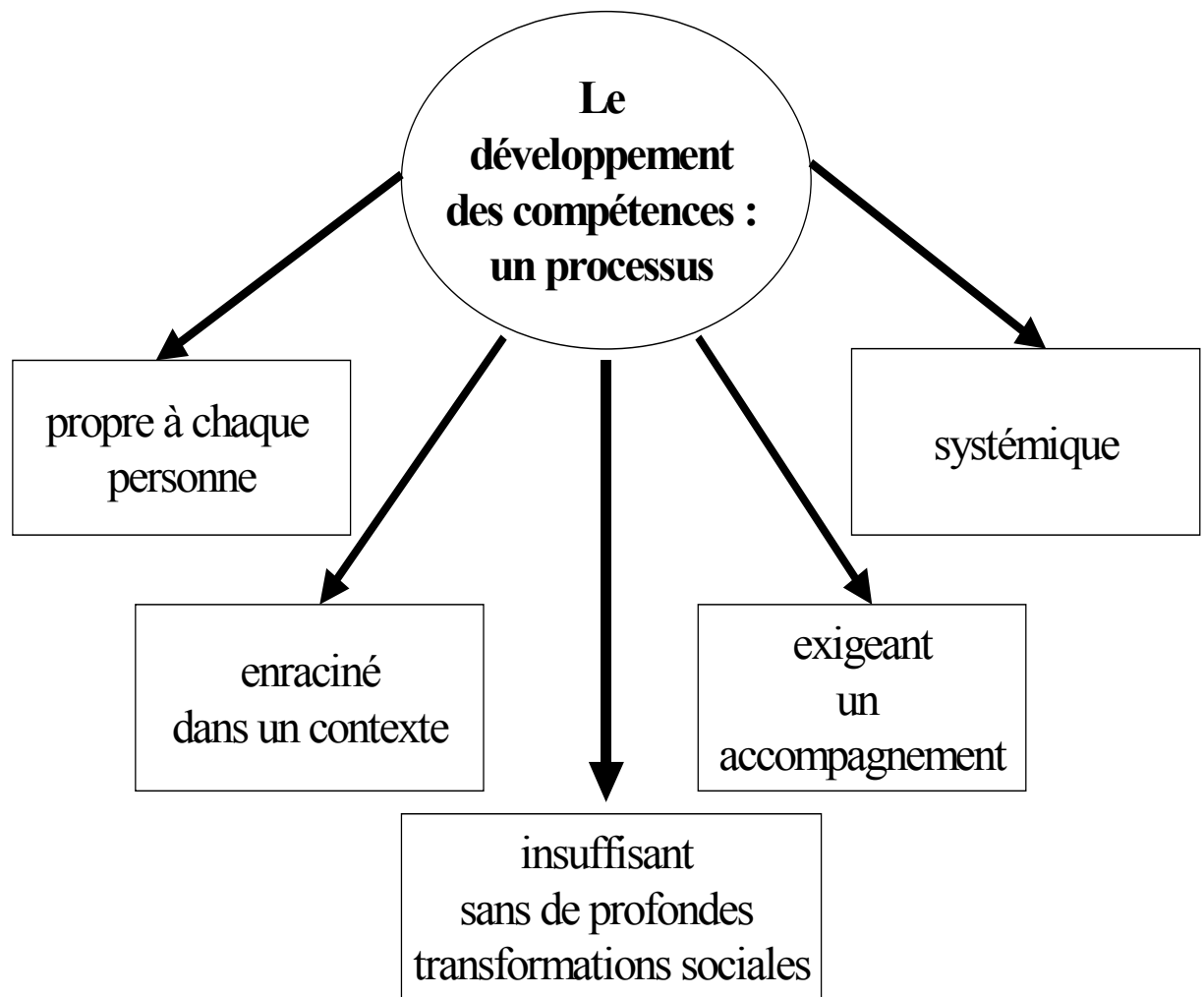
Il n'existe aucune manière de faire qui soit reconnue et à laquelle on puisse se référer. Toute innovation sociale est source de tensions et de contradictions. Jusqu'ici, les institutions de formation notamment académiques délivraient des savoirs et les diplômes qui avaient une valeur prédictive des capacités d'actions des candidats qui les obtenaient. Dans le processus de validation des acquis, le diplôme se déduit de l'expérience en révélant les capacités d'actions acquises par l'expérience. Les processus d'évaluation et de validation doivent établir une correspondance entre ces deux types de savoirs. Ces différences peuvent se transformer en tensions sociales car chez les candidats des filières classiques de formation, la crainte de la dévalorisation de leur diplôme se combine à celle de la perte de leurs privilèges.

Il est donc très important de déterminer le rôle joué par le jury par rapport aux experts qui, au départ, ont apprécié que la compétence professionnelle correspondait bien à celle attendue par le détenteur du diplôme. En effet, in fine, c'est lui qui délivrera le diplôme. Il est ensuite nécessaire d'examiner comment le jury et les experts se sont approprié les outils proposés par les concepteurs du dispositif de validation. Le jury et les experts s'appuient-ils réellement sur les référentiels et critères proposés ? Convoquent-ils d'autres référents que les référentiels officiels du dispositif ? Le domaine à explorer est vaste et nous ne sommes qu'au début des élucidations nécessaires.

Si l'on se centre sur les candidats à la V.A.E. et les formateurs, on prend la mesure de l'aspect complètement novateur de l'exercice.

La V.A.E., une activité inédite qui peut être source de tensions.

Il est donc très important de déterminer le rôle joué par le jury qui in fine délivrera le diplôme.



Chapitre 4

Développer les compétences

Le développement de la capacité d'une personne à agir avec compétence a deux caractéristiques essentielles : il se construit dans l'activité et il est particulier à cette personne.

Un processus propre à chaque personne,

Il est le résultat d'une combinaison systémique de formations formelles et informelles qui dépassent largement la simple transmission des connaissances et qui commence dès la plus jeune enfance.

résultat de la combinaison systémique de formations formelles et informelles,

Que le développement de la capacité à agir avec compétence soit un processus propre à chaque personne ne signifie pas qu'il ne doit pas être facilité grâce à un accompagnement, une fonction en genèse qui exige une formation spécifique des formateurs accompagnateurs, notamment en ce qui concerne leurs compétences d'interprétation et de communication.

qui exige d'être accompagné

Le développement des compétences clés est naturellement essentiel mais il ne faut pas perdre de vue qu'elles ne s'acquièrent que dans un enracinement dans des domaines et des contextes précis, qu'en acquérant des compétences particulières.

et enraciné

Enfin, une personne acquiert d'autant plus aisément des compétences, qu'elle sait qu'elle pourra les exercer et en tirer profit. En lui-même, le développement des compétences est insuffisant, il faut aussi qu'il aille de pair avec une sécurisation des parcours professionnels garantie tant par les pouvoirs publics que par les accords entre organisations patronales et syndicales.

et suppose de profondes transformations sociales.

La mise en place de nouvelles formes et méthodes de l'apprendre tout au long de la vie exige de profondes transformations sociales.

La vision systémique de l'apprendre tout au long de la vie dans la politique gouvernementale du Québec

Lors de l'élaboration de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue adoptée en 2002, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de concert avec ses partenaires, a ciblé trois grandes préoccupations :

- Les compétences liées à l'exercice du rôle de parent-éducateur;
- Les compétences liées au marché du travail;
- Les compétences liées à l'utilisation des ressources communautaires.

À cet égard, le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE) se classe au rang des actions prioritaires et porteuses d'avenir. Mis en place en 2004 afin de répondre à des besoins de mode de formation diversifié et adapté aux réalités de certains groupes de la population adulte, le programme génère des effets bénéfiques à divers niveaux :

- L'alphabétisation populaire;
- La lutte contre le décrochage scolaire;
- L'école de la rue;
- La recherche et le développement destinés aux organismes d'action communautaire autonome.

Voilà une formation sur mesure disponible sur tout le territoire, assurée par les gens du milieu. Voilà une des réponses adaptées aux besoins de l'adulte et dans une perspective de soutenir, par la suite, l'expression de la demande de formation formelle.

L'école demeure un lieu stratégique de formation. Une institution qui évolue sans cesse. On y constate, entre autres, l'implantation de mesures centrées sur le diagnostic et l'analyse des intérêts de l'élève. L'intégration du concept de l'école orientante dans les activités d'enseignement ainsi que l'utilisation fréquente du portfolio sont des initiatives porteuses et ce, tout au long du séjour de l'élève aux niveaux primaire et secondaire.

À la synergie famille – école se greffe la synergie centre de formation-organisme communautaire. Deux alliés de taille puisqu'ils contribuent à la réussite scolaire et à l'adaptation à la mouvance sociale et économique.

La recherche de cette synergie famille – école – centre de formation – organisme communautaire puise sa justification dans le décryptage des effets découlant des tendances lourdes émergentes du macro-environnement. Au Québec, l'attention a porté principalement sur :

- Le rythme accéléré des changements caractérisant la société du savoir;
- Le vieillissement de la population active jumelé à la baisse du taux de natalité rendant plus difficile le renouvellement de la main-d'œuvre;
- Le renouvellement rapide des connaissances et des technologies;
- Les changements sociaux accélérés;
- Les turbulences politiques, sociales et économiques.

De toute évidence, le passage à une nouvelle ère de la formation s'imposait. Elle se démarquerait par la diversité des modes d'apprentissage et par une diminution des obstacles à leur accessibilité. Une culture de formation continue est aussi appelée à se développer.

Le gouvernement du Québec a non seulement fait la promotion de ce projet de société, il s'assure de la réalisation des mesures inscrites au plan d'action national en misant sur le partenariat entre les ministères concernés et sur la gestion complice de tous les acteurs de l'éducation des adultes.

Texte établi à partir de l'intervention de Lili PAILLE, directrice de la Formation Générale des Adultes du Québec, au cours de la séance plénière du mardi 19 septembre

1. Une activité propre à chaque individu

Le développement de la capacité d'une personne à agir avec compétence a deux caractéristiques essentielles : il se construit dans l'activité et il est particulier à cette personne. Ces deux caractéristiques posent d'énormes problèmes « d'enseignement » et « d'acquisition ». Toute personne a son propre modèle d'acquisition des compétences. Il se forme au travers de ses succès et de ses échecs et des stratégies qu'il développe à leur propos.

Certes, des compétences spécifiques à un domaine peuvent s'enseigner, et agir avec compétence intègre des savoirs acquis dans des cadres formel et informel. Par ailleurs, si le rôle de l'expérience est généralement reconnu, il est insuffisant si cette expérience n'est pas l'objet d'un travail qui permet d'en capitaliser les effets.

Il n'en reste pas moins que, même à partir d'éléments de connaissance et de techniques opérationnelles communes, la capacité à agir avec compétence est trempée de subjectivité, jusqu'à créer un « style d'action » parfaitement individuel.

2. Un développement systémique

Pour les jeunes, la famille, avant de partager son rôle avec l'école, fut longtemps pour beaucoup l'unique point de départ de l'acquisition des compétences. Aujourd'hui encore, l'école demeure pour les jeunes enfants le lieu stratégique de la formation des compétences pour, ensuite, se poursuivre dans les autres niveaux de l'enseignement. Toutefois, les jeunes vivent aussi dans des environnements plus divers que ne le suggère l'image du chemin quotidien de la famille à l'école et de l'école à la famille. Dès leur première enfance, leur autonomie est grandissante et le monde des médias diversifie leurs sources d'informations. La formation informelle et non structurée des compétences a aujourd'hui une place grandissante. Elle devient prédominante chez les jeunes complètement décrochés des institutions éducatives, voire de l'institution familiale.

Le développement des compétences a deux caractéristiques essentielles : il se construit dans l'activité et est particulier à cette personne.

Il est la combinaison systémique de formations formelles et informelles.

« InForm » un projet de développement des compétences dans la formation professionnelle

La formation professionnelle initiale se concentre souvent sur l'enseignement formel et la transmission d'un savoir professionnel spécialisé et des compétences liées au travail, ce qui mène à obtenir des compétences reconnues.

Dans le cas des compétences sociales, très souvent, cela signifie d'apprendre par cœur des techniques sociales « soi-disant optimales » qui ne sont pas de véritables capacités sociales

Le projet « InForm » promu par la région Harghita (Roumanie) a pour objectif d'améliorer les compétences sociales des jeunes adultes dans le cadre de la formation professionnelle.

Mesures

- Identifier les capacités sociales requises par les PME.
- Développer des modules de formation créative afin de promouvoir les compétences sociales en fonction des lieux de la formation non formelle (sortie en dehors de l'emplacement de l'école professionnelle, possibilité d'heures alternatives d'apprentissage etc.)
- Application des méthodes de l'éducation culturelle (spectacles, danse etc.) afin de transmettre des compétences créatives pour développer des capacités d'adaptation aux défis du marché de l'emploi.
- Elaboration des conceptions de profil concentré sur l'apprenant afin d'évaluer les capacités sociales (de quelle manière les apprenants peuvent utiliser au travail ce qu'ils ont appris?)
- Vérification des méthodes du point de vue de l'égalité des chances - sans discrimination fondée sur le sexe – dans la formation professionnelle.
- A titre d'exemple, insertion des modules au programme d'enseignement des écoles professionnelles participant au projet (programmes pilotes).
- Promouvoir le dialogue entre les secteurs de l'éducation formelle et non formelle afin de créer une nouvelle culture de l'enseignement en matière d'éducation et de formation professionnelle, évaluer les instruments du dialogue (table ronde, ateliers futurs etc.) en tenant compte de l'utilisation optimale des synergies présentées dans les rapports d'expert.

Les résultats finaux escomptés du projet

- Utilisation des lieux de l'éducation informelle et promotion de méthodes concentrées sur l'apprenant afin de promouvoir les capacités/compétences sociales dans l'enseignement professionnel, testées et évaluées (modules de formation créative comme élément du plan de la formation);
- Développement du dialogue intersectoriel concernant la promotion des compétences sociales dans un milieu éducatif - testées et évaluées.

Texte établi à partir de l'intervention d'Emese Karda, Harghita, Roumanie

L'école de la rue est une rude école et, pour les jeunes décrochés, on ne peut tenir pour nulle l'acquisition de compétences qu'elle procure. Comment graduellement insérer ces jeunes décrochés dans un projet scolarisant qui commence pour certains à leur assurer un repas et un toit ? Cela ne peut se faire qu'en créant des synergies entre l'école, la famille et des réseaux d'animateurs sociaux, en considérant que la fonction de l'école doit aller bien au-delà de la transmission des savoirs.

L'école doit aujourd'hui créer pour les élèves les conditions nécessaires à l'acquisition des compétences indispensables au bon déroulement de leur future vie professionnelle et dans un monde aux changements extrêmement rapides. Elle doit leur permettre de s'appuyer dans leur développement scolaire sur des compétences acquises hors de l'école. Pour définir les projets éducatifs de l'école, on ne peut plus prendre comme unique référence le savoir puisé dans différentes matières, mais l'élève avec ses perspectives, ses projets de vie et son insertion dans des contextes variés. Les outils nés dans les activités de formation continue et les entreprises, tels les référentiels, les bilans de compétence et les portfolios, doivent compléter les notations traditionnelles. Ils permettront de juger les résultats scolaires d'un élève non à partir des notes qui stigmatisent principalement l'échec, mais à partir de tout ce qu'il aura acquis de compétence en devenant responsable d'un club de sport, en participant à un orchestre ou encore dans des actions humanitaires.

Le développement d'une démarche systémique de l'acquisition des compétences est bien entendu tout aussi nécessaire pour les adultes. La diversité de leurs expériences est plus grande, leurs acquis et les lieux de leur acquisition plus nombreux.

Nous reviendrons plus loin sur l'ensemble des démarches qu'exigent les actions d'acquisition des compétences pour les adultes en formation. En tout cas, dès maintenant, il est évident que ces actions supposent un accompagnement qualifié et la prise en compte tant des contextes que des spécificités propres au domaine où ces compétences seront mises en œuvre.

On ne peut tenir pour nulle l'acquisition de compétences que procure l'école de la rue.

L'école doit permettre à l'apprenant de s'appuyer dans son développement scolaire sur des compétences acquises hors de l'école.

Elle ne peut plus prendre comme unique référence le savoir puisé dans différentes matières, mais l'élève avec ses projets de vie et son insertion dans des contextes variés.

Des exigences nouvelles vis-à-vis des enseignants

Les changements dans l'éducation font que l'enseignant dans l'école d'aujourd'hui doit jouer de nouveaux rôles et ceux-ci exigent des nouvelles compétences.

Le rôle de l'enseignant dans l'école d'aujourd'hui :

- Gérant des processus
- Conseiller – comment apprendre, comment être, comment vivre
- Leader dans son milieu
- Acteur des processus de changements
- Coresponsable de la création et de la sauvegarde de la qualité du travail de l'école.

Les attentes vis-à-vis de l'enseignant :

- Prêt à coopérer et capable de travailler en équipe
- Sachant communiquer de façon efficace
- Prêt à partager son savoir et son expérience
- Créatif et capable de s'adapter aux nouvelles situations
- Sachant motiver les autres
- Capable de réfléchir sur ses propres actes et de s'auto évaluer
- Conscient de ses capacités et de ses limites.

Les compétences qu'exige le métier d'enseignant, en vue de sa spécificité, du caractère unique de chaque situation didactique et éducative, et de l'aspect communicatif de ce travail, sont en évolution et en progrès permanent, et exigent des corrections toujours nouvelles

Extrait de l'intervention de Tadeusz Wicki et Sofia Turlej, Centre de Perfectionnement des Enseignants de Malopolska, Tarnow, Pologne

Un programme de formation de directeurs d'écoles

En Pologne, la préparation des directeurs des écoles pour faire face aux nouvelles missions de l'école et exercer leurs fonctions conformément aux exigences de la réforme de l'éducation a nécessité l'acquisition de différentes compétences. Au début, la formation a porté, dans la majorité des cas, sur la planification du travail des institutions éducatives. Ensuite, ce sont les formations en matière de surveillance pédagogique, notamment, de mesures de la qualité, qui sont apparues nécessaires. Au Ministère de l'Éducation Nationale et des Beaux Arts, a été élaboré un vaste projet de formations pour les directeurs en tant que programme cadre des cours de qualifications en matière d'organisation et de gestion dans l'éducation. On part de l'hypothèse que les participants à la formation (120 heures) acquièrent des compétences en matière de communication sociale, d'application du droit dans l'éducation et les affaires, de direction du processus d'amélioration de la qualité du travail de l'école (connaissances et compétences en ce qui concerne l'application de la méthodologie de recherche dans le processus de diagnostic du travail de l'école), de direction du développement de l'école, d'auto-formation et de planification de l'auto-formation, de soutien aux perfectionnements professionnels des enseignants, d'application des techniques IT à la gestion, d'organisation de l'administration et du travail de bureau, de coopération avec le milieu scolaire. Ceci reste étroitement lié au besoin de développer la capacité de communication. Aujourd'hui, la gestion de l'école ne signifie pas donner des ordres et contrôler, bien au contraire – il s'agit d'initier, de conseiller, de résoudre des problèmes et prendre des décisions. Le directeur est responsable de l'intégration des enseignants et de toute la communauté scolaire autour de problèmes, il doit créer l'ambiance qui contribue à la coopération. Les nouvelles dispositions légales concernant la surveillance pédagogique ont apporté beaucoup de changements dans nos écoles en matière de management des institutions de l'éducation. Par exemple, le besoin s'est manifesté de développer chez les directeurs la capacité de partager les attributions et les compétences, d'initier un travail en équipe, etc.

Extrait de l'intervention Bozena Muchacka et Miroslaw Szymanski, Université Pédagogique, Cracovie, Pologne

3. Accompagner l'acquisition des compétences

Nous l'avons dit, l'acquisition des compétences est un processus propre à chaque personne. Cela ne signifie pas qu'il ne doit pas être facilité grâce à un accompagnement, fonction en genèse dont nous avons déjà vu dans les précédentes Universités d'été, la nécessité et les spécificités à propos de l'orientation.

Dans le développement des compétences, il exige que l'on dépasse, voire que l'on rompe avec les pratiques de la formation et de l'éducation centrées sur la transmission des connaissances et des savoir-faire. Accompagner, c'est d'abord savoir écouter, faire prendre confiance de leurs possibilités aux personnes accompagnées et leur apprendre à choisir en fonction d'elles. Cela ne peut se faire sans une formation spécifique à l'accompagnement.

Prenons le cas des enseignants, longuement évoqué au cours de la l'Université d'été. L'élément fondamental des qualifications de l'enseignant-accompagnateur réside dans ses compétences d'interprétation et de communication. Elles lui permettent la mise en place des bonnes relations entre les enseignants, les élèves et leurs parents, tout en facilitant la création des situations problématiques et la stimulation des attitudes créatives chez des élèves. Parallèlement, ses compétences pédagogiques doivent dépasser les méthodes de transmission des connaissances au profit des méthodes stimulant l'activité des élèves, et la mise en place efficace, l'organisation et l'évaluation de projets éducatifs. Il est évident que ces qualifications de l'enseignant-accompagnateur peuvent être aisément transposées aux cas de tout autre animateur de formation.

La transformation des structures de formation en structures apprenantes, autrement dit en structures qui, par leur fonctionnement et leur organisation, permettent l'acquisition des compétences, passe par un nouveau rôle de leurs animateurs.

L'accompagnement est une fonction en genèse et indispensable.

C'est d'abord savoir écouter et faire prendre confiance de leurs possibilités aux personnes accompagnées.

La formation des accompagnateurs est indispensable

pour transformer les structures de formation en structures apprenantes.

L'acquisition des compétences de cuisinier maritime

L'industrie navale, par la nature de son activité qui se déroule dans un milieu multiculturel, est préoccupée de manière constante par la création et la mise en place de standards de compétences de niveau international, qui permettent au personnel impliqué dans les différents secteurs de l'activité maritime et portuaire de dérouler son activité dans des compagnies internationales.

Le Centre de Formation pour le Personnel Maritime et Portuaire de Constanta est confronté quotidiennement à la problématique de l'ajustement des standards et de la mise en place de formations. Les réglementations européennes constituent, certes, une prémisse valable pour amorcer la discussion sur l'internationalisation de la main-d'œuvre, mais elles doivent être ajustées, dans le concret, en fonction des compétences de base acquises par le personnel et en fonction des réglementations nationales en matière de formation professionnelle des adultes.

Le Centre a récemment mis en place une formation pour cette catégorie de personnel. En plus des cours visant l'obtention de compétences de base dans le métier, des formations plus spécifiques, du type « euro-cuisiniers » : art culinaire international, langues étrangères, utilisation de l'ordinateur en situation concrète, travail en équipe (habiletés de communication et d'évitement des conflits), accès sur le marché européen du travail (familiarisation avec les techniques de recherche d'un emploi), alimentation écologique.

Texte établi à partir de l'intervention de Dorel Popa, Centre pour la Formation Maritime, Constanta, Roumanie

Exploiter à l'école la diversité des contextes linguistiques européens : un projet de l'Université du Luxembourg

Le projet vise une meilleure connaissance des attitudes des jeunes en obligation scolaire à l'égard d'une variété de langues de différents statuts et de leurs motivations au développement de compétences communicatives dans chacune d'elles, de leurs ressources en la matière, ainsi que la mise au point de pistes de nature à surmonter les obstacles au multilinguisme et à sensibiliser les différents acteurs à son intérêt. Il vise aussi à définir la façon dont les compétences dans le domaine de la communication en langues modernes pourraient être mesurées.

Sur dix territoires de taille réduite caractérisés par un contexte linguistique spécifique, outre les décideurs, quelque 900 élèves (CITE 1 et 2) seront interrogés. Les résultats intéresseront l'ensemble des professeurs de langue, les décideurs confrontés à des contextes multilingues, ainsi que les responsables des systèmes éducatifs (évaluation des compétences).

Le projet comportera principalement un état des lieux des connaissances, une analyse des ressources disponibles en matière d'évaluation des compétences, la mise au point et l'administration de questionnaires, l'analyse des réponses en relation avec certaines variables explicatives, ainsi que l'élaboration de propositions d'évaluation.

Il aboutira à une meilleure compréhension des attitudes, des motivations et des ressources des jeunes, ainsi qu'à des scénarios concrets d'évaluation de leurs compétences. Ses résultats seront concrétisés dans des documents orientés vers les différents bénéficiaires, imprimés et rendus disponibles via l'Internet.

Texte établi à partir de l'intervention de Véronique Pelt et Romain Martin de l'Université du Luxembourg

4. Enraciner l'acquisition des compétences

Les compétences clés permettent l'identification et la solution de problèmes spécifiques dans des contextes différents. Toutefois, on n'acquiert pas ces compétences clés sans un enracinement dans des domaines et des contextes précis, y compris sociaux. Acquérir des compétences clés ne se réalise qu'en acquérant des compétences particulières.

Au cours de l'Université d'été, de très nombreuses actions visant le développement des connaissances ont été présentées, nous n'en résumons ici que quelques-unes. On trouvera la description de l'ensemble des actions présentées sur le site de la FREREF (www.freref.eu). Mais il ne suffit pas de mettre en place une formation particulière pour faciliter le développement des compétences, il faut aussi l'organiser, la conduire et l'évaluer en fonction de ce développement. C'est toute une ingénierie pédagogique qu'il faut mettre en place de manière très pragmatique et interdisciplinaire. Pour permettre de mieux cerner l'ensemble des tâches à accomplir, nous donnons page 52 la liste des opérations recensées à propos d'une opération d'acquisition de compétence professionnelle par l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle.

On n'acquiert pas des compétences clés

sans un enracinement de la formation dans des domaines et des contextes sociaux précis.

L'apprentissage de la citoyenneté tout au long de la vie et l'expérience des « Ateliers de la Citoyenneté »

Faire, tout au long de la vie, l'apprentissage d'une citoyenneté entreprenante, est l'un des objectifs que se sont fixés les « Ateliers de la citoyenneté ». Il s'agit d'aller à l'encontre du repli sur soi qui menace aujourd'hui toutes les formes de vie collective, dans la cité comme dans l'entreprise. Cette formation mutuelle bénéficie depuis 3 ans d'un agrément du Conseil régional Rhône-Alpes.

Chaque Atelier peut être décrit comme un lieu d'apprentissage, « un work-shop » de formation coopérative. Celle-ci découle de la mise en commun d'envies d'agir et de questionnements, de discernement et d'approfondissement, d'engagements individuels ou collectifs. Réunis en tant que citoyens, les participants sont à parité ; leur but est de progresser par l'échange de savoirs et d'expériences. Chaque atelier réunit de 6 à 12 participants pendant deux heures, une fois par mois, soit une dizaine de fois dans un cycle annuel calé sur le rythme scolaire. D'une réunion à l'autre, le lien est maintenu par des échanges (e-mail) à la production desquels chaque participant est invité à participer, l'Atelier joue un rôle de stimulant d'écriture tout autant que d'argumentation et de prise de parole. Ces écrits peuvent aller de la simple note au rapport, ils peuvent présenter une action emblématique, poser une problématique, faire part d'une lecture, d'une visite ou d'une conférence fondatrices... Chaque destinataire se doit de réagir à ces productions et apporter ainsi une contribution à publier. Il se crée ainsi des traces publiques de la formation. De plus, deux fois par an, tous les adhérents et sympathisants de l'association sont invités à se réunir en assemblée plénière.

Texte établi à partir des interventions de Hervé Chaygneaud-Dupuy et de Guy Emerard, Ateliers de la Citoyenneté, Lyon, Rhône-Alpes, France

Mise en œuvre et suivi d'une action de développement des compétences

A. Contextualisation de son action

- Nommer les aspects propres à son institution (valeurs, règlements, législation, fonctionnement, financement) pour participer à son évolution
- Prendre en compte les droits et devoirs des partenaires de la formation afin de déterminer son propre champ d'action
- Communiquer avec les partenaires de la formation afin d'assurer la pertinence et la cohérence des actions de formation
- Inscrire ses actions de formation en conformité avec les principes éthiques de sa profession
- Se tenir informé des enjeux et défis de notre société
- Rechercher des solutions et des stratégies cohérentes avec le contexte socio-politique
- Entretien des relations de qualité avec toutes les instances concernées

B. Travail en équipe

- Développer et entretenir un réseau d'échanges entre collègues
- Mettre en pratique les principes de collaboration avec les collègues
- Collaborer avec les autres membres de l'équipe pédagogique en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école professionnelle
- Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels
- Gérer des crises ou des conflits entre personnes
- Définir et organiser un projet pédagogique

C. Préparation de ses activités

- Identifier les compétences à développer auprès des personnes en formation
- Prendre en compte les dimensions interdisciplinaires, technologiques, interculturelles et de genre dans l'élaboration des activités d'enseignement-apprentissage
- Nommer les intentions et les objectifs d'apprentissage
- Sélectionner et choisir les contenus en regard des finalités, objectifs et compétences des ordonnances de formation
- Planifier les séquences de formation dans une perspective d'innovation et d'efficacité
- Choisir pour les diverses situations d'apprentissage des méthodes, des nouvelles technologies et des moyens pédagogiques appropriés au développement des compétences
- Réaliser des outils, des supports

D. Évaluation de la progression des personnes en formation

- Concevoir les évaluations en cohérence avec les compétences, les objectifs déclarés, ainsi qu'avec les destinataires
- Analyser et restituer les résultats de l'évaluation
- Promouvoir l'auto-évaluation et la pratique réflexive
- Proposer des remédiations adaptées en fonction des situations

E. Animation de séquences de formation

- Mettre en œuvre des stratégies en tenant compte des différents processus d'apprentissage, des dynamiques de groupe, des personnes en formation
- Développer les connaissances et les habiletés des personnes
- Mettre à disposition des apprenants les ressources nécessaires pour la réalisation des situations d'apprentissage proposées
- Transmettre les savoirs
- Susciter et entretenir la motivation
- Favoriser la construction des connaissances
- Reconnaître les acquis et individualiser les parcours de formation
- Favoriser les liens entre les différents contenus

F. Gestion de relations individuelles et de groupe

- Apprécier les principes du développement personnel, social et professionnel afin de gérer une relation individuelle
- Identifier les problématiques personnelles, les comprendre pour réagir en conséquence
- Adopter des stratégies favorisant la communication interpersonnelle
- Tenir compte des besoins multiples du public-cible pour adapter son dispositif d'enseignement
- Favoriser la résolution des conflits individuels ou/et de groupe

G. Évolution dans sa profession

- Analyser sa pratique et identifier ses ressources (points forts et points faibles) pour progresser
- S'informer sur les innovations tant professionnelles que pédagogiques en les intégrant avec discernement dans sa pratique professionnelle

Cette liste a été établie par l'IFFP (Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle), Lausanne et fournie par Patrick Rywalski, Lausanne, Suisse Romande

5. Développer les compétences ne suffit pas

Nous sommes peu à peu passés des connaissances aux qualifications pour aboutir aux compétences. « Avec la compétence, l'individu est invité à se libérer de ses attaches catégorielles et à déployer son potentiel. Des injonctions à l'autonomie, à la responsabilité, à l'initiative, à la flexibilité, à la mobilité ». Comme le faisait remarquer Christiane Demontès, vice-présidente de la Région Rhône-Alpes, de telles exigences sont d'autant plus insécurisantes que parallèlement on est passé de l'éducation et de la formation pour un métier pour la vie à une éducation et une formation tout au long de la vie sans savoir pour quel travail et pour quel emploi. Par ailleurs, si les qualifications étaient définies par un compromis social protecteur des individus, les compétences n'ont pas pour l'instant un fondement social permettant avec certitude leur capitalisation dans un parcours de vie personnelle et professionnelle.

On ne pourra véritablement inciter les personnes à développer leur compétence que si les parcours professionnels sont sécurisés. Alors que certains ont des parachutes dorés, on demande au plus grand nombre de sauter dans l'inconnu et d'accepter des mobilités incertaines. Dans une société en mouvement où les processus de production et la localisation des activités évoluent sans cesse, on ne peut laisser les individus qui vivent de leur travail être ballottés au gré des impératifs économiques.

Comment arriver à construire une sécurisation de ces parcours professionnels ? Il faut ici s'interroger sur la formalisation, la validation, la certification des compétences. Il faut aussi se demander quelles garanties et quel accompagnement doivent être mis en place afin que les écarts ne se creusent entre ceux qui sortent de la formation initiale avec les savoirs académiques et ceux qui n'ont pas ces savoirs académiques, entre ceux qui ont un capital social et ceux qui en sont dépourvus. Ces enjeux de l'apprendre tout au long de la vie sont de la responsabilité des politiques. C'est en relevant les défis qu'ils représentent que l'on remettra les individus au centre du développement économique, que l'individu pourra maîtriser sa vie en tant qu'acteur social, que son parcours de vie aura un sens et qu'il pourra se projeter dans un monde incertain.

Le passage de la qualification à la compétence a des exigences très dures pour les individus.

Pour les rendre acceptables, il faut sécuriser les parcours professionnels.

Les enjeux d'une telle transformation sont de la responsabilité des politiques.

Des projets pour aller de l'avant

L'approche par les compétences fait aujourd'hui l'objet d'un usage croissant en Europe. Il sous-tend depuis plusieurs années l'évolution générale des systèmes d'éducation et de formation au niveau communautaire, comme dans les différents pays européens.

La mise en œuvre de projets européens associant les responsables régionaux, les chercheurs et les acteurs de terrain peut contribuer à accompagner et dynamiser ces transformations dans les territoires.

L'approche par les compétences, une affaire européenne

Comme vu dans cet ouvrage, les développements de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation s'inscrivent dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Sous l'impulsion de la Commission et des Etats-membres, elle met en place une série d'outils, de dispositifs et de principes communs bâtis sur ce qui est devenu une véritable pierre angulaire de cette construction : la notion de « *résultats d'apprentissage* » (« *learning outcomes* »). L'axiome de base est désormais le suivant : ce qui compte, c'est *ce que* l'on a appris – indépendamment, ou quasiment, de *comment* on l'a appris.

L'enjeu *in fine* : la mise en place d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Dans les Etats-membres, les systèmes nationaux et régionaux évoluent parallèlement. De plus en plus d'Etats et de Régions se dotent de cadres de qualifications (ou de certifications), ou encore de dispositifs de validation des acquis expérimentiels. Mais ces systèmes restent bien souvent différents quant à leurs modalités et leurs fonctionnements, marqués par des contextes, voire des cultures propres.

Aussi, la construction de passerelles entre les systèmes doit-elle se fonder sur une lecture et une compréhension communes des *résultats d'apprentissage* sur la base :

- de principes communs pour la construction et le fonctionnement de ces systèmes (validation des acquis informels et non formels par exemple) ;
- d'outils et de cadres communs pour faciliter cette lecture (Europass, EQF par exemple) ;
- de l'établissement de *zones de confiance mutuelle* entre les systèmes.

Le rôle incontournable des Régions

A leur niveau, les Régions et les acteurs régionaux sont impliqués, directement ou indirectement selon les pays, dans la définition et la mise en œuvre des systèmes et orientations en matière d'éducation et de formation. A cet égard, le niveau régional dispose d'atouts importants :

- une forte capacité réactive qui permet aux Régions d'innover dans les domaines de l'éducation et de la formation ;

La notion de «résultats d'apprentissage» pierre angulaire des dispositifs européens

l'enjeu de la perméabilité entre des systèmes nationaux et régionaux en évolution

Les Régions : acteurs majeurs en matière d'apprendre tout au long de la vie...

- l'avantage de la proximité aussi bien avec les acteurs de l'éducation et de la formation qu'avec les publics finaux. La dimension régionale permet en effet de s'appuyer sur des réseaux territoriaux forts dans la mesure même où l'échelle régionale favorise la connaissance mutuelle entre les acteurs.

Particulièrement actives et innovantes dans ces domaines, les Régions ne sont en revanche que trop peu et trop rarement associées aux processus de construction de l'espace éducatif européen.

La démarche projet comme trait d'union entre le niveau régional et le niveau européen

C'est notamment par le biais des *projets européens* que peut se construire un trait d'union durable et fécond entre les acteurs régionaux et les évolutions européennes.

Ces projets, en jouant le rôle fondamental de « laboratoires d'expérimentation », permettent à leurs promoteurs de s'approprier les évolutions en cours au niveau européen et d'en envisager les modalités d'adaptation aux systèmes qui sont les leurs. Ce faisant, ils acquièrent dans ces domaines une position avantageuse à la pointe de l'innovation.

Mais parce qu'ils sont aussi construits sur des processus de coopération, ces projets sont des espaces favorisant la connaissance réciproque des acteurs et des systèmes par-delà les frontières. Ils contribuent ainsi à la création des *zones de confiance mutuelle* sans lesquelles aucune construction européenne en matière d'éducation et de formation ne saurait fonctionner.

Plusieurs milliers de projets européens ont ainsi été financés et plusieurs milliers d'autres le seront encore. Avec Lisbonne, les priorités liées à l'éducation et à la formation tout au long de la vie prennent en effet une importance croissante au sein des politiques de l'UE.

Les perspectives budgétaires 2007-2013 reflètent d'ailleurs la mise sur l'agenda politique de ces problématiques. Les différents programmes de financement agissent comme autant d'instruments visant à expérimenter et mettre en œuvre ces politiques : le programme Lifelong Learning ; les nouvelles programmations Interreg, le Programme-Cadre de Recherche et Développement (7^e PCRD), les programmes Tempus, Erasmus Mundus, Jeunesse pour l'Europe, l'Europe pour les Citoyens...

Les programmes européens qui concernent les questions d'éducation et de formation ne manquent donc pas. Mais l'information à leur sujet et les procédures pour y accéder forment un véritable 'maquis'. Construire un projet européen, puis le conduire, réclament parfois de la part des porteurs de projets certaines... compétences.

... mais insuffisamment associées à la co-construction de l'espace éducatif européen

Les projets européens : terrains pour expérimenter...

...et mieux se connaître

L'éducation et la formation : priorités européennes dans les projets

Porteurs de projets : un vrai métier

L'approche projet comme facteur de progrès

Le concept de Bourse de projets...

C'est pourquoi la *Bourse de projets*, initiée lors de la session 2005 de l'Université européenne d'été à Archamps, a été réitérée en 2006 à la session de Cracovie. Au cours de ces espaces de rencontres et d'expression offerts aux participants pendant la session, 19 projets et idées ont été présentés. Malgré les délais serrés, quatre d'entre eux ont été soumis dans le cadre d'appels à propositions européens.

...mérite d'être développé

Il importe de renforcer l'effort d'accompagnement des porteurs d'idées dans la formalisation d'un projet, la construction d'un partenariat transnational et le repérage des instruments de financement adéquats. Aussi, le concept de *bourse de projets* tend à évoluer pour s'acheminer vers la mise en place d'une véritable *plate-forme interrégionale d'accompagnement des porteurs de projets*. A travers la mise en réseau de points de contacts régionaux, cette plate-forme permettrait la mutualisation d'outils et de contacts, ainsi que l'accompagnement des porteurs de projets dans l'élaboration, la gestion et la valorisation de leurs projets. Cette plate-forme fait actuellement partie des projets à l'étude au sein de la FREREF et des Régions partenaires.

Les ateliers-projets : passer de la réflexion à l'action en impliquant tous les acteurs régionaux

Autre conséquence directe de la session de Cracovie et de la volonté de nombreux acteurs de prolonger la réflexion par l'action, la FREREF inaugure à partir de la session 2007 les *ateliers-projets*.

Les ateliers-projets sont des processus de coopération interrégionale courts (moins d'un an), associant des responsables régionaux, des chercheurs et des acteurs de terrain. Ils portent sur des problématiques de l'apprendre tout au long de la vie concrètes et communes à plusieurs régions. Ils ont enfin un objectif opérationnel précis : produire des préconisations pour les décideurs régionaux et des pistes de suivi pour les chercheurs et acteurs de terrain.

Les premiers ateliers-projets seront lancés lors de la prochaine session de l'Université européenne d'été de la FREREF qui se tiendra à Luxembourg en septembre 2007. Les thèmes proposés par les Régions elles-mêmes sont liés au thème général de l'Université d'été de Luxembourg :

- « Le rôle des Régions dans la mobilité des apprentis et des jeunes en formation professionnelle », piloté par la Région Rhône-Alpes ;
- « Jeunes en grande difficulté : décrochage et raccrochage scolaire et professionnel », piloté par le Québec ;
- « La transition école – vie active », piloté par la Région Malopolska.

Les préconisations obtenues au travers de ces processus pourront être mises en œuvre directement, ou faire l'objet de projets transnationaux sur financement européen le cas échéant.

Promouvoir et favoriser les séjours de découverte des professionnels par la mobilité interrégionale

A travers la richesse et la pertinence des dialogues interinstitutionnels et inter-régions, les Universités d'été ont par ailleurs suscité une appétence des participants pour davantage de contacts. L'idée est donc de multiplier et faciliter les occasions de rencontre, notamment en promouvant la mobilité des professionnels. A cet égard, la FREREF et plusieurs Régions partenaires réfléchissent à la mise en place d'un *dispositif de promotion et d'organisation de la mobilité des acteurs régionaux de l'éducation et de la formation*.

A terme, un professionnel de l'éducation et de la formation devrait facilement effectuer un séjour dans une autre Région avec un accompagnement sur toutes les phases : préparation en amont, rencontres et échanges de pratiques sur place, valorisation et transfert des acquis au retour. Il s'agira en quelque sorte de sécuriser les parcours de mobilités pour les professionnels. Là encore, la mise en place de ce dispositif est à l'étude.

Sécuriser les parcours des professionnels.

Ces développements et d'autres encore sont en cours. A travers eux, la FREREF, associée aux Régions et acteurs partenaires, s'emploie à accompagner les territoires régionaux dans la mise en pratique et en politique de l'apprendre tout au long de la vie : en favorisant et en s'appuyant sur des coopérations qui prennent la forme de projets ; et en jouant son rôle de médiateur et de facilitateur entre les acteurs régionaux.

Associer Régions et acteurs.

Sébastien Thierry
Responsable du Développement à la FREREF

Glossaire

A

Abandon des études ou sortie précoce du système éducatif (*dropout*) : interruption des études avant d'avoir atteint le niveau préalablement visé soit volontairement soit par suite de l'échec à un examen. Le terme de **décrocheur** est employé pour caractériser les jeunes qui abandonnent leurs études sans avoir acquis un diplôme

Accès à l'éducation ou à la formation (*access – vocational- to education et training*) possibilité de bénéficier d'une formation initiale ou continue.

Acquis (*prior learning*) : ensemble des connaissances, compétences et savoir-faire acquis soit grâce à un enseignement soit au travers de l'expérience.

Alternance (*vocational training in the dual system ou alternance training*) : formation effectuée dans le cadre d'un contrat de travail spécifique, alternant des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés pendant le temps de travail dans des organismes publics et privés de formation.

Apprentissage (*apprenticeship*) : filière de formation initiale en vue d'une qualification professionnelle validée par un diplôme. En français, on l'emploie aussi pour désigner toute acquisition cumulative formelle ou non formelle de connaissance ou de savoir-faire.

Aptitudes professionnelles / capacités professionnelles
Les connaissances et l'expérience requises pour exécuter une tâche ou occuper un emploi.

C

Capital social (*social capital*) : ensemble des relations sociales qu'un individu a héritées de sa famille (capital familial) ou qu'il s'est constitué lui-même et qu'il peut mobiliser dans la poursuite de ses intérêts.

Certification (*certification*) : procédure de validation des compétences d'une personne qui aboutit à la délivrance d'un diplôme par un organisme agréé pour le faire.

Compétences (*competences*) : ensemble dynamique de savoirs fondamentaux (généraux et techniques), de savoir-faire (savoir mis en pratique) et de savoir-être (éléments relationnels et comportementaux) : responsabilité, autonomie, communication ...) dont la mise en œuvre permet de faire face à des situations changeantes dans des contextes multiples.

Compétences de bases ou Compétences clés (*basic competences ou basic skills*) : compétences essentielles requises pour poursuivre des études, exercer une profession, une activité ou pour évoluer dans la société. Elles peuvent être déterminées à chaque étape de la formation.

Compétences collectives : notion encore floue et en voie de formation, en tout cas les compétences d'un groupe ne dépendent pas seulement des compétences individuelles d'un groupe mais surtout des interactions entre les membres du groupe.

Congé formation (*Training leave*) : congé accordé à un salarié pour suivre une formation.

D

Démocratisation de l'enseignement : (*au sens large*) : généralisation de l'accès aux études ou à la formation ; (*au sens étroit*) : égalisation des chances d'accès aux études ou à la formation.

Développement personnel (*personal development*) : changements dans les comportements, les dispositions affectives ou cognitives et les compétences individuelles.

Dialogue social (*social dialogue*) : échange et négociation entre partenaires sociaux pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.

Didactique (*didactics*) : étude des démarches, moyens et méthodes d'enseignement qui favorisent les apprentissages.

E

Echec scolaire (*academic failure, underachievement, drop out*) : impossibilité pour un individu de passer à un niveau scolaire supérieur ou d'obtenir un diplôme et qui résulte d'une évaluation.

Ecole parallèle (*parallel school*) : tout ce qui contribue à la formation des individus et qui n'appartient pas au système scolaire proprement dit (famille, groupes de pairs, environnement, média, mouvements de jeunesse, jeux.....).

Ecole de la rue (*Street youngsters school*) : formation acquise notamment par des jeunes livrés à eux-mêmes après avoir décroché du système éducatif.

Education (*education*) : ensemble des actions et influences exercées sur des êtres humains en vue d'améliorer leurs connaissances, aptitudes et compétences.

Employabilité (*employability*) : capacité d'adaptation à un emploi ; dépend à la fois de la qualification, des compétences, des motivations d'une personne et des emplois qui lui sont offerts.

Equivalences (*equal value*) : éléments pris en compte pour permettre de pallier l'absence d'un diplôme ou d'un cycle normal de formation

Evaluation des compétences (*assessment of competence*) : ensemble des processus permettant d'évaluer les compétences (savoirs, savoir-faire et savoirs relationnels) qui permettent de faire un bilan de compétence et qui peut déboucher sur une certification.

F

Filière de formation (*pathway of training*) : ensemble structuré de dispositifs et de programmes de formation pour un domaine de la connaissance ou d'activités professionnelles.

Formation (*training*) : action permettant l'acquisition d'une connaissance, d'un comportement ou d'une compétence ; a souvent en France un sens plus restrictif plus proche du *training* que de l'*éducation*.

Formation formelle/informelle (*formal/informal learning*) : distinction entre les actions de formation dans une structure de formation et la formation découlant de la vie quotidienne.

Formation professionnelle (*vocational training*) : action de formation visant à dispenser individuellement ou collectivement les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle.

Formation initiale (*initial education*) : ensemble des formations organisées par le système scolaire et universitaire, d'enseignement général ou technologique, à l'intention des enfants et des jeunes non encore engagés dans la vie active.

Formation continue (*continuous training*) : ensemble des formations ultérieures à la formation initiale destinées aux jeunes et aux adultes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

I

Individualisation (*individualisation*) : adaptation de la formation aux caractéristiques de l'apprenant grâce à la diversification des objectifs, des méthodes et des moyens.

Insertion (*integration*) : entrée dans l'activité professionnelle ou encore acquisition de la capacité d'une vie sociale normale. Pour lutter contre le chômage et les conséquences de l'échec scolaire, elle est facilitée par des actions spécifiques de formation notamment professionnelle.

M

Méthodes et outils pédagogiques (*teaching methods or tools*) : ensemble de démarches et de moyens dont dispose un enseignant, un formateur ou un apprenant pour mettre en œuvre une formation.

Mobilité (*mobility*) : capacité d'une personne à s'adapter à une nouvelle activité ou à une nouvelle localisation ou à progresser professionnellement et socialement.

O

Orientation (*guidance, counselling*) : palette d'activités dont le but est d'aider les individus à prendre des décisions concernant leur vie (tant dans les domaines éducatif que professionnel et personnel) et à les mettre en œuvre.

Organisation qualifiante du travail (*qualifying work organisation*) : mode d'internalisation de la formation continue au sein de l'entreprise. C'est l'organisation du travail elle-même qui est à l'origine de la formation qualifiante.

P

Partenaires sociaux (*social partners*) : organisation représentant les salariés et les entreprises qui participent au dialogue social.

Promotion sociale (*social promotion*) : accession à une situation professionnelle et/ou sociale meilleure.

Q

Qualité de la formation (*quality of education*) : la qualité de la formation peut être évaluée à partir de ses résultats (par exemple l'acquisition de diplômes ou certificats, l'acquisition de certaines connaissances ou habiletés, l'insertion professionnelle), de l'ensemble des moyens permettant de parvenir à un résultat (formation des enseignants, moyens mis à leur disposition, mise en place d'un suivi des apprenants) ou encore de la capacité d'ajustement permanent aux problèmes des apprenants. Ces trois manières d'aborder la qualité de la formation correspondent en fait aux trois étapes de l'analyse de la qualité (le contrôle de la qualité, l'assurance qualité et la qualité totale).

Qualification (*qualification*) : reconnaissance officielle des résultats d'une formation donnant la possibilité d'accès à un emploi.

Qualification professionnelle (*occupational qualification*) : aptitude d'une personne à occuper un

poste de travail. On tend aujourd'hui à la définir par l'ensemble des capacités permettant à un individu d'assumer un emploi ou une fonction.

R

Reconnaissance ou validation des acquis (*recognition of competences*) : identification des acquis et des compétences de l'individu (savoirs académiques et expérience personnelle, professionnelle ou sociale) et leur reconnaissance par un diplôme ou une organisation.

Référentiel (*frame of reference, profile*) : ensemble des objectifs qui doivent être poursuivis pour parvenir aux objectifs de formation que l'on veut poursuivre. Le concept de référentiel a supplanté en éducation et formation celui de programme. Dans la formation professionnelle, on l'utilise aussi comme l'inventaire des activités et des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité.

Relation formation-emploi ou matrice emploi formation (*Training-employment relationship*) : mise en relation des formations possibles et des emplois, notamment par l'établissement d'une matrice mettant en relation les formations et les emplois. L'établissement de ces matrices a mené à des impasses. *Apprendre tout au long de la vie* devrait permettre un ajustement permanent et dynamique des emplois et des formations.

S

Savoir (*knowledge*) : concept qui se réfère à plusieurs formes de connaissances notamment en fonction de leur modalité d'acquisition : théorique, pratique, explicite, implicite ou tacite ou encore subjective.

Savoir-faire (*know-how*) : capacité pour réaliser une activité.

Société de la connaissance (*knowledge society or knowledge based society*) : société dans laquelle la production, la transmission et l'utilisation des connaissances jouent un rôle croissant.

Système éducatif (*educational system*) : manière dont est organisé et fonctionne l'ensemble des institutions d'éducation et de formation, le système scolaire ne prenant en compte que les institutions scolaires.

T

Tuteur, tuteur, mentorat (*tutor, tutoring mentoring*) : encadrement des apprenants par des personnes qui les guident dans leur activité de formation et d'apprentissage sans pour autant leur dispenser directement un enseignement ou une formation.

V

Validation des acquis ou reconnaissance des acquis de l'expérience (*assessment of prior learning and experience*) : évaluation, validation et reconnaissance des savoirs, savoir-faire ou savoir être acquis de l'expérience, pour un titre homologué ou une classification des emplois. La validation des acquis est une des conditions essentielles du développement de l'*Apprendre tout au long de la vie*.

*Nous n'avons mis dans ce glossaire que les termes plus directement liés au thème de la compétence. Pour d'autres termes on se référera au glossaire de la synthèse de l'université 2005 sur la « mobilité dans les sociétés de la connaissance »

BIBLIOGRAPHIE

Espace Formateurs, 2003, « Reconnaître et certifier les compétences de professionnels sans qualification reconnue », *Journée-rencontre*, 08/04/2003,

<http://www.espace-formateurs.org/>

Danielle Colardyn and Jens Bjørnåvold , “The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning - National policies and practices in validating non-formal and informal learning”, Cedefop Panorama series 117 (2005)

http://www.mec.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf

Danielle Colardyn and Jean Gordon, 2005, Lifelong learning for all: Lisbon strategies in the global context (*Apprendre tout au long de la vie et pour tous : la stratégie de Lisbonne dans le contexte mondial*), *European Journal of Education* (September 2005, vol. 40, n 3, pp. 238-349)

Anne-Marie CHARRAUD & Jos NOESEN, 2005 , « De l'équivalence à la transparence des qualifications, un parcours d'apprentissage européen » in « VAP et Entreprise », Tome 1 - Etudes européennes, sous la direction de Pascale de Rozario, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris : CNAM

Annie Boudier « Européanisation de la certification. Un passé éclectique, un avenir incertain », RELIEF.16 Echanges du CEREP, pp. 79-108 (July 2006)

CEDEFOP, 2004, Lifelong learning bibliography: a European VET perspective, Cedefop Dossier series, No 7-8 January - December 2004

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6012_en.pdf

OCDE, 2005, La définition et la sélection des compétences clés, 30 juin

<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>

Bainbridge S. (ed.), 1997, « Que savons-nous ? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi », *Formation Professionnelle*, n°12, septembre-décembre, CEDEFOP

Evequoz G., 2004, *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Editions Liaisons 2004

Le Boterf Guy « de la compétence à la navigation professionnelle », édition d'Organisation, 1997, 295p.

MINET F., PARLIER M., DE WITTE S.- La compétence : mythe, construction ou réalité ? - Paris : L'harmattan, 1994

L'Association Européenne pour la Formation Professionnelle, 2006, Reconnaissance des compétences acquises, Guide de référence des évaluateurs et du processus d'évaluation RCA, CEDEFOP

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/EVTA/EVTA_2006_0001_fr.pdf

Azzopardy, Anthony, 2006, A European inventory on validation of non-formal and informal learning (*Inventaire européen des validations des apprentissages non formel et informel*), ECOTEC Research and Consulting; Birmingham : Ecotec

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications.html>

Consuelo Corradi, Norman Evans, Aune Valk (ed.), 2006, Recognising experiential learning : practices in European universities (*Reconnaître l'apprentissage experiential : les pratiques des universités européennes*), European University Lifelong Learning Network - EELLearN; Tartu : Tartu University Press, 242 p., ISBN 9949-11-272-9

Chloe Dyson, Jack Keating, 2005, Recognition of prior learning : policy and practice for skills learned at work, Skills, knowledge and employability (*Reconnaître les acquis de l'apprentissage : politique et pratique pour les compétences acquises au travail, les qualifications, la connaissance et l'employabilité*), Genève : BIT, 72 p. (Skills working paper, 21)
<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp21keating.pdf>

Ruud Duvekot [et al.], 2005, The unfinished story of VPL : valuation & validation of prior Learning in Europe's learning cultures (*L'histoire toujours en cours de la valorisation et de la validation des apprentissages antérieurs dans les cultures de l'apprentissage en Europe*), Utrecht : Kenniscentrum EVC, 2005, 212 p.
<http://www.europeancompetencenetwork.org/>

LIENS UTILES

Université Européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie : www.freref.eu

GATE-CNRS : <http://www.gate.cnrs.fr>

CEREQ : <http://www.cereq.fr>

CEDEFOP : <http://www.cedefop.eu.int/>

European Association of Local and Regional Authorities for Lifelong Learning (EARLALL) : www.earlall.org

European Training Village : la base de données sur le LLL :
http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/

PLOTEUS (Portail sur les opportunités d'études et de formation en Europe) :
<http://europa.eu.int/ploteus>
Leonardo : <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo>

INRP : www.inrp.fr/

Régions partenaires

ALLEMAGNE

Baden Wurttemberg : Tino Bargel : tino.bargel@uni-konstanz.de

Thuringe : Karl Bauerfeind : kbauerfeind@thillm.thueringen.de

ARMENIE

Erevan : Anahida Gasparyan : respch_francais@ufar.am

BELGIQUE

Communauté française Wallonie-Bruxelles : Michèle Carlier : michele.carlier@cfwb.be

DANEMARK

Amt de Copenhague : Bent Thomsen : bentho@kbhamt.dk

ESPAGNE

Generalitat de Catalunya : Xavier Farriols Sender : xavier.farriols@gencat.net

Illes Balears : Miquel Vives : mvives@dgadmedu.caib.es

Madrid : Jose Luis Garcia Molina : joseluis.garcia@educ.mec.es

Galicie : Maria Magdalena Duarte Blanco : mdb@edu.xunta.es

Andalucia : Marcial Canadilla : marcialca@faffe.es

FRANCE

Rhône-Alpes : Christian Ville : cville@rhonealpes.fr

Franche-Comté : Patrice Caro : patrice.caro@univ-fcomte.fr

Bretagne : Roseline Le Squere : roseline.le-squere@univ-ubs.fr

ITALIE

Lombardia : Magali Capecchi : magali_capecchi@regione.lombardia.it

Toscane : Paolo Federighi : federighi@unifi.it

Trentino : Federico Manfreda : fmanfreda@libero.it

Veneto : Ivana Padoan : ipadoan@unive.it

LITUANIE

Kaunas : Algidras Gavenauskas : alggav@nora.lzuu.lt

LUXEMBOURG

Grand Duché du Luxembourg : Claude Houssemand : claud.houssemand@ci.rech.lu

POLOGNE

Région de Malopolska : Tadeusz Wicki : t.wicki@tarnow.mcdn.edu.pl

QUEBEC

Province du Québec : André Pelletier : andre.pelletier@mels.gouv.qc.ca

ROUMANIE

Région de développement du Sud-Est : Nicusor Daniel Constantinescu : adrse@adrse.ro

Municipalité de Constanta : Monica Vlad : monicavlad@yahoo.fr

Région de Harghita : Emese Karda : emesekarda@ccenter.ro

ROYAUME UNI

South Cumbria: Mason Minnit : mashreha@aol.com

Scotland : Mireille Pouget : m.y.pouget@stir.ac.uk

SLOVAQUIE

Zilina : Lubomira Tudikova : ltudikova@zask.sk

Presov : Baran Milan : zborovskal@vucpo.sk

SUISSE

Suisse Romande et Tessin : Christian Berger : christian.berger@ne.ch

UKRAINE

Lviv : Petro Mavko : petro@zurnc.org.ua



Fondation des Régions Européennes pour la recherche en éducation et en formation.

L'éducation et la formation assurent l'épanouissement des individus, la cohésion sociale et la compétitivité économique. La FREREF est l'instrument que des régions européennes se sont donné dans le domaine de l'éducation et de la formation pour créer une plate-forme d'échange et de coopération entre décideurs politiques régionaux, praticiens et chercheurs en éducation et en formation.

Trois Régions européennes, la Catalogne, la Lombardie et Rhône-Alpes ont été, en 1991, à l'origine de sa création. Elles ont été immédiatement rejointes par le Bade-Wurtemberg, la Communauté Française de Wallonie-Bruxelles, le Canton de Genève, le Luxembourg, la Région des Baléares. Par la suite, d'autres Régions se sont associées : la Suisse Romande et le Tessin, le Québec, Malopolska et la Région de Développement du Sud Est de la Roumanie. Aujourd'hui, une trentaine de Régions participe activement aux travaux de la FREREF.

La FREREF, un réseau européen à l'interface des acteurs de la recherche et des régions

Des lieux d'échange et de rencontre européens

L'originalité de la FREREF tient à sa capacité à offrir aux chercheurs, aux décideurs et aux opérateurs de terrain des lieux européens de rencontre et d'échange dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Une fertilisation croisée des idées et des initiatives

Par son rôle d'interface, la FREREF permet aux chercheurs de se nourrir des problématiques actuelles rencontrées par les Régions et autorise un regard réflexif des acteurs régionaux sur leurs pratiques en matière d'éducation et de formation.

FREREF, révélateur de l'innovation et catalyseur de son transfert

Capitaliser l'innovation...

La FREREF assure un rôle de capitalisation de l'innovation, qu'elle soit issue de projets de coopération transnationale, d'initiatives d'opérateurs en région ou de résultats de recherche. Elle assure la diffusion de cette innovation au sein du réseau comme à l'extérieur.

... et encourager son transfert

La FREREF accompagne les opérateurs ou les régions dans l'adaptation et le transfert de ces innovations.

La FREREF et les orientations de l'Union Européenne en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Rendre lisible l'action européenne

De nombreuses actions et dispositifs sont impulsés par l'Union européenne dans les domaines de l'éducation et de la formation qui impactent directement les décideurs régionaux, les opérateurs de terrain et les citoyens. Par son action, la FREREF s'efforce de rendre lisible la politique européenne en matière d'éducation et de formation afin d'en favoriser l'appropriation par les principaux acteurs concernés en région.

Un accompagnement des démarches de projets et de la recherche

La FREREF joue également un rôle d'accompagnement des opérateurs dans le repérage et la maîtrise des financements européens les plus adaptés à leurs projets. Par ailleurs, la FREREF soutient la mise en place et le fonctionnement de réseaux transnationaux de recherche sur l'éducation et la formation.

L'Université européenne d'été de la recherche et des innovations pour apprendre tout au long de la vie **Un événement annuel depuis 5 ans**

Chaque année, les travaux portent sur un thème de l'apprendre tout au long de la vie :

- « les défis de l'apprendre tout au long de la vie » à Lyon en 2003
- « la gestion des parcours de vie » à Lyon en 2004
- « la mobilité dans les sociétés de la connaissance » à Archamps (Haute-Savoie, France) en 2005
- « les compétences » à Cracovie (Malopolska, Pologne) en 2006

2007-2008 : l'Université d'été se rapproche des territoires

A partir de 2007, l'université d'été évolue pour renforcer l'implication des Régions.

Sur le thème « les Transitions : tensions entre éducation, formation et emplois », une session se tiendra à Luxembourg les 3 et 4 septembre 2007. Elle procédera au lancement d'ateliers-projets qui réuniront des groupes de régions autour de thèmes liés à celui des Transitions :

- la mobilité des apprentis et des jeunes en formation professionnelle (Région pilote : Rhône-Alpes)
- décrochage et rattrapage scolaire et professionnel (Région pilote : Québec)
- transition école – vie active (Région pilote : Malopolska)
- transition Université – monde professionnel (Région pilote : Veneto)

La synthèse et la diffusion des conclusions auront lieu lors d'un événement de clôture en septembre 2008.

Ouvrages de synthèse des travaux des Université d'été de la FREREF **2003, 2004 et 2005, en français et anglais** **disponibles sur demande auprès de la FREREF**



Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation
www.freref.eu

Administration Déléguée – 93 Chemin des Mouilles, BP167 – F - 69131 ECULLY Cedex
Tél. : +33 (0)4 72 86 60 38 / 60 39 – Fax : +33 (0)4 72 86 60 49 – freref@gate.cnrs.fr



Liberté • Égalité • Fraternité
 RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
 Préfecture de la région
 Rhône-Alpes

Rhône-Alpes ^{Région}



académie
 Grenoble
 jeunesse
 éducation
 recherche



Apprendre tout au long de la vie est au croisement de la volonté du développement personnel des individus et du développement de la compétitivité des entreprises, des nations et des régions. Sa mise en œuvre entraîne une transformation profonde des systèmes éducatifs. Cet ouvrage en rend compte et l'illustre à travers les innovations conduites dans 18 Régions en Europe et au Québec.



L'essentiel de cet ouvrage a pour origine les travaux de la 4ème session de l' " Université Européenne d'été de la Recherche et des Innovations pour Apprendre tout au long de la vie " qui a eu lieu du 18 au 21 septembre 2006 à Cracovie et qui avait pour thème : " Les compétences pour apprendre tout au long de la vie : comment les prendre en compte, les développer et les reconnaître ?".



Cette Université a été co-organisée par la FREREF, la Région Rhône-Alpes et la Région de Malopolska. Sa préparation a été réalisée par un réseau unissant des Régions, des organisations syndicales et patronales, des centres de recherche, des centres de formation et des universités.

