



**Conseil de l'Éducation  
et de la Formation**

## **Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

### **Dossier d'instruction**

Ce Dossier d'instruction, présenté au Conseil du 27 mai 2011, documente le thème abordé le plus largement possible.

Ce document est publié sous la responsabilité de la présidence du CEF.

Les opinions exprimées et arguments développés ici ne reflètent pas nécessairement les positions officielles du Conseil. Le Conseil a pris avis en la matière le 30 septembre 2011. (Avis n°110 : Les acquis d'apprentissage, du concept à la mise en œuvre : pour une approche transparente et cohérente des pratiques entre opérateurs d'enseignement et de formation)

Dossier réalisé en équipe avec les chargés de mission du CEF : Dominique Lemenu et Jean-Pierre Malarne.

Il a été suivi et débattu en Chambre de l'Enseignement.



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

## Remarque préliminaire

Le présent dossier d'instruction a un but uniquement documentaire. Il vise à donner une image actuelle de la mise en œuvre des acquis d'apprentissage. Cette mise en œuvre se construit pour le moment. Il en résulte que les concepts et pratiques sont en évolution et loin d'être stabilisés.

Les informations recueillies auprès des « opérateurs », que ce soit par l'intermédiaire du groupe à tâche ou des interviews complémentaires, ne sont qu'une illustration des débats en cours et ne constituent aucunement des positions officielles.

Les membres du groupe à tâche ont été choisis par l'équipe du CEF afin de pouvoir apporter l'information recherchée. Les personnes consultées n'agissaient donc pas en tant que représentantes de l'institution ou du groupe dont ils sont issus. Les informations recueillies sont présentées et synthétisées dans le présent dossier d'instruction sous la seule responsabilité des présidents du CEF.



# Table des matières

<b>1.</b>	<b>Introduction</b>	<b>7</b>
1.1.	Contexte	7
1.2.	Objectifs de ce dossier	7
<b>2.</b>	<b>Les acteurs concernés par le Life Long Learning</b>	<b>8</b>
<b>3.</b>	<b>Les termes à définir</b>	<b>9</b>
<b>4.</b>	<b>Méthodologie de construction des tableaux et du schéma des démarches de construction des référentiels</b>	<b>10</b>
4.1.	Construction du tableau des définitions officielles	10
4.2.	Construction du tableau des définitions des opérateurs/experts	10
4.3.	Tableau des définitions officielles	11
4.4.	Tableau des définitions des opérateurs	29
<b>5.</b>	<b>Les Acquis d'apprentissage au cœur du système</b>	<b>43</b>
5.1.	Des Acquis d'apprentissage à usage multiple	43
5.2.	Présentation des AA comme interface entre la société, les employeurs et l'enseignement ou la formation.	44
5.3.	Liens entre les démarches de construction des référentiels et la démarche qualité	45
5.4.	Acquis d'apprentissage et compétences	45
<b>6.</b>	<b>Proposition d'une démarche « générique » et de quelques variantes et commentaires</b>	<b>47</b>
6.1.	Pourquoi aborder la démarche de référentialisation ?	47
6.2.	Méthode de construction du schéma	47
6.3.	Présentation globale du schéma et de ses composantes	47
6.4.	L'avis de quelques acteurs concernés sur le schéma	51
<b>7.</b>	<b>Créer de la cohérence entre les AA, la formation et l'évaluation</b>	<b>55</b>
7.1.	Présentation du projet COFOE	55
7.2.	Présentation du vade-mecum sur les acquis de d'apprentissage, rédigé par les Experts Bologne	57
<b>8.</b>	<b>Annexe 1</b>	<b>59</b>
<b>9.</b>	<b>Annexe 2</b>	<b>61</b>



## 1. Introduction

### 1.1. Contexte

Des travaux et Avis du CEF, plus particulièrement :

- l'Avis 100 « Acquis de l'Education et de la Formation ou Acquis d'apprentissage : un concept défini et une opportunité à saisir »
- l'Avis 106 « Construire un cadre francophone des certifications »

ont eu pour objectifs de promouvoir la mise en place d'un cadre francophone des certifications des opérateurs d'enseignement et de formation et la mise en pratique des acquis d'apprentissage comme élément central de la construction curriculaire.

Depuis lors, des démarches d'orientation des curricula vers les acquis d'apprentissage ont été poursuivies ou entamées dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement.

Cependant, on s'aperçoit que cela s'est fait sur base de concepts compris parfois différemment par les acteurs et de méthodes différentes. Ceci pourrait être préjudiciable à la mobilité, la transparence et la validation, outils indispensables à la politique d'apprentissage tout au long de la vie.

Ces constats ont donné lieu à l'Avis 107 visant à jeter les bases d'une plus grande cohérence entre opérateurs de formation et d'enseignement d'une part, et avec les concepts et outils européens d'autre part.

### 1.2. Objectifs de ce dossier

Afin d'approfondir la réflexion sur l'harmonisation des concepts, et plus largement du vocabulaire utilisé aux niveaux européen, des textes légaux en CFWB et des opérateurs ainsi que sur l'approche intégrative

des acquis d'apprentissage, ce dossier propose de réaliser un état des lieux des définitions utilisées pour les termes liés aux acquis d'apprentissage présents dans les textes légaux et européens, ainsi que dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement.

Afin d'approcher la manière dont, en pratique se construisent les acquis d'apprentissage, ce dossier tente aussi un relevé, des démarches de référentialisation et de construction des curricula telles qu'elles existent dans les secteurs, au regard d'une démarche « générique ».

Il s'agit de repérer l'existence de différents types de référentiels (de compétences, de métier, de formation, d'évaluation...) et de clarifier les liens qui existent entre eux.

Le but n'est pas de faire un relevé exhaustif de tous les référentiels mais de repérer, auprès des différents opérateurs, les démarches qui sont mises en œuvre pour créer et lier entre eux les référentiels.

L'étude comparative des démarches de construction des référentiels en lien avec les acquis d'apprentissages (AA) est à l'origine du schéma générique.

Les liens entre ces démarches de référentialisation et l'assurance de la qualité sont montrés également

Ce travail doit servir de point de départ pour aborder la question des passerelles et celle de la Validation des acquis, éléments inhérents à la logique de l'apprentissage tout au long de la vie.

## 2. Les acteurs concernés par le Life Long Learning

Avant d'aborder le cœur du sujet, il est apparu utile de préciser quels sont les acteurs intervenant dans l'apprentissage tout au long de la vie.

Ce relevé se présente sous-forme d'un tableau annexé au présent dossier.

Il ne reprend que les acteurs publics d'enseignement, de formation professionnelle ou liés à d'autres pouvoirs publics (sport, culture...) ainsi que les OISP<sup>1</sup> et EFT<sup>2</sup> agréés et/ou réglementés par les pouvoirs régionaux de formation professionnelle.

Les différentes offres d'enseignement et de formation sont regroupées en fonction des « autorités compétentes » représentées par différentes couleurs.

L'axe vertical symbolise la chronologie de l'apprentissage, sans toutefois respecter une graduation rigoureuse. Ce dernier n'est pas lié à une « hiérarchie » des certifications, sauf pour la partie « enseignement initial » où la progression temporelle correspond naturellement à une progression de niveau.

La partie de gauche correspond à la « formation initiale ».

On y retrouve d'abord la structure des enseignements préscolaire, primaire et secondaire.

Le cadre en pointillé rouge représente le champ de l'obligation scolaire. Comme l'IFAPME et l'EFPME y participent, ils ont été repris dans ce cadre bien qu'ils ne soient pas des opérateurs d'enseignement

et qu'ils ne délivrent à ce jour pas de titres équivalents.

On retrouve ensuite l'enseignement supérieur.

Le cadre en pointillé violet représente les formations qui s'insèrent, par dispositions décrétales, dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. L'enseignement de promotion sociale s'y retrouve vu qu'il délivre des titres correspondant à ceux du plein exercice.

La partie droite reprend les différents acteurs de formation continue. On y retrouve l'enseignement de promotion sociale et les opérateurs publics de formation professionnelle (IFAPME, EFPME, Forem, Bruxelles-Formation) mais aussi l'enseignement supérieur de plein exercice qui organise des formations continues, l'enseignement artistique à horaire réduit, les formations dépendant d'autres pouvoirs publics (Sport, culture...) ainsi que les OISP et EFT. Les rectangles qui représentent ces différentes contributions sont censées se prolonger vers le haut (tout au long de la vie), ce qui est évoqué par leur prolongement par tranches de couleur.

Le rectangle dans le coin supérieur droit reprend les principaux titres délivrés, sans se vouloir exhaustif. Les autorités compétentes délivrant ces titres sont symbolisées par leur couleur.

Le rectangle du bas à droite représente les principales structures inter-opérateurs existantes : le Consortium de Validation des Compétences et le Service Francophone des métiers et Qualifications.

<sup>1</sup> Organisme d'insertion socioprofessionnelle

<sup>2</sup> Entreprises de formation par le travail



### 3. Les termes à définir

Les termes les plus communément cités en lien avec la logique de focalisation de la formation et de l'enseignement sur les compétences et acquis d'apprentissages ont été listés et soumis à un groupe à tâches (cfr infra) qui les ont examinés, amendés et ensuite validés. Cette liste ne se veut pas exhaustive, mais suffisamment représentative des termes les plus couramment utilisés dans les textes légaux et par les opérateurs concernés.

Voici cette liste :

- ▶ Acquis d'apprentissage /Acquis de l'éducation et de la formation
- ▶ Savoir
- ▶ Aptitude
- ▶ Compétence
- ▶ Cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie : CEC
- ▶ Cadre global de qualification/ cadre global des qualifications de l'EEES/
- ▶ Cadre national des certifications
- ▶ Certification
- ▶ Crédit d'apprentissage (Crédit)
- ▶ Points ECVET
- ▶ Système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)
- ▶ Crédit (ECTS)
- ▶ Unité d'acquis d'apprentissage (unité)
- ▶ Valorisation des acquis de l'expérience
- ▶ Validation/reconnaissance des acquis d'apprentissage
- ▶ Passerelle
- ▶ Référentiel de compétences

- ▶ Référentiel de métier/ Référentiel Métier
- ▶ Référentiel de formation/ d'Enseignement
- ▶ Référentiels d'évaluation/ Profil d'évaluation
- ▶ Programme d'étude

Les tableaux présentés au chapitre 5 de ce dossier récapitulent les définitions données dans les textes européens et légaux d'une part, par les opérateurs d'autre part.

En fonction de leur origine, les définitions ont en effet des statuts différents, du plus général et formel au plus local et spécifique.

1. Définitions européennes<sup>3</sup>
2. Définitions des textes légaux belges
3. Définitions partagées par plusieurs opérateurs (SFMQ, CDVC)
4. Définitions internes aux opérateurs

Les deux premiers groupes de définitions font l'objet d'un tableau intitulé « Définitions des textes officiels ». Les deux derniers groupes figurent dans un tableau dit « Définitions des opérateurs »

La présence ou non de ces termes dans les textes légaux et la manière dont ils sont définis peuvent être révélateurs de l'attention particulière portée ou non à ces composantes de l'enseignement et de la formation. Il apparaît aussi certaines distorsions issues, notamment, de l'antériorité de certains textes ou usages par rapport à d'autres. Des commentaires, relevant les paradoxes ou distorsions, ont été intégrés dans le tableau des définitions officielles.

---

<sup>3</sup> Même si les textes européens sont plus généraux que les textes belges (parce que partagés par plusieurs Etats Membres), il ne s'agit que de recommandations vu le principe de subsidiarité et légalement les textes nationaux priment. Toutefois ces recommandations sont prises au nom du Parlement et du Conseil européen, où la Belgique est représentée par nos ministres.

## 4. Méthodologie de construction des tableaux et du schéma des démarches de construction des référentiels

### 4.1. Construction du tableau des définitions officielles

Une série de textes officiels européens et de textes légaux belges en lien avec l'enseignement et la formation sont consultés en vue d'y repérer les définitions des termes susmentionnés.

Certains textes de loi mentionnent les termes que nous cherchons à définir sans pour autant en donner une définition. Nous n'avons repris les extraits des textes légaux citant ces termes que lorsque la façon dont ils sont mentionnés s'approche vraiment étroitement d'une définition.

La liste des textes légaux ou officiels retenus comme sources pour l'élaboration du tableau figure en annexe 1.

### 4.2. Construction du tableau des définitions des opérateurs/experts

#### Qu'entend-on par opérateurs ?

Le terme opérateurs désigne ici les prestataires de services de l'enseignement et de la formation mais aussi certains organes coordonnateurs ou structures inter opérateurs d'enseignement et de formation. Ils ont été choisis pour les liens qui les unissent, de manière plus ou moins formelle et plus ou moins

importante, à la mise en œuvre des recommandations liées aux acquis d'apprentissage et au CEC.

Tous utilisent, dans le cadre de leurs travaux, un certain nombre de termes repris dans le tableau.

#### Les opérateurs et experts contactés sont :

- Des représentants des Experts Bologne, concernés bien évidemment par la mise en oeuvre du cadre de certifications en Communauté française, et donc par les acquis d'apprentissages et les logiques et outils qui s'y rattachent,
- Le Conseil Général des Hautes Ecoles (CGHE), pour son rôle d'avis sur toute question relative à l'enseignement supérieur dispensé dans les Hautes Ecoles, notamment en ce qui concerne les passerelles, la programmation et la formation continuée,
- F. Kinet et V. Gérard, pour leur expertise dans le domaine de la VAE, pour les mêmes raisons, D. Salmon, de la Commission ETALV- VAE du CIUF a participé à une de nos réunions,
- Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Supérieur Artistique (CSESA), pour son rôle d'avis sur les questions relatives à l'enseignement artistique en communauté française,
- Le Consortium de Validation des Compétences pour son expertise en matière de référentiel de validation des compétences,
- Le service francophone des métiers et qualifications (SFMQ), puisqu'il est chargé d'établir des référentiels communs pour les opérateurs de l'enseignement et de la formation,
- BRUXELLES FORMATION, l'IFAPME et le FOREM en tant qu'organismes et coordonnateurs de la formation professionnelle des demandeurs

- o d'emploi et des travailleurs à Bruxelles et en Wallonie,
- o Deux personnes de l'AEQES ayant également participé en raison des liens entre les AA et la démarche qualité.

**Méthode de construction du tableau:**

Chaque opérateur est invité à envoyer son glossaire ou autre document qui lui est propre reprenant les définitions des termes dont la liste lui a été envoyée. Un premier tableau est créé à partir de cette documentation et soumis aux représentants des opérateurs, par email et lors de deux réunions, pour corrections et amendements successifs.

Lorsque les définitions proposées sont issues d'un texte légal belge ou d'une recommandation européenne, seule la référence à cette définition, figurant par ailleurs dans le tableau de synthèse des définitions officielles est notée.

Pour chaque terme à définir ne figurent que les définitions des opérateurs ou experts qui en ont fourni une. Ainsi par exemple, le terme « aptitude » n'a été défini que par le SFMQ et Bruxelles Formation alors que le terme compétence est repris chez cinq opérateurs différents.

La liste des documents ayant servi à l'élaboration de ce tableau est en annexe 2 tandis que le tableau figure dans le chapitre 5.

**4.3. Tableau des définitions officielles**

Termes et définitions émanant des références européennes		Textes légaux belges
français	anglais	
<b>Acquis d'apprentissage / Acquis de l'éducation et de la formation</b>	<b>Learning outcomes :</b>	
<p>Enoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation, ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences.(GT CEC)</p> <p>Le recours aux acquis de l'apprentissage pour définir les niveaux de certification</p>	<p>Learning outcomes means statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process and are defined in terms of knowledge, skills and competence.(CEC)</p> <p><b>From ECTS guide :</b> Learning outcomes are sets of competences, expressing what the student will know,</p>	<p>Définition absente des décrets enseignement sec, sup, ESA, consortium</p> <p><b>Acquis d'apprentissage :</b> l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage (SFMQ)</p>

<p>facilitera la validation des apprentissages effectués en dehors du circuit de l'enseignement formel et des établissements de formation, qui sont généralement considérés comme des éléments essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie.(GT CEC)</p>	<p>understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.(ECVET))</p> <p>Learning outcomes: statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning.(CadreBergen)</p> <p>Learning outcome :Statements of what a learner is expected to know, understand and be able to do after successful completion of a process of learning.(ECTS)</p>	
<p><i>Les définitions diffèrent peu.</i></p> <p><i>Les définitions provenant du processus de Bologne font plus référence au processus d'apprentissage, tandis que dans la recommandation CEC, il est fait explicitement référence (hors définition) à la validation des acquis, ce qui sous-entend que les acquis d'apprentissage sont le résultat de toute forme d'apprentissage, formel, non formel ou informel. La traduction de « learning » par « éducation et formation » est à ce propos malheureuse, elle provient du Parlement européen qui a traduit « learning » par « éducation et formation » en cohérence avec la traduction de « lifelong learning » par « éducation et formation tout au long de la vie ». Les traductions antérieures parlaient d'acquis d'apprentissage.</i></p> <p><i>Toutes les définitions d'acquis d'apprentissage interviennent dans un contexte de transparence des certifications afin de permettre la mobilité. Elles sont peu opérationnelles quant à la mise en œuvre des acquis d'apprentissage. Ceux-ci sont en effet à usages multiples allant de la volonté de transparence au niveau des systèmes de certifications (et vis-à-vis de l'extérieur, du marché du travail) à la définition des objectifs pédagogiques et/ou des critères d'évaluation au niveau des opérateurs d'enseignement, de formation et de validation. Il faut donc une cohérence entre les différents usages.</i></p>		

<b>Savoir</b>	<b>Knowledge</b>	
<p>Le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le CEC fait référence à des savoirs théoriques ou factuels.(CEC)</p>	<p>means the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study. In the context of the European Qualifications Framework, knowledge is described as theoretical and/or factual;(CEC)</p>	<p>Définition absente dans les décrets Bologne, HE et ESA</p>
<b>Aptitude</b>	<b>Skills</b>	
<p>La capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives ( utilisation de la pensée logique, intuitive, créative) ou pratiques ( fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)(CEC)</p>	<p>means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the context of the European Qualifications Framework, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) or practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)(CEC)</p>	<p>Définition absente dans les décrets Bologne, HE et ESA</p>

Compétence	Competence	
<p>La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilité et d'autonomie.(CEC)</p>	<p>means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/ or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.(CEC)</p> <p>A dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, ethical values and attitudes.</p> <p>Fostering competences is the object of all educational programmes. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are subject-area related (specific to a field of study), others are generic (common to any degree course). It is normally the case that competence in an</p>	<p>Définition absente dans décret Bologne et décret HE et décret ESA</p> <p><b>Compétence</b> : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches;(Décret Missions)</p> <p><b>Compétence</b> : mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et savoir faire comportementaux permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Décret promotion sociale)</p> <p><b>Socles de compétences</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études;(Décret missions)</p> <p><b>Compétences-seuils</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de chaque phase de l'enseignement spécialisé de forme 3.(Décret missions)</p> <p><b>Compétences terminales</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire;(Décret missions)</p> <p><b>Compétences disciplinaires</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire;(Décret missions)</p> <p><b>Compétences transversales</b> : attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à</p>

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

	integrated and cyclical manner throughout a programme.(ECTS)	mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves;(Décret missions)  <b>Compétence professionnelle</b> : l'aptitude, mesurable, à mettre en oeuvre les savoirs nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail : savoir, savoir-faire, savoir-faire comportemental strictement nécessaire à l'accomplissement de la tâche(Consortium)
<p><i>Les définitions de compétence, y compris celle du CEC (means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/ or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development) sont des définitions intégratives faisant implicitement ou explicitement référence aux situations où elles s'exercent. Il est donc étonnant de trouver une colonne « compétences » à côté des savoirs et aptitudes dans le tableau des descripteurs génériques du CEC, visant à caractériser des acquis d'apprentissage et non des compétences. Par contre, utiliser les compétences comme indicateurs ou éléments descriptifs d'un niveau d'autonomie et de responsabilité est pertinent.</i></p> <p><i>La référence dans le « ECTS user guide » à des aptitudes métacognitives est à souligner et peut être une piste pour caractériser une spécificité d'une formation initiale (qui peut aussi être acquise par reprise d'étude, par une formation pour adultes ou de manière non formelle ou informelle). Voir à ce propos les travaux préparatoires au CEC qui proposaient 4 catégories correspondant en gros à des savoirs, aptitudes, compétences personnelles et métacompétences.</i></p>		
Cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie : CEC	European Qualification Framework : EQF	
Le CEC est un cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il joue le rôle d'outil de transposition pour faciliter la lecture et la compréhension des certifications dans différents pays et systèmes européens. Il a deux objectifs principaux: promouvoir la mobilité des	The EQF is a common European reference framework which links countries' qualifications systems together, acting as a translation device to make qualifications more readable and understandable across different countries and systems in Europe. It has two principal aims: to promote citizens' mobility	Définition absente dans les décrets Bologne, HE et ESA

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

<p>citoyens entre les pays et faciliter l'éducation et la formation tout au long de la vie.(CEC)</p> <p>Cet outil doit améliorer la transparence et faciliter le transfert et l'utilisation de certifications dans les différents systèmes et aux différents niveaux d'enseignement et de formation. La définition des huit niveaux de référence du CEC s'appuie sur les acquis de l'apprentissage [...].(CEC)</p>	<p>between countries and to facilitate their lifelong learning.(CEC)</p>	
<p>Cadre global de qualification/ cadre global des qualifications de l'EEES/</p>	<p>Overarching Qualification Framework /<i>overarching framework for qualifications in the European Higher Education Area/</i></p>	
<p>Nous adoptons le cadre global de qualifications pour l'EEES, constitué de trois cycles (incluant la possibilité, au plan national, de qualifications intermédiaires), de descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur des résultats de formation et des compétences, et de fourchettes de crédits pour les premier et second cycles.</p> <p>Nous soulignons l'importance de veiller à la complémentarité entre le cadre global de l'EEES et le cadre plus large envisagé</p>	<p>We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles</p> <p>We underline the importance of ensuring complementarity between</p>	<p><b>Cadre des certifications :</b> Instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux d'apprentissage déterminés.(Bologne CF)</p>



<p>pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle, tel qu'il s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne ainsi que dans les pays participants (Bergen)</p>	<p>the overarching framework for the EHEA and the proposed broader framework for qualifications for lifelong learning encompassing general education as well as vocational education and training as now being developed within the European Union as well as among participating countries(Bergen)</p> <p><b>Framework for Qualifications of the European Higher Education Area:</b> an overarching framework that makes transparent the relationship between European national higher education frameworks of qualifications and the qualifications they contain. It is an articulation mechanism between national frameworks.(CadreBergen)</p> <p><i><b>Cycle:</b> the three sequential levels identified by the Bologna</i></p> <p><i>Process (first cycle, second cycle and third cycle) within which all European higher education qualifications are located.(CadreBergen)</i></p>	
--	---	--

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

Cadre national des certifications	National Qualification Framework : NQF	
<p>Instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation, qui vise à intégrer et coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile (CEC)</p>	<p>means an instrument for the classification of qualifications according to a set of criteria for specified levels of learning achieved, which aims to integrate and coordinate national qualifications subsystems and improve the transparency, access, progression and quality of qualifications in relation to the labour market and civil society (CEC)</p> <p><b>National framework of qualifications (higher education):</b> the single description, at national level or level of an education system, which is internationally understood and through which all qualifications and other learning achievements in higher education may be described and related to each other in a coherent way and which defines the relationship between higher education qualifications.(Cadre Bergen)(ECTS)</p>	
<p><i>Les définitions sont cohérentes. Il faut distinguer la notion de métacadre qui sert d'outil de mise en correspondance des cadres nationaux de celle du cadre national qui est appelé à être rempli par les certifications nationales. A noter la nuance entre le CEC et le cadre de l'EEES : dans le dernier il est fait explicitement référence aux cycles caractérisés non seulement par des descripteurs génériques des acquis d'apprentissage mais aussi par des fourchettes d'ECTS, soit une référence au processus et à la durée.</i></p>		

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

Certification	Qualification	
<p><b>Certification :</b> Résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée (CEC)</p>	<p><b>Qualification :</b> a formal outcome of an assessment and validation process which is obtained when a competent institution determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards(CEC)</p> <p><b>Qualifications (higher education):</b> any degree, diploma or other certificate issued by a competent authority attesting that particular learning outcomes have been achieved, normally following the successful completion of a recognised higher education programme of study.(GT Bergen)</p> <p><b>Qualification :</b> Any degree, diploma or other certificate issued by a competent authority attesting the successful completion of a recognised programme of study.(ECTS)</p>	<p><b>Certification :</b> résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation qui établit qu'un individu possède au terme d'un apprentissage les acquis correspondants à un niveau donné et qui donne lieu à la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat.(Bologne CF)</p> <p><b>profil de qualification :</b> référentiel décrivant les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise (Décret missions)</p> <p><b>Certification :</b> le processus organisé par la Communauté française et menant à la délivrance du certificat. Cette délivrance correspond à la reconnaissance par le ministère de l'Education, de la maîtrise par un individu de compétences décrites dans un programme d'enseignement. Cette reconnaissance, réservée à l'enseignement, produit les effets de droit de la Communauté française : ouvrir un accès à une profession réglementée ou à un emploi subsidié, autoriser une équivalence avec d'autres diplômes ou intervenir dans la fixation d'un niveau barémique de la Fonction publique.(Consortium)</p>
<p><i>Les définitions européennes sont fort proches, même si, de nouveau, une référence implicite ou explicite au processus est plus présente dans les définitions liées au processus de Bologne que dans le cadre du CEC.</i></p> <p><i>Ces définitions font référence à la notion d'autorité compétente mais pas à d'éventuels effets de droit présents dans les textes de la Cf.</i></p> <p><i>Notons qu'en Cfwb, la notion de certification évolue. Réservée au départ au seul enseignement de la Communauté</i></p>		

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

française (cf. définition consortium), la notion de certification évolue vers la définition européenne (Coexistence de certifications d'enseignement et de certifications professionnelles dans la décision du gouvernement de la Cf concernant le CEC RECAF pour les opérateurs publics de formation professionnelle). La notion d'autorité compétente s'étend de fait aux opérateurs publics de formation professionnelle, même si elle n'entraîne pas les mêmes effets de droit.

<b>Crédit d'apprentissage (Crédit):</b>	<b>Credit for learning outcomes(Credit):</b>	
<p>acquis d'apprentissage d'un individu qui ont été évalués et qui peuvent être capitalisés en vue de l'obtention d'une certification, ou transférés vers d'autres programmes d'apprentissage ou certifications;(ECVET)</p>	<p><b>Credit for LO :</b> " individuals' learning outcomes which have been assessed and which can be accumulated towards a qualification or transferred to other learning programmes or qualifications;(ECVET)</p> <p><b>Credit :</b> Quantified means of expressing the volume of learning based on the workload students need in order to achieve the expected outcomes of a learning process at a specified level.(ECTS)</p>	<p><b>Le crédit</b> est une mesure relative de l'ensemble des travaux d'un étudiant pour une ou plusieurs activités d'apprentissage au sein d'un programme d'étude. Un crédit correspond forfaitairement à 30 heures d'activités d'apprentissage. Cette charge horaire n'est que partiellement consacrée à des enseignements organisés directement par l'établissement, mais comprend d'autres activités associées, tels les travaux, exercices personnels, préparations, études, projets, recherches documentaires, épreuves...(Bologne CF, art 26 § 2)</p> <p><b>Crédit :</b> unité correspondant au temps consacré, par l'étudiant, au sein d'un programme d'études, à une activité d'apprentissage dans une discipline déterminée.</p> <p>Les crédits sont octroyés à l'étudiant après évaluation favorable des compétences et connaissances acquises.(Bologne CF)</p>
<p>Points ECVET:</p>	<p>ECVET points:</p>	
<p>représentation numérique du poids global des acquis d'apprentissage constituant une certification, et du poids relatif de chacune des unités</p>	<p>" a numerical representation of the overall weight of learning outcomes in a qualification and of the relative weight</p>	

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

par rapport à la certification.(ECVET)	of units in relation to the qualification.(ECVET)	
<b>Système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)</b>	<b>European credit transfer system for vocational education and training (ECVET)</b>	
ECVET –Principes et spécifications techniques Le système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels vise à faciliter, dans le cadre de la mobilité, la reconnaissance des acquis d'apprentissage en vue de l'obtention d'une certification. Son application à une certification donnée repose sur les principes et spécifications techniques ci-après.( cfr infra « unité d'acquis d'apprentissage ») (ECVET)		
<b>Unité d'acquis d'apprentissage (unité):</b>	<b>Unit of learning outcomes(unit):</b>	
<b>Unité :</b> élément d'une certification comprenant un ensemble cohérent de savoirs, d'aptitudes et de compétences, et pouvant faire l'objet d'une évaluation et d'une validation;(ECVET)  Une unité peut être spécifique d'une seule certification ou être commune à plusieurs	<b>Unit :</b> a component of a qualification, consisting of a coherent set of knowledge, skills and competence, that can be assessed and validated;(ECVET)  <b>Module :</b> A course unit in a system in which each course unit carries the	<b>Unité d'acquis d'apprentissage :</b> l'ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé (SFMQ).

<p>certifications.(ECVET)</p> <p>Une unité est un élément d'une certification, constitué d'une partie des savoirs, aptitudes et compétences exigés pour une certification donnée. Une certification comprend en principe plusieurs unités et elle est constituée de la totalité de celles-ci.</p> <p>Les spécifications d'une unité doivent comprendre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le titre général de l'unité;</li> <li>- le titre général de la certification à laquelle l'unité se rapporte;</li> <li>- la référence de la certification par rapport au niveau du CEC et, s'il y a lieu, du CNC, avec les points de crédit ECVET associés à la certification;</li> <li>- les acquis d'apprentissage que contient l'unité;</li> <li>- les procédures et critères d'évaluation de ces acquis d'apprentissage;</li> <li>- les points ECVET associés à l'unité;</li> <li>- la durée de validité de l'unité, le cas échéant.</li> </ul> <p>(ECVET).</p>	<p>same number of credits or a multiple thereof.(ECTS)</p>	
---	--	--

*Les deux approches (ECTS et ECVET) présentent des similitudes mais aussi des différences.*

*ECTS se place dans le cadre d'une mobilité « circulaire » : l'étudiant acquiert des crédits à l'étranger mais revient dans son institution de départ où ils sont pris en compte pour l'obtention d'un diplôme. Les crédits accumulés peuvent aussi servir de condition d'accès : par exemple, la formation doctorale est accessible aux étudiants ayant*

*suivi 300 crédits et obtenu un grade de master.*

*ECVET se place dans le cadre d'une mobilité « ouverte », tout au long de la vie, où l'apprenant capitalise des crédits d'origines diverses (formation initiale, continue, expérience de travail, expérience personnelle...) sans nécessairement repasser par la « case départ », les crédits ECVET pouvant être reconnus par tous les opérateurs de l'espace de confiance mutuelle.*

*La différence s'exprime au niveau des points de crédits : pour ECTS, ils sont une référence absolue, liée à la charge de travail. Les crédits ECTS relient acquis d'apprentissage et charge de travail. Pour ECVET, ils sont une référence relative permettant de mesurer le poids des crédits au sein d'une certification particulière.*

*Les 2 approches peuvent être complémentaires, une certification peut se décliner à la fois en ECTS et ECVET, par exemple, 2 écoles de Promsoc organisant le Bac en commerce international font partie d'un réseau ECVET (suite au projet Reconfort.*

Valorisation des acquis de l'expérience		
	<p><b>Recognition of credit :</b> The process through which an institution certifies that learning outcomes achieved and assessed in another institution satisfy (some or all) requirements of a particular programme, its component or qualification.(ECTS guide)</p> <p>Recognition of formal and non formal credits : The process through which an institution certifies that the learning outcomes ( ECTS guide) achieved and assessed in another context (non-formal or informal learning) satisfy (some or all) requirements of a particular programme, its component or qualification.</p>	<p><b>Valorisation des acquis :</b> processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études (Bologne CF).</p> <p><b>apprentissage formel :</b> l'apprentissage en vue d'obtenir une certification scolaire qui relève de la compétence de l'Enseignement de la Communauté française, donnant seul accès aux titres scolaires et qui produit, pour le porteur, des effets de droit inhérents à ces titres;(Consortium)</p> <p><b>apprentissage non formel :</b> l'apprentissage lié à une expérience professionnelle ou réalisé en centres de formation et ne donnant pas lieu à une certification scolaire;(Consortium)</p> <p><b>apprentissage informel :</b> l'apprentissage résultant de toute expérience de vie.(Consortium)</p>

Validation/reconnaissance des acquis d'apprentissage	Validation/Recognition	
<p><b>Validation</b> des acquis d'apprentissage»: processus confirmant que certains acquis d'apprentissage de l'apprenant correspondent à des résultats spécifiques pouvant être exigés pour une unité ou une certification(ECVET)</p> <p><b>Reconnaissance</b> des acquis d'apprentissage»: processus d'attestation officielle des acquis d'apprentissage réalisés par la délivrance d'unités ou de certifications;(ECVET)</p> <p><b>Évaluation</b> des acquis d'apprentissage: méthodes et processus servant à établir dans quelle mesure un apprenant a réellement atteint un niveau donné de savoirs, d'aptitudes et de compétences;(ECVET)</p>	<p><b>"Validation</b> of learning outcomes": the process of confirming that certain assessed learning outcomes achieved by a learner correspond to specific outcomes which may be required for a unit or a qualification;</p> <p><b>"Recognition</b> of learning outcomes": the process of attesting officially achieved learning outcomes through the awarding of units or qualifications (ECVET)</p> <p><b>"Assessment</b> of learning outcomes": methods and processes used to establish the extent to which a learner has in fact attained particular knowledge, skills and competence;(ECVET)</p> <p>The total range of methods (written, oral and practical tests/examinations, projects and portfolios) used to evaluate learners' achievement of expected learning outcomes.(ECTS)</p>	<p>Définition absente du décret Bologne et du décret HE</p> <p><b>Validation de compétences professionnelles</b> : le processus organisé par les signataires de l'accord et visant à vérifier la maîtrise effective par un individu de compétences décrites dans un référentiel qui en précise également le mode d'évaluation. (Consortium)</p> <p>Le processus de validation des compétences a pour objet de vérifier si le demandeur [...], maîtrise la compétence requise pour obtenir un Titre de compétence. Celui-ci est reconnu par les parties contractantes, dans le cadre d'un processus normalisé de vérification des compétences acquises en apprentissage formel, informel ou non formel.(Consortium).</p>



<b>Passerelle</b>		
		processus académique autorisant un étudiant à poursuivre des études dans un autre cursus ou dans un autre type d'études (Bologne CF).
<p><i>Il faut ici distinguer 3 notions :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La validation des acquis qui, au départ d'un processus d'évaluation (sur base d'un dossier et/ou d'épreuves de mise en situation), mène à l'obtention d'un titre officiel (certification au sens européen). C'est le cas, en Cfwb, du Consortium. Une telle validation est aussi possible en Ens. Prom. Sociale(EPS) pour obtenir un certificat ou diplôme en présentant une épreuve intégrée (avec délivrance d'attestation de réussite pour les UF déterminantes sur base des acquis).</i></li> <li>2. <i>La prise en compte ou la reconnaissance d'acquis certifiés par une autre autorité compétente, qui se fait uniquement sur base d'une comparaison des acquis d'apprentissages certifiés ou sur des reconnaissances de titres (passerelles légales ou conventionnelles...) (Recognition of credit dans le ECTS user guide). Pratiqué par l'EPS, l'enseignement supérieur, les opérateurs de formation pour l'accès ou l'octroi de dispenses.</i></li> <li>3. <i>La valorisation des acquis (terme en usage en Cfwb) ou la « reconnaissance d'apprentissage non-formel ou informel » dans le ECTS user guide. Cette pratique s'apparente à la validation des acquis mais ne mène pas à un titre officiel<sup>4</sup>. La valorisation permet l'accès ou des dispenses et n'aboutit à un titre officiel que si l'apprenant suit avec succès la formation. Pratiqué en Cfwb par l'enseignement supérieur et l'EPS(art. 8 du décret organisant l'ens de prom soc, 16/04/1991)</i></li> </ol>		

---

<sup>4</sup> « Titre officiel » est pris ici au sens générique, il peut s'agir d'un diplôme lié à un grade de l'enseignement supérieur ou de tout autre diplôme ou certificat délivré par l'EPS.

Référentiel de compétences		<p><b>profil de formation</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification;(Décret missions-CCPQ)</p> <p><b>profil de formation spécifique</b> : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification spécifique ou d'une attestation de compétences acquises;(Décret missions-CCPQ)</p> <p><b>Référentiel de compétences</b> : le référentiel qui comprend les aptitudes à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches;(SFMQ)</p>
<b>Référentiel de métier/ Référentiel Métier</b>		<p><b>Métier</b> : un ensemble cohérent d'activités professionnelles réalisées par une personne dans le cadre d'un processus productif;(SFMQ)</p> <p><b>Profil métier</b> : le profil métier se compose d'un référentiel métier et d'un référentiel de compétences;(SFMQ)</p> <p><b>Référentiel Métier</b> : la définition de l'intitulé du métier et de ses appellations synonymes, de la position du métier par rapport aux métiers proches et à la déclinaison de leurs fonctions et conditions d'exercices;(SFMQ)</p>

<b>Référentiel de formation/ d'Enseignement</b>		
	<p><b>Profile:</b> either the specific (subject) field(s) of learning of a qualification or the broader aggregation of clusters of qualifications or programmes from different fields that share a common emphasis or purpose (e.g. an applied vocational as opposed to more theoretical academic studies).(GT CEC)</p>	<p><b>Référentiel</b> : le descriptif donnant une représentation claire des activités liées à un emploi, des compétences requises pour exercer ces activités, des objectifs et de l'agencement d'un produit de formation. Il s'agit à la fois d'un support méthodologique et d'un outil de dialogue et de concertation. (Consortium)</p> <p><b>Profil de formation</b> : le profil composé des unités d'acquis d'apprentissage associées aux activités clés métier et qui est composé également d'un profil d'évaluation, d'un indice d'appréciation temporelle et d'un profil d'équipement; (SFMQ)</p> <p><b>Référentiel de formation</b> : le document reprenant un ensemble d'activités, de contenus de formation et/ou de méthodes mis en oeuvre pour réaliser les objectifs de formation définis préalablement en termes d'acquisition de savoirs, d'aptitudes et de compétences. Les activités, contenus et méthodes sont organisés dans un ordre logique et sur une période déterminée. Les référentiels de formation doivent prendre appui sur les profils de formation. (SFMQ)</p> <p><b>Indice d'appréciation temporelle</b></p> <p>L'indice qui détermine pour chaque activité clé la durée optimale d'acquisition des unités de compétences qui y sont associées. Il peut varier d'un opérateur à l'autre. Il est exprimé selon les cas en périodes, heures, mois, années, phases ou degrés. (SFMQ)</p>

Référentiels d'évaluation/ Profil d'évaluation		
		<p><b>Profil d'évaluation</b> : le profil qui détermine des seuils de maîtrise minimums exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétence ou en vue de servir de référence à l'élaboration des épreuves certificatives destinées à l'enseignement en ce compris l'Enseignement de promotion sociale. (SFMQ)</p>
Programme d'étude		
	<p><b>Programme (educational)</b> : A set of educational components, based on learning outcomes, that are recognised for the award of a specific qualification.(ECTS)</p>	<p><b>programmes d'études</b> : référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle;(Décret missions)</p> <p><b>Programme d'études</b> : l'ensemble des activités d'apprentissage qui constituent les études; le programme en précise l'organisation temporelle en années d'études et les crédits associés.(Bologne CF)</p> <p><b>Programmes d'études</b> : [] Ils comportent notamment les matières contribuant à l'acquisition de compétences générales de l'étudiant, ainsi que les matières spécifiques contribuant à l'acquisition de compétences plus techniques et plus approfondies dans le domaine d'études.</p> <p>Outre une description des objectifs et des finalités du cursus, ces programmes comprennent la liste détaillée des activités d'enseignement, de leurs objectifs particuliers et de leurs modalités d'organisation et d'évaluation.(Ens Sup)</p> <p><b>Programme d'enseignement</b> : le document reprenant un ensemble d'activités, de contenus de formation et d'orientations méthodologiques mis en</p>

		œuvre pour réaliser les objectifs pédagogiques définis en termes d'acquisition de connaissances, d'aptitudes, de capacités ou de compétences. Pour l'Enseignement de Promotion sociale, le dossier pédagogique de la section tient lieu de programme d'enseignement.(SFMQ)
--	--	--

#### 4.4. Tableau des définitions des opérateurs

Acquis d'apprentissage / Acquis de l'éducation et de la formation				
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM	F Kinet et V Gérard	D Salmon pour l'ETALV_VAE (CIUF)
Définition officielle accord de coopération (SFMQ)	Définition officielle CEC	Définition officielle CEC	<p><b>Acquis de l'expérience :</b> Ensemble d'éléments (compétences, connaissances, aptitudes, savoirs, capacités,...) qui, au travers de l'identification et la mise en récit de l'expérience, vont émerger peu à peu et devront être valorisés et reconnus. Cellule VAE, inspiré de JM.De ketele et E.Godelet</p> <p>Voir aussi infra : VAE</p>	Les résultats d'apprentissage devront faire partie des descriptifs et référentiels de cours et de programmes. Ils permettront de prendre plus facilement en compte les pré-requis (ou compétences) nécessaires pour l'admission à un programme (ou pour la dispense d'une partie de programme).

Savoir		
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM
<p>Définition officielle CEC</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p><i>Ou savoir comment faire. On peut notamment distinguer les savoir-faire cognitifs et les savoir-faire pratiques.</i></p> <p>Savoir-faire cognitifs : procédures, modes d'emploi, chronologies d'opérations, respect des normes de sécurité et d'hygiène,</p> <p>Savoir-faire pratiques : gestes professionnels, tour de main, habiletés sensori-motrices,...(CCPQ)</p>	<p><b>Savoir</b></p> <p>Le savoir est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques (informations, concepts, procédures, règles ... ) reproductibles dans un contexte donné.</p> <p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Le savoir-faire est l'habileté à mettre en œuvre son expérience et ses connaissances. Le savoir-faire réfère à une pratique, une manière de faire dans un contexte donné.</p> <p><b>Savoir-faire comportemental</b></p> <p>Le savoir-faire comportemental renvoie à la capacité réflexive de la personne par rapport aux caractéristiques des situations qu'elle rencontre. Cette capacité peut être :</p> <p>d'ordre organisationnel (lorsque la personne se situe par rapport à la qualité de son travail : hiérarchiser, anticiper, vérifier, ordonner, ...),</p> <p>d'ordre social/relationnel (lorsque la personne se situe par rapport à autrui et établit des relations duelles : négocier, argumenter,</p>	<p><b>Connaissances</b></p> <p>Ensemble cohérent de savoirs relatifs à des domaines particuliers, applicables à une réalisation professionnelle et transposables à d'autres situations professionnelles.</p>

**Analyse des démarches de référentielisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

	coopérer ...) ; d'ordre psycho-affectif (lorsque la personne se situe par rapport à elle-même et à ses propres limites : s'adapter, se former, ...).				
Aptitude					
SFMQ		BRUXELLES FORMATION			
Définition officielle CEC		L'aptitude est "la capacité d'un individu à mettre en œuvre plus ou moins efficacement des opérations mentales et à maîtriser plus ou moins bien des classes de situations où l'on doit résoudre des problèmes".			
Compétence					
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM	F KINET ET V GÉRARD	CGHE	D SALMON POUR L'ETALV_VAE (CIUF)
<p>Définition officielle CEC</p> <p>Définition officielle Consortium</p> <p><b>La compétence professionnelle</b> est l'aptitude, mesurable, à mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire comportementaux strictement nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail.(CELLEX)</p> <p><b>Professionnel compétent</b></p>	<p>La compétence est un savoir-agir qui combine un ensemble de ressources pour faire face à une situation de travail. Elle se construit en interaction avec les différentes composantes de l'environnement et les acquis de la personne en fonction du but recherché.</p>	<p><b>Compétence :</b></p> <p>Capacité de mettre en œuvre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être relatifs à une réalisation professionnelle</p>	<p>Faculté, capacité, aptitude à mobiliser différentes ressources (connaissances, qualifications, aptitudes,...) pour réaliser une action, exécuter une tâche, mener une activité. La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet effectivement des tâches données. C'est donc une</p>	<p><b>Compétence :</b></p> <p>la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilité</p>	<p><b>Compétence :</b></p> <p>déf du CEF</p> <p>[CEF – Avis 88 – p. 20] cfr VAE</p> <p>« <b>La compétence</b> est une notion dynamique et relative, qui désigne la faculté de mobiliser, combiner et transposer des ressources individuelles ou collectives.</p> <p>Par ressources, nous entendons tous les types de connaissances,</p>

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

<p>Le professionnel « compétent » définit un premier niveau d'exigence, sur une échelle qui en comporte trois.</p> <p>Le « professionnel compétent » est capable de bien exécuter son travail, conformément aux procédures et/ou aux prescriptions. Il est efficace (c'est-à-dire il répond à ce qui lui est demandé). Ce niveau correspond au niveau d'entrée dans l'emploi.</p> <p>2. Le « professionnel confirmé »</p> <p>3. Le « professionnel expérimenté »</p>			<p>aptitude, une propriété de l'individu, susceptible de se concrétiser et d'être reconnue dans un contexte particulier, à un moment donné, s'exprimant dans une action ou un enchaînement d'actions dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. CEF-avis 88- P.20</p>	<p>et d'autonomie.( CEF)</p> <p>Une compétence prend de préférence la forme d'un énoncé court qui « fait image », souvent un verbe à l'infinitif – cela facilite la mémorisation et évite la tendance à la hiérarchisation chiffrée.</p> <p>En ce qui concerne la définition des <b>capacités</b>, elles aussi souvent déclinées à partir d'un verbe à l'infinitif, on parle généralement de :</p> <p>ensemble de dispositions et d'acquis dont la mise en œuvre se traduit par des résultats observables ;</p> <p>potentiel d'un individu en termes de combinaisons de connaissances,</p>	<p>savoir-faire, aptitudes et qualités. Elle est donc un savoir-agir reconnu dans un contexte particulier et à un moment donné. Elle s'exprime et est évaluable dans une action ou un enchaînement d'actions.</p> <p>Une personne compétente est quelqu'un qui s'est approprié une vaste gamme de ressources et qui sait les ménager pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile. Cela suppose de la préparation et de l'expérience. » [CIUF 2003 – p.31]</p>
--	--	--	--	--	--



**Analyse des démarches de référentielisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

				savoir-faire, aptitudes, comportements ou attitudes.	
<p><i>Commentaires :</i></p> <p><i>Cette partie-ci du tableau illustre bien le fait que les opérateurs cherchent à définir un concept lorsqu'ils en ont besoin, et avec un souci de précision, ou de différenciation des sources qui peut être proportionnel à l'importance que revêt ce concept dans leurs travaux. On voit aussi que ces sources varient selon la nature des travaux. Par exemple la cellule VAE s'est référée, pour ses recherches à l'Avis 88, (CEF,2004) intitulé « validation des acquis formels et informels dans l'enseignement non obligatoire », alors que le groupe « compétences » du CGHE a pris ses sources, notamment, dans les actes du colloque du CEF de 2008 intitulé « Le cadre européen des certifications, du projet aux mises en pratiques ». Ces sources différentes, tout en étant logiques, amènent à des passages par des définitions différentes, passages qui sont appelés à aboutir à des convergences, pour autant que des échanges existent.</i></p>					
Cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie : CEC					
SFMQ					
<p><i>Cadre Européen des Certifications.</i></p> <p>Il est le document de référence européen devant permettre à chaque état membre (et aux autres pays volontaires) de construire leur cadre national de certification, et de positionner leurs certifications et diplômes de façon transparente. Il décrit 8 niveaux de référence en termes d'acquis d'apprentissages. Il ne se substitue pas aux systèmes nationaux, ni ne participe au processus de certification. I sert uniquement de cadre de référence. Cet outil entre dans le cadre de la stratégie de Lisbonne.</p>					
Cadre global de qualification/ cadre global des qualifications de l'EEES/					
Experts Bologne					
<p><b>Un cadre global de qualifications</b> constitue un méta-cadre dans le sens où il fournit les contours et les frontières à l'intérieur desquelles se situent les cadres nationaux. Le cadre global fournit dès lors des points de référence entre les cadres nationaux et décrit l'articulation entre les différents niveaux de qualifications.(NP)</p> <p><b>Cadre global des qualifications de l'EEES (<i>overarching framework for qualifications in the European Higher Education Area</i>)</b></p> <p>Adopté par les ministres lors de la Conférence de Bergen en 2005, le Cadre global des qualifications de l'EEES comprend trois cycles (en ce compris, la possibilité de qualifications intermédiaires, pour certains systèmes nationaux), des descripteurs génériques basés sur les acquis de l'apprentissage et les compétences, et un ensemble variable de crédits pour le premier et le second cycle.(NP)</p>					

**le Cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie** décrit 8 niveaux de référence reposant sur des acquis de formation et d'éducation (définis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences). L'EQF-LLL couvre l'ensemble des secteurs de l'éducation et de la formation, et non pas uniquement l'enseignement supérieur.(NP)

Cadre national des certifications

SFMQ	D SALMON POUR L'ETALV_VAE (CIUF)	Experts Bologne
<p><b>Cadre National des Certifications.</b> Cadre de référence pour le positionnement des diplômes et certifications que chaque pays doit réaliser en regard avec le CEC. Il doit être rédigé pour fin 2012.</p>	<p><b>Cadre national de qualifications</b> « (...) cadre national de qualifications qui facilite l'éducation et la formation tout au long de la vie, aide les entreprises et les services de l'emploi à rapprocher demande et offre de compétences, guide les individus dans leur choix d'une formation et d'un parcours professionnel et facilite la reconnaissance des connaissances, des compétences et des expériences préalablement acquises; ce cadre devrait être ouvert aux évolutions des technologies et des tendances du marché du travail et tenir compte des différences régionales et locales, sans pour autant perdre en transparence à l'échelon national » [OIT – p. 6]</p>	<p><b>Un cadre de qualifications</b> décrit de manière systématique l'ensemble des qualifications délivrées dans un système d'éducation et de formation donné, ainsi que les opportunités pour l'apprenant de se mouvoir au sein de ce système. Les qualifications doivent dès lors être décrites de manière à ce que l'ensemble des missions d'éducation et de formation soient couvertes. De cette manière, un cadre de qualifications est multidimensionnel.(NP)</p>

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

<b>Certification :</b>			
Bruxelles Formation	FOREM	CSESA	
Définition officielle CEC	Définition officielle CEC	Définition officielle Bologne CF	
« Crédit d'apprentissage » (Crédit):			
F KINET ET V GÉRARD	CSESA	CGHE	Experts Bologne
Définition officielle Bologne CF	Définition Officielle Bologne CF et article 44 bis de l'AGCF ESA	Définition officielle Bologne CF	Définition officielle Bologne CF +  Instrument permettant de mesurer le volume d'apprentissage basé sur des acquis d'apprentissage et les charges de travail associés.(NP)
<p><i>Commentaire :</i></p> <p><i>Voici un exemple, parmi d'autres, où les opérateurs se réfèrent tous à la même définition, probablement car ce concept d'ECTS a été mis en œuvre dans la pratique assez rapidement, sur base de textes officiels et qu'il n'y a donc pas de décalage entre l'émergence du concept et sa mise en œuvre.</i></p>			
«Points ECVET»:			
SFMQ			
<p>Basés sur des acquis d'apprentissage, ils doivent permettre, à terme, de favoriser la mobilité des stagiaires et apprenants en formation et enseignement professionnels, en leur permettant de valider leurs acquis entre pays et dans un même pays. Le système complet des ECVET qui a été imaginé dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, est encore en gestation. (2PFIP)</p>			
«Unité d'acquis d'apprentissage» (unité):			
SFMQ		FOREM	
<p><b>Profil de formation</b></p> <p>Profil composé <b>des unités d'acquis d'apprentissage</b> associées aux activités clés métier et qui est composé également d'un profil d'évaluation, d'un indice d'appréciation temporelle et d'un profil d'équipement.</p>		<p><b>Unité d'acquis d'apprentissage (= Unité Significative à Évaluer)</b></p> <p>Ensemble structuré d'acquis d'apprentissages faisant l'objet d'une évaluation normée. Cet ensemble correspond à une réalité et/ou à une nécessité</p>	

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

<p>(A.C.)</p> <p><b>Unité d'acquis d'apprentissage :</b> Un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé. (A.C.)</p>	<p>significative propre à l'autorité compétente qui la définit.</p> <p>Il peut par exemple s'agir de significativité par rapport à l'employabilité sur le marché de l'emploi ou par rapport au caractère spécifique de l'organisation d'une formation.</p>	
<p>Valorisation des acquis de l'expérience</p>		
<p>F KINET ET V GÉRARD</p>	<p>CSESA</p>	<p>D SALMON POUR L'ETALV_VAE (CIUF)</p>
<p><b>Valorisation :</b> Déf du CIUF 2006, voir colonne CIUF</p> <p><b>Acquis de l'expérience :</b> Ensemble d'éléments (compétences, connaissances, aptitudes, savoirs, capacités,...) qui, au travers de l'identification et la mise en récit de l'expérience, vont émerger peu à peu et devront être valorisés et reconnus. Cellule VAE, inspiré de JM. De ketele et E. Godelet</p> <p><b>Acquis formel :</b> Acquis résultant d'apprentissages traditionnellement dispensés dans un établissement d'enseignement ou de formation structuré, contrôlés extérieurement dans le cadre de l'organisation de l'éducation ou de la formation et débouchant sur un titre. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'étudiant. Conseil de l'Éducation et de la Formation, Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, Avis n° 88, Conseil du 30 mars 2004.</p>	<p>Textes officiels des décrets et circulaires concernant les ESA</p>	<p>Voir le terme « validation » +</p> <p>Proposition de modification CIUF 2006 : « La VAE [valorisation des acquis de l'expérience] consiste à reconnaître les acquis et l'expérience des personnes de manière à les dispenser des épreuves portant sur des matières pour lesquelles elles ont prouvé qu'elles avaient acquis des compétences ou de les admettre aux programmes pour lesquels ils n'ont pas le titre requis »</p> <p><b>Acquis formel</b></p> <p><b>Acquis informel</b></p> <p><b>Acquis non formel :</b></p> <p>[CEF – Avis 88</p> <p>– p. 13] cfr colonne VAE</p>

<p>p.13 CIUF</p> <p><b>Acquis non formels :</b> Résultent de processus d'apprentissage qui ne sont pas dispensés dans un établissement d'enseignement ou de formation. Ils sont cependant structurés en termes d'objectifs, de temps, de ressources et contrôlés au niveau interne. L'apprentissage dans ce contexte est intentionnel de la part de l'étudiant. Conseil de l'Education et de la Formation, Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, Avis n° 88, Conseil du 30 mars 2004. p.13 CIUF</p> <p><b>Acquis informels :</b> Résultent de processus d'apprentissage découlant de la vie quotidienne liés au travail, à la famille ou aux loisirs. Ils ne sont pas structurés et sont organisés de manière consciente ou non, par l'apprenant lui-même. L'apprentissage dans ce contexte peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas, il est non intentionnel ou fortuit ou aléatoire. Conseil de l'Education et de la Formation, Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire, Avis n° 88, Conseil du 30 mars 2004. p.13 D SALMON POUR L'ETALV_VAE (CIUF)</p>		
--	--	--

Validation/reconnaissance des acquis d'apprentissage		
Validation		
FOREM	F KINET ET V GÉRARD	D SALMON POUR L'ETALV_F KINET ET V GÉRARD (CIUF)
<p><b>Dispositif de Reconnaissance des Compétences Acquis en Formation</b></p> <p>Dispositif d'évaluation des compétences acquises par les stagiaires au terme des unités d'acquis d'apprentissage qui jalonnent un parcours de formation. La réussite d'une ou plusieurs épreuves d'évaluation donne droit à un certificat de compétences et à un supplément au certificat européen</p>	<p><b>La validation d'acquis d'expérience</b> est un processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis de l'expérience formels, non formels et informels. JM De Ketele et E. Godelet (VAE)</p> <p>Processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs, compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études. Art.6 Décret du 05-08-96</p> <p><b>Validation :</b> Processus d'identification, d'évaluation et de reconnaissance d'acquis d'expériences personnelle et professionnelle développées par l'individu au cours de sa vie dans différents contextes.</p> <p>Le processus de validation permet d'aboutir à l'octroi d'une certification partielle ou totale. Cellule VAE inspiré de CEF Avis 91-P.99 (VAE)</p> <p><b>Valorisation :</b> Processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs, compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études. Art.6 Décret du 05-08-96</p> <p>Consiste à reconnaître et valider</p>	<p>Validation :</p> <p>[CEF - Avis 91 - p. 99] ( cfr colonne VAE)</p> <p><b>Validation des compétences :</b></p> <p>« Processus de validation des compétences professionnelles tel que réglementé en Communauté française par l'accord cadre du xxx entre Communauté française, Région wallonne et Commission communautaire française. » [CEF - Avis 91 - p. 99]</p>

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

	des acquis de l'expérience des personnes de manière à les dispenser des épreuves portant sur des matières pour lesquelles elles ont prouvé qu'elles avaient acquis des compétences ou de les admettre aux programmes pour lesquels elles n'ont pas les titres requis. CIUF 2006			
	<b>Reconnaissance :</b> La fin d'un processus de reconnaissance se traduit par la délivrance d'une décision d'admission ou/et de dispenses traduites en crédits ECTS. Cellule VAE HE			
<b>Passerelle</b>				
FOREM		CGHE		
Mécanisme qui permet le passage construit entre deux opérations ou actions de formation (Thésée)		Définition officielle Bologne CF		
Référentiel de compétences				
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM	CGHE	D SALMON POUR L'ÉTALV_VAE (CIUF) <sup>5</sup>
<b>Référentiel des compétences professionnelles</b> Le référentiel de compétences professionnelles liste les activités clés du métier ciblé et les compétences professionnelles associées. (CELLEX)	<b>Le référentiel métier/activités et référentiel de compétences</b> qui décrit les caractéristiques d'un emploi-métier (description du métier, finalité, conditions d'exercices,	<b>Référentiel :</b> Ensemble cohérent de compétences professionnelles définies en termes d'objectifs opérationnels. Le référentiel est le synoptique d'un module.	Dans la définition du <i>référentiel de compétences</i> d'une section donnée, le Conseil général se concentre sur le « cœur » de la formation envisagée et/ou des fonctions diverses auxquelles elle prépare ;	« Ensemble structuré de compétences devant permettre de mettre en évidence l'adéquation ou non des compétences personnelles d'un

<sup>5</sup> Ne sont reprises que les définitions reprises sous la rubrique « CEF-CIUF » dans le document de référence cité. Celui-ci comprend aussi des définitions issues du décret de la CF du 31 mars 2004 et d'organismes internationaux (OIT,...)

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

	<p>variabilité, exigences linguistiques, évolution, les activités clés et les compétences qui y sont associées, elles-mêmes déclinées en savoirs ressources (savoir-faire, savoir-faire comportementaux et savoirs)</p>		<p>autrement dit, il faut se limiter aux compétences et capacités que chaque diplômé de la section devra mettre en oeuvre dans la profession concernée.</p>	<p>individu avec les compétences attendues, liées à un titre ou une certification. Le référentiel de compétences est ainsi un cadre minimum (qui ne peut se prétendre exhaustif) devant permettre, dans chaque cas individuel, de traiter de l'adéquation ou non des compétences personnelles du candidat, en laissant une place à chaque cas particulier et une marge d'interprétation. » [CEF – Avis 88 – pp. 20-21]</p>
Référentiel de métier/ Référentiel Métier/ Profil professionnel				
SFMQ		CGHE		
<p><b>Définitions officielles de l'accord de coopération du SFMQ +</b></p> <p><b>Emploi-métier</b></p> <p>Assemblage relativement homogène de situations de travail réelles présentant des similitudes en termes de</p>	<p>Pas de définition d'un référentiel de métier. Cependant, le Conseil demande d'accompagner les référentiels de compétence d'une introduction dans laquelle il est fait mention, entre autres, du <b>profil professionnel</b>.</p> <p><b>Définition de cette introduction :</b></p> <p>Texte introductif, d'une trentaine de lignes, mettant en exergue <b>l'essence même du métier concerné et les</b></p>			



<p>missions, de contenu des activités effectuées et des compétences exercées. (Bx Form)</p> <p><b>Activités clés :</b> les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de son métier. Elles correspondent généralement aux produits ou aux résultats attendus du travailleur.</p> <p><b>Le cœur du métier :</b> il est constitué par l'ensemble des activités-clés qui en font sa spécificité. C'est le noyau dur des activités d'un métier.</p>	<p><b>valeurs qui y sont attachées.</b> Ce texte fait corps avec le référentiel auquel il donne sens et dont il renforce la cohérence.</p> <p>Il rappellera le niveau du CEC auquel la formation se réfère, il fera référence au CECR s'il y a lieu, et mentionnera les missions de l'enseignement supérieur à savoir : « <i>préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation</i> ». <sup>6</sup></p> <p>Le CGHE souhaiterait que cette introduction mette en évidence <b>le profil professionnel</b>.</p> <p>La valeur symbolique de la profession, les représentations qui y sont attachées et les lieux d'exercice sont également des éléments qui peuvent être nommés pour mieux cerner le profil du professionnel visé par la formation.</p> <p>Il recommande aussi d'y indiquer les valeurs véhiculées dans la formation en lien avec le développement des valeurs humanistes ou sociétales (comme la citoyenneté, le développement durable ...).</p>
--	---

Référentiel de formation/ d'Enseignement			
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM	CGHE
<b>Définitions officielles de l'accord de coopération SFMQ</b>	<b>Le référentiel de formation/évaluation</b> qui décrit l'ensemble des objectifs visés par la formation, et précise les pré-requis, les durées ainsi que les modalités pédagogiques et d'évaluation des différents modules	<b>Référentiel de formation</b>  Le référentiel de formation est une description détaillée de la formation comprenant les éléments suivants :	<b>Le référentiel d'enseignement</b> décrit l'organisation pratique de la formation par la Haute Ecole et peut varier d'une Haute Ecole à l'autre, tout comme les actuelles grilles horaires spécifiques peuvent varier alors qu'elles se déclinent à

<sup>6</sup> Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009

**Analyse des démarches de référentialisation et de construction des curricula dans les différents secteurs de la formation et de l'enseignement**

	<p>Le <b>cahier des charges</b> de l'action de formation qui décrit les modalités de gestion pédagogique du parcours de formation modulaire d'un ou plusieurs produits de formation, ainsi que certains éléments d'organisation pédagogique de l'action de formation qui sera construite, mise en œuvre, évaluée.</p>	<p>Le référentiel de compétences professionnelles détaillé en acquis d'apprentissages (Savoir, savoir-faire, savoir-faire comportementaux)</p> <p>L'organisation en modules et sous-modules</p> <p>Les modalités de mise en œuvre de la formation (répartition théorie/pratique, répartition horaire, répartition centre de formation/Entreprise,...)</p> <p>Propositions de méthodes pédagogiques</p>	<p>partir d'une même grille horaire minimale.</p>
Référentiel d'évaluation			
SFMQ	BRUXELLES FORMATION	FOREM	
<p><b>Définitions officielles de l'accord de coopération SFMQ</b></p>	<p><b>Grille d'évaluation :</b> critères, indicateurs et niveaux de réussites pour chaque épreuve d'évaluation</p>	<p><b>Référentiel d'évaluation</b></p> <p>Il s'agit de la description détaillée de l'outil utilisé et de son mode d'utilisation permettant la vérification de la maîtrise des compétences qui permettent à un individu de réaliser les activités d'un métier.</p>	

Programme d'étude
CGHE
Définition officielle Décret Enseignement Supérieur

## 5. Les Acquis d'apprentissage au cœur du système

### 5.1. Des Acquis d'apprentissage à usage multiple

Initialement la notion d'acquis d'apprentissage s'est introduite dans les textes européens des processus de Bologne (enseignement supérieur) et de Copenhague (enseignement et formation professionnels) pour répondre aux objectifs de **transparence des certifications** permettant la mobilité des apprenants.

En effet, si l'on veut pouvoir comparer des certifications de pays différents, d'opérateurs différents ou résultant de formes différentes d'apprentissage (formel, non formel et informel) on est obligé de se centrer sur les résultats et non les processus, vu que ces derniers diffèrent.

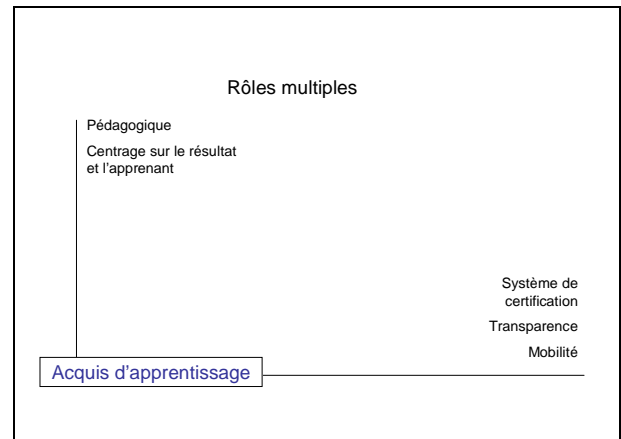
A cet objectif opérationnel permettant la mobilité s'ajoute la clarification des résultats attendus auprès tant de la société et des employeurs que des apprenants.

Définir des acquis d'apprentissage a aussi un effet au **niveau pédagogique**.

Dans un système centré sur le processus, on applique le processus aux apprenants en « espérant » qu'à l'issue de la formation des résultats attendus parfois implicites seront atteints. Les processus ont bien évidemment été élaborés historiquement et ont continuellement évolué en vue de ces résultats attendus. Souvent ils s'appliquaient à des populations relativement homogènes.

Définir des acquis d'apprentissage renverse la démarche. On croise les résultats attendus avec les apprenants. On définit des stratégies pour permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs. Ceci permet

de définir des stratégies différentes en fonction des apprenants (en formation initiale ou continue, avec ou non des acquis de l'expérience...). Ceci permet de répondre à la diversité des situations rencontrées dans l'apprentissage tout au long de la vie.

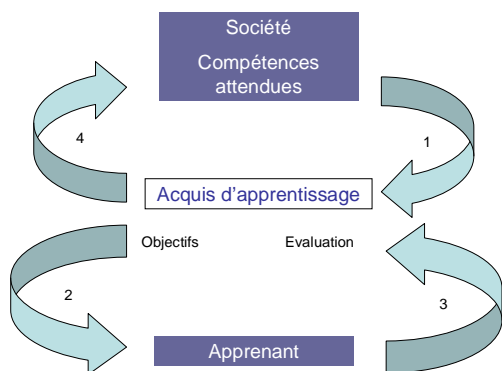


Les rôles des acquis d'apprentissage peuvent donc se placer sur deux axes, un axe lié au système de certification, l'autre lié à l'aspect pédagogique.

Lors de la définition des acquis d'apprentissage, les deux axes doivent être pris en compte : ils doivent à la fois permettre la mobilité entre opérateurs et servir de base à la définition des stratégies pédagogiques.

## 5.2. Présentation des AA comme interface entre la société, les employeurs et l'enseignement ou la formation.

Les processus de construction des acquis d'apprentissage et de formation ou de validation peuvent formellement se schématiser de la manière suivante :



Partons des compétences attendues au niveau de la société (celles-ci pouvant correspondre à des compétences professionnelles, des compétences personnelles définies dans les missions de l'enseignement<sup>7</sup>...).

1. Une première étape consiste à définir, en regard de ces compétences attendues, les acquis d'apprentissage.

2. Ceux-ci correspondent, du point de vue de l'apprenant aux objectifs à atteindre en fin de formation (ou en fin du processus de validation des acquis).
3. Ce sont ces acquis d'apprentissage qui, à l'issue du processus de formation ou de validation, seront évalués et certifiés.
4. L'apprenant est ensuite amené à mettre en œuvre ces acquis au niveau de la société.

Les acquis d'apprentissage se placent ainsi à l'interface entre la société, les employeurs et l'enseignement ou la formation.

Ils sont censés correspondre aux compétences attendues au niveau sociétal tout en restant au niveau de la formation. Ils constituent les résultats annoncés comme objectifs de formation (ou de validation) qui seront évalués et certifiés. Ils constituent les bases devant permettre le déploiement des compétences attendues au niveau sociétal.

L'enseignement ou la formation, par des mises en situation, des stages ou de l'alternance, visent le développement des compétences ; mais ce qui est évalué et certifié reste du domaine de la formation, le développement réel des compétences ne pouvant se faire qu'en situation professionnelle ou de vie réelle.

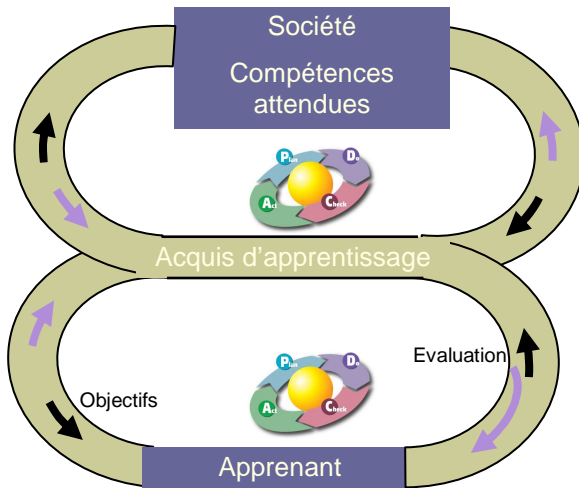
<sup>7</sup> Ce point est développé dans le chapitre suivant.

### 5.3. Liens entre les démarches de construction des référentiels et la démarche qualité

Le schéma précédent fait apparaître deux boucles se croisant au niveau des acquis d'apprentissage.

Il permet de voir l'ensemble des processus non pas comme une succession d'étapes mais comme des processus amenés à continuellement se développer et s'ajuster.

Ces deux boucles peuvent être considérées comme des cycles propices à la mise en place de démarches qualité.



La première boucle (le haut du 8) concerne **les systèmes de certification** et la démarche de construction des référentiels.

Le parcours de cette boucle peut se considérer dans les deux sens : les acquis d'apprentissage sont censés refléter les attentes sociétales mais les résultats acquis vont permettre aux apprenants de

s'investir socialement et d'influencer l'évolution de la société. Il s'agit donc bien d'une relation à double sens.

La seconde boucle se situe au niveau des **opérateurs de formation ou de validation**. Elle peut aussi se parcourir en deux sens : pour l'apprenant les acquis d'apprentissage constituent les objectifs à atteindre qui seront évalués et certifiés en fin de cycle. Pour construire les stratégies, elles constituent le point de départ permettant de définir les modalités d'évaluation et/ou d'apprentissage.

### 5.4. Acquis d'apprentissage et compétences

Le concept de compétences, bien que défini dans différents textes officiels et couramment utilisé, recouvre de fait des aspects différents. Il est davantage issu du monde de l'entreprise que du monde académique, bien que le terme soit couramment utilisé dans certains courants pédagogiques.

M. Crahay<sup>8</sup> (2005), dans son article intitulé « Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation » fait le point sur la question et relève le statut scientifique ambigu du concept de compétence :

« Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt de l'entreprise. C'est ce que semble admettre la grande majorité des auteurs [...]. Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et, enfin, prise en

<sup>8</sup> Crahay M., Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 21-22/2005

charge du concept par les Sciences de l'éducation. Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science<sup>9</sup> et légitime notre interrogation : quel statut attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ? »

Les acquis d'apprentissage apportent une alternative intéressante vu qu'ils se situent bien au sein de la formation en tant que : **énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage**<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Cette question est abordée sous le regard des théories de la transposition didactique par Conne et Brun ( 1999)

<sup>10</sup> Définition du CEF, Avis 100, reprise dans le texte légal organisant le SFMQ.

## 6. Proposition d'une démarche « générique » et de quelques variantes et commentaires

### 6.1. Pourquoi aborder la démarche de référentialisation ?

L'approche comparative des différents termes et définitions autour du thème des acquis d'apprentissage ne permet toujours pas de caractériser concrètement ces derniers.

La manière dont les acquis d'apprentissage sont choisis et se développent ne peut se réduire à une définition.

C'est pourquoi il a paru utile de les approcher concrètement à partir des différentes démarches de leur construction chez les différents opérateurs.

Un schéma générique sera élaboré afin de tenter de synthétiser ces démarches.

### 6.2. Méthode de construction du schéma

Lors de la deuxième réunion du groupe ayant participé à la construction des tableaux comparatifs des définitions, une réflexion a été menée sur la place des acquis d'apprentissage par rapport à la formation et à l'évaluation d'une part, en lien avec les compétences d'autre part.

Pour cela, la méthode suivante a été adoptée :

- Présentation des étapes de construction de systèmes de formation et évaluation intégrant AA et/ou compétences à partir

- du schéma du SFMQ
- d'un schéma issu d'un projet Leonardo relatif à l'enseignement supérieur
- du document issu du rapport de référencement français au CEC

- Réflexion en 2 sous-groupes dans le but d'élaborer une schématisation des étapes qui pourrait être une référence par rapport à laquelle les opérateurs pourraient se positionner.

A partir de là, un premier schéma a été élaboré et présenté à la réunion suivante, ce qui a permis de premiers amendements, ajouts, etc.

Ensuite, le schéma, ainsi que le tableau récapitulatif des systèmes d'enseignement et de formation, ont été présentés à des représentants :

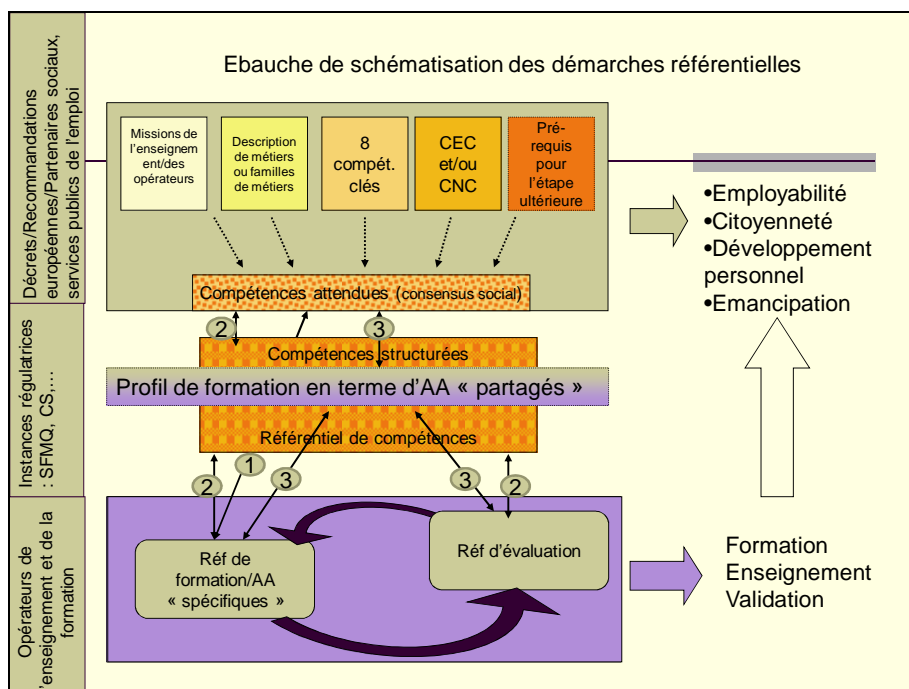
- Du SFMQ : A. Kock et J. Bonfond
- De l'Enseignement Supérieur et de promotion sociale : Ch. Kaufmann, K. Guillaume et F. Stolz
- De l'enseignement obligatoire : R. Godet

Ces rencontres ont donné lieu à des propositions d'amendements qui ont fait évoluer le schéma et à des commentaires qui sont repris dans le point 7.4 du présent chapitre.

### 6.3. Présentation globale du schéma et de ses composantes

Le schéma « ébauche de schématisation des démarches référentielles » présenté ci-dessous se veut avant tout un schéma générique, montrant les grandes lignes d'une démarche de centration de l'évaluation et de l'enseignement/formation sur les acquis d'apprentissages. Il montre aussi les liens

entre les acquis d'apprentissages et les attentes sociétales.



**6.3.1. Milieu externe à l'enseignement et la formation (rectangle du dessus et sa partie de droite)**

Il comprend 5 cases qui représentent les différentes « sources » possibles auxquelles s'adresser pour préciser **les attentes de la société** vis-à-vis de l'enseignement ou de la formation. Ces attentes

convergent toutes vers la recherche d'« Employabilité, Citoyenneté, Développement personnel, Emancipation ». Ces termes font référence, notamment, à l'article 2, 4, du décret dit Bologne du 31 mars 2004 qui précise que l'enseignement doit «garantir une formation au plus haut niveau, tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif



dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale » .

Les attentes plus précises de la société en lien avec ces grands objectifs se trouvent nommées à des endroits différents, représentés dans le schéma sous formes de « cases » :

Les missions de l'enseignement ou des opérateurs de formation, telles qu'elles sont décrites dans les textes fondateurs donnent les grandes lignes de ce que la société peut attendre de ces institutions. Ces missions sont donc à prendre en compte dans l'énoncé des compétences visées par ce type d'institution, indépendamment de ce que le milieu du travail par exemple peut énoncer comme souhaits.

La case « descriptions de métiers ou de familles de métiers » fait référence au fait que, lorsque la formation ou l'enseignement sont à visée professionnalisante, les réalités du métier sont à prendre en compte pour s'assurer que les compétences attendues soient en cohérence avec la réalité du terrain où le formé, l'étudiant, est appelé à travailler.

Les 8 compétences- clés européennes sont : Communication dans la langue maternelle ; Communication dans une langue étrangère ; Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; Culture numérique ; Apprendre à apprendre ; Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; Esprit d'entreprise ; Sensibilité culturelle<sup>11</sup>. Celles-ci peuvent être considérées comme étant présentes dans les compétences faisant l'objet d'un consensus social. C'est peut-être plus vrai dans le secteur de l'enseignement obligatoire par exemple que dans d'autres secteurs et il paraît donc intéressant de les nommer au niveau de ces « sources » d'inspiration

<sup>11</sup> [http://www.euro-cordiale.lu/certification/FR/docs/LEO\\_NC%20cadre\\_referenti el.pdf](http://www.euro-cordiale.lu/certification/FR/docs/LEO_NC%20cadre_referenti el.pdf)

possibles pour alimenter la réflexion sur les compétences attendues, y compris dans le secteur de la formation ou de l'enseignement non obligatoire par exemple.

Le Cadre Européen de Certification et/ou le Cadre National de Certification apparaissent bien évidemment dans les paramètres à prendre en compte dans la réflexion sur les compétences attendues puisqu'ils aident à les définir selon le niveau à atteindre (niveaux 1 à 8 pour le CEC et le futur CNC, 6 à 8 pour le Cadre Bologne).

Les pré-requis pour l'étape ultérieure prennent bien entendu toute leur importance dans la réflexion sur les compétences attendues dans les filières de transition, alors qu'ils n'ont pas de sens par exemple pour des années terminales de formation.

Toutes les sources ne seront pas nécessairement sollicitées, ni avec la même intensité selon le secteur concerné. Chaque opérateur, ou instance coordinatrice choisit de s'adresser aux « sources » qu'il souhaite, qui lui paraissent utiles ou pertinentes pour lui.

C'est ce qui est montré par la forme pointillée des flèches qui partent des cases susmentionnées au rectangle « compétences attendues ( consensus social) » ainsi que par le fond aux couleurs mélangées de ce rectangle.

### **6.3.2. Niveau de l'enseignement et de la formation (rectangle du dessous et sa partie de droite)**

Ce rectangle représente les institutions d'enseignement et de formation qui, comme l'indique la flèche de droite, mettent en œuvre l'enseignement, la formation, la validation des acquis qui permettent aux citoyens d'atteindre l'employabilité, citoyenneté...

Ces institutions ont la responsabilité de construire des formations et systèmes d'évaluation constamment réajustés et en lien avec les

compétences visées chez les personnes qu'ils forment.

A l'intérieur de ce rectangle figurent deux autres rectangles qui méritent d'être brièvement décrits. Le lecteur peut aussi s'en référer aux tableaux des définitions.

Le référentiel de formation (RF)/ « AA spécifique » désigne bien ce qui est mis en œuvre dans l'institution de formation/enseignement pour permettre l'apprentissage des AA visés. Selon l'existence (ou non) et le niveau de précision des AA partagés, les institutions peuvent être amenées à énoncer leurs AA spécifiques, en lien évidemment avec les premiers. Ceux-ci aident à découper la formation en unités, à montrer la spécificité d'une institution par rapport à une autre, à tenir compte du contexte, etc.

Le référentiel d'évaluation (REv) désigne le dispositif et les outils d'évaluation utilisés dans l'institution. Ce REv est bien entendu lié directement aux AA partagés et spécifiques et au RF. Il ne contient pas d'autres attendus, un autre profil que celui du RC et/ou des AA. En revanche, il indique les modalités et les critères d'évaluation de ces AA, ou à défaut d'AA, des compétences figurant dans le RC.

Des liens étroits existent donc entre RF et REv mais aussi entre ces deux référentiels et les AA et/ou RC. La nature de ces liens et la manière dont ils sont –ou non- formalisés peuvent varier d'un secteur à l'autre.

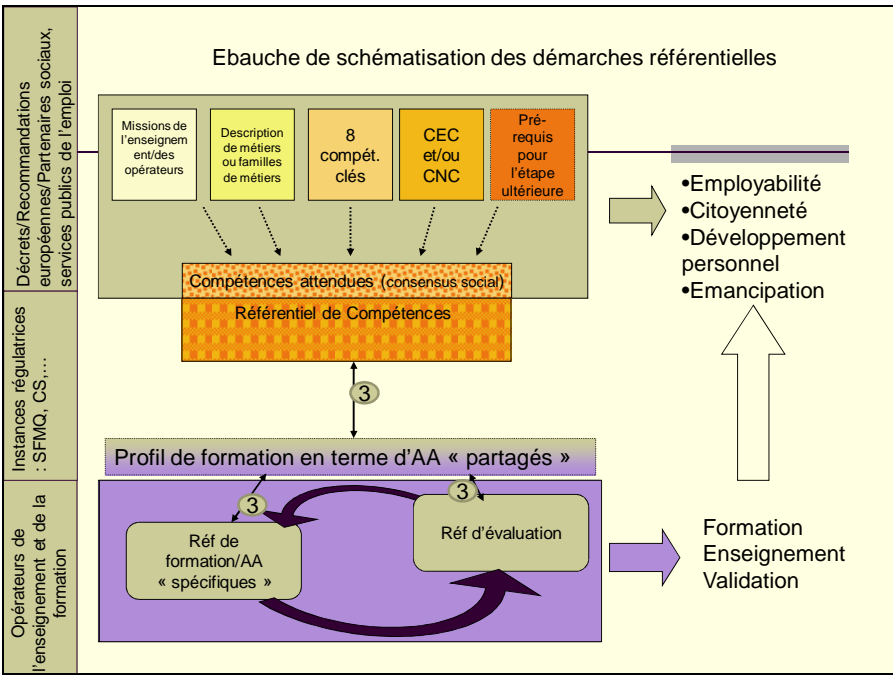
Le schéma propose 3 types de liens possibles, représentés par les flèches n° 1, 2 et 3, expliquées ci-dessous.

### **6.3.3. Nature des liens entre les rectangles et place des acquis d'apprentissage**

La flèche «1 » représente le fait que des liens, plus ou moins explicites, peuvent exister entre les compétences attendues, elles-mêmes plus ou moins explicitées, et la formation. Ce type de lien a toujours existé. Il est évident que l'enseignement, les formations ont toujours été organisés pour répondre aux attentes sociétales. Une certaine forme de formalisation a pu avoir lieu, de manières diverses, sous forme de référentiels de compétences propres aux institutions par exemple.

Les flèches « 2 » unissent les rectangles à un noyau intermédiaire qui représente le fait que les compétences peuvent être structurées, sous forme par exemple de référentiels de compétences (RC) partagés entre plusieurs institutions de formation ou d'enseignement responsables d'une même formation.

Les flèches « 3 » renvoient à un lien avec le profil de formation décrit sous forme d'acquis d'apprentissages partagés. Les AA doivent en effet, à terme, permettre de clarifier les résultats attendus d'une formation. Ce sont eux alors qui guident le système d'évaluation et la formation, dans la logique du cycle d'assurance de la qualité dont il a été question au chapitre précédent. Ces acquis d'apprentissage ont été positionnés de manière à se superposer au référentiel de compétences. Là où celui-ci existe, il peut en effet servir de base à l'écriture des AA. Et leur écriture pourrait être confiée à- ou validée par- les instances régulatrices, ce qui permettrait que toutes les formations ayant les mêmes finalités se réfèrent aux mêmes AA. La rédaction de ces AA pourrait aussi être confiée aux institutions de formation ou d'enseignement, surtout à partir du moment où ils renvoient à un RC partagé. Dans ce cas, le schéma se rapprocherait plus de la forme présentée ci-dessous.



**6.3.4. Les acteurs**

La partie de gauche du schéma donne des indications sur les instances responsables de la réflexion et de la mise en œuvre des référentiels ainsi que sur les textes de référence. Ceci n'est pas exhaustif mais donne une idée du « niveau » de responsabilité concerné par les différents référentiels ou cadres.

**6.4. L'avis de quelques acteurs concernés sur le schéma**

Comme précisé plus haut, les personnes consultées ont permis de faire évoluer le schéma qui tient donc déjà largement compte des propositions des uns et des autres et d'en proposer les 2 versions présentées.

Voici par ailleurs quelques commentaires complémentaires :

#### 6.4.1. Rencontre avec A. Kock et J. Bonfond du SFMQ

A. Kock et J. Bonfond soulignent que les AA sont en lien, au départ, avec les activités-clés liées à la structure du métier. La prise en compte du métier comme point de départ de la formation est facilitée, et clarifiée au SFMQ notamment par l'existence de chambres : une chambre des métiers et une autre, de l'enseignement et de la formation. La chambre des métiers est responsable des profils métiers et des référentiels de compétences professionnelles qui y sont liés. La chambre de l'enseignement et de la formation s'occupe principalement de la transposition de ces compétences en acquis d'apprentissage.

Les activités-clés sont, pour le SFMQ, « les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de son métier. Elles correspondent généralement aux produits ou aux résultats attendus du travailleur ». Ces résultats attendus, transcrits en AA sont réunis en unités d'apprentissage. Le lien est donc dans ce cas étroit entre formation et métier.

Les « profils de formation » (Profil composé des unités d'acquis d'apprentissage [...] et également d'un profil d'évaluation, d'un indice d'appréciation temporelle et d'un profil d'équipement) construits par le SFMQ sont à partager par plusieurs opérateurs qui gardent cependant toujours une part d'autonomie, notamment dans l'organisation des apprentissages et des épreuves d'évaluation.

On voit donc ici que, parmi toutes les composantes du rectangle du dessus, le référentiel métier occupe une place privilégiée. Le profil de formation basé sur des AA partagés est bien construit « au-dessus » des opérateurs – mais c'est bien un construit collectif qui leur est propre - , comme c'est indiqué dans la première proposition de schéma, ceux-ci gardant leur autonomie pour l'apprentissage et l'évaluation de ces AA.

#### 6.4.2. Rencontre avec Ch. Kaufmann et K. Guillaume - DGNOR

Une réelle harmonisation des termes et des pratiques risque d'être difficilement atteignable, étant donnée l'importante diversité, en termes de missions, d'organisation, de structures des différents secteurs de l'éducation et de la formation. De plus, il nous semble essentiel qu'une terminologie puisse refléter cette diversité et donc la co-existence de terminologies spécifiques ne nous paraît pas problématique.

K Guillaume indique que l'ébauche de schématisation des démarches référentielles ne paraît pas représenter la réalité du secteur de l'enseignement supérieur, et plus généralement celle de l'enseignement.

« En effet, écrit-il, dans nos discussions avec les parties prenantes de l'enseignement supérieur en Communauté française, nous prenons généralement l'image des « poupées russes » où nous partons d'un niveau de description le plus générique possible vers un niveau de description des certifications en termes d'acquis d'apprentissage de plus en plus précis. C'est pourquoi, nous suggérerions qu'apparaissent également les méta-cadres européens (CEC et Cadre de Bologne pour l'enseignement supérieur), le futur cadre belge, le futur cadre francophone « éducation et formation », les acquis de l'apprentissage (ou profil de formation) communs définis par exemple par les conseils, les acquis de l'apprentissage (ou référentiel de formation) spécifiques définis par chaque établissement/opérateur »

Voici un exemple qui documenterait cela :

Le référentiel de formation du bachelier en comptabilité de l'établissement X est défini par les AA de l'établissement X (niveau le plus « bas ») ; il s'intègre dans le grade de bachelier en comptabilité

organisé en haute école qui serait défini par le Conseil (actuellement, il s'agit du travail sur les référentiels de compétences), ce dernier répond aux descripteurs génériques pour le grade de bachelier (actuellement, le cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la CFWB), qui devra être compatible avec les descripteurs pour chaque niveau d'éducation et/ou de formation (le travail actuel sur le CFC), et s'inclure ensuite dans le futur cadre belge et enfin l'EQF-LLL.



Ceci permet d'appuyer la logique de cohérence qui doit prévaloir à l'intérieur d'un curriculum et avec les cadres de référence, et renvoie à la partie gauche du schéma de la figure Y

#### 6.4.3. Echanges avec le CGHE

Des chargés de mission du CGHE ont participé au groupe à tâches. Des membres de la cellule VAE ont aussi été invités. MM. Pierre Lambert et André Coudyzer soulignent que la cellule VAE du CGHE ne peut être considérée comme un opérateur indépendant. Elle n'est en effet pas compétente en dehors du projet européen pour lequel elle a été constituée et, sous tutelle du Conseil général par le biais de la commission Lifelong Learning, elle se doit d'utiliser les définitions validées par celui-ci.

Ceci va dans le sens d'une harmonisation des concepts, c'est donc bien en cohérence avec le but de ce dossier d'instruction, tel qu'il a été précisé dans la note de cadrage.

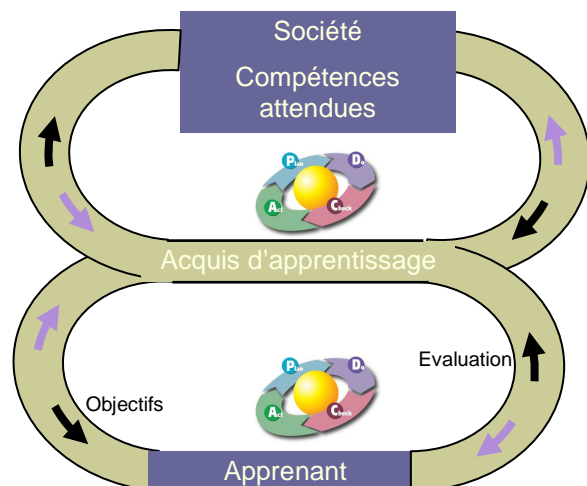
Cependant, il apparaît qu'à certains stades du travail, des définitions ressenties comme plus « opérationnelles » ou plus parlantes soient utiles et puissent être utilisées. Ces définitions sont finalement restées dans le tableau des opérateurs, pour montrer le stade de recherche « méthodologique » dans lequel un groupe peut se trouver, et à terme, ce travail de conceptualisation et d'échanges doit permettre que des définitions officielles soient stabilisées et utilisées de la même manière par les différentes composantes des instances concernées.

Les chargées de mission du CGHE ayant participé au groupe à tâches, les échanges ont émaillé tout le travail et les liens ont été facilités avec les présidents du CGHE. Ceux-ci ont été à l'origine, par leurs commentaires, du schéma figurant dans la figure y. Il s'agit donc bien de séparer l'élaboration du RC de l'élaboration des AA. Ceux-ci sont rapprochés des institutions de formation qui pourraient, à terme, être responsables de leur élaboration. Le CGHE n'a pas encore pris position par rapport à l'élaboration des AA.

Mr Coudyzer (Conseil du 27 mai 2011) apprécie cependant l'idée que les AA pourraient clarifier le niveau de résultats attendus auquel les institutions de formation tentent d'amener les étudiants. Résultats attendus qui seraient bien entendu en lien avec les compétences mais pas totalement superposés. Il y a en effet des questions de moyens, de contraintes à prendre en compte, qui parfois ne permettent pas aux institutions de formation de véritablement former aux attentes des employeurs (compétences) qui elles, ne sont véritablement opérationnelles qu'en situation professionnelle.

#### 6.4.4. Rencontre avec R. Godet, Service Général de l'inspection de l'Enseignement obligatoire

Dans le schéma relatif aux liens entre acquis d'apprentissage et société, R. Godet insiste pour que les flèches aillent bien dans les deux sens.



En effet, les acquis d'apprentissages des étudiants, peuvent être générateurs de nouveaux savoirs qui viennent à leur tour influencer la société. Il y a création de savoirs nouveaux et développement de nouvelles compétences.

R. Godet a le sentiment que les AA pourraient être plus « pratiques » que les compétences génériques pour guider la formation. Ils pourraient être inclus dans les programmes du secondaire. Cependant, entrer dans une logique d'AA bien comprise, créer les modalités d'apprentissages et d'évaluation ad hoc ne s'improvisent pas.

La question des moyens est donc cruciale : quelle formation pour les enseignants ? Quels moyens

didactiques mis à leur disposition ? Comment résoudre les tensions entre approche disciplinaire et une approche intégrée propice à certains AA ? Comment créer des situations d'apprentissages véritablement porteuses de sens et non artificielles ?

Il insiste aussi sur le maintien d'une zone d'autonomie, qui pourrait varier selon les secteurs mais qui est à maintenir pour les écoles. Pas en ce qui concerne les contenus d'apprentissages mais bien en ce qui concerne les structures didactiques mises en place pour les développer.

## 7. Créer de la cohérence entre les AA, la formation et l'évaluation

Le projet présenté ci-dessous l'est à titre d'illustration de la réflexion et de la démarche d'analyse de programmes en lien avec les acquis d'apprentissage. Il est présenté de façon plus complète dans le Vade-Mecum réalisé par les Experts Bologne( voir 8.2.).

### 7.1. Présentation du projet COFOE

#### Contexte

Le projet Cohérence en Formation et Evaluation des Compétences (COFOE) est un projet Leonardo coordonné par la HE Vinci. A ce titre, il est cofinancé par l'agence européenne pour l'éducation et la formation et la HE.

Le projet COFOE propose de nouveaux outils d'analyse des programmes en lien avec les acquis d'apprentissage créés au départ d'échanges de pratiques entre les partenaires répartis dans trois pays.

Ces partenaires sont : pour la Belgique, deux instituts de la HE Vinci, participent au projet : l'Institut Supérieur d'Enseignement infirmier qui forme des bacheliers en soins infirmiers et des bacheliers Sage-femme ainsi que l'Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon (ENCBW) située à Louvain la Neuve qui accueille des futurs enseignants. Au Portugal, deux écoles d'infirmières sont partenaires, une située à Lisbonne, l'Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), l'autre à Coïmbra, l'Escola Superior de Enfermagem de Coïmbra (ESENFC). En Lituanie enfin, le partenaire est le Klaipeda State College de la Faculty of Health Sciences. Le projet bénéficie également de la participation

du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), de l'Université Catholique de Louvain et de la Fédération européenne des enseignants en soins infirmiers (FINE)

COFOE prolonge le projet Leonardo « CRESI ». Ce projet avait abouti à la création d'un référentiel de compétences en soins infirmiers. Suite à cela, il est apparu logique de se donner des outils pour s'assurer que la formation soit bien en cohérence avec l'apprentissage des compétences annoncées. En ce sens, le projet COFOE rencontre les recommandations européennes de centration de l'enseignement sur l'apprenant et sur les résultats de son apprentissage formulés sous la forme d'acquis d'apprentissage(AA) incluant savoirs, aptitudes et compétences.

#### Objectifs

L'objectif est d'analyser des curriculums/programmes ainsi que des dispositifs de formation et d'évaluation en vue d'évaluer leur cohérence avec une formation visant l'acquisition de compétences ou AA. Les résultats attendus sont la description des démarches méthodologiques et des outils d'analyse de la cohérence globale et spécifique entre compétences et objets de formation/ évaluation. La description concrète de dispositifs de formation et d'évaluation permettra d'apporter des exemples représentatifs de la cohérence recherchée. Une liste de recommandations pour l'implantation d'une approche par compétences cohérente sera proposée. Le projet s'inscrit dans les développements des référents européens.

Le fil conducteur des ateliers nationaux et internationaux est l'analyse comparée entre programmes, dispositifs et cadres de référence, l'utilisation et élaboration d'outils et grilles d'analyse. Cette démarche est itérative et réflexive. Chaque

partenaire constitue un réseau de production/validation, il veille également à promouvoir la transférabilité des résultats.

#### **Outils en gestation :**

- Un guide pour l'écriture des AA
- Des recommandations pour la méthodologie de croisement cours/acquis d'apprentissage
- Des recommandations pour l'analyse de la cohérence d'une formation existante avec des AA
- Une grille d'analyse de la cohérence externe (Réf de métier-Référentiel de compétences-AA) et de la cohérence interne (AA- Référentiel de formation- référentiel d'évaluation). Cette grille est divisée en différentes parties destinée à plusieurs types d'acteurs ( conseils supérieurs, directeurs ou coordinateurs pédagogiques, enseignants)
- Des descriptions et analyses de dispositifs d'enseignement et d'évaluation représentatifs de la cohérence interne à un dispositif.

#### **Conditions de réalisation/Ressources mobilisées**

Comme tout projet Léonardo, le projet COFOE prévoit des conditions de travail et de collaboration sous forme de conventions de partenariat.

Nous pouvons y relever un certain nombre de moyens et de contraintes:

Au niveau des moyens, on relèvera :

- Le dégagement de trois personnes à temps partiel dans la HE Vinci permet de piloter le projet et de mener à bien les démarches de recherche inhérentes au projet. A ces ressources s'ajoute également une personne s'occupant de la coordination administrative du projet.
- L'appel à un expert scientifique émanant du Conseil de l'Education et de la Formation est garant de rigueur et d'actualisation des courants émergents.
- Les échanges entre différents contextes sont une source d'apports mutuels et d'enrichissement des démarches.
- Le processus de diffusion et de mise en réseau qui assure une certaine validation des productions.
- L'alternance entre les ateliers internationaux et nationaux permet un temps de réflexion et d'implication d'un grand nombre d'enseignants de la HE.
- Les partenaires participaient déjà au projet pilote CRESI. Il s'agit donc bien d'assurer une continuité à ce processus de recherche action.
- L'aspect « officiel » de l'évaluation du projet qui, grâce aux quatre critères (validation, transférabilité, diffusion la valorisation) utilisés dans ce cadre, soutient les démarches de travail.

Au niveau des contraintes, on peut noter :

- La lourdeur des démarches administratives qui peut freiner ou empiéter sur la production
- Le projet considéré par certains comme « extérieur » à la HE, d'où le risque d'un soutien institutionnel moins fort ainsi qu'un manque d'implication des directions et des enseignants.



## Analyse du projet

Les conditions de réalisation du projet sont fortement liées à son contexte. Certains de ces aspects sont incontournables pour la mise en place d'une telle méthodologie, comme l'attribution de moyens en termes de personnes (groupe pilote), l'équipement (support informatique), le soutien institutionnel, le recours à des experts, le processus participatif, les différentes étapes de validation. La liste des moyens et contraintes explicités au point 1.4. n'est probablement pas exhaustive, elle émane de ce qui a émergé de notre expérience.

Un des aspects originaux du projet COFOE, outre la recherche de cohérence entre référentiels de compétences, de formation et d'évaluation réside dans le fait d'avoir cherché à mettre en lien des référentiels de compétences existants et le concept d'acquis d'apprentissage.

La méthodologie proposée ainsi que les différents outils élaborés progressivement s'appuient sur une démarche réflexive menée en équipe pédagogique. Le concept d'acquis d'apprentissage est un des éléments fédérateurs et porteurs pour (se) questionner de façon renouvelée et originale à propos de la cohérence pédagogique d'un programme de formation. En effet, les équipes sont amenées à se centrer sur les acquis d'apprentissage d'un étudiant, sur les résultats à acquérir ou privilégier.

Loin de balayer toute dynamique de ce type qui existe déjà de façon naturelle chez les acteurs de la formation au sein des différents instituts partenaires, cette proposition vient apporter des outils innovants et porteurs pour questionner la cohérence d'un programme. La réflexion sur l'écriture des AA, les croisements réalisés en équipe d'enseignants et l'analyse de certains dispositifs au moyen de l'outil d'analyse de la cohérence doivent se réaliser dans une approche participative et collaborative où un maximum d'enseignants est impliqué. En effet, les

changements ne peuvent se mettre en place qu'à certaines conditions dont l'engagement et l'adhésion du plus grand nombre.

En termes d'impact, on peut relever que les outils d'analyse de la cohérence externe et interne des programmes et des dispositifs pédagogiques ainsi que les recommandations permettront aux institutions de formation et aux enseignants d'améliorer leurs curriculum/programme et leurs propres dispositifs de formation et d'évaluation. Ceci permettra de favoriser une réflexion sur les apprentissages visant réellement le développement de compétences chez les apprenants. Les institutions de formation pourront s'approprier des outils, démarches, processus, facilitant l'apprentissage par compétences. Il s'agit de vérifier au sein des outils développés que les résultats du projet seront bien transférables à d'autres filières de formations.

## 7.2. Présentation du vade-mecum sur les acquis de l'apprentissage, rédigé par les Experts Bologne

Dans le cadre de leur plan de travail 2009-2011, les Experts Bologne de la Communauté française ont travaillé sur la question des acquis de l'apprentissage, leur compréhension, leur utilisation et leur mise en œuvre par les établissements de l'enseignement supérieur de la Communauté française.

Dans un premier temps, un groupe de travail restreint a rédigé un document de travail, à destination des Experts Bologne, présentant une contextualisation générale de la dynamique des cadres des certifications et des acquis de l'apprentissage, tant au niveau du Processus de Bologne, qu'au niveau de l'Union européenne et la Communauté française. Un glossaire, basé sur les

définitions adoptées par les ministres européens suite à la Conférence de Bergen en 2005, a également été inclus dans le document. Le document décrit de manière exhaustive le changement de paradigme qu'entraînent la dynamique des cadres des certifications et une approche par acquis de l'apprentissage. Enfin, une analyse critique de la situation en Communauté française, notamment en ce qui concerne le cadre réglementaire en vigueur organisant l'enseignement supérieur, est proposée. Celle-ci souligne, par ailleurs, l'implication qu'a cette(ces dynamiques) sur d'autres dimensions de l'enseignement supérieur : système de crédits/modularisation, apprentissage tout au long de la vie, reconnaissance académique, assurance qualité, etc.

Dans un second temps, suite à la journée thématique des Experts Bologne du 16 novembre 2010 consacrée aux acquis de l'apprentissage et à l'enquête réalisée par la Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique auprès des établissements sur cette thématique, les Experts Bologne ont souhaité réaliser un outil à destination des établissements afin de faciliter l'utilisation des acquis de l'apprentissage

dans la définition des programmes d'enseignement, mais également dans leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le vade-mecum reprendra brièvement le contexte général d'une approche par acquis d'apprentissage et proposera également un glossaire terminologique, déjà défini dans le document de travail mentionné ci-dessus. Au-delà des éléments contextuels et conceptuels, le vade-mecum présentera une série de projets réalisés par des établissements qui ont conduit à la mise en œuvre de l'approche par acquis de l'apprentissage dans ceux-ci. Ces établissements sont issus de tous les types d'enseignement supérieur et présentent donc des exemples de bonne pratique qui pourront dès lors amener d'autres établissements à initier une telle démarche.

Le vade-mecum sera finalisé en septembre et pourra donc être diffusé dès la rentrée académique 2011-2012. Cependant, conscients des limites de cet outil, les Experts Bologne organiseront une nouvelle journée thématique durant laquelle des ateliers pratiques seront proposés aux participants afin de partager les questionnements, les expériences, les réussites, etc. dans une démarche par acquis d'apprentissage.

## 8. Annexe 1

**Les documents consultés et retenus pour ce tableau des définitions officielles sont les suivants :**

Le sigle noté entre parenthèses est celui qui est repris dans le tableau pour désigner l'origine de la définition.

(Bologne CF) Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. D. 31-03-2004 M.B. 18-06-2004, err. 28-10-2004 et 05-04-2006

(GT CEC) Proposition de Recommandation du parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf)

(ECVET) Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)/ Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL établissant le système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET)

(CEC) The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)/(CEC) LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE (CEC)

(Décret Missions) (Décret Missions-CCPQ) Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997. Les définitions propres au profil de formation des humanités professionnelles et techniques sont reprises sous le sigle Décret Missions-CCPQ

(Ens SUP) Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles. D. 05-08-1995 M.B. 01-09-1995

(ESA) Décret relatif à l'enseignement supérieur artistique D. 17-05-1999 M.B. 29-10-1999

(ESA HE) Décret fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) D. 20-12-2001 M.B. 03-05-2002, err. M.B. 10-07-2002

(Consortium) Décret portant assentiment à l'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française - D. 22-10-2003 M.B. 31-12-2003

(SFMQ) Décret portant assentiment à l'Accord de coopération conclu à Bruxelles le 27 mars 2009 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création du Service francophone des métiers et des qualifications, en abrégé « S.F.M.Q. » - D. 30-04-2009 M.B. 02-07-2009

(Bergen) The European Higher Education Area -Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf> , (Bergen) L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR - REALISER LES OBJECTIFS Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 Mai 2005

(CadreBergen) A framework for qualification of the European Higher education area, [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

(ECTS) ECTS Users' Guide [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)

(Prom soc) Décret organisant l'enseignement de promotion sociale. D. 16-04-1991 M.B. 25-06-1991

## 9. Annexe 2

Les définitions du tableau des opérateurs issues des documents suivants :

SFMQ : Dossier du SFMQ pour le CEF

BRUXELLES FORMATION : Présentation synthétique de la démarche référentielle

FOREM : Ligne référentielle et glossaires (pédagogique et qualité)

CGHE : Extrait de la recommandation du groupe à tâches "compétence" du CGHE

VAE : Dispositif VAE – Glossaire de définitions, CGHE – Cellule VAE – Formation des conseillers VAE - Février 2011

EXPERTS BOLOGNE : Etat des lieux de la mise en œuvre du cadre de certification de l'enseignement supérieur de la communauté française – Mise en œuvre du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté française : Les acquis de l'apprentissage ou un changement de paradigme, Etat des lieux, Kevin GUILLAUME.

D SALMON POUR L'ETALV\_VAE (CIUF), Commission spécialisée « Education tout au long de la vie », Rapport final du projet : « Proposition de structuration et d'organisation des activités de

VAE dans l'enseignement supérieur en Communauté française »

IFAPME : Glossaire IFAPME pour le CEF (à compléter par C Mattart)



**Conseil de l'Éducation et de la Formation**  
**Boulevard Léopold II, 44**  
**1080 BRUXELLES**

**Editeur responsable : Manuel Dony**

*Reproduction autorisée en mentionnant la source.*

**septembre 2011**

**Tél. : 02/413.26.21**

**FAX : 02/413.27.11**

**[cef@cfwb.be](mailto:cef@cfwb.be)**

**[www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)**