

Les Validations des Acquis de l'Expérience

Introduction



C'est un grand plaisir d'être avec vous ce soir à Montréal pour donner le coup d'envoi d'un colloque sur un thème qui m'est cher : **la reconnaissance des acquis et des compétences**. Cette soirée m'est particulièrement précieuse car elle marque mes *noces d'étain* avec la Validation des Acquis et de l'Expérience : Cela fait maintenant bientôt 10 ans que je créais en France un cabinet de conseil dédié à ce que l'on appelait à l'époque la RVA, *la reconnaissance et la validation*

des acquis, et qui avait choisi de promouvoir le système déjà mis en place avec succès par les Britanniques depuis plusieurs années : les Qualification Professionnelles Nationales (*National Vocational Qualifications*) un dispositif qui permet chaque année à près de 500,000 britanniques d'obtenir une qualification par la validation de leur expérience professionnelle. C'était en 1995.

L'idée de la création de ce cabinet m'était venue au cours de la participation à un projet Européen (Pannonia) qui avait pour objectif d'accompagner les universitaires hongrois dans la mise en place de dispositifs ouverts et flexibles de formation. Au cours d'une soirée à Hajduszoboszlo, une ville d'eau à l'est de Budapest, une formatrice anglaise commença à me parler du modèle anglais de la validation des acquis de l'expérience. Il faut croire que le discours m'a plu puisque quelques temps plus tard, je quittais mon employeur et l'Anglaise me rejoignait à Paris pour évangéliser le monde de l'éducation et de la formation. Je reconnais qu'il y a certainement des façons plus romantiques de séduire, mais si vous aviez encore des doutes sur le pouvoir de séduction de la VAE, sachez qu'il peut se nicher là où on l'attend le moins. La VAE a certainement changé ma vie et celle de qui est à ce jour ma femme.

Ce mariage (avec la VAE) fût marqué par des hauts et des bas ; il a fallu mener bien des batailles pour passer d'une idée intéressante que l'on regardait parfois avec condescendance, à une réalité qui maintenant touche des millions de personnes dans le monde.

Parmi les hauts, il y a eu ce colloque en novembre 1996 organisé en France par le Réseau en Reconnaissance des Acquis, animé par Emile Gagnon, et dont le titre était : RECONNAITRE ET VALIDER LES ACQUIS TOUT AU LONG DE LA VIE : QUELS DIALOGUES POSSIBLES ? C'est au cours de ce colloque que j'ai eu le plaisir de rencontrer Ginette Robin, une des pionnières du portfolio au Québec qui venait nous présenter **La reconnaissance des acquis au Québec**. C'était il y a 9 ans déjà ! Il y a eu depuis la rencontre avec une autre Canadienne, le Dr Kathryn Chang Barker du LfIA, le Forum pour l'Innovation de l'Apprentissage, avec qui nous menons la campagne

« ePortfolio pour tous » avec comme objectif qu'en 2010 chaque citoyen puisse disposer d'un ePortfolio pour faire valider et reconnaître ses compétences. Je reviendrai à la fin de ma présentation sur ce qu'est un ePortfolio, mais sachez dès à présent que si cet objectif d'un ePortfolio pour tous vous semble trop ambitieux, le Pays de Galles propose déjà un ePortfolio à ses trois millions de citoyens.

Et puis, plus récemment, il y a eu la rencontre avec Guy Fortier qui a eu l'extrême gentillesse – ou l'inconscience – de m'inviter à vous parler de mon expérience et des expériences européennes dans la validation et la reconnaissance des acquis et des compétences. S'il s'est adressé à moi pour vous parler de l'Europe, je soupçonne qu'il l'a fait en pensant à cet aphorisme de Madeleine Albright :

"To understand Europe, you have to be a genius - or French."

Probablement à court de génies, s'est-il résigné à faire appel à un Français.

Je crois qu'il n'y avait pas de meilleure place que Montréal pour l'organisation d'un colloque sur **la reconnaissance des acquis et des compétences**. Le Québec a toujours su combiner une remarquable capacité d'innovation avec un souci de la qualité de l'éducation et de la formation. Le développement de la validation des acquis de l'expérience qui est en train de devenir un des éléments clés des politiques d'apprentissage tout au long de la vie est une nouvelle opportunité de démontrer cette capacité d'innovation et d'imaginer de nouvelles approches de la qualité dans l'éducation et la formation.

Résumé de la présentation

Au cours de la suite de mon intervention, je vais tenter de répondre à certain nombre de questions:

- pourquoi **la reconnaissance des acquis et des compétences** est-elle un sujet important et pourquoi particulièrement **maintenant** ?
- Quel est son impact sur **l'organisation des systèmes éducatifs** et les modalités de délivrance de diplômes ?
- Quel est son impact sur les relations entre les **partenaires sociaux** ?
- Quelles sont modalités possibles de **mise en œuvre** ?
- Où se trouvent les principaux **freins** et risques ?
- Comment les **technologies** peuvent-elles contribuer à son développement ?

EIFEL

Mais tout d'abord, quelques mots sur EifEL, l'organisation que j'ai le plaisir de représenter ce soir. EifEL – European Institute for E-Learning – est une association professionnelle européenne qui a été



créée en 2001 avec comme objectif d'accompagner le développement professionnel continu des acteurs de l'éducation, de la formation et du développement des ressources humaines.

L'originalité d'EifEL par rapport aux autres associations professionnelles c'est notre vision de l'apprentissage, en particulier, du **lien organique** entre différents niveaux d'apprentissage : l'apprentissage **individuel**, **organisationnel** (les organisations apprenantes), **communautaire** (les communautés apprenantes) et **territorial** (les villes et régions apprenantes).

Comprendre qu'il existe un lien entre ces différents niveaux d'apprentissage nous semble indispensable pour développer des politiques d'éducation et d'apprentissage adaptées aux exigences d'une économie de la connaissance et d'une société apprenante. Cela a des conséquences très concrètes sur le type de compétences qui sont attendues des acteurs du monde de l'éducation et de la formation, mais aussi sur les dispositifs d'éducation et de formation ou encore les systèmes d'assurance qualité, notamment de la VAE.

EifEL est engagé dans une série de projets, conférences et séminaires autour de cette problématique : en 2005 nous organiserons la troisième conférence sur les villes et les régions apprenantes et la troisième conférence internationale sur le ePortfolio. Nous venons aussi de tenir notre premier comité de pilotage pour l'organisation de la première conférence francophone sur le ePortfolio qui devrait se tenir dans la ville de Québec au printemps 2006) et dans laquelle la problématique de la validation de l'expérience et des compétences occupera une place centrale.

De façon plus opérationnelle, nous travaillons sur des projets de validation des compétences de base, de validation des apprentissages informels et non-formels, la formation et la certification des enseignants et des formateurs, le développement de lieux d'apprentissage ouverts, l'assurance qualité des systèmes d'apprentissage, etc.

EifEL est aussi à l'origine de deux consortia européens qui regroupent des acteurs clés de l'éducation et de la formation en Europe : Europortfolio et la Fondation Européenne pour la Qualité du E-Apprentissage (EFQEL). Le ePortfolio et la qualité, qui sont à notre avis des éléments clés dans la mise en place de dispositifs de VAE, devraient pouvoir s'appuyer sur une stratégie Européenne ; c'est la raison d'être de ces consortia.

Bien que de taille encore modeste, EifEL est désormais une organisation qui compte en Europe et au travers de notre campagne « ePortfolio pour Tous », nous espérons bien réussir à promouvoir l'idée que chaque citoyen doit disposer des moyens de faire reconnaître ses compétences à tout moment de sa vie.

Europe

Le 1er mai 2004, dix nouveaux pays ont rejoint l'Union européenne¹. Ce sont désormais 25 pays (20 langues officielles²) qui partagent le même destin, et qui devrait bientôt être incarné dans une Constitution Européenne – sauf si les sondages auprès des électeurs français, qui donnent à ce jour une majorité d'opposants à la constitution, venaient à se confirmer.

C'est dans ce nouvel environnement que doit se décliner la stratégie définie par les chefs



d'Etat et de gouvernement réunis au sein du Conseil européen à Lisbonne en mars 2000 : à l'horizon 2010, faire de l'Union européenne *« l'économie du savoir la plus compétitive et la plus dynamique au monde permettant une croissance économique durable avec des emplois meilleurs et plus nombreux et une plus grande cohésion sociale »*.

L'éducation et la formation, la recherche, tout autant que la politique de l'emploi sont au cœur de cette stratégie.

Mais avant de rentrer dans le détail de cette stratégie, je vous propose d'examiner rapidement l'état des lieux de l'apprentissage tout au long de la vie en Europe.

¹ Chypre, Malte, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie

² Portant le budget de traduction et d'interprétation de la Commission Européenne à € 1,1 milliard – approximativement 1% du total du budget administratif, ou encore € 2,55 par citoyen.

Apprendre tout au long de la vie



La réalité du contexte européen est marquée par une très grande diversité des systèmes éducatifs, des qualifications et des relations entre les partenaires sociaux. Sur la question de l'apprentissage tout au long de la vie, si l'on examine l'enquête annuelle faite par Eurostats, l'office européen des statistiques, sur les adultes engagés dans une activité d'éducation ou de formation au cours des 4 semaines qui précèdent l'enquête, on pourra noter l'extrême diversité entre

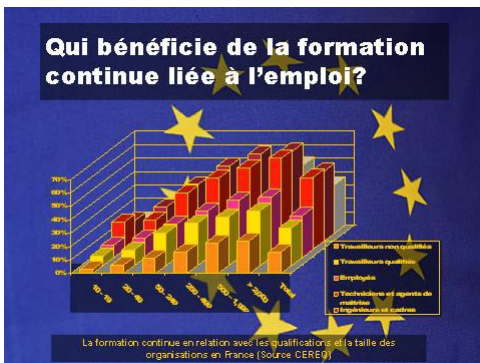
les pays du sud comme la Grèce ou le Portugal et les pays du nord. Contrairement à la France qui a été sauvée de sa place dans le peloton de queue grâce à l'arrivée des dix nouveaux membres, la Grèce et le Portugal n'ont pas changé la leur lors de la dernière enquête.

Or cette question de la participation à des activités d'apprentissage, formelles ou informelles est une question essentielle pour aborder celle de la validation des acquis : quelle serait l'utilité d'un système de validation des acquis dans un pays dans lequel seul un nombre minime de citoyens participerait à des activités d'apprentissage tout au long de leur vie ? Quelle serait l'utilité d'une validation qui ne serait suivie d'aucune mise à jour, d'aucun développement professionnel continu, une fois son expérience passée reconnue ?

Un des éléments de cette politique d'apprentissage tout au long de la vie est l'organisation de la formation professionnelle liée à l'emploi, et je vous propose un rapide coup de projecteur sur la France.

Qui bénéficie de la formation continue liée à l'emploi ?

Les états européens ont des politiques de formation continues dont le cadre organisationnel et juridique s'est développé au cours des années 70. La France, en 1971, a voté une loi sur la



formation continue qui fixait un certain nombre d'obligations aux employeurs, notamment celle du financement de la formation continue.

Or, à ce jour, nous avons un système de formation continue qui, loin de corriger les inégalités sociales, les accentue ; ainsi que l'indiquent sans ambiguïté les statistiques officielles du Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et les

Qualifications (CEREQ), ce sont les personnes les mieux formées qui participent le plus aux programmes de formation, les hommes plus que les femmes, et les salariés des grands groupes plus que ceux des PME.

Le financement de la formation continue est assuré en France par une taxe qui représente 1,6% de la masse salariale, mais les entreprises dépensent en moyenne 3%. Il est intéressant de noter que dans les années 90 les Australiens avaient tenté de copier le modèle français de taxe pour l'abandonner peu de temps après, s'étant aperçu que ce système de financement avait tendance à accentuer les écarts plutôt que de les réduire.

Une tentative de correction de cette profonde inégalité est arrivée en décembre 2004 par une loi qui a donné jour au DIF (Droit Individuel à la Formation). Chaque salarié dispose désormais d'un crédit de 20 heures de formation par an qu'il peut prendre à son initiative, pendant le temps de travail, ou en dehors de celui-ci, selon les dispositions des accords de branche ou d'entreprise. A ce jour, tout salarié peut aussi bénéficier d'un congé de 24 heures de temps de travail, consécutives ou non, pour faire valider ses acquis: c'est le congé de Validation des Acquis de l'Expérience.

Cet exemple français illustre bien la problématique dans laquelle l'Europe est engagée : comment assurer à chacun l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie. Dégager des financements est certainement loin d'être suffisant.

Les enjeux pour l'Europe



Je ne crois pas que les enjeux des politiques d'éducation et de formation pour l'Europe soient très différents de ceux qui sont les vôtres :

- Assurer que chaque citoyen maîtrise les **compétences fondamentales**
 - Augmenter le niveau des **qualifications** de tous
 - Assurer la **transparence** des qualifications
 - Assurer l'**accessibilité** et l'égalité des chances
-
- Développer l'approche '**compétences**'
 - Encourager la **mobilité** de la main d'oeuvre
 - Intégrer les travailleurs **migrants**
 - Mettre en œuvre des processus **d'assurance qualité** dans l'éducation et la formation
 - Reconnaître les **apprentissages non-formels et informels**

Ce qui nous différencie peut-être ce sont les conditions particulières dans lesquelles nous envisageons de coordonner les actions au niveau européen.

La politique de la Communauté Européenne repose sur le principe de **subsidiarité**: elle n'intervient que lorsqu'il est incontestable que l'action de la Communauté apparaît comme plus efficace qu'une action menée isolément par un ou deux pays. Si, le principe de subsidiarité ne s'applique pas aux compétences exclusives de la Communauté, telles que le marché commun ou la politique économique et monétaire, il est un domaine où les Etats Membres ont longtemps voulu maintenir le principe de subsidiarité : celui de **l'éducation et de la formation**.

Faute, initialement, de pouvoir coordonner les actions dans le domaine de l'éducation et de la formation, la Commission Européenne s'est longtemps limitée à proposer des programmes communautaires tels que SOCRATES dont l'objectif, à travers le co-financement de projets, est de renforcer la qualité de l'éducation et de la formation initiale et continue et de développer la coopération entre organisations au niveau européen³.

Afin de donner plus de cohérence à la politique européenne en matière d'éducation, Le Conseil de Lisbonne, en 2000, a préconisé que l'Union, définisse les grandes lignes directrices afin de donner

³ Le programme SOCRATES comprend, notamment, les actions COMENIUS (enseignement scolaire), ERASMUS (enseignement supérieur), GRUNDTVIG (éducation des adultes), LINGUA (langues) et MINERVA (enseignement ouvert et à distance). La Direction Générale Education & Culture a aussi un programme eLearning. Le Fonds Social Européen est une autre source de financement des initiatives de formation en Europe

un cadre général aux objectifs à court, moyen ou long terme fixés par les Etats membres. La communauté européenne établit aussi des critères d'évaluation afin de mesurer et comparer les résultats et de faire ressortir les meilleures pratiques.

Les initiatives Européennes



Fort de cette nouvelle volonté de coordonner les politiques éducatives, un nombre croissant d'initiatives se développe, tant au niveau national qu'Européen.

Ainsi, le CEDFOP (le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle), qui est l'agence de la Commission Européenne pour la formation professionnelle propose plusieurs instruments regroupés sous

l'intitulé *Europass*.

Ce sont :

- Europass CV – le curriculum vitae européen
- Europass Mobilité – une sorte de portfolio décrivant les compétences d'une personne
- Europass Supplément de Diplôme – chaque université doit en 2005 pouvoir proposer un supplément de diplôme décrivant de façon détaillée les apprentissages suivis dans un format qui le rend lisible par toutes les parties prenantes.
- Europass Supplément de Certificat - équivalent au supplément de diplôme, mais pour la formation professionnelle
- Europass Portfolio de Langue

D'autres réseaux⁴ portent initiatives visant à harmoniser les différents épisodes d'enseignement (Licence Maîtrise Doctorat – LMD) ou les systèmes de transfert de crédits (European Credit Transfer System – ECTS).

Ces instruments et ces réseaux viennent en appui d'un certain nombre de processus de coordination des politiques éducatives de l'Union Européenne, en particulier :

- Le processus de **Bologne** pour l'enseignement supérieur, qui vise la création d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » en renforçant la coopération entre les institutions des Etats membres, ainsi que
- Le processus de **Copenhague** qui, lui, renforce la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.

⁴ C'est porté les réseaux ENIC (European Network of Information Centres) et NARIC (National Academic Recognition Information Centres) qui travaillent en Europe à la transparence des qualifications

Plus récemment, à **Maastricht** en décembre 2004, les ministres de 32 pays responsables de la formation professionnelle, les partenaires sociaux et la Commission Européenne ont publié une déclaration commune sur le « *Les Futures Priorités d'une Amélioration de la Coopération Européenne dans l'éducation et la Formation Professionnelle* » dont je vais vous lire un extrait :

La priorité pour développer la transparence, la qualité et la confiance mutuelle devrait donner la priorité au « **développement d'un cadre de référence européen pour des qualifications ouvertes et flexibles, fondé sur la transparence et la confiance mutuelle. Ce cadre proposera une référence commune pour faciliter l'identification et la transférabilité des qualifications** couvrant tant la formation professionnelle que l'éducation initiale (secondaire et supérieure), fondée principalement sur les compétences et les résultats produits. Il améliorera la perméabilité entre l'éducation et les systèmes de formation, et fournira **un cadre pour la validation des compétences acquises d'une façon informelle [...].** Le cadre devrait s'appuyer sur un jeu de niveaux de référence communs. Il devrait être soutenu selon des instruments consentis au niveau européen, particulièrement des mécanismes **d'assurance qualité** pour créer la confiance mutuelle nécessaire. »

Cette déclaration est particulièrement importante car elle donne un cadre pour développer une vision commune de l'éducation, de la formation et de reconnaissance des qualifications, et en particulier de la validation des acquis de l'expérience, le sujet qui nous réunit ce soir.

Pourquoi la VAE?



Pourquoi la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et pourquoi maintenant? L'idée de la VAE n'est pas une chose nouvelle. Ainsi que je le rappelais au début de mon intervention, il y a près de 9 ans déjà un colloque se tenait à Paris où Ginette Robin nous présentait les résultats de *la reconnaissance des acquis au Québec*. Pour certains, cela ferait même 30 ans que cette question est posée et que l'on

cherche à lui trouver une réponse.

Y a-t-il une raison particulière pour que ce thème revienne au devant de la scène en 2005 ? Qu'est-ce qui a changé qui nous permettrait d'espérer que cette fois-ci nous allions au-delà des expériences ponctuelles qui ont pu être mises en œuvre ici et là jusqu'à présent ? Quelles sont les chances pour que la VAE puisse devenir une pratique systématique ?

A mon avis il y a plusieurs raisons pour cela.

- Tout d'abord, le besoin de structurer et d'instrumenter l'**apprentissage tout au long de la vie**. Traduire une vision en un certain nombre de dispositifs concrets qui dépassent la formation continue
- Encourager la **perméabilité** entre le monde de la formation professionnelle et universitaire
- Augmenter le niveau **d'employabilité** en équipant chaque salarié des instruments qui lui permettent à tout moment de **situer ses compétences** par rapports aux exigences de l'emploi
- Faciliter la **mobilité** des salariés en cours de carrière en validant l'expérience acquise dans un poste mais aussi et peut-être surtout en accompagnant les mutations et les changements de postes. Transformer la vision de l'activité salariée en lui donnant la valeur d'une expérience d'apprentissage. « *Je travaille donc j'apprends.* »
- Améliorer la **qualité de la formation**, par exemple en facilitant l'individualisation des parcours d'apprentissage, le développement d'une approche plus expérientielle qui encourage l'approche compétence
- Améliorer la **qualité de l'évaluation**, notamment en:assurant la transparence des qualifications pour les employeurs, mais aussi pour les candidats.

Bien sûr cette liste n'est pas exhaustive, mais nous allons tenter d'examiner comment la VAE propose des outils et des méthodes pour répondre à cette problématique.

Validation ou Dispense ?

Il semble utile à cette étape de notre réflexion de définir ce que nous appelons la Validation des Acquis et des Compétences et quelles sont les différentes formes qu'elle peut prendre.



Je propose une définition qui regroupe les différents composants d'un système de validation :

*La validation des acquis et des compétences est le processus par lequel un candidat obtient une **reconnaissance formelle**, sous forme de certificat ou de diplôme, d'un **apprentissage***

***formel, informel ou non-formel**, acquis en situation professionnelle ou sociale, pour lequel des **preuves** peuvent être produites pour satisfaire les **exigences** de l'activité reconnue. Une des façon de formaliser les exigences d'une activité est un référentiel de compétence.*

Partant de cette définition, ou de définitions similaires, les organisations en charge des politiques de validation et de leur mise en œuvre ont le choix entre deux principaux types de stratégies :

l'assimilation et l'accommodation.

- Dans une stratégie **d'assimilation**, les dispositifs d'éducation et de formation intègrent la validation comme une nouvelle **contrainte**, sans chercher à modifier de façon fondamentale leur mission ou leur approche. Ce sont des dispositifs plutôt orientés **dispense** et dont la problématique serait principalement : *comment dispenser des candidats à un diplôme d'un certain nombre d'enseignements ou d'épreuves ?* Les systèmes de dispense ont existé pratiquement de tous temps et en tous lieux, il s'agirait principalement de les rendre plus systématiques.
- Dans une stratégie **d'accommodation**, les dispositifs d'éducation et de formation intègrent la validation comme une **opportunité** de redéfinir leur mission et leur approche en fonction du nouvel *objet* qu'est la validation. La question n'est pas tant de rationaliser l'organisation des études en mettant un place un système de dispense, que d'examiner *toutes* les conséquences possibles d'une telle approche : conséquences politiques et sociales (accepter de remettre en cause des positions établies), organisationnelles (mettre en place un systèmes d'assurance qualité de la validation indépendant de celui de la formation) et humaines (faire évoluer les compétences des acteurs de l'éducation et de la formation).

L'étude des différents dispositifs existants en Europe montre que le spectre des pratiques de validation est assez large, depuis des systèmes de simple dispense jusqu'à des systèmes qui ont

profondément transformé le paysage éducatif de tout un pays, en passant par des systèmes intermédiaires.

En Suisse, par exemple, voici ce qu'explique le département de la formation et de la jeunesse :

« La Direction de la formation professionnelle accorde une réduction d'apprentissage sur demande écrite du maître d'apprentissage si les études ou la formation antérieure de l'apprenti-e le justifient. Les titulaires d'un CFC, d'un diplôme d'une école de diplôme ou d'une maturité gymnasiale peuvent également, selon les cas, obtenir une dispense de l'enseignement et de l'examen de fin d'apprentissage dans les branches de culture générale. Après une formation gymnasiale (diplôme ou maturité), il est aussi possible, dans certains métiers, d'effectuer un apprentissage en école ou en entreprise dont la durée est réduite de moitié. C'est la formation professionnelle accélérée (FPA).
(Source : www.orientation.vd.ch/content/faq.htm#reduc)

Dans cet exemple Suisse, nous avons clairement un dispositif de dispense fondé sur la reconnaissance des études antérieures. Le dispositif est à priori assez léger, car il suffit d'une lettre du maître d'apprentissage pour obtenir une dispense d'une partie des enseignements. La poursuite accélérée des études est l'objectif principal.

Bien sûr les Suisses ont aussi mis en place un système de validation des acquis à la suite d'une loi votée en 2003, mais la mise en application de cette loi ne se fait pas sans difficultés. Alors que dans la loi (art.33) il est mentionné « *Les qualifications professionnelles sont attestées par un examen global, par une combinaison d'examens partiels **ou par d'autres procédures de qualification reconnues par l'office*** », dans l'ordonnance qui promulgue la loi on lit à l'alinéa 3 « *les diplômes sanctionnant une formation professionnelle présupposent une **examen final** des qualifications requises* » (source www.valida.ch).

La différence entre la position de la loi sur la formation professionnelle et celle de l'ordonnance illustre la tension entre la mise en place d'un système de validation ouvert à *d'autres procédures de qualifications* et un système de dispense dans lequel il est possible d'être exempté de certains cours, mais pas des examens finaux.

Cette tension entre *validation* et *dispense* est quelque chose que nous pourrions retrouver dans les nombreuses initiatives qui sont en train de se développer en Europe. Mettre en place un système de validation qui aille au-delà de la simple *assimilation*, demande probablement d'accepter de remettre en cause un certain nombre de positions acquises et de pratiques. Cette tension est celle qui existe entre *conformisme* et *innovation* : **la dispense ne demande pas de revoir les dispositifs traditionnels d'évaluation, la validation l'exige.**

Tous les pays européens n'y sont pas préparés au même degré.

Si nous nous déplaçons au Royaume Uni nous y trouvons un dispositif de validation des compétences que je définirai comme un système de validation 'canonique', ce pour deux raisons. Né au début des années 90 il est possible de dire que le système des Qualifications Professionnelles Nationales (NVQs) ont un déjà *âge canonique* en comparaison des autres systèmes qui n'ont commencé à se développer que dans les années 2000.

Il est aussi possible de dire que ce modèle de validation serait la *forme canonique* de tout système de validation de l'expérience car, à mon avis, un système de validation devrait reposer sur :

- une **description précise des performances** d'une personne en liaison avec les besoins d'un secteur ou d'une branche professionnelle à échéance de 3 à 5 ans (référentiels de compétence)
- un **système d'assurance qualité** garantissant que les décisions prises le sont :
 - sur la base de déclarations soutenues par des preuves
 - par des personnes compétentes pour juger les compétences d'une personne
 - indépendamment du lieu ou de l'organisation en charge de la validation

Un système de dispense en revanche peut parfaitement reposer sur :

- une **description superficielle des activités** à partir desquelles il est possible d'inférer les connaissances d'une personne, par exemple « trois années d'expérience dans un poste de secrétaire »
- un **système d'assurance qualité** qui s'accommode :
 - de référentiels peu détaillés
 - de professionnels sans qualification particulière pour porter un jugement
 - de disparités dans les décisions prises par des centres différents

Les systèmes de *dispense* sont des systèmes qui généralement :

- s'accommodent des institutions telles qu'elles sont et n'encouragent pas l'innovation
- s'accommodent de l'absence ou de la faiblesse des dispositifs d'assurance qualité
- continuent de mettre l'accent sur la participation à des formations formelles
- sont mal à l'aise à l'idée que des connaissances puissent être *inférées* à partir de preuves de performance (« si tu as fait ceci, de manière compétente et systématique, j'en déduis que tu as les connaissances sous-jacentes nécessaires) et donc maintiennent l'examen comme la forme préférée de contrôle des connaissances.

Bien sûr, selon le dispositif, le curseur peut être plus ou moins du côté de la *dispense-assimilation* ou de la *validation-accommodation*. On peut ainsi trouver des systèmes de dispense qui ont permis à une institution de revoir son organisation, ou de mettre en œuvre un système d'assurance qualité. Pourtant, cette distinction entre *dispense-assimilation* et *validation-accommodation* me semble utile pour comprendre les valeurs sous-jacentes de ces dispositifs, ainsi que les mécanismes mis en œuvre, en particulier ceux de l'assurance qualité.

Si l'avantage, non négligeable, d'un simple système de dispense est qu'il demande un moindre investissement financier, organisationnel, social et humain, nous devons nous demander si c'est celui qui apportera le meilleur retour sur investissement.

Pour préciser la position d'un système de validation par rapport à un simple système de dispense, je suggère une série de 6 propositions :

1-Point de départ

Ma première proposition est :

1. la VAE ne devrait pas être vue comme un point d'arrivée mais comme un point de départ, une référence, pour marquer le début de la prochaine étape de son parcours d'apprentissage tout au long de la vie



Je propose, avant de rentrer plus en détails dans les mécanismes de la VAE, de poser celle-ci par rapport aux différents épisodes d'apprentissage tout au long de la vie. La VAE marque-t-elle la fin d'un épisode ou le début d'un nouveau ? Choisir une position ou l'autre aura probablement des conséquences importantes sur le type de dispositif mis en place, mais aussi sur l'attitude des acteurs, qu'ils soient

institutionnels ou bien les candidat(e)s eux/elles-mêmes.

Le lien entre le travail et l'apprentissage a été transformé plusieurs fois depuis la fin de la deuxième guerre mondiale : alors que jusqu'aux années 50 un diplôme semblait avoir une valeur pour toute la vie, les années 70 ont vu se développer des législations sur la formation continue pour mettre à jour les qualifications, puis à partir des années 90 sur la validation des acquis professionnels et le développement des approches 'compétence'.

Nous serions donc passé d'un monde où l'on apprenait **pour le travail**, à celui où l'on apprenait **pendant le travail**, puis **par le travail**. Arrivé au 21^{ème} siècle, il ne s'agit plus simplement d'apprendre *pour*, *pendant* ou *par* le travail, mais d'un lien beaucoup plus *organique* entre le travail et l'apprentissage. Tout travail comporte une part plus ou moins importante d'apprentissage informel. Pour paraphraser Descartes, nous pourrions dire : « je travaille, donc j'apprends ». John Dewey ne disait-il pas que « *l'éducation n'est pas la préparation à la vie ; l'éducation est la vie même* ».

La question que je pose est : que fait la candidate une fois ses compétences validées ? Dans le monde qui est le nôtre en ce jour, il est clair qu'elle devra très probablement continuer de mettre à jour ses compétences pour les maintenir à leur niveau ou les développer. Prenons le cas d'une informaticienne, si celle-ci ne lis pas régulièrement la presse professionnelle, n'est pas abonnée à des listes de diffusions, son niveau de compétence va décroître exponentiellement avec le nombre des années. Même si la vitesse d'obsolescence n'est pas aussi forte dans tous les secteurs professionnels, une aide soignante ou un agent de voyage devraient aussi continuer d'apprendre ne serait-ce que pour maintenir leurs compétences, éviter le décès de patients ou simplement garder leur travail.

Partant de ce constat, il me semblerait raisonnable d'attendre d'un **processus de validation des acquis, qu'il ne soit pas qu'une validation du passé mais qu'il soit aussi et surtout une sorte de validation du futur** ; que le processus démontre sa capacité à apprendre de son expérience professionnelle, de **faire de son expérience professionnelle une expérience d'apprentissage**. N'est-ce pas ce que recherchent les employeurs : un indicateur de la capacité de faire un travail maintenant, mais aussi de pouvoir s'adapter aux évolutions futures. La VAE doit être un indicateur permettant de faire ce pronostic.

Passé d'une économie industrielle à celle de la connaissance, il est légitime de se demander si les dispositifs de VAE reflètent bien les exigences d'une telle économie ou bien s'ils sont toujours calqués sur les exigences et les modèles industriels ? Sommes-nous effectivement en train de mettre en place une VAE pour le 21^{ème} ou bien restons-nous avec des schémas qui étaient valables au 20^{ème} siècle ?

L'observation du Pays de Galles est de ce point de vue tout à fait intéressant. Tout d'abord, le Pays de Galles se définit comme *Pays Apprenant* (« Wales a Learning Country »). Il vient aussi de mettre en place une infrastructure nationale permettant à chacun des trois millions de citoyens d'avoir un ePortfolio afin d'avoir accès, entre autres choses, à un dispositif flexible d'accréditation de leurs compétences. En mettant en place un tel dispositif national, les dirigeants Gallois ont envoyé un signal très clair à tous leurs citoyens : on apprend tout au long de sa vie la validation des compétences est le point de départ de la prochaine étape de ce voyage.

Finalement, les organismes de formation, contrôlés par les employeurs, ont réussi à imposer une formule hybride comprenant un module de formation obligatoire qui durerait une quinzaine de jours. Ils ont aussi obtenu de siéger au jury qui valide les dossiers présentés. "Ils sont juge et partie, Connaissant leurs réticences sur la VAE, on craint le pire." S'est indignée, une représentante syndicale⁷.

Pourquoi une telle réticence de la part des employeurs à désolidariser la formation de la validation ? Probablement à cause du manque de confiance qu'ils ont dans un dispositif dans lequel les points de repères sont profondément modifiés par rapport à ceux auxquels ils étaient habitués. Couper le cordon ombilical qui lie formation et validation résonne probablement comme quelque chose de profondément anti-naturel pour ceux pour qui c'est la raison même d'exister.

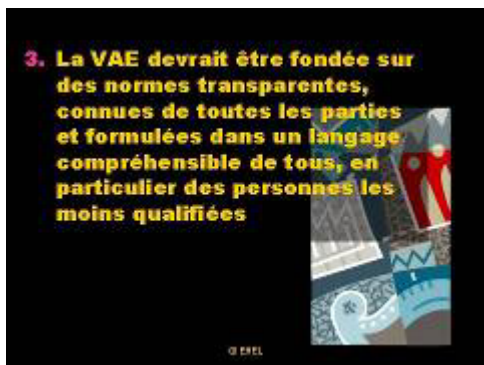
Si, comme dans le cas des aides-soignantes françaises, un référentiel de compétence détaillé existe, rien ne devrait empêcher à un organisme indépendant de délivrer une certification. Les dispositifs de validation des compétences contiennent en germe l'ouverture potentielle du marché, qui va transformer la façon dont sont délivrés les certifications, la position des organismes de formation et les compétences des acteurs. C'est l'opportunité d'une plus grande accessibilité à la validation qui est offerte.

Souhaitons que les aides soignantes françaises puissent rapidement rejoindre les centaines de milliers d'aides soignantes britanniques qui depuis les années 90 ont eu la possibilité de faire valider leur expérience et leurs compétences.

⁷ Source : http://www.droit-individuel-formation.fr/article.php3?id_article=112

3 – Transparence

3. La VAE doit être fondée sur des normes transparentes, connues de toutes les parties et formulées dans un langage compréhensible de tous, en particulier des personnes les moins qualifiées.



Si le système que j'ai connu au cours de ma scolarité était formulé d'une façon très compréhensible – avoir une moyenne supérieure à 10 pour avoir son baccalauréat – en revanche celui-ci était loin d'être transparent. Je ne me souviens pas que l'on m'ait jamais présenté un référentiel d'éducation et que l'on m'ait incité à réfléchir à comment j'allais pouvoir traduire les exigences du référentiel dans un programme d'activité d'apprentissage. D'autres s'en

chargeaient pour moi ; tout ce que j'avais à faire c'était d'apprendre ce qu'on me demandait d'apprendre, ni plus ni moins – combien de fois ai-je entendu, en réponse à une question posée, « ce n'est pas au programme, vous verrez ça plus tard ».

Dans le monde de l'apprentissage des adultes, les choses ne peuvent se dérouler de la même façon qu'à l'école– si tant est que l'approche scolaire 'traditionnelle' soit encore adaptée à notre monde. Un adulte doit pouvoir se positionner par rapport à la pratique professionnelle de son secteur, ou de celui vers lequel il souhaite évoluer. C'est l'adulte qui doit être dans le poste de pilotage de sa validation et il faut lui en donner les moyens.

Il faut pour cela lui donner accès à un référentiel de compétence décrivant :

- les **activités** dans lesquelles une personne doit être compétente pour obtenir le titre ou le certificat
- les **indicateurs** permettant de dire si les résultats de cette activité sont conformes aux exigences
- des exemples de **preuves** qu'une personne pourrait apporter pour démontrer qu'elle a les compétences requises

Il y a une certaine tension entre la précision requise dans un référentiel de compétence et sa lisibilité par les candidats à la validation : une plus grande la lisibilité peu conduire à une perte de précision en faisant appel à des termes plus simples mais peut-être plus ambigus ; il faut trouver le bon niveau de compromis, entre une description précise utile au spécialiste de l'évaluation et une description lisible ,accessible au candidat.

Mais l'accessibilité au référentiel de compétence n'est pas qu'une question de lisibilité, c'est aussi une question de structuration. En effet, les référentiels de compétence sont généralement construits à la suite d'une analyse fonctionnelle qui aboutit à une présentation sous forme d'une série

d'éléments discrets : domaines / unités / éléments / critères / connaissances requises. Si l'on prend l'exemple des compétences-clé, comme « travailler avec les autres » et « communiquer », ces deux compétences ne sont pas disjointes : si l'on travaille avec d'autres personnes, il est plus que probable qu'on le fait en communiquant avec elles... Il pourrait donc être utile, en particulier pour les plus bas niveaux de qualification de présenter les référentiels sous une autre forme que celle d'éléments disjointes. C'est généralement le travail que fait l'accompagnateur du processus de validation, mais il serait intéressant de pouvoir disposer d'autres présentations des référentiels que la présentation 'analytique' généralement proposée. Et qui peut être rebutante pour le non-spécialiste.

L'autre question lié à la lisibilité est que l'ensemble des référentiels soient structurés selon un cadre commun, que le passage d'un référentiel de boulangerie à celui d'encadrement ou des compétences-clé ne devienne pas un casse-tête, car chaque branche professionnelle aurait sa propre nomenclature. Cette nomenclature commune est aussi un élément indispensable pour que les qualifications soient lisibles d'un pays à l'autre.

Il faut bien reconnaître, à ce jour, nous sommes dans une situation similaire à celle d'une personne qui pour organiser son voyage devrait utiliser différentes cartes routières, à des échelles différentes, et dans lesquelles les itinéraires en bleus seraient, sur une carte, des autoroutes, sur une autre, des chemins forestiers.

C'est, entre autres choses, ce à quoi devrait travailler l'Europe, avec la mise en place d'un cadre de référence commun des qualifications.

4 – Transformation

4. Les référentiels utilisés pour la VAE devraient refléter les besoins futurs de la société et contribuer à sa transformation



Il y a plusieurs approches possibles pour la production de référentiels : la première, celle reconnue par l'Organisation Internationale du Travail (OIT/ILO) est l'analyse fonctionnelle, fondée sur la définition de l'objet d'un secteur, puis par un aller retour entre une analyse descendante depuis l'objet, jusqu'à la définition de critères de performance, en passant par celles des grands domaines d'activités, les unités et éléments de compétence. Par exemple, pour le domaine de la

gestion des ressources humaines, un référentiel pourrait avoir comme objet : « *valoriser le capital humain pour assurer le développement individuel et organisationnel* » qui se déclinerait en un certain nombre d'activités telles que, la gestion du personnel, la formation, etc.

L'autre analyse, généralement pratiquée par les formateurs lorsqu'ils se trouvent dans un secteur sans référentiel disponible, est l'analyse de tâches qui, au lieu de se placer au niveau de tout un secteur, se place généralement au niveau du poste de travail.

Je ne rentrerai pas plus en détails dans l'analyse des deux approches, sinon pour dire que l'une est tout à fait pertinente pour la VAE, l'autre beaucoup moins.

L'idée que l'on peut écrire un référentiel de compétence sur le coin de la table de sa cuisine est plus répandue qu'on le croit. Mais la question que ce soit possible ou non est sans grand intérêt du point de vue de la VAE, car pour qu'un référentiel conduise à une **reconnaissance** nationale ou internationale, celui-ci doit être le résultat d'un travail regroupant les différentes parties prenantes d'un secteur économique : ce sont les branches professionnelles en France, les National Sector Skills Councils au Royaume Uni, ou les Comités Sectoriel de Main-d'œuvre au Québec. Sans référentiel national, européen, québécois, canadien ou international, la reconnaissance restera limitée à un cercle local.

Mais il est un autre point qui me semble tout à fait important à prendre en compte : quelle est la fonction première d'un référentiel de compétence pour un secteur économique ? **Certainement pas la VAE !** Les référentiels devraient avoir une existence autonome, indépendamment de la VAE.

Voici une liste d'usages possibles de référentiels :

- Définir un poste
- Choisir un candidat

- Bâtir un programme de formation
- Organiser des entretiens annuels de performance
- Planifier un changement de poste
- Accompagner un changement de poste
- **Faire évoluer un secteur économique**
- ...

J'arrête là la liste, mais je pourrai vous donner une liste de 80 usages différents de référentiels de compétence, qui comprend **la VAE**, mais aussi et, peut-être surtout, la nécessité de **faire évoluer un secteur économique**.

Un référentiel de compétence devrait décrire à échéance de 4 ou 5 ans les compétences attendues dans un secteur afin d'aider les entreprises de ce secteur à faire évoluer les compétences de leurs salariés. Le référentiel est un outil de transformation des organisations, pas une simple description de ce qu'elles faisaient hier ou font aujourd'hui. La VAE est *un des moyens* d'utiliser ces référentiels pour mobiliser les acteurs sociaux, employeurs, employés collectivités territoriales autour d'un même objectif : la valorisation du capital humain et social.

Une des erreurs couramment commises est de confondre **référentiel de compétence** et **référentiel d'évaluation**. Même si l'un et l'autre peuvent avoir un contenu pratiquement identique – une même description fonctionnelle – un référentiel de compétence peut tout à fait exister indépendamment de la VAE, alors que la réciproque n'est pas forcément possible ou pertinente. J'aurai tendance à dire qu'un référentiel qui ne serait utilisé *que* pour la VAE n'aurait que peu d'intérêt, y compris du point de vue de la VAE.

Dans un système de dispense, il est tout à fait envisageable de se passer d'un référentiel de compétence où de 'bricoler' chacun dans son coin son propre référentiel, car l'objectif n'est pas tant de contribuer à la transformation d'un secteur économique, que de rationaliser l'accès à un diplôme défini par un curriculum national.

5 – Assurance Qualité

5. La VAE devrait être garantie par un dispositif d'assurance qualité du processus d'évaluation qui assure la transparence et des résultats identiques quelque soit le lieu ou l'institution qui la met en œuvre



Je crois que c'est probablement le point le plus discriminant entre un système de VAE et un système de dispense : **l'assurance qualité**. Comment garantir qu'une personne se présentant pour faire valider son expérience à Poitiers, Laval, Chisabibi, Trois-Rivières ou Rome obtienne les mêmes résultats, toutes choses égales par ailleurs ? Cela n'est possible que si un circuit, indépendant de la formation, est en charge de l'assurance qualité de la validation. Un système de

dispense peut, lui, parfaitement s'accorder d'une disparité des résultats de la validation.

Il est clair que la mise en place d'un tel système d'assurance qualité a un coût, à la fois financier, organisationnel et humain : il faut dégager des ressources pour suivre, contrôler, vérifier, accréditer, certifier, etc. Il faut aussi demander aux acteurs de revoir leurs modes de pensées et de travail.

Face à ce défi financier, organisationnel et humain, il est tentant de mettre en place un dispositif de dispense, quitte à lui donner l'étiquette de 'validation'. C'est particulièrement vrai dans le monde académique où la dispense a toujours été pratiquée à un degré plus ou moins fort, la VAE n'étant vécue que comme une systématisation et une rationalisation des anciennes pratiques.

L'exemple du Royaume Uni est tout a fait intéressant avec à ce jour plus de 5 millions de qualifications délivrées par la validation des compétences acquises en situation professionnelle. Dans ce pays, des organismes indépendants de certification (*awarding bodies*) accréditent des centres qui disposent d'évaluateurs qualifiés pour guider les candidats à la VAE dans la constitution de leur portfolio de preuves et valider leurs compétences en vérifiant que les éléments de preuves contenus dans le portfolio correspondent bien aux exigences des référentiels de compétences établis par les partenaires sociaux. D'autres pays semblent aller dans cette direction, comme les Pays Bas, la Belgique, Malte ou la Norvège.

La France, par exemple, a choisi une route différente en donnant aux organismes de formation et d'éducation le contrôle de la VAE et en n'instaurant pas de contrôle indépendant de l'assurance qualité de la validation. L'approbation des dossiers de validation est faite par des jurys comprenant des responsables des organismes de formation et des personnes dites 'qualifiées', c'est-à-dire des professionnels du secteur. Aucune garantie n'est donnée aux candidats, ou aux employeurs, que la validation se déroule selon les mêmes conditions à Marseille ou à Lille.

6 – Technologies

6. La VAE devrait faire le meilleur usage possible des technologies de l'information de la connaissance et de l'apprentissage - ePortfolio



Pour faire valider ses acquis, une candidate doit généralement présenter un dossier contenant les preuves attestant des compétences déclarées : le portfolio. Grâce à l'introduction des technologies, le portfolio devient ePortfolio.

Les avantages sont considérables :

Tout d'abord, lorsque j'ai fait mon portfolio pour être accrédité comme évaluateur en 1996, presque tous mes documents étaient produits sur un ordinateur, puis, imprimés et mis dans un classeur. Ensuite, pour organiser mes preuves de compétence, j'ai dû faire un travail, dit de « références croisées », c'est-à-dire que pour chacune des compétences que je souhaitais faire valider, je devais indiquer quelles étaient les preuves qui lui correspondaient, et réciproquement, pour chacune des preuves, je devais indiquer quels critères de performance ils couvraient. Dès cette époque, 1996, j'imaginai comment l'informatique pouvait transformer ce travail fastidieux en une activité presque ludique.

Avec des preuves *dématérialisées*, il est possible que le portfolio soit en ligne et qu'il soit, lu, commenté, évalué par une personne se trouvant à distance. C'est le moyen pour un évaluateur de suivre en temps réel la construction du portfolio et d'être alerté si les choses n'avancent pas comme prévues. En particulier, dans un dispositif d'assurance qualité de l'évaluation, c'est aussi la possibilité pour un auditeur externe d'échantillonner les portfolios des candidats de manière beaucoup plus systématique. Il est même possible d'envisager l'utilisation de logiciels *anti-plagiat* qui permettraient d'éviter le phénomène de clonage de ePortfolio qui est un risque évident, que nous avons connu aussi avec le portfolio papier. C'est aussi le moyen de mettre des preuves variées, visuelles, sonores, d'utiliser les téléphones mobiles pour alimenter son portfolio en ligne.

Bien sûr, du point de vue du lecteur d'un ePortfolio se pose la question de l'authenticité des déclarations faites : diplômes, compétences, expériences. La nature numérique et connectée du ePortfolio permet d'un simple clic de souris (ou en faisant appel à un agent logiciel) de vérifier que le diplôme ou la qualification annoncée est bien réelle, le serveur de l'institution ou celui de la tierce partie où les certificats sont hébergés en apportant la confirmation. D'autres déclarations comme celles « *j'aime travailler en équipe* » peuvent être confirmées par un témoignage d'une tierce partie (un témoignage mis dans le ePortfolio du prétendant ou du 'témoin').

Un des autres grands avantages du ePortfolio par rapport au portfolio papier est sa durée de vie. Par exemple, le portfolio que j'ai fait pour devenir évaluateur est maintenant en train de prendre la poussière sur les étagères de mon bureau. Avec un ePortfolio, celui reste toujours accessible pour être mis à jour 'naturellement' au cours de mes activités professionnelles. Il devient le support à mon développement professionnel continu.

A ce jour ElfEL est engagé dans plusieurs projets d'utilisation du ePortfolio pour l'accompagnement du développement des compétences et la validation des acquis de l'expérience.

Par exemple, le projet Key-Pal, vise à l'utilisation du ePortfolio pour la validation des compétences clés, et l'un des aspects qui nous intéresse particulièrement est d'explorer comment la construction d'un ePortfolio permet d'acquérir et de valider des compétences clés, de façon 'naturelle', sans 'travailler' de façon explicite ces compétences. Par exemple, la construction d'un ePortfolio de langue démontre un certain nombre de savoir-faire informatiques, mais aussi de travail avec les autres (rechercher le feed-back de ses pairs), de communication écrite et orale (la présentation de son portfolio à un tuteur ou un évaluateur), de gestion de l'information (la collecte des preuves de compétence) etc.

De manière plus générale, nous souhaitons explorer comment le ePortfolio permet d'intégrer de façon plus organique l'évaluation au processus de formation, mais aussi l'évaluation formative et sommative et aussi de capturer la dimension sociale de l'apprentissage, notamment grâce au potentiel qu'offre la technologie d'interconnexion entre les portfolios d'une communauté d'apprentissage ou professionnelle. Ceci n'est pas de la science fiction, cela s'appelle les logiciels sociaux et certains ePortfolios sociaux sont déjà opérationnels.

Le ePortfolio nous ouvre de nouveaux champs de recherche et d'expérimentation dont nous n'avons qu'à peine commencé de découvrir l'étendue. Ce pourrait être la suite de ma conférence de ce soir, mais comme je ne pense pas que vous soyez prêts à m'écouter pendant encore une heure, je vous invite à participer demain à l'atelier animé demain par Martine Cloutier, Samantha Slade, et Guy Fortier.

Conclusion



En guise de conclusion à mon intervention, j'ai choisi d'inviter Winston Churchill qui disait : « *l'Amérique fera toujours la chose juste – après avoir épuisé toutes les autres possibilités*⁸. » Je crois que cette citation s'applique merveilleusement bien au monde de la VAE. : cela fait maintenant des années que la question de la validation des acquis et des compétences est posée et que chacun tente d'y apporter sa propre réponse.

Nous sommes probablement arrivés au stade où nous avons déjà fait la plupart des erreurs que nous pouvions faire – et que nous devons probablement faire. Le moment est sans doute venu d'en tirer les leçons pour réussir ensemble la construction d'une société plus ouverte, où chacun aura les moyens de faire reconnaître et valoriser ses compétences, tout au long de sa vie.

⁸ "America will always do the right thing – after having exhausted all other possibilities."

Initiatives liées à la VAE en Europe

- **Allemagne** : Projet pilote développant un "Profilpass" pour documenter l'apprentissage informel et non-formel ;
- **Belgique Wallone** : accord légal et opérationnel sur validation des compétences acquises de façon formelle ou informelle ;
- **Danemark** : accès pour tous à validation des acquis en formation initiale et professionnelle des adultes ;
- **France** : possibilité pour chacun de faire valider ses acquis de l'expérience (VAE) ;
- **Irlande** : dispositif de reconnaissance fondé sur les résultats; accréditation, indépendante du lieu d'étude ;
- **Islande** : des directives et des règles sur l'identification des apprentissages formels et non formels en construction ;
- **Italie** : définition et dissémination de formats partagés et méthodologiques sur des référentiels descriptifs de compétences;
- **Malte** : mise en place d'une structure pour le développement, l'identification et la reconnaissance des qualifications professionnelles basées sur des référentiels de connaissances, de savoir-faire ou de compétence ;
- **Norvège** : une réforme sur les compétences qui a un axe central sur l'octroi aux adultes du droit de documenter leur "realkompetanse" sans devoir prendre le chemin d'examens traditionnels. Réexamen des réglementations pour assurer une pratique plus uniforme des règles de validation des compétences formelles, non-formelles et informelles;
- **Pays-Bas** : mise en place d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience (APL) et d'un centre de ressources (*knowledge Centre*) sur validation des acquis de l'expérience ;
- **Portugal** : dispositif national pour reconnaissance et de validation (le système RVCC) des apprentissages formels et non-formels et acquis dans les divers épisodes de sa vie.
- **République tchèque** : un projet de loi sur la formation continue traite de l'identification des apprentissages non-formels et informels, et devrait être approuvé vers la fin de 2005 ;
- **Royaume Uni** : dispositif national (NVQ/SVQ) proposant une reconnaissance et une validation des compétences acquises de manière formelle, non-formelle et informelle (environ 500,000 qualifications par an).