



Eure.K

MEMORANDUM



le **cnam**

le **cnam**
Grand Est



Avec le soutien du programme Erasmus+ de l'Union européenne

Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication



Eure.K

Valider et certifier les
compétences-clés européennes

Le projet Eure.K est un projet Erasmus+ (2015 > 2018) se donnant comme objet d'étudier, par expérimentation, l'usage du cadre de référence européen des Compétences clés dans des dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification de compétences transverses, intégrant en particulier les "savoirs d'expérience", dans des contextes d'action et des configurations d'acteurs spécifiques.

Le Consortium associe 10 partenaires de Belgique, de France, d'Italie et du Portugal.

Les partenaires ont conduit 10 recherches-actions avec des finalités, des objectifs, des publics, des espaces sociaux de validation (entreprise et activité professionnelle, insertion sociale, organisme de formation) et des champs d'acquisition différents (travail, parcours de vie, formation, engagements civils et sociaux). Ces expérimentations leur ont permis de formuler 6 recommandations dans un Memorandum, à l'usage de toutes les institutions et acteurs qui veulent mettre en œuvre des dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification des compétences, se référant au Cadre de référence européen des 8 compétences clés.

<http://www.eure-k.eu/>

Produit par le Consortium Eure.K:

André MOISAN (Coord.)

Rosanna BARROS

Chiara BASIN

Hervé BRETON

Carmen CAVACO

Odile DUPONT

Clarisse FARIA FORTECOËF

Bruno PACQUOLA

Mariachiara PACQUOLA

Sébastien PESCE

Marcel PLENCHETTE

Isabelle SALVI

Loredana TEODORESCU

MEMORANDUM

Le **projet Eure.K** (Erasmus+) s'est donné comme objectif d'expérimenter "*l'usage du cadre de référence des CCE dans des dispositifs de reconnaissance, de validation et de certification de compétences transverses, intégrant en particulier les "savoirs d'expérience", dans des contextes d'action et des configurations d'acteurs spécifiques*" dans le champ de la formation tout au long de la vie. Pour cela, il a mis en œuvre 10 recherche-actions pour des publics et dans des contextes différents : ceux de l'inclusion sociale, de l'entreprise, du développement professionnel et de la formation formelle.

Il répond ainsi aux considérations de la "**Recommandation du Conseil du 22 Mai 2018**" pour établir "de bonnes pratiques" (paragraphe 10, p. 5) ainsi que ses recommandations pour élaborer "différentes méthodes d'évaluation des compétences clés dans des contextes d'apprentissages non formels et informels" (p. 29).

Riche de cette expérience, ces 10 recherches-actions ont conduit à formuler et proposer, à tous les acteurs et institutions de la formation tout au long de la vie, 6 recommandations pour la mise en œuvre de dispositifs et de pratiques de reconnaissance, validation et de certification des compétences s'inspirant du cadre de référence européen des 8 compétences clés.

1. Un dispositif de reconnaissance et de validation des compétences ne se décrète pas, il se co-construit
2. La personne candidate est l'acteur premier et central de sa reconnaissance
3. Les compétences s'évaluent. Elles ne se quantifient pas.
4. Les dispositifs de reconnaissance et de validation des compétences sont des espaces d'apprentissage et non d'étalonnage
5. La reconnaissance et la validation des compétences ne s'industrialise pas. Elle exige des professionnels de l'accompagnement et de l'évaluation.
6. Les compétences culturelles et interculturelles sont indissociables des autres compétences clés.

1. UN DISPOSITIF DE RECONNAISSANCE ET DE VALIDATION DES COMPÉTENCES NE SE DÉCRÈTE PAS, IL SE CO-CONSTRUIT



1.1. IL NE PEUT ÊTRE LE FAIT D'UNE APPLICATION MÉCANIQUE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre expérience de la conduite du projet nous l'a appris : sa démarche initiale était de prendre une à une les 4 dernières compétences-clés pour mener des expérimentations sur leur mode de reconnaissance et de validation. Elle s'est révélée vaine, pour deux raisons.

1. Si les institutions d'éducation et de formation initiales peuvent fonctionner sur une logique applicative de *curricula*, de programmes et de modalités pédagogiques définies *ex ante*, il n'en est pas de même dans le domaine de la formation des adultes et de la formation professionnelle. Celui-ci se définit comme une pluralité de systèmes d'acteurs qui construisent, par leurs stratégies autour de finalités propres, les dispositifs de formation.

La reconnaissance et la validation des compétences clés n'échappent pas à cette règle : elles ne peuvent être que la rencontre d'acteurs qui convergent dans leurs stratégies de développement.

2. La notion de compétence, quelle que soit sa définition, inclut des apprentissages qui se développent dans les différents champs de l'activité du sujet. Ils ne se réduisent pas aux acquisitions scolaires. Or, ces apprentissages qualifiés de "non formels" ou "d'informels" (par opposition

aux apprentissages formels) sont toujours singuliers aux personnes. Ils sont difficiles à saisir parce qu'ils sont "coextensifs à la vie" (G. Pineau).

La reconnaissance de compétences procède donc par réduction, à partir de référentiels qui vont restreindre le champ de leur identification pour filtrer ce qui apparaît pertinent au regard et aux finalités des commanditaires / concepteurs des dispositifs.

Le cadre de référence européen des compétences clés européennes n'est donc pas un "prêt à porter". Les dispositifs de reconnaissance et de validation des compétences sont toujours des constructions "sur mesure". Ils nécessitent une ingénierie conjointe de conception et de mise-en-œuvre.

1.2. LES RÉFÉRENTIELS SONT LA TRADUCTION DE VALEURS ET DE NORMES

L'ossature des dispositifs de reconnaissance et de validation repose sur le "référentiel", suite d'énoncés qui va filtrer les dispositions construites par les personnes dans ses différents champs d'activité pour les rendre adéquates et visibles à des *attendus*. Or, ces attendus ne sont jamais neutres. Ils ne sont pas le produit d'un universel valable en tout lieu et en tout temps. Ils sont la traduction de normes et de valeurs, parfois explicites mais le plus souvent implicites, promues par les opérateurs et commanditaires.

Les 8 CCE n'y échappent pas. Elles sont la traduction opérationnelle dans le domaine de l'éducation et de la formation de l'objectif stratégique du Conseil

européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 pour le développement d'une économie fondée sur la connaissance (ce qui correspond à une rupture avec une économie industrielle). Des CCE comme la 5^{ème} ("Apprendre à apprendre") ou encore la 7^{ème} ("Initiatives et entreprise") en portent la marque. "Apprendre à apprendre", par exemple, était exclu du système taylorien, une des clés de voûte des "trente glorieuses".

Or, plus les normes et valeurs qui servent de soubassement aux référentiels sont explicités et débattus, plus ils sont susceptibles d'engagements clairs des acteurs. Ceci est vrai dans le domaine de l'insertion (s'agit-il de développement de la personne ? d'employabilité ?), de l'entreprise (s'agit-il de faciliter les parcours professionnels ? la gestion des RH ?), de la formation formelle (quelles normes et valeurs à promouvoir dans les métiers, intégrant les dimensions non strictement techniques ?).

La construction des référentiels n'est donc pas, d'abord, une question technique qui s'appuierait sur des corpus théoriques. Elle est d'abord une interrogation sur les normes et valeurs à promouvoir. Elle suppose alors un temps d'apprentissage relativement long pour que tous les acteurs - et en particulier les accompagnateurs et évaluateurs - les interrogent et les saisissent pour donner sens à leur activité, au-delà de toute technicité.

2. LA PERSONNE CANDIDATE EST L'ACTEUR PREMIER ET CENTRAL DE SA RECONNAISSANCE



La reconnaissance est au cœur de nos sociétés contemporaines. Elle prend encore plus d'acuité quand elle se joue à travers la "connaissance" attribuée à la personne: cette dernière agit comme étalon puissant dans le classement social.

Dans les dispositifs de reconnaissance et de validation des compétences, ces "connaissances" sont l'objet d'une subversion par la prise en compte des "savoirs expérientiels" construits dans le feu des apprentissages dans les différents champs sociaux. Elles se construisent alors par le détour narratif des pratiques passées et/ou la mise en visibilité par l'explicitation de pratiques qui puisent dans le monde vécu et le parcours de vie. A l'inverse de connaissances abstraites, elles font corps avec la personne avant de s'exprimer hors de soi dans une formulation communicable. C'est aussi une construction du sujet : une "formation".

La référence aux compétences n'est donc pas qu'une seule modalité de qualification, parmi d'autres, des savoirs des personnes. Elle subvertit le mode même de construction de ces savoirs et, par là, impose le sujet apprenant comme l'acteur central.

De ceci découlent des considérations éthiques et pédagogiques.

Nulle personne ne peut se voir contrainte à s'inscrire dans un dispositif de reconnaissance des compétences. Cette contrainte peut s'exercer par le fait d'une prescription d'institutions d'insertion ou de l'entreprise d'appartenance du candidat. Outre le fait qu'elle est inopérante (comment prétendre que la personne puisse faire émerger sa propre expérience pour la mettre en visibilité par simple injonction ?),

elle porte le risque, en cas d'échec, de renforcer encore le sentiment de disqualification chez la personne et de la soumettre à un nouvel étiquetage social porteur de stigmatisation.

Ceci implique donc que le candidat dispose d'une information claire sur les objectifs du dispositif (les finalités poursuivies par ses commanditaires / concepteurs), ses modalités pédagogiques, les bénéfices qu'il peut en attendre à titre professionnel, social et personnel. Un contrat peut ainsi prendre acte du passage d'un simple consentement à un véritable engagement. Cet engagement est toujours une construction réciproque entre l'organisme qui met en œuvre le dispositif de reconnaissance et de validation et le candidat.

Les modalités pédagogiques doivent également fournir toutes les conditions de l'engagement des personnes. D'abord : Un tel contrat peut contenir un "droit de retrait" à tout moment. Ensuite : la garantie d'un "espace protégé" par l'assurance que le candidat garde la maîtrise de la diffusion de ses informations personnelles ; et d'un espace s'appuyant sur l'auto-détermination des personnes. Enfin, l'évaluation est nécessairement "formative" : une démarche conjointe est l'assurance que les sujets apprenants identifient et mesurent leurs acquis et leurs voies de progrès en se situant dans un processus d'apprentissage, en évitant ainsi un simple positionnement dans un étalon de mesure qui risque davantage de renvoyer le candidat à ses lacunes et ses échecs.

3. LES COMPÉTENCES S'ÉVALUENT. ELLES NE SE QUANTIFIENT PAS



Les compétences ne sont pas des "substances" qu'il serait possible d'objectiver de l'extérieur de la personne pour les soumettre à des instruments de mesure. Elles font l'objet d'une "évaluation" par l'attribution d'une valeur qui ressort d'un jugement: un jugement en valeurs. Celui-ci doit être le plus outillé possible mais, en dernier ressort, ce n'est pas l'outil de mesure mais le dispositif humain qui va qualifier (ou non) les "dites" compétences de la personne.

La tentation de l'objectivation conduit à la démultiplication de critères de preuves dans une fuite sans fin. Les dispositions de la personne ne peuvent se "réifier" : l'évaluateur ne peut accéder qu'à leurs manifestations visibles dans des contextes toujours contingents et singuliers, ou les mises en situation le plus souvent construites artificiellement pour les besoins de l'opération. L'évaluation met en relation un "référé" (un support objectif) et un "réfèrent" (une personne singulière), qui se traduit par une opération de qualification (l'attribution de qualités définies dans le référé au réfèrent) : elle est le produit d'une activité de l'opérateur de l'évaluation, pris dans une tension intrinsèque entre la mesure et la part de subjectivité qui, au bout du compte, fait partie de son appréciation.

Au-delà de l'énoncé de critères de preuves, les référentiels servent à communiquer aux évaluateurs les "attendus" de leurs commanditaires / concepteurs, pour que ceux-ci puissent les mobiliser au mieux dans l'appréciation de la personne

candidate au-delà des faits / comportements observés. De ce point de vue, l'évaluation "en actes" est une co-production entre le commanditaire et l'évaluateur : c'est ce dernier, *in fine*, qui va produire et assumer son appréciation. L'affinement et la garantie de qualité de l'acte de l'évaluation, légitimement attendus pour assurer l'égalité de traitement et sa crédibilité, ne tiennent donc pas d'abord à l'outil "référentiel". Ils ne peuvent être le fait que de collectifs ou de corps professionnels qui, par leurs échanges, en particulier autour de situations critiques, construisent des normes d'appréciation qui dépassent les normes individuelles par la construction de normes professionnelles.

Cette part de subjectivité de l'évaluation est aussi le fait de la personne candidate qui, en dernier ressort, est celle qui se prête ou non au jeu de l'élaboration de son propre récit et de l'explicitation de pratiques. Elle est fonction de son engagement dans le processus. Celui-ci se construit au fur et à mesure que la personne prend la mesure et s'approprie les "attendus", tant du référentiel que de l'évaluateur. Il peut alors faire émerger des pratiques passées qui correspondent à ces attendus, qu'une première perception formelle des critères de jugement lui aurait occultées. C'est tout l'enjeu d'une "co-évaluation", conduite du début à la fin.

4. LES DISPOSITIFS DE RECONNAISSANCE ET DE VALIDATION DES COMPÉTENCES SONT DES ESPACES D'APPRENTISSAGE ET NON D'ÉTALONNAGE



Un des grands dangers de la reconnaissance et de la validation des compétences consiste à se réduire à un nouvel étalonnage des personnes. Dans ce cas, ils ne font que les renvoyer à un positionnement dans les processus sélectifs du marché du travail, de l'accès à des formations ou dans la vie en général par l'attribution d'un niveau de qualification sociale. Cet usage vide la philosophie même de leur ambition.

La reconnaissance est première et prévaut sur toute validation et certification. Cette dernière, quand elle est envisagée, n'est que le produit de la reconnaissance, pour que la personne puisse faire valoir les nouvelles ressources acquises par l'expérience dans ses différents mondes sociaux. Inverser la démarche en la focalisant sur la certification entraîne le risque "d'écraser" ce moment fondateur et fondamental en la soumettant aux critères de vérification pour réussir le dit certificat.

C'est pourquoi le dispositif doit d'abord être considéré comme un **espace privilégié d'apprentissage**. Il l'est essentiellement quand il permet aux personnes d'**alterner** la re-mémoration de ses pratiques significatives passées et/ou des dispositions acquises avec leur analyse réflexive. Il l'est par l'expérience, *in vivo*, du trésor que représente son propre monde vécu comme espace de construction de savoirs.

De ce point de vue, les **référentiels apparaissent comme des ressources et non comme des étalons**. Dans l'étendue du monde vécu du candidat, ils constituent des points d'appui lui permettant de filtrer et de cristalliser, à partir des critères énoncés, la lecture et l'analyse réflexive de son propre monde vécu. Par cette opération, ils rejoignent les "attendus" que les "commanditaires / concepteurs" ont eux-mêmes inscrits dans ces référentiels.

Une autre conséquence est aussi à faire valoir : il ne peut y avoir d'échec (total ou partiel) à l'épreuve de la reconnaissance et de la validation. Il ne peut y avoir que valorisation de compétences acquises et jusqu'ici ignorées, et une confiance retrouvée pour en acquérir de nouvelles.

Tout sentiment d'échec renvoie à un dispositif dont la logique est de soumettre le candidat à une épreuve de classement. L'hétéro-formation (par un jugement externe à la personne) prévaut alors sur l'autoformation.

5. LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES COMPÉTENCES NE S'INDUSTRIALISE PAS. ELLE EXIGE DES PROFESSIONNELS DE L'ACCOMPAGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION



Le caractère finalisé et contingent de tout dispositif ne signifie pas une réduction à des contextes ou des populations restreintes : il peut s'adresser à un ensemble de populations à des fins de reconnaissance et de validation valables sur l'ensemble d'un territoire.

Un danger guette ces dispositifs à "portée générale" : celui de l'industrialisation.

Celle-ci vise à les uniformiser par des standards. Elle vise à définir *ex ante* l'ensemble du processus et de ses instruments, quels que soient les contextes et les situations. Elle est fondée sur l'hypothèse que les outils sont les garants de cette qualité recherchée, et non les acteurs. Ainsi, pour s'assurer que les certifications sont égales quels que soient les lieux et acteurs associés, elle va multiplier les batteries de critères du référentiel. Elle vise ainsi à réduire l'évaluation à une simple mise en correspondance mécanique entre ces critères, d'un côté, les faits et comportements observés de l'autre, avec la vaine ambition d'éviter toute prise à une quelconque subjectivité.

Cette industrialisation apparaît souvent dans une logique de moindre coût.

Elle est pourtant tout à fait contraire à l'objet même de la reconnaissance et la validation des compétences. Les outils les plus sophistiqués et les plus standardisés seront toujours incapables de rendre compte du singulier, tant du "monde vécu" des candidats que du processus même de sa reconnaissance et de sa validation.

Les outils doivent être conçus davantage comme des guides que comme des prescriptions de modes opératoires à appliquer dans toute situation. Dans la phase de démarrage d'un dispositif, en particulier, ils servent d'outils de formation pour équiper les acteurs et construire leur capacité de jugement.

L'assurance d'une égalité de traitement de tous les candidats repose, *in fine*, sur la professionnalisation des acteurs dans leur activité d'accompagnement, de validation et de certification. Accompagner suppose d'avoir soi-même vécu, pour soi-même, ce processus de reconnaissance. Evaluer exige au *minimum* d'avoir éclairci pour soi-même ses propres critères de jugement mobilisés dans l'acte d'évaluation.

Les "agirs" professionnels des évaluateurs dans ces dispositifs sont nouveaux. Ils ne doivent pas être laissés à la seule responsabilité individuelle de chacun des acteurs. L'expérience développée par chacun constitue des ressources pour construire des collectifs ou des corps professionnels qui, par leurs échanges et leurs confrontations, construisent un savoir professionnel collectif.

Cette professionnalisation se construit également dans une ingénierie d'ensemble qui associe tous les professionnels, de la conception à la mise en œuvre du dispositif. A l'encontre d'une ingénierie industrielle, une ingénierie professionnelle se construit par une concertation des acteurs dans toutes les phases du dispositif (conception, mise-en-œuvre, évaluation) ; par leur formation pour une activité centrée, non sur l'étalon, mais sur le candidat ; par une démarche itérative de retours d'expérience de ceux "qui font" et qui, par là-même, font valoir l'analyse réflexive de leur propre activité pour faire évoluer le dispositif ; et par la construction d'un corpus de savoirs professionnels par l'échange de pratiques.

6. LES COMPÉTENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES SONT INDISSOCIABLES DES AUTRES COMPÉTENCES CLÉS



La 8^e compétence du référentiel CCE concerne la sensibilité et l'expression culturelles, et porte plus précisément sur « l'appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels ».

Elle est trop souvent la grande oubliée des référentiels. Et pourtant, elle fait partie de ces "compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité" (si on s'en tient aux 3 des 4 premiers impératifs qu'indique le cadre européen des CCE, dans sa formulation de 2006). Comme toutes les autres CCE, elle est transverse à toutes les autres. Et pourtant, il y a un intérêt spécifique à l'identifier pour éviter une instrumentalisation des CCE par un utilitarisme à court terme. Elle répond en particulier à la recommandation du développement des compétences interculturelles formulée au cours de la réunion des ministres de l'éducation de l'Union Européenne du 17 Mars 2015, suite aux attentats terroristes. Elle apparaît souvent pertinente pour valoriser les apprentissages des jeunes dans des contextes informels ou dans le cas de mobilités internationales organisées dans le cadre de leur cursus de formation.

Ce champ de compétences relève explicitement d'attitudes et de postures développées par les sujets, professionnels ou étudiants, relativement à des objets et situations d'ordre culturel, ou dans le cadre de rencontres interculturelles. En tant que tel il suppose des formes d'apprentissage, ou de transformations, qui

échappent à une perspective technique : ces transformations ne se réduisent pas à l'acquisition de savoirs théoriques (même si ces derniers jouent un rôle, sous la forme de la découverte de productions culturelles) ou au développement de gestes techniques.

Les travaux menés auprès d'équipes de formateurs dans le cadre des projets de recherche-action, ceux notamment impliquant des projets de mobilité internationale en situation de formation, ont permis d'identifier des modalités d'accompagnement du développement des compétences culturelles et interculturelles chez des étudiants pour les reconnaître, les valider et les certifier. Ils viennent confirmer et actualiser, sur cette compétence, les recommandations précédentes.

Deux pistes concrètes se dégagent.

6.1 FAVORISER UNE LECTURE « OUVERTE » DES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES, CONDITIONNÉE PAR LA SPÉCIFICITÉ DES SITUATIONS INTERCULTURELLES VECUES PAR LES SUJETS EN FORMATION

Parce que la 8^e CCE porte sur des attitudes et des postures, et non sur des savoirs ou des techniques, elle exclut la possibilité de viser le développement d'un « catalogue » de compétences préétablies : c'est d'ailleurs ce que suggère la formulation très ouverte de la compétence dans le référentiel européen.

Les évaluateurs (dans le cadre informel) et les formateurs (accompagnant la mobilité) acceptent ainsi de « faire avec » une certaine incertitude quant aux types de compétences qui seront développées. Ils considèrent que le type de compétences développées est très variable d'une personne à l'autre, selon sa

maturité, ses expériences de rencontres interculturelles passées, ses expériences créatives, la spécificité des situations interculturelles rencontrées pendant une mobilité. Cette démarche suppose d'une part de considérer que la liste des compétences développées émergera progressivement pour chaque personne et lui sera propre. Il s'agit ainsi de ne pas s'enfermer dans une logique de référentiel, et de considérer que l'ampleur de la transformation vécue sera mesurée à l'aune non pas d'un référentiel préexistant, mais au regard du parcours propre à chaque personne.

6.2 ADAPTER LES MODALITÉS D'ÉVALUATION À LA SPÉCIFICITÉ DES COMPÉTENCES VISÉES

La démarche évoquée ci-dessus suppose des modalités d'évaluation spécifiques, dont le point de départ n'est pas un référentiel de compétences, mais l'expérience des sujets engagés dans une mobilité internationale. Concrètement, les évaluateurs privilégient des formes d'évaluation par lesquelles les sujets, au retour d'une mobilité, partent de la description et de l'analyse de leur expérience, afin d'identifier et de formaliser eux-mêmes des compétences d'ordre culturel et interculturel. En complément, les formateurs et accompagnateurs favorisent des outils qui permettent aux étudiants de produire, tout au long du processus, des traces de cette expérience : rédaction d'un projet en amont, temps de relecture entre étudiants pendant la mobilité, ou associant un formateur et un étudiant (mail, téléphone, visioconférence) pendant la mobilité, rédaction par chaque étudiant d'un carnet de bord.



PROJET GRAPHIQUE

IRENE LATINI
MYRIAM MOISAN

ISBN 978-2-9565066-1-4