



HAL
open science

Les certifications professionnelles face aux mobilités européennes : ingénieries de formation et de certification

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Les certifications professionnelles face aux mobilités européennes : ingénieries de formation et de certification. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2023, 163, pp.95-113. 10.4000/formationemploi.11924 . hal-04232398

HAL Id: hal-04232398

<https://hal.science/hal-04232398>

Submitted on 8 Oct 2023

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

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

Copyright

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>
<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

[PREPRINT] BRETON, H. (2023). Hervé Breton, « Les certifications professionnelles face aux mobilités européennes : ingénieries de formation et de certification », *Formation emploi*, 163 | 2023, 95-113. Doi : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11924>

1
2
3
4
5

Hervé Breton
Professeur des universités
Université de Tours, EA7505, France
herve.breton@univ-tours.fr

6
7

Les certifications professionnelles face aux mobilités européennes : ingénieries de formation et de certification

8

Résumé

9 Cet article présente une monographie d'une expérimentation ECVET (*European*
10 *Credit system for Vocational Education and Training*). Elle mobilise une
11 recherche-action conduite entre 2016 et 2018 auprès de responsables de
12 formation ayant intégré, dans leurs ingénieries de formation, des périodes de
13 mobilités certifiantes au sein de centres de formation des apprentis (CFA). Il
14 s'agit ici de rendre compte des ingénieries développées par ces acteurs pour
15 structurer des dispositifs qui permettent la validation et la certification au cours
16 de la mobilité. Cette recherche met également au jour le principe de
17 codépendance entre ingénieries de formation et ingénieries de la certification, les
18 situations de mobilité permettant de souligner à la fois les limites des référentiels
19 et le caractère problématique, à ce stade, du processus ECVET.

20

Introduction

21 Le principe de convergence des certifications au sein de l'espace commun
22 européen est inscrit dans le traité de Rome de 1957. Tout spécialement, son article
23 57 affirme un principe de « reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et
24 autres titres ». Dès 1988, dans le cadre de la *Magna Charta Universitatum*, un
25 système de crédits cumulables et transférables a été mis en place entre universités
26 (Bouder, 2006). C'est ce système, finalisé dans le cadre du processus de Bologne,
27 amorcé dès le début des années 1990, qui va s'institutionnaliser, créant ainsi un
28 environnement propice aux mobilités certifiantes. La mise en place, en 2008, du
29 Cadre Européen des Certifications (CEC), intitulé en anglais *European*

30 *Qualification Framework*¹, semble alors constituer le point d'accomplissement
31 de ce processus. Durant cette période de mise en œuvre des *European Credits*
32 *Transfer System* (ECTS), différents instruments ont été réunis, afin de permettre
33 la transparence, la confiance mutuelle et la reconnaissance entre établissements
34 universitaires à l'international.

35 Le premier des paramètres identifiables réside dans l'édification d'un cadre
36 commun pour classer les certifications qui soit fonctionnel entre les États
37 membres. Il est structuré autour d'un dispositif comportant des blocs
38 (généralement appelés unités d'enseignement en France) auxquels sont rattachés
39 un certain nombre de crédits ECTS à valider par semestre, chacun des semestres
40 d'une année universitaire comportant trente crédits. Afin d'élaborer des stratégies
41 de convergence des systèmes de certification au sein de l'Union européenne
42 (UE), le travail de constitution d'un cadre commun à une échelle non pas
43 supranationale, mais internationale² a donc d'abord nécessité de s'accorder sur
44 la durée des périodes jugées nécessaires pour l'acquisition de connaissances, tout
45 en construisant un système de validation à partir de crédits cumulables qui soient
46 reconnus au sein de l'espace de l'UE. Ce système ECTS ne concerne cependant
47 que l'enseignement supérieur. Cette première étape de la politique de
48 convergence en appelait une seconde, qui procède d'une extension à l'ensemble
49 des certifications professionnelles. Cette extension du périmètre de l'ECTS
50 advient avec la recommandation ECVET³ *European Credits system for*
51 *Vocational Education and Training* (en français : système européen de crédits
52 d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels) de 2009.
53 Face à la complexité des processus de convergence hors enseignement supérieur,
54 une stratégie inverse a alors été adoptée par l'Union européenne.
55 Cette stratégie a promu les initiatives et expérimentations locales, mises en œuvre
56 par des acteurs de terrain, afin que, selon un processus d'accumulation, des

1. Voir la recommandation du Conseil de l'Europe du 22 mai 2017 concernant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et annulant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2017/C 189/03).

2. La distinction entre ces deux notions réside dans le fait que, pour ce qui concerne le travail à l'international, la souveraineté des États sur leur certification est maintenue.

3. ECVET est l'acronyme anglais de *European Credits system for Vocational Education and Training* (en français : système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels). Voir la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=ET)

57 scénarios puissent se structurer pour que le processus de convergence s'étende
58 aux certifications professionnelles ne relevant pas de l'enseignement supérieur.

59

60 L'analyse des pratiques des ingénieurs de formation impliqués dans certaines de
61 ces expérimentations locales montre que pour faire converger des certifications
62 professionnelles, il n'est pas possible d'en rester à une analyse comparée des
63 référentiels. En effet, pour valider les acquis issus de la période de mobilité, mais
64 aussi obtenir le diplôme dans le pays d'origine, diverses dimensions doivent être
65 prises en compte, en particulier la spécificité et les conditions d'exercice du
66 métier visé, les manières de former et d'évaluer dans les pays concernés.

67 La recherche-action présentée dans ce texte a été conduite entre 2016 et 2018
68 auprès de responsables de formation impliqués dans des expérimentations
69 ECVET locales, dans le cadre du projet Euro App⁴ (**encadré 1**). Cette recherche
70 contribue donc à souligner les limites des référentiels et tout le travail de
71 préparation et d'ajustement mis en œuvre pour rendre possible la mobilité et
72 valider les candidats au diplôme de leur pays d'origine. Une première partie
73 montre comment la mise en œuvre des ECVET peut s'appuyer sur les outils
74 mobilisés dans le cadre des ECTS (Contrats de partenariat, pédagogiques,
75 annexes d'évaluation), mais en les adaptant et en les complétant. Une deuxième
76 partie souligne les contextes professionnels, pédagogiques, plus globalement
77 culturels dont il faut tenir compte. Enfin, la dernière partie envisage les
78 différentes stratégies mises en œuvre par les ingénieurs de formation en matière
79 d'évaluation et de validation des acquis en mobilité.

80 **Encadré 1 : cartographie des expérimentations ECVET mises en œuvre**

81 Au total, huit responsables de formation (sept femmes et un homme) ont fait état,
82 lors de trois sessions d'analyse de pratiques croisées, des étapes associées à la
83 mise en œuvre de dispositifs expérimentaux visant la construction d'ingénieries
84 de formation incluant des périodes de mobilité certifiante, entre 2016 et 2018.

85 Il s'agit de professionnels œuvrant dans des centres de formation par alternance
86 (CFA) dont la fonction est d'organiser les parcours de formation d'apprentis qui
87 vivent l'alternance entre leur activité au travail et le suivi d'une formation certi-
88 fiante. Leur fonction, dont l'intitulé varie entre « Responsable de formation »,

⁴ Appel à projets européen Erasmus + et appel à projets Euro App' (*European Apprenticeship Programme*).

89 « Ingénieur pédagogique », « Responsable de la mobilité » ou « Responsable
90 d'unité » leur permet d'initier, au sein de leur structure, des expérimentations à
91 visée pédagogique et professionnalisante. En tant que *référénts mobilité* (la fonc-
92 tion pouvant être inscrite dans l'intitulé du poste ou contenue de manière tacite
93 dans le périmètre du poste), ces responsables de formation sont chargés de concevoir les programmes et de construire des dispositifs pouvant entrer dans le
94 cadre des expérimentations ECVET. C'est dans ce contexte qu'ils ont fait le
95 choix d'inclure des périodes de mobilités transnationales dans leurs ingénieries,
96 en intégrant les outils de l'ECVET, les pays de destination étant la Finlande, la
97 Hongrie, la Bulgarie et l'Italie.
98
99 Pour chaque expérimentation, l'effectif des apprentis concernés par la mobilité
100 oscille entre une et cinq personnes. Il s'agit donc d'une partie des promotions
101 respectives. Les certifications visées à l'échelle des huit expérimentations conduites dans le cadre de cette recherche-action sont : 1^{re} année de Brevet de technicien supérieur Mécanique (quatre personnes) ; Diplôme d'étude supérieure scientifique et technique Mécatronique (une personne) ; Brevet technique des métiers Pâtissier (cinq personnes), Certificats d'aptitude professionnelle relevant du domaine de l'alimentaire : CAP cuisine (cinq personnes), CAP pâtissier (sept personnes), CAP boulanger (huit personnes), CAP restauration (huit personnes).
102
103 La durée des mobilités varie entre trois et douze mois.
104
105 Le dispositif de recherche-action (Barbier, 1996) a comporté trois temps. Ils ont
106 été programmés de manière à pouvoir suivre de manière longitudinale le déroulement concret des mobilités. Le premier temps a regroupé les huit responsables de formation avant que les mobilités effectives des apprentis soient engagées.
107
108 L'entretien collectif, enregistré et transcrit, d'une durée de quatre heures environ, a donc porté sur les phases préparatoires. Le second temps, toujours en collectif, et respectant les mobilités, a permis de collecter des données sur le déroulement concret de la mobilité et sur le vécu des apprentis. Le troisième temps a eu lieu alors que l'ensemble des périodes de mobilité étaient terminées. Ces temps répondaient à trois objectifs qui étaient inscrits en tant que finalité dans le projet *European Apprenticeship Programme* : mutualiser les pratiques (1), produire des connaissances sur ces dispositifs expérimentaux (2), identifier collectivement les scénarios permettant de faire évoluer les dispositifs de mobilité en formation afin de faire évoluer les pratiques de certification (3).
109
110 Chacun des regroupements a pris la forme d'un entretien collectif organisé à partir de deux plans : une mise en ordre temporelle des actions conduites, dont l'objet a été de repérer des étapes, d'identifier les phases et les séquences associées à

126 la mise en œuvre de la mobilité : recrutement des apprentis, préparation linguistique,
127 structure du programme d'activités... Le second plan a eu pour objet
128 d'analyser de manière thématique les dimensions associées aux pratiques d'ingé-
129 nierie en repérant les outils mobilisés pour l'accompagnement des apprentis, et
130 la coordination avec les partenaires de la mobilité, les équipes de formateurs en
131 interne, et les représentants des certificateurs concernés. Le corpus des données
132 apparaît donc restreint à l'échelle du collectif qui constitue la recherche-action.

133 **1. ECVET : une adaptation nécessaire des outils de l'ECTS**

134 Pour comprendre la singularité du processus ECVET, il convient de le penser par
135 contraste avec le processus ECTS qui a été mis en œuvre avec succès dans les
136 établissements d'enseignement supérieur de l'Union européenne. Spécifier la lo-
137 gique de l'ECTS, c'est formaliser le contexte à partir duquel les expérimentations
138 ECVET se sont déployées, à partir de 2009.

139 **1.1. L'ECTS : un modèle insuffisant**

140 La mise en place des ECTS dans les universités s'est traduite, pour les équipes
141 pédagogiques, par la nécessité d'engager un remaniement des programmes de
142 formation afin d'intégrer les prescriptions associées au processus de l'ECTS :
143 semestrialisation, découpage pour chaque semestre des contenus en unités
144 capitalisables, attribution d'un nombre de crédits spécifiés par unité,
145 formalisation des modalités d'évaluation à l'échelle des unités d'enseignement.
146 Le déploiement de ce qui est désigné ordinairement comme le système LMD
147 (licence, master, doctorat) a donc rendu nécessaire une évolution des pratiques
148 d'ingénierie en interne, au sein des départements, composantes et services
149 universitaires ; et ce afin de rendre possible le maintien de l'habilitation
150 ministérielle.

151 En relation avec ce mouvement de transformation interne, les universités ont été
152 conduites à développer, *via* leur service des relations à l'international, des
153 stratégies et des dispositifs permettant d'organiser concrètement les parcours de
154 mobilité certifiante. Cette stratégie, pour être effective, a dû trouver à s'incarner
155 dans des procédures, des accords et des dispositifs. Sa traduction concrète s'est
156 produite *via* la mise en place d'une politique de partenariats de coopération,
157 formalisée par des « accords d'établissement » entre universités. La fonction de

158 ces accords est de définir un cadre, à l'échelle d'une ou plusieurs certifications,
159 qui rende possible de déléguer à un partenaire académique européen une
160 prérogative restant associée à la souveraineté des États membres : celle de
161 pouvoir délivrer tout ou partie d'une certification gérée par un ministère. La
162 définition d'un accord d'établissement permet d'établir un cadre contractuel
163 valide entre deux établissements universitaires, du point de vue de la tutelle
164 ministérielle, pour organiser selon des critères formalisés et explicites le transfert
165 d'une partie de la capacité, octroyée par le certificateur par délégation, à délivrer
166 les crédits ECTS.

167 Par contraste, le processus ECVET apparaît engager une complexité d'une autre
168 ampleur. En effet, alors qu'il aurait été possible de considérer que la démarche,
169 les connaissances et les outils développés dans le cadre de l'ECTS allaient
170 constituer un acquis permettant une mise en œuvre de l'ECVET, cela ne s'est pas
171 vérifié. Les facteurs générant cette complexité sont à mettre en lien avec le
172 paysage fragmenté de la formation professionnelle en Europe, la diversité des
173 processus et formats de la certification professionnelle, par la pluralité des
174 périmètres d'activités selon la définition des métiers dans les États de l'Union
175 européenne. Parmi ces facteurs, l'un d'entre eux apparaît décisif. À la différence
176 de l'ECTS qui s'organise autour des catégories du savoir disciplinaire et de
177 durées de formation, la logique de l'ECVET est une logique de compétences
178 (*Learning outcomes*) (Le Boterf, 2011 ; Crahay, 2006 ; Tremblay, 2003)
179 L'ECVET n'est pas fondée sur une recherche de correspondance ou
180 d'équivalence entre des blocs d'unités d'enseignement, mais entre unités de
181 certification des référentiels de diplômes.

182 Ce sur quoi doit porter la validation, ce sont les compétences professionnelles
183 associées à un métier, celui-ci étant caractérisé dans son périmètre et la structure
184 de ses activités en fonction de la singularité des contextes locaux. Comme le
185 montre Castéra (1988), le périmètre d'activité, et la nature des activités même
186 varient avec le milieu, l'histoire du lieu, les techniques locales et l'histoire du
187 métier dans une région ou un État donné. Il résulte de ces différents éléments une
188 exigence : celle d'adapter la démarche mise en œuvre dans l'ECTS, en
189 réinterrogeant les moyens de structurer des parcours de mobilité
190 professionnalisants et certifiants compatibles avec le réel du travail et des métiers
191 des pays d'envoi et d'accueil.

192 1.2. La collaboration entre établissements : une condition pour la
193 mise en œuvre des actions ECVET

194 Sans qu'il ait été possible de dupliquer les outils et la logique de l'ECTS pour
195 l'ECVET, plusieurs des outils ECTS ont été remobilisés. Cela est le cas pour les
196 instruments listés ci-dessous : le contrat de partenariat⁵, le contrat pédagogique,
197 les annexes pour l'évaluation et les relevés de résultat.

- 198
- 199 - *Le contrat de partenariat*. Il définit l'enjeu commun des institutions et les
200 formes de l'engagement collectif, dont la visée croise les dimensions
201 juridiques, réglementaires, économiques et pédagogiques ;
 - 202 - *Le contrat pédagogique*. Il constitue le document de référence, pour chaque
203 parcours de mobilité. Il spécifie les activités réalisées durant la mobilité
204 transnationale de l'apprenti, les formes d'alternance entre travail et formation,
205 savoirs et compétences visées. Il spécifie également la durée des périodes de
206 formation durant la mobilité, les formes d'accompagnement et de tutorat
207 proposées, les unités et compétences devant être évaluées sur place ;
 - 208 - *L'annexe précisant les modalités d'évaluation*. Ce document établit les
209 procédures d'évaluation qui permettront de juger si, durant ou à l'issue de la
210 période de mobilité, les compétences sont acquises. L'évaluation pourra
211 également porter sur la mesure du niveau de maîtrise des compétences visées.
212 L'enjeu ici est de définir des critères de manière concertée afin que ceux-ci
213 fassent sens dans les contextes marqués par la diversité des partenaires
214 concernés par l'ECVET ;
 - 215 - *Le formulaire pour la transmission des résultats*. Il s'agit ici d'un document
216 qui présente de manière formelle les résultats de l'évaluation afin que ceux-ci
217 puissent être recevables dans le cadre des procédures qui concourent à la
218 délivrance de la certification.

⁵ Voir la fiche outil présentée par l'UE pour la formation d'un MoU (*Memorandum of Understanding*) :
[https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/2e29cea2-fa93-48a2-b50a-6393d27c837c/ECVET%20Memorandum%20of%20Understanding%20\(SSDJ%2C%20C5%A0CV\).pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/2e29cea2-fa93-48a2-b50a-6393d27c837c/ECVET%20Memorandum%20of%20Understanding%20(SSDJ%2C%20C5%A0CV).pdf)

219 Ces différents outils, préconisés notamment par la mission ECVET⁶ portée par
220 l'agence Erasmus + en France⁷, agence chargée notamment de la coordination et
221 de la mise en œuvre des expérimentations, s'inspirent largement des instruments
222 construits pour le système ECTS. Différents travaux conduits dans le cadre du
223 système ECVET⁸ ont cependant contribué à les spécifier, du fait de la singularité
224 des contextes et de la pluralité des acteurs associés. Le cadre particulier instauré
225 par la recommandation de 2009 a en effet créé un champ de possibilités ouvrant
226 un espace singulier entre certificateurs, organismes de formation, responsables
227 de formation et apprenants. Cela peut être examiné en relation avec les outils de
228 l'ECVET. En effet, si les contrats de partenariat et les contrats pédagogiques
229 peuvent s'établir sur des bases relativement proches de l'ECTS, pour ce qui
230 concerne l'annexe d'évaluation⁹ et le formulaire pour transmission des résultats,
231 des transactions et des négociations sont rendues nécessaires avec les
232 certificateurs du fait des prescriptions des référentiels qui étaient pensés de
233 manière préférentielle en 2009 en référence au cadre national de chacun des pays
234 de l'UE.

235 De ce fait, pour que l'évaluation et la validation des compétences puissent
236 s'organiser durant la mobilité, les responsables de formation ont été conduits à
237 générer des procédures d'évaluation et de validation. Ces stratégies, présentées
238 en partie 3 de ce texte, comportaient des périmètres de validité non strictement
239 conformes avec les prescriptions des référentiels de certification : compétences
240 évaluées, lieux de l'évaluation, composition des jurys... Cela a supposé de
241 développer des stratégies pour négocier, avant, pendant ou après la mobilité, afin
242 d'obtenir un assentiment (partiel ou total) du certificateur de tutelle (soit, dans le
243 cadre de la recherche-action dont il est question dans cet article, avec le ministère

⁶ Voir le site de l'agence Erasmus + [\[https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2020/02/DEPLIANT_ECVET.pdf\]](https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2020/02/DEPLIANT_ECVET.pdf) ainsi que le site du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) : https://www.cedefop.europa.eu/files/ECVET_USERS_GUIDE_PART-2-FR.pdf

⁷ Voir la page sur le site de l'agence Erasmus + qui présente l'ECVET, l'équipe des experts ECVET et les outils proposés aux acteurs, à titre de recommandation, afin de promouvoir la logique et les dynamiques d'expérimentation : <https://agence.erasmusplus.fr/programme-erasmus/outils/dispositif-ecvet/>

⁸ Voir le site dédié de l'Union européenne qui référence et répertorie différentes expérimentations ECVET, dont le projet OPIR, qui a permis de formaliser différentes classes d'outils dédiés à la mise en œuvre des expérimentations : <http://www.ecvet-projects.eu/projects/projectdetail.aspx?id=8>

⁹ Voir les exemples de méthodes pour la structuration d'une annexe d'évaluation dans le cadre d'ECVET (également appelé « évaluation des crédits d'apprentissage dans le rapport du CEDEFOP (page 67) intitulé « *Learning outcomes approaches in VET curricula* » : https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf

244 de l'Éducation nationale en France). Ce cadre d'action comporte donc une
245 complexité multifactorielle pour les responsables de formation qui doivent
246 coordonner différents niveaux d'ingénierie (Ardouin, 2017) : politique (en
247 dialoguant avec le certificateur de tutelle et les partenaires transnationaux),
248 formatif (en veillant à la cohérence et à la faisabilité des contrats pédagogiques),
249 réglementaire (en cherchant à sécuriser des procédures d'exception pourtant
250 rendues possibles dans le cadre de la recommandation ECVET de 2009). Cela a
251 supposé pour les responsables de formation d'initier des démarches permettant
252 d'appréhender tout à la fois les environnements socioéconomiques respectifs, les
253 outils relevant de la culture pédagogique de chacun des partenaires, la singularité
254 des manières d'exercer les métiers visés par les certifications du fait de la culture
255 des lieux et des milieux.

256 Au cours des expérimentations, les ingénieurs de formation ont mobilisé et
257 adapté ces outils associés au processus ECTS, tout en les ajustant, du fait du
258 manque d'accords d'établissement et de cadres préalables permettant de prendre
259 appui sur des principes de correspondance et d'équivalences d'unités
260 d'enseignement entre les certifications faisant droit dans le pays d'envoi et celles
261 du pays d'accueil. Cette situation n'échappe en effet pas aux acteurs impliqués
262 dans la recherche. Elle rend nécessaire d'anticiper, lors de la formalisation du
263 contrat pédagogique, afin que le contenu et les activités qui seront exercées soient
264 précisés. C'est ce qui est notifié dans la citation ci-dessous, la référente du
265 dispositif ayant formalisé le programme des cinq apprentis se formant au
266 Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) en cuisine dans le cadre d'une visite
267 préparatoire qui s'est déroulée six mois avant le départ des jeunes pour la
268 Hongrie.

269 *« Fin novembre, début décembre, donc je suis partie en Italie et en*
270 *Hongrie pour rencontrer les partenaires, donc les lycées et les*
271 *entreprises, pour tout ce qui est mis en place, ingénierie de la*
272 *formation : donc rythme d'alternance, les matières que les jeunes*
273 *allaient suivre, les compétences qu'ils allaient valider, et puis avec un*
274 *début de portfolio puisque, dans les entreprises, on a vu avec les chefs*
275 *d'entreprise ce que les jeunes allaient apprendre en entreprise au*
276 *niveau des techniques, mais des techniques complètement différentes de*
277 *la France » (Ingénieure 1, CFA/MFR85).*

278 La structuration des dispositifs suppose de construire très concrètement
279 l'écosystème partenarial rendant possible la continuité des parcours de formation
280 durant la mobilité pour les apprentis. Cela suppose de développer une confiance
281 mutuelle entre partenaires, d'échanger sur les modes d'organisation, les
282 calendriers respectifs, de définir les compétences visées, d'identifier en fonction
283 des milieux professionnels les situations de travail à privilégier pour construire
284 les programmes d'activités au cours de la mobilité.

285 **2. Au-delà des référentiels, considérer les contextes** 286 **professionnels et pédagogiques nationaux**

287 La mise en œuvre de l'ECVET s'est amorcée sur une logique proche de l'ECTS,
288 par la structuration de partenariat (1) et la définition de contrats pédagogiques
289 (2). La structuration des partenariats mérite un examen particulier, car son enjeu
290 principal dépasse très largement la construction d'un cadre institutionnel visant
291 à définir les moyens logistique et réglementaire de la mobilité. Comme cela a été
292 évoqué, les unités d'apprentissage de l'ECVET ne sont pas des unités de savoirs
293 qui peuvent s'acquérir par l'étude, mais des unités de compétences qui
294 s'acquièrent par l'action, soit le travail dans des situations concrètes et situées.
295 Ces unités de compétences varient en fonction des contextes dans lesquels
296 s'exercent les métiers. Il en résulte une difficulté pour l'élaboration des contrats
297 pédagogiques : la pertinence de leur contenu suppose qu'une connaissance
298 mutuelle des partenaires se développe, en relation avec les métiers visés par la
299 mobilité, afin que ce qui sera formalisé dans les contrats pédagogiques soit fondé
300 et fasse sens pour chacun des partenaires.

301 **2.1. Être attentif au contexte d'exercice**

302 L'adaptation des outils génériques du système ECTS pour le pilotage des
303 expérimentations ECVET s'opère dans le cadre de la RA, à partir de la prise en
304 compte de la spécificité des cultures professionnelles dans lesquelles les
305 apprentis se trouvent immergés durant leur mobilité. En d'autres termes, et il
306 s'agit d'une différence notable avec l'ECTS qui s'organise principalement à
307 partir du partage et du découpage conjoint des cursus et programmes
308 académiques, dans le cadre de l'ECVET, la structuration du cadre partenarial
309 s'opère de manière prioritaire à partir d'une perspective métier : échange et prise
310 en compte de l'histoire des métiers, attention aux pratiques et procédés associés

311 aux métiers, mise en perspective des cultures professionnelles liées aux métiers
312 resitués dans leurs contextes sociohistorique et socioéconomique.

313 *« On va plutôt tourner autour des produits des terroirs et des recettes.*
314 *Je donne un exemple : en France, on fait de moins en moins de*
315 *consommés et de potages. Voilà. Ce n'est plus dans l'air du temps. Alors*
316 *qu'en Hongrie, ils sont des professionnels du potage, de la soupe, des*
317 *consommés (...). L'Italie, par exemple, ce sont les pâtes et, la région de*
318 *Côme aussi, les poissons de rivière, que nous n'avons plus ou*
319 *pratiquement plus en France. Et on essaie... voilà... On essaie de*
320 *creuser »* (Ingénieure 1, CFA/MFR85).

321 Ces considérations se traduisent ensuite concrètement dans des contrats
322 pédagogiques dont l'enjeu est de définir des parcours de formation adaptés durant
323 la mobilité et de spécifier les compétences qui vont faire l'objet de l'évaluation
324 sur place ainsi que d'une valorisation afin d'instruire le processus certifiant.

325 *« Pour le serveur, lui, il est au Novotel à Szeged. Donc aucune*
326 *connaissance du monde de l'hôtellerie. Donc là, on a fait un lien très*
327 *rapide sur le service des petits déjeuners, le service des séminaires, des*
328 *banquets, des grands banquets, des grands mariages, choses qu'il ne*
329 *pratiquait pas en France »* (Ingénieure 1, CFA/MFR85).

330 Cette importance donnée aux pratiques concrètes, au réel du travail (Jobert, 2011)
331 et aux dimensions localisées et situées des pratiques professionnelles dans des
332 contextes modelés par l'histoire des lieux et des modes de vie qui s'y déploient
333 conduit les ingénieurs de formation à dépasser le périmètre strict des activités
334 formalisées dans les référentiels de leur certification de référence (le CAP cuisine
335 dans l'exemple ci-dessus). Il s'agit alors d'intégrer dans les programmes d'acti-
336 vités des apprentis des situations de travail et des compétences qui font sens dans
337 le pays d'accueil, qui sont référencées dans les certifications de ces mêmes pays
338 d'accueil. Le problème généré par l'ECVET réside dans ce qu'il rend nécessaire
339 d'appréhender les savoirs et les compétences en fonction de leur pertinence né-
340 cessairement située dans des usages locaux. En clair, les compétences formulées
341 dans les référentiels d'un côté comme de l'autre d'une frontière ne sont pas forcé-
342 ment les mêmes, car les situations d'exercice de l'activité sont différentes ; or les
343 compétences sont forcément liées à des situations.

344 C'est le cas dans les deux extraits présentés plus haut, qui portent sur la formation
345 en relation avec le CAP Cuisine. Au cours de cette mobilité, les apprentis sont
346 conduits à préparer des plats (réalisation de potages) de manière régulière alors
347 qu'ils sont considérés comme rares en France. Des activités entrent également
348 dans l'exercice du métier, telles les activités de service en salle dans le cadre de
349 différents événements. Cette interconnaissance entre partenaires sur les métiers
350 et les cultures professionnelles concernés par la mobilité des apprentis constitue
351 un point de vigilance décisif pour l'ingénierie de la formation ECVET. D'elle
352 dépend la pertinence des éléments contenus dans les contrats pédagogiques : pé-
353 rimètre d'activité, structure des activités, compétences visées, indicateur de me-
354 sures. Afin d'éviter de structurer des documents contenant des formules géné-
355 riques ne faisant pas sens au regard des singularités du contexte, plusieurs visites
356 apparaissent nécessaires afin d'avancer dans le cadre de la corédaction docu-
357 ments et supports de l'ECVET

358 2.2. Développer une formation adaptée aux contextes nationaux

359 Selon Jullien (2011), l'écart est fécond, tandis que l'inventaire des différences
360 n'enlève pas l'action conjointe. Les constats partagés sur les écarts de conceptions
361 de ce qu'est un métier donné, de la manière dont il s'exerce, des périmètres qu'il
362 recouvre constituent dans les ingénieries de formation ECVET une ressource
363 permettant de rédiger de manière pertinente et incarnée les contrats pédagogiques
364 et annexes pour l'évaluation des compétences acquises des apprentis durant la
365 mobilité.

366 *« Oui, alors, en fait, ce qui s'est passé, c'est que, quand les jeunes ont*
367 *été engagés dans cette expérimentation, on n'avait pas encore... on ne*
368 *savait pas, au niveau des référentiels de formation qui étaient proposés,*
369 *d'une part, par le centre de formation d'accueil et, d'autre part, qui*
370 *étaient exigés pour passer la mention complémentaire, les briques*
371 *communes. Donc ça, ça a été vu quand les jeunes sont arrivés sur place*
372 *parce qu'il faut comprendre aussi que le système de formation en*
373 *Finlande prône en revanche, à l'instar d'autres systèmes de formation,*
374 *le parcours individualisé. Donc même si, nous, ça faisait des semaines,*
375 *voire... enfin... plusieurs semaines qu'on demandait à voir la liste des*
376 *modules et qu'on puisse faire ce travail en amont, eux, ils partaient du*
377 *principe que c'était à l'arrivée des jeunes, à partir du moment où les*

378 *jeunes allaient rencontrer les équipes pédagogiques sur place qu'ils*
379 *allaient pouvoir voir de quelle manière ils allaient pouvoir les intégrer*
380 *aux différents temps de formation » (Ingénieur 4, Compagnons du*
381 *devoir 75).*

382 Ces processus d'ajustement réciproque peuvent avoir lieu en amont de la
383 mobilité, lors de la formalisation des contrats pédagogiques dont l'une des
384 fonctions est d'interroger les formes de correspondances possibles entre la
385 certification de référence (celle qui est visée par les apprentis indépendamment
386 de la période de mobilité) et celles qui organisent les cursus de formation dans
387 les régions ou pays d'accueil durant la mobilité. Cependant, c'est dans le cours
388 de l'action que les allants de soi contenus dans les logiques à partir desquelles
389 s'édifient les référentiels respectifs (Chauvigné, 2010) se trouvent mis au jour.
390 Ce qu'offre le système ECVET ici, du fait des expérimentations que son cadre
391 permet, c'est la possibilité de réinterroger la validité des périmètres des
392 référentiels d'activités, de compétences et de certification (Cherqui-Houot,
393 2009a, 2009b, 2009c) qui, alors qu'ils se réfèrent à un même métier, ne
394 comportent ni la même structure ni les mêmes constructions catégoriales.

395 Les passages proposés ci-dessous permettent d'appréhender concrètement les
396 stratégies mises en œuvre par l'une des responsables de formation incluse dans
397 la recherche pour formaliser un programme d'activités des apprentis durant la
398 mobilité qui soit compatible avec le réel des métiers dans le pays d'accueil et
399 avec les exigences des référentiels de la certification visée par les apprentis dans
400 le cadre de leur cursus en France. L'action décrite concerne une mobilité longue
401 (douze mois) pour des apprentis se formant dans le cadre d'une mention
402 complémentaire en pâtisserie (le certificateur étant le ministère de l'Éducation
403 nationale).

404

405 *« En France, sur le parcours pâtisserie, on a quand même un très*
406 *haut niveau de formation et, même en termes de technique, on a*
407 *un large panel de compétences que les jeunes ont pu acquérir. En*
408 *Finlande, le métier de pâtissier est mélangé avec celui de boulan-*
409 *ger. Il n'y a pas de distinction. Donc, en fait, ça a été enrichissant*
410 *aussi pour eux d'avoir cette approche différente du métier, de tra-*
411 *vailer sur des produits et des matières qui sont plus travaillés en*
412 *boulangerie en France, donc qui étaient un peu plus déconnectés*
413 *de leur champ de formation en France, mais il a été impératif de*

414 *mettre en place tout un plan de travail personnel pour qu'on*
415 *puisse s'assurer qu'ils travaillaient bel et bien les compétences*
416 *nécessaires à l'obtention de la mention complémentaire. » (Ingé-*
417 *nieur 4, Compagnons du devoir 75).*
418

419 Le dilemme exprimé ici par la responsable de formation résulte du constat d'un
420 écart qui porte sur la logique de catégorisation des métiers. Il ne s'agit donc pas
421 de viser des ajustements à l'échelle du périmètre des référentiels respectifs (par
422 exemple, entre la mention complémentaire « pâtisserie » en France et une
423 mention, un titre ou un diplôme de niveau et de spécialité équivalents en
424 Finlande). L'absence de correspondance étant située à l'échelle de la « catégorie
425 métier », la stratégie d'ajustement dans la formalisation des contrats
426 pédagogiques va viser à intégrer dans les activités prévues durant la mobilité,
427 l'étude des activités et des compétences qui sont prescrites dans la certification
428 de référence. Cela conduit à intégrer des ajouts dans le plan des activités, selon
429 une logique d'étayage ou de renforcement.

430
431 *« Quand je les ai eus au téléphone, je leur ai expliqué que, selon,*
432 *en fait, le travail de comparaison des référentiels faits et ce sur*
433 *quoi ça allait aboutir, il était certainement nécessaire d'avoir*
434 *aussi du temps de travail personnel. Mais ça ne les dérangeait pas*
435 *oultre mesure parce que, en Finlande, le système fait qu'ils avaient*
436 *cours le matin jusqu'au plus tard début d'après-midi. Ils avaient*
437 *quasiment... Sur les périodes où ils étaient en centre de formation,*
438 *ils avaient quasiment toutes les après-midis de libres. Donc ça a*
439 *été vu avec le centre de formation, qu'ils puissent avoir des demi-*
440 *journées où ils pouvaient rester dans les ateliers pour justement*
441 *s'entraîner sur les techniques, approfondir certains cours. Il y a*
442 *eu un système aussi d'échanges où eux ont dû dispenser... enfin...*
443 *expliquer certaines techniques qui étaient travaillées en France. »*
444 *(Ingénieur 4, Compagnons du devoir 75).*
445

446 Cet exemple montre le caractère complémentaire des deux instruments que sont
447 la convention de partenariat et le contrat pédagogique qui apparaissent ici
448 interdépendants. Afin de rendre possible le caractère complet du programme
449 d'activités des apprentis en mobilité, il est jugé nécessaire d'intégrer des activités
450 qui ne peuvent être réalisées sur place. Cet ajout suppose des aménagements de

451 fonctionnement organisationnel chez le partenaire, qui doivent être pensés en
452 amont de la formalisation des contrats pédagogiques, et potentiellement
453 mentionnés dans les conventions de partenariats.

454

455 *« Alors, il y est allé une fois en février pour rencontrer l'équipe*
456 *pédagogique, s'assurer... parce qu'il y a la théorie et il y a la*
457 *pratique... c'est-à-dire que, même si, au niveau des référentiels*
458 *de part et d'autre, avaient été identifiés des modules qui pouvaient*
459 *être potentiellement communs, encore une fois, ça restait quand*
460 *même relativement abstrait dans la pratique et la mise en appli-*
461 *cation de ces modules de formation. Donc ce qui a été convenu,*
462 *c'est que les jeunes, lorsqu'ils sont arrivés fin octobre, ils sont*
463 *arrivés un mois en centre de formation. Ils ont suivi tous les cours*
464 *pratiques parce qu'il y a aussi la nécessité de s'acclimater et,*
465 *donc, d'intégrer encore une fois un système de formation différent.*
466 *Ensuite, ils ont été pendant un mois et demi en entreprise. Et c'est*
467 *quand ils ont repris donc le centre de formation fin janvier qu'ils*
468 *ont pu échanger. Le formateur est venu. Et comme, finalement,*
469 *effectivement, il y avait très peu de points techniques qui pou-*
470 *vaient être validés, que ce soit en atelier dans le centre de forma-*
471 *tion ou absolument pas en entreprises par rapport aux activités*
472 *des entreprises d'accueil, les jeunes avaient donc des exercices et*
473 *des devoirs à faire chaque semaine qui étaient renvoyés aux for-*
474 *mateurs français qui les corrigeaient. » (Ingénieur 4, Compagnons du devoir 75).*

475

476
477 Ce travail d'ajustement peut être préparé en amont. Il peut également faire l'objet
478 d'un examen en cours de mobilité, ce qui suppose que des temps de bilan soient
479 organisés avec les référents et formateurs de l'organisme de formation en France.
480 C'est ce qui est décrit dans l'extrait présenté ci-dessus : des formateurs viennent
481 constater auprès des apprentis les niveaux de recouvrement entre les activités
482 concrètement conduites en Finlande, dans les organismes de formation et en
483 entreprise, et les prescriptions en termes de périmètres d'activités et de
484 compétences relevant de la mention complémentaire « Pâtisserie » en France.

485

486 *« Parce qu'en fait, ça ne correspondait pas... sur la mention com-*
487 *plémentaire, les techniques qui sont appréhendées en vue de*

488 *l'examen ne faisaient pas partie du référentiel de formation ou du*
489 *champ d'action des structures d'accueil parce que, encore une*
490 *fois, comme je vous disais, c'est quand même plus orienté boulan-*
491 *gerie que pâtisserie. (...) Les jeunes ont suivi tous les cours pra-*
492 *tiques qui étaient dispensés par le centre de formation sur les pé-*
493 *riodes auxquelles ils étaient en centre de formation. Et, après,*
494 *chaque après-midi, ils pouvaient disposer des ateliers pour eux,*
495 *pour s'entraîner (...). En fait, il y a une évaluation du niveau de*
496 *leurs compétences par rapport donc à ce qu'ils faisaient sur leur*
497 *temps personnel, le travail personnel, c'est là-dessus que portait*
498 *l'évaluation finalement.» (Ingénieur 4, Compagnons du devoir*
499 *75).*

500

501 Les ajustements visant à rendre compatibles les périmètres d'activités associés
502 aux certifications des partenaires sont donc à situer au niveau des conventions de
503 partenariats et des contrats pédagogiques.

504 Ils concernent également les éléments venant formaliser les procédures
505 d'évaluation, celles-ci intégrant aussi la recherche de compatibilité entre des
506 conceptions et des systèmes qui ne se recouvrent pas dans les logiques et les
507 contenus. Ce sont ces constats qui conduisent l'ingénieure de formation, dans
508 l'extrait de verbatim présenté ci-dessus, à formaliser une procédure d'évaluation
509 qui sera mise en œuvre durant la mobilité, sans que les compétences qui pourront
510 être validées ne relèvent des attentes du partenaire finlandais.

511 L'examen des expérimentations qui ont été analysées dans le cadre de la RA
512 révèle que ce sont les stratégies d'ajustement qui s'inscrivent de manière
513 dynamique dans la structuration des instruments du processus ECVET :
514 formalisation des conventions de partenariats, définition des programmes
515 d'activités et des compétences visées dans les contrats pédagogiques, réglage des
516 procédures d'évaluation. Ces instruments apparaissent interdépendants. En
517 travaillant à partir d'un cadre partenarial souple, essentiellement fondé sur la
518 confiance et sur la définition de visées communes, les responsables de formation
519 sont conduits à interroger et à chercher à comprendre comment des pratiques de
520 formation et de certification peuvent trouver une pertinence dans un contexte
521 étranger tout en oubliant pas la structure des certifications en France.

522

523 3. Valider les acquis issus de la mobilité

524 La réflexion a porté précédemment sur les stratégies de partenariat et sur les
525 arbitrages produits lors de la rédaction des contrats pédagogiques afin de rendre
526 compatibles les dispositifs d'évaluation et de validation des compétences
527 acquises lors de la mobilité, sans que les attendus spécifiques à la certification de
528 référence soient perdus de vue. Elle se poursuit dans les parties suivantes par un
529 examen des pratiques de structuration, d'aménagement, voire de restructuration
530 d'une partie des référentiels de certification afin. Il s'agit d'inscrire cette
531 recherche de compatibilité dans les documents formalisés à portée certifiantes.

532 3.1. Reconnaître les acquis au moyen d'un document annexé à la 533 certification de référence

534 Deux stratégies sont exposées ici : la première stratégie vise la formalisation des
535 compétences acquises par les apprentis durant la mobilité *via* le cadre européen
536 des compétences clés¹⁰. La seconde stratégie vise la valorisation de ces
537 compétences acquises *via* l'usage du portfolio européen *Europass*.
538 Pour l'ECVET, en l'absence de cadre commun, un premier enjeu est d'identifier
539 et de nommer les compétences qui sont acquises au cours de la mobilité, en les
540 formalisant dans un support utilisable par chacun des partenaires lors des phases
541 d'évaluation puis de validation. Pour cela, une des stratégies identifiées dans les
542 discours des ingénieurs de formation impliqués dans la RA consiste, selon cette
543 perspective, à mobiliser le cadre européen des compétences clés.

544 *« Je trouve que les compétences européennes, il me semble qu'on a*
545 *intérêt à travailler sur la façon de les utiliser parce qu'il y a vraiment...*
546 *Parce que c'est vrai, que l'Europass, à l'heure actuelle... comment*
547 *dire ? Il faut qu'on construise toute une démarche pour pouvoir... pour*
548 *accompagner les jeunes, pour qu'ils puissent nommer... parce que,*
549 *finalement, toute cette... Une des difficultés majeures de ces*
550 *expériences, c'est que, une fois qu'ils les ont vécues, ce qu'ils ont acquis,*
551 *c'est un effort important pour le nommer » (Ingénieure 5, CFA 37).*

10. Voir la recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) (2018/C 189/01) : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

552 Le recours à ce qui est désigné comme des compétences clés réfère à une logique
553 de classification des acquis qui ne soit pas directement associée aux métiers
554 exercés (Duru-Bellat, 2015). Il s'agit par cette stratégie de reconnaître des
555 capacités (Chauviré, 2002) qui se sont développées du fait de l'expérience de
556 mobilité, celle-ci comprenant des situations vécues en dehors du travail, des
557 centres de formation. Les capacités acquises réfèrent alors au fait de savoir
558 évoluer dans des milieux non familiers et incertains (Breton, 2022), en apprenant
559 selon une dynamique d'autoformation (Tremblay, *op. cit.*).
560 La deuxième stratégie identifiée permet le dépassement du niveau dit de
561 valorisation, qui vise l'inscription des compétences dans le portfolio *Europass*¹¹
562 et de la délivrance d'une attestation interne à l'organisme de formation indiquant
563 qu'une période de mobilité a été vécue au cours de la formation.

564 *« Ça s'est fait avec les partenaires du lycée de Budapest qui travaillent*
565 *beaucoup avec les entreprises, un partenariat fiable où elles savaient*
566 *que, comme moi, je voulais, pour le cuisinier, quelque chose qui tourne*
567 *autour de la gastronomie hongroise (...). Justement, je suis en attente*
568 *des documents des partenaires parce que, nous, on a listé toutes les*
569 *compétences. J'ai un compte rendu. Mais, après, il fallait qu'elles*
570 *mettent en place un portfolio de compétences avec toutes les tâches et*
571 *puis, normalement, avec une colonne où ça doit être daté quand le jeune*
572 *a acquis telle et telle compétence. (...) Donc, après, comme il y avait*
573 *aussi le fait que toutes ces compétences professionnelles devaient être*
574 *validées en entreprise, au fur et à mesure des mois de formation en*
575 *entreprise, voilà, on fait un arrêt sur image. Il y a une visite d'entreprise*
576 *et, là, on valide les compétences qui devaient être validées »*
577 (Ingénieure 1, CFA/MFR85).

578 Cette stratégie vise l'intégration des résultats des évaluations réalisées durant la
579 mobilité dans la procédure prescrite dans le référentiel de certification du pays
580 d'envoi. Cette perspective conduit alors les ingénieurs à structurer des procédures
581 de validation compatibles, voire conformes, avec celles décrites dans le
582 référentiel de certification du pays d'envoi (soit la France, s'agissant des

11. L'Europass est un instrument proposé par l'Union européenne par la décision n° 2241/2004/CE. Il comporte cinq documents : le *curriculum vitae* (CV) *Europass*, le portfolio *Europass*, le supplément du certificat *Europass*, le supplément au diplôme *Europass* et l'*Europass* mobilité pour les langues.

583 expérimentations décrites dans cet article). Cette compatibilité ne permet
584 cependant pas une intégration directe des résultats dans le cadre de la certification
585 d'envoi (celle dans laquelle les apprentis se sont inscrits, et dont une partie
586 comporte une période de mobilité), les résultats de l'évaluation devant être
587 validés par un jury de notes ou d'examen habilité par le certificateur de tutelle et
588 qui fonctionne selon des procédés codifiés et prescrits par le référentiel de
589 certification.

590 *« Il y a deux choses. La première, c'est que je ne suis pas sûre que ce
591 soit en termes de dispense. Parce que les jeunes vont suivre la totalité
592 de la formation. Donc, la question était qu'on apporte la preuve qu'ils
593 ont un diplôme équivalent dans leur pays d'origine (...). Donc, ces
594 jeunes quand même ont fait trois ans, quatre ans d'études dans leur pays
595 sur ce métier-là. Donc, les acquis, ils les ont. Donc, ça, il faut qu'on
596 arrive à le prouver et à le traduire »* (Ingénieure 5, CFA 37).

597 La démarche alors formalisée s'apparente à une procédure de validation des
598 acquis professionnels (VAP85)¹². Elle crée les conditions d'une reconnaissance
599 et d'une validation des compétences acquises en mobilité, validées lors de la
600 mobilité, par transfert des résultats dans la certification d'origine.

601 3.2. Étendre le périmètre de la certification

602 Les stratégies visant l'étayage ou l'extension du périmètre de la certification de
603 référence au cours de la mobilité peuvent emprunter différentes voies. L'une de
604 celles-ci consiste à générer un document supplémentaire destiné à être intégré,
605 voire notifié dans le document fourni lors de la délivrance de la certification dans
606 le pays d'envoi.

607 *« Et toute cette expérience a donné lieu, donc... après, je pense qu'ils
608 ont dû passer un petit examen en travaux pratiques de cuisine et en
609 italien aussi, pardon... Toute cette expérience a été validée par une
610 attestation de compétence, validée par la région de Lombardie avec...*

12. Voir le décret n° 85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquises personnelles en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006065133/>

611 *à l'intérieur, on a toutes les compétences que les jeunes ont acquises »*
612 (Ingénieure 3, CFA/MFR de Vendée, mobilité en Italie).

613 Cette stratégie est proche de ce qui a été désigné comme « supplément au
614 diplôme » dans le cadre du système ECTS. La force de ce document dans le
615 processus de certification apparaît cependant restreinte. Il ne se matérialise en
616 effet que sous la forme d'une notification ajoutée sur le document de délivrance
617 du diplôme, sans modification de la certification première. Ce niveau peut donc
618 être considéré comme minimal. Il impacte les pratiques de certification du fait de
619 la production d'une attestation qui vient s'ajouter en tant que mention dans le
620 diplôme, et en tant que pièce complémentaire au portfolio de l'apprenti, celle-ci
621 pouvant comporter les cachets officiels des centres de formation respectifs (et
622 non des certificateurs).

623 Le second scénario procède de la création de certification. Il peut s'agir d'une
624 « mention complémentaire » reconnue dans les deux pays à l'échelle de la
625 branche professionnelle, ou de l'obtention d'une certification dans le pays
626 d'accueil lors de la mobilité. Une stratégie aboutissant à ce résultat est présentée
627 ci-dessous. L'expérimentation concerne huit apprentis inscrits dans une
628 formation en France pour les CAP Cuisine et CAP Hôtellerie. Le premier extrait
629 présente les enjeux de la mobilité :

630
631 *« J'y suis allé [en Hongrie], j'ai rencontré les deux entreprises.*
632 *On a établi ensemble le plan de formation des compétences à ac-*
633 *quérir en entreprise. Et le message était le suivant : il fallait que*
634 *les jeunes apprennent des choses, apprennent des techniques ou*
635 *des recettes qu'ils ne fabriquent pas, qu'ils ne font pas, qu'ils ne*
636 *produisent pas en France. Donc, c'est vraiment, pour moi, une*
637 *formation complémentaire plus que du perfectionnement complé-*
638 *mentaire. Alors je donne un exemple. Le serveur qui a fait son*
639 *apprentissage dans une brasserie ne connaissait pas du tout le*
640 *monde de l'hôtellerie. Donc, il est allé dans un hôtel, au Novotel*
641 *à Szeged où, là, il s'occupe essentiellement des petits déjeuners,*
642 *donc une compétence qu'il n'a jamais acquise en France. [...]*
643 *Pour le cuisinier, c'était... il est... J'ai rencontré la brasserie...*
644 *une brasserie hongroise où, là, on était essentiellement sur de la*
645 *production de recettes que l'on fait pas en France, notamment tout*
646 *ce qui est potage et consommé, puisqu'en Hongrie, ils sont*

647 *champions sur ce domaine parce qu'en France, on n'en fait pra-*
648 *tiquement plus dans les restaurants. Et puis, c'était le travail aussi*
649 *de l'oie, par exemple, des gibiers, qu'on perd aussi en France...*
650 *vous voyez... donc, toujours, moi, j'essaie de voir, entre ce que le*
651 *jeune avait appris en France et ce qu'il pouvait apprendre de la*
652 *Hongrie... voilà, j'étais un peu l'interface entre les deux. » (Ingé-*
653 *nieure 1, CFA/MFR85).*
654

655 La problématique alors générée est de structurer un dispositif qui permette de
656 valider ces compétences acquises en mobilité, dont la validité est locale, dans une
657 certification. La stratégie retenue a consisté à formaliser un projet de certification
658 commune, à l'échelle des deux partenaires, puis à chercher à faire référencer cette
659 certification dans chacun des deux pays respectifs, que cela soit, pour la France,
660 dans le Registre national de la certification professionnelle (RNCP) ou l'inven-
661 taire¹³. Selon cette perspective, le référencement peut viser l'inscription d'une
662 « mention complémentaire », d'une spécialisation associée à la certification, fai-
663 sant état d'un domaine de compétences acquises durant la mobilité.

664
665 *« Oui, en ce qui concerne la Hongrie, le lycée de Krudy travaille*
666 *en étroite collaboration avec la Chambre de Commerce et de l'In-*
667 *dustrie de Szeged où, chaque année, des jeunes qui valident, au*
668 *travers d'une certification de la CCI, un certificat équivalent un*
669 *peu au CAP chez nous. Il y a une partie de connaissance de tra-*
670 *vaux pratiques et puis une partie écrite. Alors ... un certificat est*
671 *en cours de formalisation pour les jeunes par la CCI de Szeged,*
672 *... Un certificat délivré par la CCI de Szeged qui a de la valeur en*
673 *Hongrie, à Szeged. [...] Parce que ce n'est pas un diplôme d'État.*
674 *C'est un diplôme de branche professionnelle... [...] Donc, ils ont*

¹³ France compétences : « Note relative au répertoire spécifique » « La définition du répertoire spécifique figure à l'article L. 6113-6 du code du travail créé par la loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel : « Sont enregistrées pour une durée maximale de cinq ans, dans un répertoire spécifique établi par France compétences, sur demande des ministères et organismes certificateurs les ayant créées et après avis conforme de la commission de France compétences en charge de la certification professionnelle, les certifications et habilitations correspondant à des compétences professionnelles complémentaires aux certifications professionnelles. Ces certifications et habilitations peuvent, le cas échéant, faire l'objet de correspondances avec des blocs de compétences de certifications professionnelles. » Source : https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/11/note_repertoire_specifique-2.pdf

675 *initié quand même de l'alternance justement, mais scolaire alter-*
676 *nant. Et donc, ces petits jeunes, là, qui sont en CAP, équivalent*
677 *CAP en Hongrie, eh bien, l'alternance a été validée par la CCI.*
678 *Donc, à la fin, c'est bien la CCI qui leur remet ce petit certificat-*
679 *là. » (Ingénieure 1, CFA/MFR85).*
680

681 Selon la démarche exposée, il s'agit de procéder selon un principe de double
682 certification, donc de co-diplomation, l'apprenti pouvant alors se prévaloir de la
683 certification acquise au terme de son parcours de formation dans le pays d'envoi
684 et d'une seconde certification provenant du pays d'accueil lors de la mobilité.
685 Cette stratégie offre l'avantage de spécifier très clairement la dimension
686 internationale du parcours de formation réalisé par l'apprenti. Elle doit
687 cependant, pour être réaliste, ne pas augmenter de manière démesurée le temps
688 de formation, le périmètre des tâches et activités à réaliser, et ne pas multiplier le
689 nombre des épreuves rendues nécessaires pour les actes d'évaluation, puis de
690 validation.

691 **Conclusion**

692 Une recommandation européenne a institué un outil, l'ECVET (*European*
693 *Credits system for Vocational Education and Training*), pour favoriser la
694 mobilité intra-européenne des candidats aux diplômes professionnels, et
695 reconnaître les apprentissages à l'étranger au moyen de crédits. À l'inverse des
696 ECTS, les ECVET sont envisagés comme des crédits basés sur des acquis
697 d'apprentissage (liste de compétences dans les référentiels français) non
698 réductibles à des durées de formation et des savoirs.

699 La reconnaissance des acquis de la mobilité à l'étranger se heurte à des obstacles
700 liés aux spécificités nationales des métiers, aux pratiques de formation associées,
701 aux formalisations diverses des référentiels. Cela nécessite, de la part des
702 ingénieurs de formation, tout un travail d'ajustement durant toutes les phases du
703 parcours, de la préparation de la formation, en entreprise ou en centre jusqu'à
704 l'évaluation des stagiaires.

705 Le référentiel du diplôme qui constitue le référent pour l'évaluation se révèle une
706 ressource insuffisante pour la validation de ce qui a été acquis à l'étranger. En
707 effet, les ingénieurs de formation développent des stratégies différentes pour

708 prendre en compte et faire reconnaître, au-delà de ce qui est prévu par le
709 référentiel, ce que les élèves ont acquis à l'étranger.
710 En outre, il leur faut aussi prévoir un parcours de formation qui tienne compte
711 des objectifs professionnels du diplôme du pays d'origine. La mobilité soulève
712 donc des problèmes de formation autant que de certification. Les référentiels se
713 révèlent être des outils limités pour justement appréhender ces « acquis
714 d'apprentissage ». Pour apprécier les apports ou les insuffisances de la mobilité
715 hors contexte national, les ingénieurs réintroduisent alors une dimension que les
716 référentiels ont contribué à minorer : la formation.
717 Ainsi, ce travail montre qu'on ne peut évaluer et valider indépendamment d'une
718 connaissance de la formation suivie, comme tendent à le laisser croire les
719 approches en termes d'acquis d'apprentissage ou de compétence. Et les situations
720 de mobilité se révèlent propices à souligner à la fois les limites des référentiels et
721 le caractère problématique, dans leur principe, des ECVET.

722 **Bibliographie**

- 723 Ardouin T. (2017), *Ingénierie de formation*, Paris, Dunod.
- 724 Barbier R. (1996), *La recherche-action*, Paris, Economica.
- 725 Boudier A. (2006), « Européanisation de la certification. Un passé éclectique, un
726 avenir incertain », *Céreq Relief*, n° 16, pp. 79-105.
- 727 Breton H. (2022) Apprendre en situation d'incertitude : de l'expérience aux
728 savoirs, *Práxis Educativa*, 18(1), pp. 1-19.
- 729 Chauvigné C. (2010), « Les référentiels en formation. Des normes en
730 confrontation », *Recherche et Formation*, n° 64, pp. 77-90. DOI :
731 rechercheformation.revues.org/210
- 732 Chauviré C. (2002), « Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de
733 Wittgenstein », *Raisons pratiques*, 13, pp. 25-48.
- 734 Castéra de B. (1988), *Le compagnonnage*, Paris, Presses universitaires de France.
- 735 Cherqui-Houot I. (2009a), « Référentiel d'activités », in Boutinet J.-P.
736 éd., *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Érès, pp. 194-195.

- 737 Cherqui-Houot I. (2009b), « Référentiel de compétences », in Boutinet J.-P.
738 éd., *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Érès, pp. 200-201.
- 739 Cherqui-Houot I. (2009c), « Référentiel de certification », in Boutinet J.-P.
740 éd., *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Érès, pp. 198-199.
- 741 Crahay M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de com-
742 pétences en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 97-110.
- 743 Duru-Bellat M. (2015), « Les compétences non académiques en question »,
744 *Formation Emploi*, n° 130, pp. 13-29.
- 745 Jobert G. (2011), « Intelligence au travail et développement des adultes », in
746 Carré P. (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris,
747 Dunod, pp. 357-381.
- 748 Jullien F. (2011), *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire de l'altérité*,
749 Paris, Galilée.
- 750 Le Boterf G. (2011), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions
751 d'Organisation.
- 752 Tremblay N. A. (2003), « Les compétences nécessaires à l'autoformation », in
753 *L'autoformation : Pour apprendre autrement*, Presses de l'Université de
754 Montréal, pp. 138-179.