

Guide sur les méthodes d'évaluation des apprentissages informels et non-formels pour la validation et la reconnaissance des acquis

RAFT
Work-based learning recognition



**PROJET ERASMUS+
RAFT: RECONNAÎTRE LES ACQUIS EN
FORMATION PAR LE TRAVAIL**



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



LE PROJET

Acronyme du projet : RAFT

Titre du projet : Reconnaître les Acquis en Formation par le Travail / Work-based learning recognition

Appel à projet : ERASMUS + KA2 - Coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques (KA202)

Référence du projet : 2020-1-FR01-KA202-080279

Durée du projet : 1/11/2020 - 31/10/2023

LICENCE DE PUBLICATION

© 2023. Cette publication est soumise à une [licence internationale CC-BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



PARTENAIRES DU PROJET



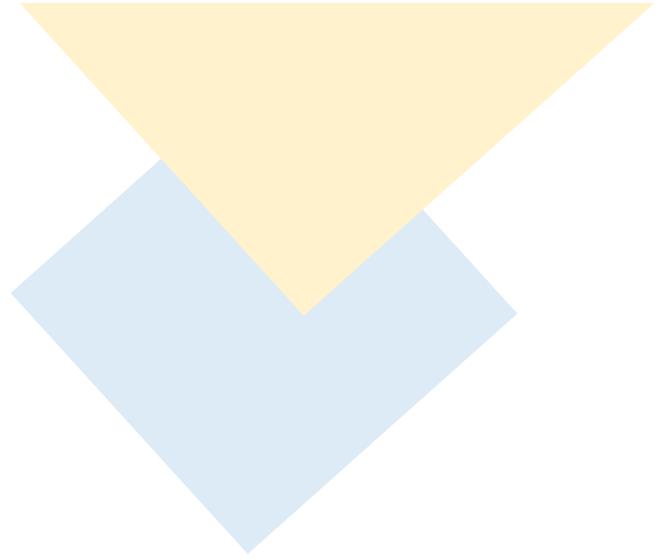
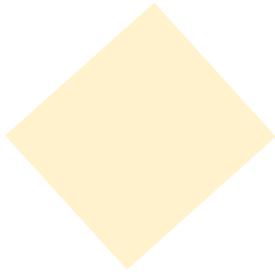
CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations contenues dans cette publication.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
SITUATION INITIALE.....	4
OBJECTIFS DU PROJET.....	5
PARTIE 1	8
ETAT DES LIEUX DES PROCEDURES D'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET NON-FORMEL	9
<i>Bonnes pratiques recueillies auprès de différentes organisations européennes.....</i>	<i>9</i>
<i>Comparaison des procédures d'évaluation.....</i>	<i>14</i>
PARTIE 2	18
LES CADRES DE REFERENCE DEVELOPPES DANS LE PROJET RAFT	19
<i>Structure des cadres de référence RAFT</i>	<i>20</i>
INTRODUCTION AUX EXPÉRIMENTATIONS MENÉES	21
PARTIE 3	24
MISE EN ŒUVRE DE L'EVALUATION RAFT	25
PREMIER TEST.....	26
<i>Principaux résultats des entretiens menés lors de la phase pilote 1</i>	<i>27</i>
<i>Décisions après la première phase de pilotage.....</i>	<i>28</i>
DEUXIÈME TEST	31
<i>Résultats de la deuxième phase de pilotage.....</i>	<i>32</i>
PARTIE 4	36
RESUME ET ENSEIGNEMENTS TIRES.....	37
<i>Points forts du processus d'évaluation et de l'outil proposé</i>	<i>37</i>
<i>Aspects du processus et de l'outil d'évaluation à renforcer.....</i>	<i>38</i>
<i>Transférabilité et durabilité</i>	<i>39</i>
RÉFÉRENCES.....	41
ANNEXE	43
GLOSSAIRE.....	44



INTRODUCTION





Situation initiale

Les procédures d'enseignement et de formation basées sur l'**apprentissage informel et/ou non-formel** se sont avérées être **un facteur important** lorsqu'il s'agit de **permettre à des personnes formellement peu qualifiées de suivre des parcours de formation efficaces**. Cependant, dans la majorité des cas, le caractère informel et/ou non-formel de ces procédures ne conduit pas à une validation ou à une reconnaissance des compétences, des connaissances et des aptitudes acquises. Notre groupe-cible étant constitué de personnes peu qualifiées, le présent guide se concentre sur la reconnaissance alignée sur les niveaux 2 et 3 des cadres européens ou nationaux des certifications (CEC ou CNC)¹. Toutefois, certaines sections pourraient également inspirer d'autres groupes et/ou niveaux.

En ce qui concerne les politiques officielles de l'UE, par le biais de la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 sur la validation de l'apprentissage non-formel et informel (Journal officiel de l'Union européenne, 55(C 398), 1-5), le Conseil a invité les États membres à mettre en place des **dispositifs nationaux de validation**. L'objectif de ces politiques est de "récupérer" toutes les compétences résiduelles de la personne dans un large éventail de contextes où elle les a acquises.

En outre, les lignes directrices européennes pour la validation de l'apprentissage non-formel et informel (Cedefop, 2015) et l'inventaire européen sur la validation de l'apprentissage non-formel et informel (Cedefop, Commission européenne, ICF, 2019) fournissent des **informations actualisées sur le processus de validation aux niveaux national, régional et local en Europe**.

Les pays présentent au groupe consultatif Europass des rapports de validation ponctuels sur leur réponse politique à la recommandation. Ces rapports font état des progrès réalisés et des difficultés rencontrées. Le groupe consultatif du cadre européen des certifications (CEC) assure le suivi de la mise en œuvre de la recommandation du Conseil. Les procès-verbaux et les documents de réunion sont disponibles dans le registre des groupes d'experts de la Commission.

Pourquoi est-il important aujourd'hui, pour la main-d'œuvre européenne, de rechercher des formes alternatives et plus flexibles de formation et de reconnaissance des compétences acquises ?

¹ voir par exemple : Commission européenne. (2018). Le cadre européen des certifications : Soutenir l'apprentissage, le travail et la mobilité transfrontalière.



Les études sur le marché du travail s'accordent largement sur le fait que les politiques existantes n'ont pas permis une réelle insertion professionnelle de certaines catégories de travailleurs. Voir par exemple la situation de l'accès à l'emploi des personnes handicapées (Eurofound, 2021) et la situation du chômage des jeunes et des femmes. Leur **exclusion du marché du travail** est souvent liée à de **mauvaises conditions sociales** et/ou à des handicaps entraînant un faible niveau de qualification formelle, et cette interconnexion permanente ne peut être résolue que par un changement dans les **politiques d'inclusion active**, en commençant par une **formation efficace liée aux besoins des stagiaires et des entreprises** pour assurer une adéquation réussie, jusqu'à des **validations normalisées et comparables des compétences et des qualifications acquises dans un contexte non-formel ou informel**, par exemple dans le cadre de la formation par le travail (FT).

L'initiative européenne "Upskilling Pathways for Adults" (Cedefop, 2019, CEDEFOP 2020a et 2020b) souligne la nécessité d'adapter ces parcours car "les adultes constituent un groupe très hétérogène ; **l'adaptation tient compte de cette hétérogénéité en reconnaissant et en s'appuyant sur l'apprentissage antérieur** et en **éliminant les obstacles** (institutionnels, ainsi que ceux liés aux caractéristiques individuelles partagées, aux expériences, aux connaissances), facilitant ainsi la participation des adultes à l'apprentissage".

"RAFT" (l'acronyme du projet), qui signifie en anglais "radeau" mais aussi "canot de sauvetage", n'aborde pas un domaine innovant, puisque **l'importance de la FT pour l'enseignement et la formation professionnelle continue** et pour l'apprentissage général a été largement débattue depuis lors, mais il **propose des solutions pratiques pour la valorisation des compétences acquises dans des processus informels et non-formels**, à la fois pour les personnes peu qualifiées impliquées et pour les formateurs/tuteurs qui les soutiennent.

Objectifs du projet

Dans le cadre du projet Erasmus+ RAFT ("Reconnaître les Acquis en Formation par le Travail", 2019 - 2023), sept partenaires de cinq pays européens (France, Belgique, Autriche, Italie et Slovénie) ont travaillé à la **proposition d'une évaluation formelle des compétences transversales acquises en situation de formation par le travail**.

La nécessité d'orienter les résultats d'apprentissage de la FT vers une validation officielle doit être conçue comme un équilibre permanent entre la **valeur de l'apprentissage dans des situations de FT** (en remplacement des tests "scolaires" généralement inadaptés aux adultes peu qualifiés et peu



motivés) et l'**importance de certifier même les parcours expérientiels les plus modestes**. Ceci est d'autant plus important que le manque de motivation des personnes peu qualifiées est généralement dû à des expériences d'apprentissage antérieures négatives (souvent à l'école) et à des conditions préalables obstructives en ce qui concerne leur volonté d'apprendre.

Le projet promeut, en soulignant la valeur de l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes peu qualifiés, le modèle d'un **système de microcrédit** plus flexible basé non seulement sur des certifications standardisées obtenues par le biais de parcours d'apprentissage officiels. Ce modèle est fortement lié à la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et à la possibilité de "construire" un programme d'études professionnelles composé de **compétences validées en dehors d'un parcours éducatif "scolaire" officiellement reconnu**. Il offre la possibilité de capitaliser sur **différents types d'apprentissage, de compétences et de connaissances** et de créer un "langage de validation" commun pour ces résultats d'apprentissage, c'est-à-dire un format reconnu et lisible, qui traduit des éléments de validation fragmentés en une forme structurée avec une terminologie appropriée.

Certains pays, comme l'Italie, disposent d'un **système national de certification des compétences**, mais les régions ont l'autonomie de décider de l'appliquer ou non à la reconnaissance de l'apprentissage non-formel et informel, et la **législation nationale n'est donc pas toujours appliquée au niveau régional**. En Slovénie, l'évaluation et l'accréditation de l'apprentissage non-formel et informel sont régies par un système national de qualifications professionnelles.

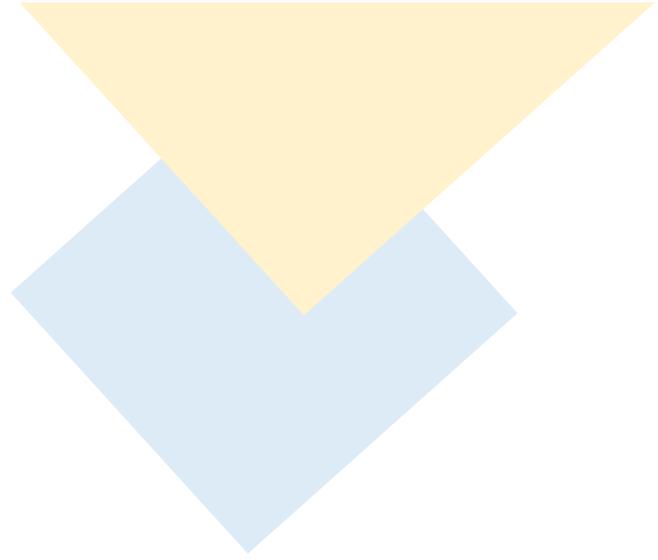
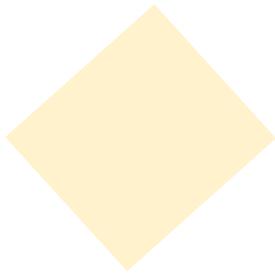
La **recommandation relative à une approche européenne des micro-crédits pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et l'employabilité**, adoptée par le Conseil de l'Union européenne en juin 2022, a introduit deux autres concepts officiels concernant la possibilité d'obtenir la reconnaissance d'un ensemble limité de compétences professionnelles et de compétences transversales : le "micro-crédit" et la "micro-certification". Les **micro-crédits peuvent être liés à des expériences professionnelles** et peuvent être un outil utile pour les reconnaître, dans la même vision d'un système flexible **permettant aux adultes peu qualifiés de valoriser tout le savoir-faire acquis**, au-delà de l'éducation et de la formation formelle, d'une manière **transparente, standardisée et comparable**.

Par conséquent, les **processus de validation développés au cours du projet RAFT** peuvent faire partie des **activités quotidiennes liées aux programmes de formation en milieu professionnel** que les organisations dans ce domaine mettent en œuvre pour des groupes d'adultes défavorisés. L'objectif



est d'éviter les "**modèles scolaires**" d'évaluation et le sentiment de frustration et de manque de confiance découlant de l'échec, tout en conduisant à la **reconnaissance des compétences acquises dans un cadre non-formel ou informel**.

Afin de maintenir un ensemble cohérent de terminologie et de définitions, ce document est accompagné d'un glossaire en annexe, qui peut guider le lecteur en permanence.



PARTIE 1





Etat des lieux des procédures d'évaluation de l'apprentissage informel et non-formel

Le défi du projet RAFT est de **tester et de prouver l'efficacité des outils d'évaluation** qui peuvent être **appliqués dans un contexte d'apprentissage par le travail**, en "traduisant" les **compétences acquises de manière non-formelle ou informelle** en une **qualification ou une certification reconnue**. "Traduire" signifie **créer un langage axé sur la qualité - et la transparence** - qui peut être **compris, partagé et utilisé comme cadre et boîte à outils par les acteurs nationaux et internationaux** liés à la formation et au marché de l'emploi.

L'image d'une **construction "brique par brique" du curriculum d'une personne** (comportant plusieurs micro-crédits ou validations) n'est pas seulement une stratégie orientée vers le besoin urgent en Europe d'une main-d'œuvre plus qualifiée, et une réponse possible à la complexité croissante et au changement rapide des environnements de travail, mais aussi une approche adaptée aux personnes ayant un parcours de formation non linéaire et ou des expériences négatives avec les environnements d'éducation et de formation traditionnels et fortement formalisés.

Bonnes pratiques recueillies auprès de différentes organisations européennes

Étant donné que les partenaires RAFT et les organisations associées possèdent déjà une **expérience pertinente dans le travail avec des adultes peu qualifiés et dans la formation de ces derniers dans différents domaines professionnels**, la collecte de leurs bonnes pratiques semblait être une base solide sur laquelle s'appuyer.

Les bonnes pratiques dans les domaines de l'HoReCa et de l'horticulture **reflètent les contextes spécifiques des partenaires** dans lesquels leurs activités sont développées, diverses **approches durables** de la **validation des compétences non-formelles et informelles**, et **différents outils pour reconnaître des éléments d'un parcours de formation ou des parties d'un parcours professionnel** qui peuvent conduire à un emploi même sans avoir (entièrement) accompli les parcours d'apprentissage traditionnels et la qualification formelle, comme trois ans d'apprentissage, un enseignement professionnel en milieu scolaire, ou similaire.

Les exemples suivants portent sur des **systèmes**, des **procédures** et des **outils d'évaluation et de validation plus ou moins complexes** permettant d'observer et d'évaluer les compétences dans des

contextes d'apprentissage en milieu professionnel, en fonction des missions de chaque organisation :

Pays	Organisation	Brève description de la pratique	Secteur
Autriche	 <p>CHANCE B - KomKom</p>	<p>La qualification KomKom est un programme de formation en alternance aligné sur le Cadre National des Certifications (CNC) validant les niveaux 1 et 2 pour différentes professions, dont l'entretien des espaces verts.</p> <p>Une plateforme numérique sert d'outil d'évaluation, qui permet des (auto)évaluations intermédiaires par le stagiaire et le formateur, ainsi qu'une évaluation finale par deux évaluateurs. Elle englobe les aptitudes personnelles, sociales et professionnelles et évalue les compétences relatives au degré d'indépendance avec lequel un stagiaire peut accomplir des tâches données.</p> <p>En cas de réussite, un certificat reconnu au niveau 1 ou 2 du CNC est délivré.</p>	horticulture
Belgique	 <p>Le Perron de l'Ilon (en coopération avec AID)</p>	<p>Le processus et l'outil d'évaluation du Perron de l'Ilon ont été développés au cours d'une année de travail pédagogique et sont adaptés à la réalité du terrain. Il est appliqué dans un contexte d'apprentissage par le travail et se concentre sur les progrès des stagiaires en évaluant leurs (micro-)compétences à l'aide d'un système de flèches allant de "J'en ai entendu parler" à "Je l'applique professionnellement" à chaque poste de travail.</p> <p>L'(auto)évaluation des compétences professionnelles respectives a lieu à chaque changement de poste de travail, c'est-à-dire toutes les 3 semaines. Les compétences transversales sont (auto)évaluées tous les 4 à 6 mois de la même manière, toujours sous la forme d'une discussion individuelle entre le formateur ou l'accompagnateur psychosocial et le stagiaire. Les progrès d'apprentissage du stage qui fait également partie du programme de formation sont évalués par le formateur, le stagiaire et un représentant de l'entreprise.</p>	HoReCa
	<p>HABILUX</p> <p>Habilux (en coopération</p>	<p>Habilux, entreprise de formation par le travail, a mis en place un système d'accompagnement et d'évaluation personnalisé et spécifique au stagiaire, liant tous les aspects (formation, travaux pratiques, cours théoriques et évaluation) par un ensemble de fiches pratiques, répertoriées et classées en fonction des tâches auxquelles</p>	horticulture



	avec AID)	<p>le stagiaire sera confronté tout au long de la formation, et qui servent à la fois de base théorique et de système d'évaluation. Elles permettent également des auto-évaluations qui sont comparées à l'évaluation des formateurs.</p> <p>À la fin de la formation, une évaluation finale prend en compte ce que le stagiaire a appris et amélioré au cours du programme et d'un stage.</p> <p>L'outil a été développé par un groupe de travail réunissant des formateurs de différents centres de formation du secteur de l'insertion socioprofessionnelle.</p>	
France	 ALIE	<p>ALIE utilise un test de positionnement pour permettre aux apprenants et aux formateurs qui les accompagnent d'évaluer leurs connaissances et les compétences transversales et professionnelles des stagiaires au début d'une formation.</p> <p>Les apprenants peuvent auto-évaluer leurs connaissances et les tests de positionnement leur permettent de faire la transition vers l'activité en situation de travail et de se familiariser avec leur nouvel environnement de travail.</p> <p>Pour le formateur, il facilite la socialisation des nouveaux apprenants, montre comment ils agissent dans un groupe et donne une première idée des forces et des faiblesses des apprenants.</p> <p>L'un des objectifs de ce test de positionnement est d'initier la relation entre l'apprenant et le formateur.</p> <p>Le test est effectué en groupes de nouveaux apprenants sous la supervision d'un formateur le premier jour du contrat. Les évaluations ne sont ni notées ni chronométrées, les apprenants peuvent interagir entre eux et avec le formateur si nécessaire, poser des questions et compléter le test à leur propre rythme.</p> <p>Si une clarification est nécessaire, le formateur peut l'expliquer à l'ensemble du groupe ou demander à un apprenant qui a compris une question de l'expliquer aux autres.</p>	horticulture

	 <p><u>Attitudes PRO</u></p>	<p>L'objectif du projet est d'améliorer les compétences comportementales et l'employabilité des jeunes adultes en combinant formation, coaching et immersion dans un environnement professionnel dans le cadre d'un programme de huit mois.</p> <p>En cinq phases, le projet promeut leur attitude professionnelle, leur enseigne les techniques de recherche d'emploi, leur permet d'acquérir des compétences, organise des stages, ...</p> <p>Afin de rendre les CV des stagiaires plus cohérents et de rendre les compétences comportementales plus visibles, Attitudes PRO a créé des <i>Open Badges</i> qui permettent de valider sept compétences comportementales.</p> <p>Une plateforme numérique permet aux formateurs et aux stagiaires de suivre les progrès de l'apprentissage. En cas de réussite, l'Open Badge délivré certifie les compétences acquises et fournit une description détaillée des aptitudes et du savoir-faire.</p>	<p>horticulture et HoReCa</p>
	 <p><u>Association EQUALIS</u> (en coopération avec AGFE)</p>	<p>L'objectif de l'outil d'évaluation mis en place est de vérifier l'acquisition des compétences techniques et transversales des adultes employés dans le domaine de l'entretien des espaces verts et du maraîchage.</p> <p>Le conseiller en insertion et les encadrants utilisent une grille de compétences pour évaluer les salariés en insertion en trois étapes :</p> <p>Au début du programme de travail, les compétences du salarié (savoir-faire et savoir-être) sont évaluées.</p> <p>L'évaluation à mi-parcours permet de voir l'évolution des compétences techniques et transversales du salarié. À ce stade, l'employé est invité à s'auto-évaluer.</p> <p>À la fin du contrat, une évaluation finale a lieu. En cas de réussite, un certificat attestant de l'acquisition de différentes compétences est délivré. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un certificat officiel, c'est un plus pour l'employé qui peut le présenter à un futur employeur.</p>	<p>horticulture</p>
<p>Italie</p>		<p>L'organisation utilise un outil pour vérifier l'acquisition des compétences transversales des adultes handicapés dans le cadre des formations dans le domaine de l'entretien des espaces verts et de la transformation alimentaire.</p>	<p>horticulture et</p>



	<p><u>Coopérative sociale Francesco d'Assisi</u> (en coopération avec SCF)</p>	<p>Après avoir observé le stagiaire pendant un mois, le tuteur évalue pour la première fois les compétences transversales du stagiaire. Dans le même temps, le stagiaire procède à une auto-évaluation comportant les mêmes éléments. Les résultats sont comparés et un retour d'information est donné au stagiaire.</p> <p>À la fin de la période de stage, l'évaluation et l'auto-évaluation sont refaites pour vérifier si le stagiaire a acquis et/ou amélioré ses compétences non techniques.</p> <p>L'outil est très simple et peut être utilisé par n'importe qui puisque le langage est simple et clair. En particulier, le formulaire d'auto-évaluation a été considérablement simplifié pour permettre aux personnes souffrant de déficiences intellectuelles de mieux le comprendre.</p>	HoReCa
Slovénie	 <p><u>Druga violina (CUDV Draga)</u> (en coopération avec INUK)</p>	<p>Druga Violina, un restaurant situé dans la vieille ville de Ljubljana, emploie plusieurs personnes ayant des besoins particuliers. Pendant l'année scolaire, des étudiants handicapés âgés de 16 à 26 ans rejoignent également le Druga Violina pour y acquérir une expérience professionnelle. L'objectif de ce stage est d'apprendre à travailler dans un restaurant, afin de faciliter la décision ultérieure de rejoindre le restaurant sur une base régulière.</p> <p>Le programme permet aux personnes handicapées, en fonction de leurs capacités, de participer activement à la vie sociale et au monde du travail.</p> <p>Druga Violina utilise des évaluations individuelles pour vérifier l'aptitude d'un candidat à occuper le poste d'aide-serveur. Ces évaluations ont lieu avant le stage proprement dit, puis dans les 14 jours qui suivent le stage. Les aptitudes motrices, les capacités cognitives et le savoir-être de la personne sont pris en compte (par exemple, capacité à marcher, à porter un plateau, à s'orienter dans l'espace, à se débrouiller, à être sociable, à connaître les chiffres, etc.)</p>	HoReCa

Pour **présenter leurs pratiques de manière plus détaillée**, les partenaires ont créé de **courtes vidéos qui présentent les différentes approches**. Les vidéos sont disponibles sur la chaîne YouTube de RAFT, via le lien suivant : <https://www.youtube.com/@RAFTproject/>



Comparaison des procédures d'évaluation

L'image générale qui se dégage de cette collection de pratiques est que les organisations ont investi beaucoup de temps et de ressources dans la création de systèmes d'évaluation pour les bénéficiaires avec lesquels elles travaillent.

Les tableaux suivants visent à donner une **vue d'ensemble des similitudes et des différences** entre ces exemples de bonnes pratiques.

Similitudes

	Contexte de l'évaluation	Toutes les bonnes pratiques se réfèrent à des contextes d'apprentissage tout au long de la vie.
	Groupe cible	Toutes les bonnes pratiques s'adressent à des adultes peu qualifiés.
	Types de compétences évaluées	Toutes les bonnes pratiques évaluent les compétences professionnelles et les compétences transversales.
	L'évaluation en tant que processus	Les aptitudes et les compétences sont observées sur une longue période. Au cours d'un parcours de formation, plusieurs évaluations sont effectuées.
	Principe du <i>multi-œil</i>	Les évaluations sont effectuées par un ou plusieurs formateurs / mentors / tuteurs , et des instruments d'auto-évaluation et/ou d'évaluation par les pairs sont inclus.
	Approche axée sur les participants	Le retour d'information constructif et la prise en compte de l'avis des stagiaires font partie du parcours de formation par le travail , par le biais d'un échange personnel et d'un dialogue lors de l'examen des évaluations. Les outils d'évaluation peuvent être adaptés aux besoins des participants.
	Accessibilité	Les participants bénéficient d'un soutien adapté à leurs besoins et les outils utilisés sont facilement accessibles au groupe cible et conviviaux (par exemple, langage simple, langage encourageant, illustrations, ...).



	Impact sur le parcours de formation	Le programme de formation prend en compte les résultats des bilans, positionnements et évaluations des compétences réalisés à l'entrée en formation et tout au long de la formation (tant pour le contenu que la durée du parcours et du programme de formation).
	Durabilité	<p>Toutes les pratiques sont en place depuis au moins un an.</p> <p>Les opérateurs concernés sont soutenus et financés par une législation et des fonds régionaux ou nationaux.</p> <p>Les qualifications délivrées permettent d'accéder à un emploi et/ou d'améliorer les aptitudes à la vie quotidienne et les compétences transversales des participants.</p> <p>Les qualifications et les évaluations qui prennent en compte les besoins particuliers de certains groupes cibles/stagiaires peuvent entraîner un changement d'attitude et créer une attitude positive à l'égard du travail.</p> <p>Les résultats de l'évaluation peuvent donner de nouvelles perspectives concernant l'orientation professionnelle ou la carrière future des participants.</p> <p>Ces procédures peuvent améliorer la capacité à apprendre et à prendre des mesures de formation continue.</p>



		<p>"pouvoir le réaliser" à "pouvoir le réaliser", représenté par des flèches.</p> <p>L'outil KomKom (Chance B) visualise le niveau de compétence à l'aide de quatre smileys représentant le niveau d'autonomie et le degré de soutien et d'orientation requis (selon les descripteurs du CNC).</p> <p>ALIE n'utilise aucune forme de notation pour le test d'entrée.</p>
	Certification	La plupart des partenaires délivrent des certificats reconnus en interne ou certifient la participation .
	Champ d'application	Le champ d'application des bonnes pratiques s'étend du niveau local au niveau national en passant par le niveau régional .
	Évaluation et reconnaissance encouragées par les autorités publiques	Le modèle KomKom (Chance B) est une qualification accréditée au niveau national et alignée sur le CNC .

L'**hétérogénéité** des approches des organisations en matière de validation de l'apprentissage antérieur et en situation de travail est une **ressource précieuse**, y compris pour la diversité des bonnes pratiques collectées. Comme souligné ci-dessus, certaines organisations ont des procédures d'évaluation/validation plus complexes pour les contextes de formation par le travail, d'autres mettent en œuvre des procédures moins complexes motivées par le manque de reconnaissance officielle des compétences observées et par la préférence du marché du travail pour les certifications officielles. D'autres raisons peuvent être le manque de moyens tels que les ressources humaines, l'expertise, le temps, l'argent.

Certains partenaires ont plutôt choisi d'utiliser des outils très simples, disponibles et faciles à utiliser pour tout le monde, y compris les bénéficiaires, pour leur auto-évaluation.



PARTIE 2



Les cadres de référence développés dans le projet RAFT

Le projet RAFT visait à fournir une **méthodologie globale basée sur des compétences de base communes** pour **valider les compétences transversales dans un contexte d'enseignement/apprentissage basé sur le travail**. Pour ce faire, les compétences transversales sont évaluées en combinaison avec les compétences professionnelles pertinentes (c'est-à-dire les compétences spécifiques à un secteur ou à une profession, ou "hard skills") en reliant les indicateurs et les critères communs définis pour chaque résultat d'apprentissage à certaines compétences professionnelles.

Les référentiels d'évaluation RAFT ont été élaborés selon une **méthodologie référentielle** fondée sur l'approche par compétences, conformément à la recommandation européenne relative à l'établissement d'un système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), en **se concentrant sur les acquis de l'apprentissage structurés en unités d'acquis de l'apprentissage, avec des évaluations documentées²**.

Les acquis de l'apprentissage jouent un rôle essentiel dans le concept de validation axée sur les compétences qui constitue le point de départ des référentiels. Ils **expriment ce que les individus savent, comprennent et sont capables de faire** à la fin d'un processus d'apprentissage, qu'il soit formel, informel ou non-formel.

Pour chaque résultat d'apprentissage, les compétences requises sont définies plus en détail par un certain nombre de **critères**, et des **indicateurs** sont attribués à chaque critère, fournissant des **descriptions de comportements observables** qui peuvent être évalués. Cela permet d'élaborer des normes objectives, contribuant à construire un langage commun entre les opérateurs, ce qui constitue la base de la validation puisque les procédures sont basées sur un cadre qualité transparent.

² Le processus de développement et la méthodologie sont expliqués plus en détail dans les normes RAFT, disponibles sur le site web du projet.



Structure des cadres de référence RAFT

Les référentiels de compétences pour l'**HoReCa** et l'**horticulture** fournies par le partenaire belge du projet, AID, ont servi de base à l'élaboration de **deux référentiels d'évaluation** qui ont servi d'outils d'évaluation standardisés dans les deux phases d'expérimentations menées par les organisations partenaires au cours du projet. Ces deux référentiels sont à retrouver sur le [site web du projet](#).

Pour réaliser ces deux référentiels, le consortium RAFT a décidé de se concentrer sur **sept compétences comportementales qu'Attitudes PRO** (France) valide déjà avec ses Open Badges³ :

- La collaboration
- L'implication
- L'organisation
- La capacité à résoudre des problèmes
- La capacité d'adaptation
- La maîtrise de soi
- La communication

Ces compétences transversales ont été **identifiées au cours d'un processus en trois étapes** étalées sur dix mois, **en collaboration avec 40 entreprises locales, comme étant les plus pertinentes pour les candidats à l'emploi**. La sélection elle-même, ainsi que la méthodologie, ont été confirmées par un expert en la matière, Jérôme Hoarau, créateur de "Soft Skills Magazine" et co-auteur de plusieurs ouvrages sur les compétences non-techniques.

Dans le projet RAFT, les **compétences transversales** sélectionnées ont été **liées aux compétences professionnelles spécifiques** dans **chaque unité d'apprentissage, et des critères et indicateurs spécifiques** ont donc été définis pour chaque compétence transversale dans chaque unité d'apprentissage.

L'idée sous-jacente à cette approche est que la **manière dont les compétences transversales sont mobilisées peut varier d'un contexte à l'autre**, en fonction de la situation de travail dans laquelle les personnes sont formées, accompagnées et, enfin, évaluées. Par exemple, dans l'HoReCa, la communication lors de la préparation des tables avec les collègues n'est pas la même que la communication lors du service aux clients. Par conséquent, l'objectif est d'obtenir une image plus

³ <https://www.mio-attitudespro.re/accueil/>



large et en même temps plus précise en observant si les stagiaires sont capables de mobiliser toute la gamme des compétences professionnelles et d'appliquer les compétences transversales respectives dans différents contextes.

Les référentiels RAFT sont structurés comme ceci : dans chaque **unité d'apprentissage**, les **critères** reflètent la qualité attendue de la compétence évaluée, les **indicateurs** en décrivent la manifestation observable.

Les deux référentiels développés dans le cadre du projet sont génériques dans la mesure où ils contiennent un **certain nombre d'unités communément observables dans les cinq pays** des partenaires participants et **ne prennent pas en compte les réglementations nationales spécifiques**.

Le **référentiel HoReCa** comprend **quatre unités d'apprentissage** et, en plus des indicateurs et des critères pour les compétences professionnelles dans chaque unité, **cinq critères** et **trois indicateurs** par critère ont été définis **pour les sept compétences transversales**.

Le **référentiel de l'horticulture** comprend **cinq unités d'apprentissage**. Outre les indicateurs et les critères relatifs aux compétences professionnelles de chaque unité, **cinq critères** et **trois à quatre indicateurs** par critère ont été définis **pour les sept compétences transversales**.

L'évaluation des compétences transversales sur la base de ces référentiels présente l'**avantage supplémentaire** de permettre aux évaluateurs d'**observer si les participants sont capables de mobiliser les compétences techniques et professionnelles** nécessaires à l'accomplissement des tâches définies dans une unité d'acquis d'apprentissage donnée.

Introduction aux expérimentations menées

Au cours de deux phases d'expérimentation, les partenaires du projet ont cherché à déterminer si ces référentiels d'évaluation constituaient un outil utile pour évaluer les compétences transversales en relation étroite avec certaines compétences professionnelles et si la méthodologie d'évaluation proposée était applicable dans leurs programmes d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour ce faire et pour pouvoir comparer les résultats de ces deux phases pilotes, des modalités d'évaluation standardisées ont été spécifiées aux moyens de lignes directrices de l'évaluation RAFT, pour que chaque partenaire mène des évaluations conformes aux référentiels développés.

En utilisant ces référentiels, **constituant des normes communes**, le consortium a voulu explorer :



- si la méthodologie est applicable dans différents domaines de travail et d'évaluation et si elle s'intègre bien dans les processus d'apprentissage tout au long de la vie dans ces domaines, et
- si les référentiels RAFT avec les indicateurs et les critères proposés peuvent être utilisés par les formateurs dans leur travail quotidien et leurs routines d'évaluation, et s'ils fonctionnent avec et pour leurs groupes cibles.

Pour les phases pilotes, les évaluateurs étaient **libres de choisir la ou les unités d'apprentissage** qu'ils évalueraient et **trois compétences transversales** qu'ils considéraient comme les plus pertinentes par rapport à la / aux unités sélectionnées.

La principale **condition préalable** était que les formateurs **mettent en œuvre les outils et les méthodes d'évaluation RAFT dans leurs routines d'évaluation existantes**. La situation devait être aussi naturelle que possible, l'observation devait être effectuée de la même manière que d'habitude.

Que les évaluations se fassent individuellement ou en groupe, il est important que les **évaluations utilisant les grilles d'évaluation standardisées des référentiels RAFT se fassent dans le même cadre que d'habitude**. Elle peut avoir lieu à une date et à une heure précise ou au cours d'une période plus longue de formation en milieu professionnel. Il peut s'agir d'une évaluation intermédiaire ou d'une validation finale.

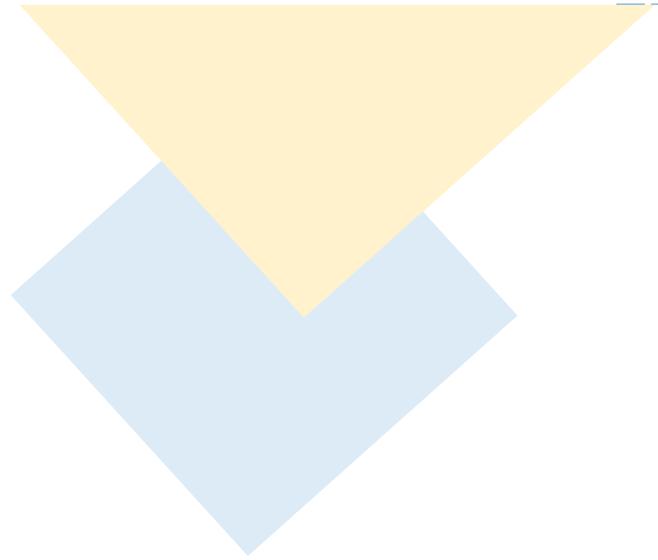
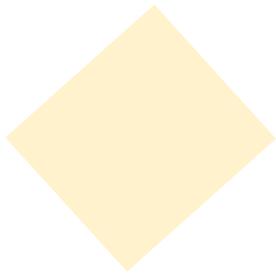
Le seul aspect qui a été défini indépendamment de la procédure habituelle est que, pour l'évaluation, les **évaluations de deux évaluateurs** et **l'auto-évaluation du participant** étaient **combinées**. Le deuxième évaluateur peut être un expert externe ou un deuxième formateur/tuteur.

Chacun d'entre eux évalue les critères de son côté. Dans le processus d'auto-évaluation, les évaluateurs/formateurs peuvent soutenir les stagiaires et les guider à travers la procédure d'évaluation (grille), en expliquant ce que signifient les indicateurs et les critères si nécessaire, bien sûr sans leur dire quoi répondre. Les indicateurs peuvent varier légèrement en fonction de la situation de travail et du participant. Il y a donc toujours une **certaine marge de subjectivité et de flexibilité** laissée à l'appréciation des évaluateurs, même si l'objectif est d'être le plus juste, le plus complet et le plus précis possible.

Une alternative à l'auto-évaluation ou un avantage supplémentaire de l'évaluation peut être une **évaluation par les pairs** au sein d'un groupe. Ce cadre peut constituer une expérience intéressante et offrir des possibilités d'apprentissage au groupe ainsi qu'à la personne qui reçoit un retour d'information de la part de ses pairs également, et pas seulement d'un formateur.



Le processus d'(auto-)évaluation peut être répété plusieurs fois pour que les progrès individuels soient visibles. **Pour délivrer un certificat et/ou un open badge** après une évaluation finale, trois évaluations sont nécessaires : **une évaluation par chacun des deux évaluateurs + une auto-évaluation.**



PARTIE 3





Mise en œuvre de l'évaluation RAFT

Afin de **tester les procédures et les outils d'évaluation développés** et de s'assurer qu'ils sont aussi proches que possible des besoins de terrain, les partenaires ont mené **deux phases de pilotage**.

Lors de la première phase de pilotage, les partenaires ont suivi une approche à deux voies : six partenaires ont organisé l'**évaluation de trois compétences transversales d'une unité d'apprentissage par un évaluateur**. Le septième partenaire, l'université de Klagenfurt, a contribué à cette phase en **interrogeant des employeurs autrichiens**, tant dans le **secteur HoReCa** que dans celui de **l'horticulture**.

Les **résultats** du premier **test** et des **entretiens** ont été **discutés lors d'un atelier en ligne de trois jours**, rassemblant les formateurs ayant pris part au pilotage, dans le but d'**adapter la procédure d'évaluation en fonction des commentaires des formateurs et des stagiaires** qui avaient participé à l'expérimentation. Les idées partagées et les décisions prises lors de l'atelier ont servi de base à la poursuite du développement des **procédures et des outils d'évaluation**, qui ont ensuite été testés dans le cadre d'une deuxième phase de pilotage. Les **changements concernaient** principalement **l'outil utilisé pour collecter les résultats de l'évaluation** et le **nombre d'évaluateurs** impliqués dans le processus par participant.

Le tableau suivant donne un **aperçu des unités** et des **compétences transversales testées au cours des deux phases de pilotage** dans chaque domaine et du **nombre de participants mobilisés** :

Compétences transversales	Horticulture				HORECA		Total
	Chance B	Francesco d'Assisi	Equalis	ALIE	Druga Violina	Perron de l'Illon	
Organisation	U1 U2	U1 U2	U5 U5	U5 U5		U2 U2	
Collaboration	U1	U1			U4 U4		
Implication	U1 U2	U2	U5 U5			U2 U2	
Résolution de problèmes				U5 U5	U4 U4		
Capacité d'adaptation				U5 U5			
Maîtrise de soi					U4 U4		
Communication	U2	U1 U2	U5 U5	U5 U5		U2 U2	
Pilotage 1 - participants							
Pilotage 1 - participants	5	4	4	7	5	2	27
Pilotage 2 - participants							
Pilotage 2 - participants	7	7	6	7	7	5	39



Premier test

Conformément aux lignes directrices de l'évaluation RAFT décrites ci-dessus, chaque partenaire a **choisi trois compétences transversales dans l'une des unités d'apprentissage** définies dans le cadre de compétences pour l'HoReCa ou l'horticulture et **les a observées au cours des activités quotidiennes sur le lieu de travail** avec les stagiaires. Bien que dans le cadre de compétences, les compétences transversales soient alignées sur les compétences techniques de chaque unité d'apprentissage, les partenaires ont convenu que pour le projet pilote, les évaluateurs **se concentreraient uniquement sur les compétences transversales**.

Les personnes évaluées varient selon les organisations participantes. Les groupes cibles en Autriche, en Italie et en Slovénie comprenaient des **personnes handicapées**, tandis que les groupes cibles en Belgique et en France comprenaient des **(jeunes) adultes participant à des programmes d'insertion professionnelle**.

Un **aspect positif** signalé par les partenaires italiens est qu'ils se concentrent normalement davantage sur les compétences professionnelles et sur les services et produits livrés, et que **l'évaluation des compétences transversales a déplacé l'attention vers les modalités qui contribuent à la réalisation des services et produits**.

Les évaluateurs autrichiens ont indiqué que **l'auto-évaluation stimulait l'autoréflexion** parmi les participants et qu'elle était également partagée en petits groupes parmi les participants en parlant de leurs résultats et en partageant leurs perceptions. Ils ont confirmé que le référentiel d'évaluation **reflète travail quotidien** et que les **unités et les indicateurs représentent les aptitudes et les compétences** qu'ils enseignent. En d'autres termes, elle **sert d'instrument de transparence**, tant pour les formateurs et le programme de formation que pour les participants.

Les partenaires slovène et français ont également souligné que **l'utilisation d'un cadre commun pour évaluer tous les participants de la même manière** permet d'obtenir des **résultats objectifs et équitables**. En outre, le fait de se concentrer sur les compétences transversales permet d'**obtenir une vision plus approfondie des modèles de comportement, des caractéristiques personnelles et des compétences** des bénéficiaires.



Principaux résultats des entretiens menés lors de la phase pilote 1

Au cours de la phase 1, les partenaires de l'université de Klagenfurt ont donné un poids supplémentaire aux expérimentations en **interrogeant des employeurs, tant dans le secteur HoReCa que dans le secteur de l'horticulture**, afin d'inclure le **point de vue des entreprises**. Dans leurs discussions, ils **se sont concentrés sur les compétences transversales** et les compétences professionnelles **pertinentes**, tant **pour le recrutement que pour l'emploi**. Comme méthode de recherche, ils ont choisi des entretiens semi-structurés et ont **mené neuf entretiens**, quatre avec des employeurs/experts du secteur HoReCa et cinq avec des employeurs/experts du secteur de l'horticulture.

Les **questions posées** étaient les suivantes :

- Quelles sont les compétences transversales les plus importantes pour vous lorsque vous embauchez des travailleurs non qualifiés ou semi-qualifiés - à quoi accordez-vous une attention particulière ?
- Lorsque vous pensez à vos employés non qualifiés et semi-qualifiés, quels points forts voyez-vous en termes de compétences transversales et où voyez-vous le plus grand besoin de formation de suivi ? Qu'est-ce qui peut être enseigné sur le lieu de travail ? Pour quelles compétences avez-vous besoin d'offres de formation concrètes (formation continue - en dehors du travail) ?
- Quelles sont les compétences professionnelles/techniques qui revêtent une importance particulière dans votre entreprise (tâches, défis) ? Qu'est-ce que les travailleurs non qualifiés ou semi-qualifiés doivent absolument être capables de faire et de savoir ?
- Comment déterminer ces compétences et aptitudes dans la situation d'application d'un travailleur non qualifié ou semi-qualifié ? Qu'est-ce qui n'apparaît qu'après le recrutement ? À quoi accordez-vous une attention particulière pendant la phase d'intégration (formation initiale sur le lieu de travail) ?

Dans les deux secteurs, les personnes interrogées ont mentionné la **pénurie de travailleurs formellement qualifiés**, c'est-à-dire de travailleurs titulaires d'un certificat d'apprentissage formel ou d'une formation professionnelle formelle achevée. Pour faire face à cette pénurie, les employeurs ont déclaré qu'ils embauchaient des travailleurs non qualifiés ou semi-qualifiés qui n'ont pas de qualification formelle. Les personnes interrogées ont confirmé que, dans ce contexte, **la preuve de compétences acquises, sous la forme d'une validation des aptitudes et des compétences**, pourrait



constituer un réel **avantage pour les travailleurs formellement peu qualifiés** dans le cadre du processus de candidature et/ou de l'entretien d'embauche.

Pour les employeurs du **secteur HoReCa**, la **condition préalable** à l'embauche est que les **candidats soient ouverts, amicaux, orientés vers le service et empathiques**. La décision de savoir si une personne possède ces compétences transversales peut généralement être prise immédiatement lors de l'entretien d'embauche. Pour les travailleurs non qualifiés, la réception et le service sont de bons domaines dans lesquels commencer, mais il est moins facile de le faire dans la cuisine.

Pour les emplois **dans le secteur de l'horticulture**, le permis de conduire est une exigence de base ; une certaine constitution physique est supposée, et une expérience professionnelle antérieure, par exemple en matière de travail en **équipe** ou d'utilisation d'outils ou de machines, est la bienvenue.

Dans les deux secteurs, les **compétences transversales les plus importantes** pour les employés sont, selon les personnes interrogées, la **capacité à s'organiser** sur la base du **bon sens**, de l'**intérêt** et de la **motivation**, ainsi que la **capacité à travailler en équipe**, car il est extrêmement important de leur enseigner les compétences professionnelles dans un contexte d'apprentissage sur le lieu de travail.

Là encore, les personnes interrogées s'accordent à dire que la **validation des aptitudes et des compétences** est une source d'information précieuse, car elle peut être considérée comme la **preuve d'un processus d'apprentissage réussi**.

Décisions après la première phase de pilotage

Un atelier en ligne de trois jours, programmé après la première phase de test, a rassemblé des formateurs et des membres de l'équipe du projet pour **discuter des expériences recueillies au cours du premier pilotage** et pour examiner si le cadre de référence de l'évaluation RAFT était **conformes aux besoins et aux attentes** des professionnels sur le terrain.

Les partenaires qui n'utilisent pas d'outils d'évaluation complexes ont indiqué que le projet pilote RAFT était **une bonne occasion d'élargir la gamme de leurs outils**, d'une part, et de **se concentrer sur les compétences transversales**, d'autre part. En Italie, par exemple, les outils d'évaluation ne sont liés qu'aux matières étudiées, comme l'italien ou les mathématiques, et non aux compétences professionnelles ou aux compétences transversales.

Plusieurs partenaires ont mentionné que le fait que **certains indicateurs de compétences transversales ne soient pas seulement alignés sur une unité spécifique** parce qu'il s'agit de



compétences génériques liées à plusieurs unités, entraîne une **redondance**. Cependant, la répétition peut également **sensibiliser** au fait que les compétences transversales sont des compétences précieuses dans de nombreux contextes ou domaines de travail différents.

Il a donc été décidé de conserver la structure des deux cadres d'évaluation et de ne pas en modifier le contenu, si ce n'est pour corriger certaines formulations.

Un autre résultat des réflexions et des discussions a été la décision d'apporter plusieurs changements à la méthodologie d'évaluation qui **garantit la possibilité de reconnaître les compétences transversales testées par des open badges**.

Bien que plusieurs procédures aient été étudiées dans le cadre du projet RAFT (voir le chapitre 1 du guide), le partenariat a opté pour le **développement complet d'une procédure pouvant être adaptée** à d'autres situations, contextes, publics, professions, compétences, etc. et a décidé de travailler sur les Open Badges en tant qu'exemple de procédure de reconnaissance de l'apprentissage informel et non-formel.

Le choix de **consacrer une partie du projet RAFT à l'étude du potentiel des open badges** et à l'expérimentation concrète de leur fonctionnement a été motivé par plusieurs raisons :

- Les **partenaires français ALIE et Attitudes PRO** ont déjà une **grande expérience de l'utilisation des open badges** pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences transversales et ont partagé leur expertise avec le partenariat.
- L'open badge, en tant que norme mondiale pour la délivrance de certifications, **a le potentiel d'un "langage de validation" commun** aux pays européens.
- Les open badges permettent de capitaliser les expériences de travail et de formation d'une personne sur la base de **normes de qualité élevées garanties par l'organisation qui les délivre**.
- La plateforme Open Badges offre un **système tout-en-un** qui permet de suivre les différentes phases d'évaluation, de formation et de validation.
- Les Open Badges offrent la possibilité d'en fournir dans **toutes les langues nationales du partenariat**.

Afin d'adapter la méthodologie développée à l'utilisation des open badges, certaines modifications ont été nécessaires. Elles concernaient deux domaines :



D'une part, le **référentiel d'évaluation** lui-même devait être transformé **en une version numérique**, à l'aide d'un tableau Excel complexe qui permettrait d'importer toutes les données vers la plateforme Open Badges à un stade ultérieur.

D'autre part, le **nombre d'évaluations par participant** a été modifié. Il a été décidé d'impliquer **deux évaluateurs** au lieu d'un et de demander aux participants **de s'auto-évaluer**. Une alternative ou un avantage supplémentaire de l'auto-évaluation pourrait être une évaluation entre pairs au sein du groupe d'apprenants, car il s'agit d'un processus intéressant non seulement pour la personne qui reçoit un retour d'information de la part de ses pairs et de ses formateurs, mais aussi pour le groupe dans son ensemble.

Bien entendu, les **(auto-)évaluations peuvent être effectuées plusieurs fois** pour **rendre visible la progression de l'apprentissage**, mais **pour délivrer un certificat** tel qu'un Open Badge, **un résultat d'évaluation par évaluateur** et une auto-évaluation sont suffisants.



Deuxième test

Comme lors de la première phase de test, l'évaluation a de **nouveau été appliquée dans des situations de travail** et sans cadre temporel strict. Une fois encore, **trois compétences transversales d'une même unité** ont été testées et les évaluateurs étaient libres de choisir celles qui convenaient le mieux aux participants et à la situation de travail.

Le deuxième test a été mis en œuvre par les mêmes organisations que le premier, mais avec un **plus grand nombre de stagiaires** et par **deux évaluateurs**. En outre, il comprenait une **auto-évaluation**, pour laquelle les participants pouvaient obtenir l'aide des formateurs si nécessaire, ou l'effectuer dans le cadre d'une évaluation par les pairs si cela s'avérait approprié.

Afin de permettre un transfert ultérieur des données collectées dans le système Open Badges, ALIE a fourni un **modèle Excel** avec lequel les **résultats de l'évaluation sommative** de chaque participant **peuvent facilement être importés dans la plateforme** dès qu'elle serait disponible.

L'outil Excel a été conçu de manière que des **grilles d'évaluation puissent être créées pour n'importe quelle unité et n'importe quelle compétence transversale** pour les deux référentiels d'évaluation. Après avoir saisi les **observations des deux évaluateurs et l'auto-évaluation** pour chaque critère dans la grille préalablement préparée, les données sont **analysées** et le **résultat** pour chaque compétence transversale **s'affiche automatiquement** :

grille d'évaluation de:		0							
Référence		Unité de l'unité d'apprentissage							
U1		CRÉATION D'ESPACES VERTS							
Mention: A TRAVAI		Critères		Évaluateur 1		Évaluateur 2		Évaluateur 3	
Soft skill		Mention: A TRAVAI		0		0		0	
Organisation		Est-elle ponctuelle ?		0		0		0	
		Respecte-t-elle les délais des tâches qui lui sont confiées ?		0		0		0	
		Atteint-elle les objectifs fixés ?		0		0		0	
		Est-elle ordonnée(e) dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées ?		0		0		0	
		Sait-elle planifier ses tâches ou gérer son temps ?		0		0		0	
Capacité à résoudre		A TRAVAI		0		0		0	
		Est-elle capable d'évaluer une situation problématique ?		0		0		0	
		Prend-elle des initiatives ? Est-elle proactive ?		0		0		0	
		Est-elle plus orientée(e) vers les solutions que vers les problèmes ?		0		0		0	
		Est-ce qu'elle propose des solutions inventives à une difficulté ?		0		0		0	
		Facilite-t-elle la prise de décision ?		0		0		0	
Communication		A TRAVAI		0		0		0	
		S'exprime-t-elle de manière claire et précise ?		0		0		0	
		Est-elle courtois(e) et poli(e) ?		0		0		0	
		Est-elle enthousiaste (souriant(e), joyeux(se)) ?		0		0		0	
		Fait-elle preuve d'une bonne attitude d'écoute ?		0		0		0	
		Sait-elle adapter son discours à ses interlocuteurs ?		0		0		0	



Chaque évaluateur évalue les critères de son côté, sur la base des indicateurs, en sélectionnant 1 pour les indicateurs qui ont été observés et sont validés, et 0 pour ceux qui ne sont pas observables et ne sont donc pas validés.

Le résultat total d'une unité d'apprentissage est calculé comme suit :

- Un critère est validé si au moins **2 indicateurs sur 3 sont observés et validés**.
- S'il y a plus de trois indicateurs, **au moins 70 % d'entre eux** doivent être validés.
- Une compétence transversale est acquise si **au moins 3 des 5 critères** ont été **validés par chaque évaluateur**, même si les 3 critères validés sont différents pour chaque évaluateur.

Cet algorithme de validation garantit que les résultats de l'évaluation peuvent être utilisés pour **créer des open badges** avec le **système en place chez Attitudes PRO**.

Ainsi, un **open badge** peut être délivré pour **chaque compétence transversale acquise et validée** dans chaque unité d'apprentissage.

Résultats de la deuxième phase de pilotage

Afin de recueillir les avis des professionnels et des participants aux programmes d'apprentissage tout au long de la vie qui ont contribué à cette deuxième phase pilote, le **processus a été évalué** à l'aide de **questionnaires destinés aux formateurs et aux stagiaires**.

Retour d'information des formateurs/évaluateurs

L'enquête en ligne a été remplie par **dix formateurs** issus des six partenaires ayant pris part à cette deuxième phase. Elle a fourni un aperçu utile des aspects opérationnels du pilotage et des suggestions d'amélioration.

En ce qui concerne **l'intégration de l'outil d'évaluation dans le travail quotidien**, huit formateurs/évaluateurs sur dix se sont placés aux niveaux 3 et 4 d'une échelle de Likert en cinq parties, avec 1 pour aucune difficulté, signalant un **degré de difficulté moyen à élevé** dans la préparation de l'outil, la préparation des stagiaires, la collecte des données par le biais de l'observation et de l'évaluation.

Les arguments avancés peuvent être résumés dans les catégories suivantes :

- Les **normes d'évaluation proposées sont plus élevées que celles auxquelles ils sont habitués** (niveau d'approfondissement plus élevé, par exemple pour les bénéficiaires handicapés). Une



réponse a par exemple été que le niveau de détail des indicateurs et des critères n'était pas approprié, car ils étaient très détaillés et ont donné lieu à de nombreuses discussions au cours de l'évaluation.

- L'outil nécessite beaucoup de temps et d'organisation pour être administré en plus des outils existants.

Le **didacticiel vidéo** fourni par le partenaire français ALIE, **guidant pas à pas la construction de l'outil d'évaluation Excel** qui permet la collecte de métadonnées conformes aux Open Badges pour chaque stagiaire, a reçu une note moyenne de 3,7 sur une échelle de 1 à 5 (5=très clair). L'**outil Excel a semblé suffisamment facile à utiliser pour la plupart d'entre eux** - un partenaire en particulier n'a signalé aucune difficulté pour l'adapter à la situation d'évaluation spécifique et pour le remplir. Un autre partenaire avait préparé l'outil pour toutes les compétences testées, mais des erreurs se sont produites lorsqu'il a été utilisé sur le terrain, de sorte que le partenaire a dû tout refaire.

Certains formateurs ont souligné que l'utilisation d'un **PC est utile pour la saisie directe des observations dans l'outil**, en particulier parce que le transfert des données collectées sur papier après coup prend du temps, mais en même temps, **le PC peut être encombrant dans certaines situations de travail**.

Pour certains formateurs, l'outil ne correspondait pas à leur travail habituel avec les bénéficiaires (Slovénie et France).

En ce qui concerne la **facilité d'utilisation de l'outil pour les stagiaires**, les réponses reflètent les aspects suivants :

- Le niveau de détail utilisé par les partenaires pour le processus d'évaluation n'est pas le même dans le partenariat (principalement en fonction des groupes cibles, comme le secteur du handicap).
- Il est nécessaire d'adapter le texte écrit et d'utiliser davantage d'images et de symboles, des explications orales simplifiées et des phrases plus simples pour les groupes cibles défavorisés concernés.
- Certains stagiaires étaient mal à l'aise lorsqu'ils évaluaient leurs propres compétences.
- Le fichier Excel n'est pas très compréhensible / n'est pas compréhensible immédiatement pour certains groupes cibles - seulement après une explication détaillée et des instructions verbales.

- L'auto-évaluation était trop longue pour certains bénéficiaires.
- La présence des évaluateurs munis d'un PC n'a pas été bien perçue par tous les bénéficiaires, qui se sont sentis observés, et a faussé le processus d'évaluation.

Retour d'information de la part des stagiaires - Auto-évaluation

L'expérience des stagiaires a été recueillie au moyen d'un questionnaire papier comprenant neuf questions. Les formateurs les ont aidés à le remplir, à leur demande.

En ce qui concerne le **niveau d'accessibilité de l'outil d'évaluation**, seul un **faible pourcentage** des participants **a été en mesure de comprendre les questions et de répondre de** manière autonome.

2. Were you able to answer the questions asked?

No, to none 

To some 

Yes, to all 

3. How did you feel when you were asked these questions? (You can also indicate more than one option)

In trouble because I couldn't quite understand what they wanted me to do. 

Certaines **raisons récurrentes** ressortent des commentaires de ceux qui ont rencontré des difficultés et se réfèrent à

- la compréhension du sens des mots (y compris les difficultés de lecture)
- le malaise ressenti lors de l'auto-évaluation
- la différence entre des questions ayant des structures similaires.

Les typologies de **difficultés rencontrées** sont les mêmes quel que soit le **contexte d'origine** (pays/organisation), et **peuvent être liées au type de groupe cible**.

En ce qui concerne l'**expérience du stagiaire pendant l'évaluation**, la **moitié des personnes interrogées** ont exprimé leur **malaise** pendant le processus d'évaluation parce qu'elles **n'avaient pas une idée claire des attentes des formateurs**.



En ce qui concerne la **perception de l'utilité de l'outil d'évaluation**, près de la moitié des personnes interrogées déclarent qu'elles **ne peuvent pas exprimer ce qu'elles sont capables de faire aussi bien qu'elles le souhaiteraient**, et environ **25 %** d'entre elles disent qu'elles **ne se sentent pas à l'aise pour parler de leurs compétences**.

La **grande majorité des personnes interrogées** aimeraient pouvoir **présenter clairement leurs compétences**, en particulier en vue d'un entretien d'embauche. Pour nombre d'entre eux, l'utilisation des open badges RAFT délivrés après l'(auto)évaluation serait judicieuse.



PARTIE 4



Résumé et enseignements tirés

L'objectif global du processus d'évaluation développé dans le cadre du projet RAFT est de montrer comment **valider les compétences transversales acquises de manière non formelle dans le contexte de formation par le travail** en utilisant des critères qualitatifs communément acceptés, et de découvrir quelles (nouvelles) compétences transversales doivent encore être acquises/développées.

L'avantage global pour les participants est d'**accroître leur employabilité** en étant en mesure de **prouver l'acquisition non-formelle ou informelle des compétences (requisés)**.

Points forts du processus d'évaluation et de l'outil proposé

Le retour d'information recueilli après le premier et le deuxième pilotage et l'auto-évaluation des stagiaires montre que, pour certains groupes cibles, la **méthodologie et les outils d'évaluation peuvent apporter une valeur ajoutée au curriculum personnel** en raison du **processus professionnel** sur lequel ils sont construits : la **sélection des compétences transversales pertinentes basée sur des preuves**, la présence de **deux évaluateurs** et la prise en compte d'une **auto-évaluation**, la **conformité avec Open Badges** en tant que norme internationale pour la validation et la certification des compétences, etc.

Selon le point de vue des évaluateurs impliqués dans les deux phases de pilotage, le système des **open badges** a un réel **potentiel en ce qui concerne la reconnaissance des compétences des adultes vulnérables**, même s'ils **doivent être adaptés lorsqu'ils travaillent avec certains groupes cibles spécifiques** tels que les personnes ayant une déficience intellectuelle. Même pour ces personnes, les évaluateurs considèrent les Open Badges comme un outil alternatif de validation et de certification. Lors de l'évaluation des bénéficiaires défavorisés, les open badges peuvent être utilisés pour la **valorisation des compétences individuelles**, mais moins ou pas du tout pour la recherche d'emploi.

Un autre aspect positif qui est ressorti des phases de pilotage est le **rôle fondamental des professionnels qui accompagnent les bénéficiaires** tout au long du processus d'évaluation (et parfois de certification) dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie : tuteurs, éducateurs, formateurs, accompagnateurs professionnels, etc. Lorsqu'ils disposent d'une expertise dans le travail avec leurs groupes cibles spécifiques (comme la pédagogie, la psychologie, les politiques du marché du travail, ...), aucune compétence supplémentaire n'est nécessaire pour appliquer la procédure d'évaluation RAFT.



Il est très significatif que de nombreux stagiaires aient déclaré qu'ils aimeraient disposer de **meilleurs moyens/canaux pour communiquer leurs aptitudes et compétences** à des employeurs potentiels. En ce sens, la méthodologie d'évaluation RAFT et l'**outil Excel permettant la collecte des métadonnées pour la diffusion des open badges** peuvent constituer une réponse appropriée pour les organisations qui souhaitent devenir des **organismes de certification reconnus pour les compétences informelles**.

L'**auto-évaluation des stagiaires après le deuxième processus de pilotage** a fourni une série d'indications précieuses concernant l'utilisation de l'outil de validation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage par le travail avec un groupe cible vulnérable. Pour certains stagiaires, la méthodologie et l'outil proposés étaient adaptés et compréhensibles, et **répondaient à leur besoin d'être plus conscients de leurs compétences et de disposer d'un outil qui les aide à raconter leur histoire de manière claire**.

Aspects du processus et de l'outil d'évaluation à renforcer

Les deux phases de pilotage et les questionnaires d'évaluation finale (pour les formateurs et les stagiaires) ont fourni de nombreuses suggestions concernant leur accessibilité pour les groupes cibles impliqués dans les phases de pilotage.

La **langue et la présentation visuelle de l'outil d'évaluation** actuellement utilisé pour l'évaluation et l'auto-évaluation **doivent être adaptées**, en particulier lorsqu'il est utilisé avec des personnes analphabètes ou semi-analphabètes, des personnes présentant des déficiences intellectuelles, ...

C'est aussi la **complexité de l'outil et de la méthodologie** qui pourrait être reconsidérée. Le pilotage a montré que de nombreux stagiaires rencontraient des difficultés à comprendre les demandes spécifiques au cours du processus d'observation/évaluation. Il convient d'examiner si le **cadre** lui-même et, par conséquent, l'**outil Excel pour la collecte des métadonnées des open badges** peuvent être **raccourcis** tout en générant des résultats valables pour une certification reconnue.

Les suggestions de modifications futures concernent donc à la fois **la forme de l'outil** (nécessité de le simplifier et de le raccourcir, avec plus d'images et de symboles) et le **contenu** - pour certains stagiaires, l'instrument n'était pas totalement compréhensible, une simplification supplémentaire du langage pourrait être envisagée. Afin de disposer d'outils adaptés aux différents types de groupes cibles, un kit de référentiels d'évaluation pourrait être développé et ceux issus du projet RAFT pourraient servir de point de départ.



La simplification de l'outil pourrait **améliorer l'expérience de l'utilisateur** et **rendre le processus d'évaluation plus confortable** pour les participants.

L'analyse du retour d'information a montré qu'il est également nécessaire de prêter attention à la **différence de capacité d'autoréflexion** entre les groupes cibles des personnes socialement défavorisées et des personnes handicapées, ainsi qu'aux modalités de mise en pratique. Les stagiaires doivent se sentir à l'aise lorsqu'ils évaluent leurs propres compétences. Le malaise exprimé par différents participants à la deuxième phase de pilotage doit être pris en considération en ce qui concerne le **stress généré lorsque le processus/l'outil est perçu comme trop difficile**.

Par conséquent, il pourrait être utile d'adapter au **moins l'outil d'auto-évaluation** aux spécificités des **groupes cibles**.

Par conséquent, il faudrait **probablement plus de temps** pour **comprendre comment personnaliser l'outil en fonction des besoins spécifiques**. Pour mieux comprendre ces besoins, il pourrait être utile de vérifier si les participants qui se sentent le plus à l'aise ont déjà l'habitude d'utiliser des outils d'auto-évaluation ou s'ils ont des profils similaires.

Toutefois, l'outil proposé semble **être un bon point de départ**.

En outre, ces résultats montrent l'**importance du dialogue pédagogique** entre les apprenants et les praticiens et la **qualité de l'orientation et du conseil** dans les procédures d'évaluation afin d'aider les stagiaires à comprendre leurs propres progrès et à les nommer lors des entretiens d'embauche.

Un autre aspect qui suscite l'insécurité est la **difficulté d'évaluer les compétences transversales par des moyens quantitatifs**. Le **comportement peut changer en fonction de divers facteurs** tels que le **contexte de l'évaluation**, la **tâche** et/ou la **dynamique du groupe**, et une personne qui est très communicative dans une situation peut être totalement différente dans une autre.

En général, on peut dire que **l'évaluation des compétences transversales est un processus très délicat**, car il ne s'agit pas d'évaluer un produit tangible. Les évaluateurs doivent donc trouver un **bon équilibre entre la prise en compte de "variables environnementales"** telles que le contexte, la tâche, la personnalité du stagiaire, etc. **et une subjectivité trop partielle**. Dans ce contexte, l'une des raisons de la complexité du cadre d'évaluation devient évidente : plus il y a d'indicateurs, plus le processus d'évaluation est objectif.

Transférabilité et durabilité



En fonction de l'objectif et de la stratégie de chaque organisation en matière de validation officielle des compétences, les **référentiels** et l'outil de collecte des métadonnées pour les open badges **peuvent être adaptés** au **niveau de compétence** des participants, au **contexte de travail** et aux **compétences** à évaluer.

Pour les organismes qui n'ont pas l'intention de délivrer des certifications reconnues des compétences évaluées

À l'issue des phases de pilotage, certains formateurs estiment que la méthodologie et l'outil demandent beaucoup de temps et que, pour certaines organisations, les référentiels proposés sont trop élevés par rapport au niveau d'exigence dans le travail quotidien avec leurs groupes cibles spécifiques.

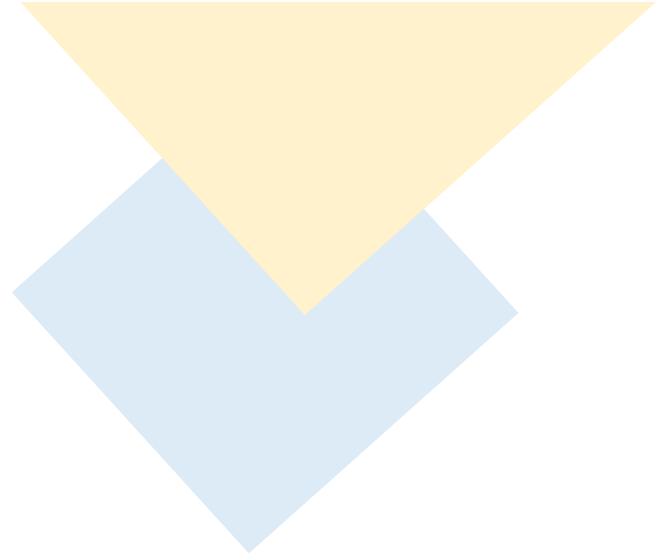
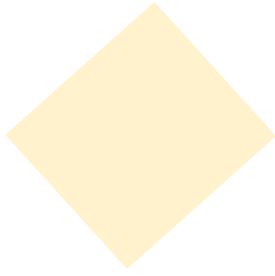
Même si c'est le cas, le processus et l'outil décrits peuvent servir de **lignes directrices pour une méthodologie plus structurée et plus complexe d'évaluation des compétences**, et comme une possibilité d'**enrichir le CV des bénéficiaires avec des preuves professionnelles**, par exemple en se concentrant sur un ensemble de (micro-)compétences spécifiques ou d'aptitudes non techniques qui deviennent une valeur ajoutée lorsqu'ils postulent à de nouveaux emplois potentiels.

Outre son utilisation à des fins de validation et de certification, le **cadre d'évaluation** peut également **servir de programme de formation** pour la qualification des stagiaires dans le domaine concerné.

Pour les organismes qui ont l'intention de délivrer des certifications reconnues des compétences évaluées

Tous les formateurs et les experts du projet impliqués dans les phases de pilotage ont convenu que RAFT a créé un **processus structuré et professionnel** qui **permet la délivrance d'open badges**. Cela peut être d'une grande importance pour les organisations qui visent à devenir une entité officiellement reconnue et autorisée à certifier les compétences acquises dans des contextes non-formels et informels grâce à un système de micro-certification qui capitalise les expériences (professionnelles) de la personne.

Le processus de collecte des données nécessaires à la délivrance d'un open badge est complexe et régi par un ensemble de règles obligatoires, mais il permet d'acquérir un **savoir-faire que les organisations peuvent utiliser dans les deux sens** : soit elles mettent en œuvre les **open badges en tant qu'outil de certification officielle** des acquis de l'apprentissage, soit elles les utilisent pour la **validation interne des compétences évaluées**.



RÉFÉRENCES



CEDEFOP (2015). Lignes directrices européennes pour la validation de l'apprentissage non-formel et informel. Luxembourg : Office des publications. Série de référence du Cedefop ; n° 104.

<http://dx.doi.org/10.2801/008370>

CEDEFOP (2019). Cadre analytique du Cedefop pour le développement de parcours de montée en compétences pour les adultes. Consulté sur

https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_af_upskilling_pathways_20-21.05.2019.pdf

Cedefop, Commission européenne, ICF. (2019). Inventaire européen sur la validation de l'apprentissage non-formel et informel 2018 update : Rapport de synthèse.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf

CEDEFOP (2020a). Renforcer l'autonomie des adultes grâce à des parcours d'amélioration des compétences et de requalification : Adult population with potential for upskilling and reskilling (Vol 1). Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2801/475393>

CEDEFOP (2020b). Renforcer l'autonomie des adultes par des parcours d'amélioration des compétences et de requalification : Cadre analytique du Cedefop pour l'élaboration d'approches coordonnées et cohérentes des parcours de montée en compétences des adultes peu qualifiés (Vol 2). Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2801/61322>

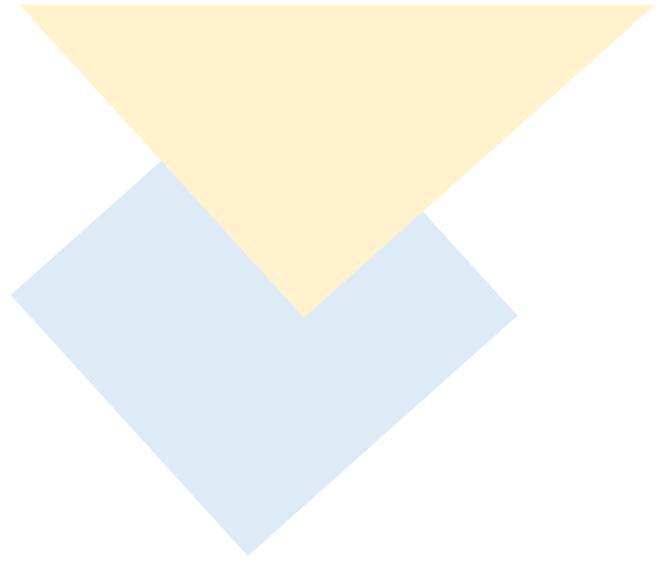
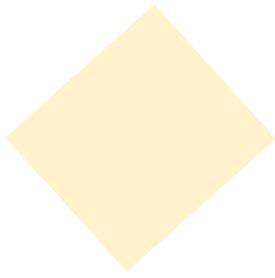
Conseil de l'Union européenne (2012). Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non-formel et informel. Journal officiel de l'Union européenne, 55(C 398), 1-5.

Eurofound (2021). Handicap et intégration au marché du travail : Policy trends and support in EU Member States, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg et Emploi.

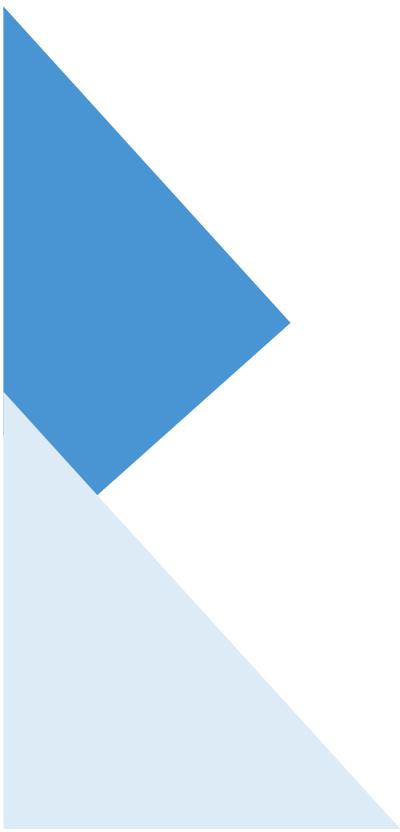
Commission européenne. (2018). Le cadre européen des certifications : Favoriser l'apprentissage, le travail et la mobilité transfrontalière - 10e anniversaire. Luxembourg.

<https://doi.org/10.2767/385613>

Union européenne. (2022). Emploi et développement social en Europe 2022, publié par la Commission européenne, Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion.



ANNEXE





Glossaire

Le glossaire suivant fournit un ensemble de termes pertinents pour les documents RAFT sur lesquels les partenaires du projet se sont mis d'accord. Nous nous sommes principalement référés au glossaire CEDEFOP, mais certaines définitions ont également émergé du processus de travail commun.

Apprentissage non-formel	<p>Acquisition de connaissances, de savoir-faire, d'informations, de valeurs, d'aptitudes et de compétences dans le cadre d'activités planifiées - en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps ou de ressources - en présence d'une certaine forme de soutien à l'apprentissage (par exemple, relations étudiant-enseignant-formateur).</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'apprentissage non-formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant ;• Il peut s'agir de programmes d'acquisition de compétences professionnelles, d'alphabétisation des adultes et d'éducation de base pour les jeunes qui quittent l'école prématurément. Parmi les cas très courants d'apprentissage non-formel, on peut citer la formation en entreprise, par laquelle les entreprises mettent à jour et améliorent les compétences de leurs travailleurs, telles que les compétences en TIC, l'apprentissage structuré en ligne (par exemple en utilisant des ressources éducatives ouvertes) et les cours organisés par les organisations de la société civile pour leurs membres, leur groupe cible ou le public en général ;• les résultats de l'apprentissage non-formel peuvent être validés et donner lieu à une certification ;• L'apprentissage non-formel est parfois décrit comme un apprentissage semi-structuré ;• ce terme est proche, mais pas synonyme, de l'apprentissage informel. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Soutien pédagogique et psychosocial	<p>L'inclusion/insertion sociale est importante et de nombreux prestataires d'EFPP fournissent une forme de soutien et de suivi psychosocial, qui prend une place et des formes différentes selon le programme de formation/le secteur/le pays, mais qui est souvent tout aussi important que la formation en tant que telle.</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Praticiens	<p>Ce terme englobe l'ensemble du personnel travaillant avec les stagiaires (formateurs, conseillers, personnel socio-pédagogique, validateurs, accompagnateurs de reclassement, etc.)</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Marché du travail primaire et secondaire	<p>La distinction entre travail primaire et secondaire implique une application du concept de dualisme économique aux marchés du travail des économies capitalistes avancées. Dans la formulation initiale, les segments primaire et</p>



	<p>secondaire d'un marché du travail dual se distinguaient principalement par les caractéristiques de l'emploi. Les récompenses des emplois primaires, en termes de revenus, de conditions de travail, de sécurité de l'emploi, d'opportunités de formation et de perspectives de carrière, sont élevées ; celles des emplois secondaires sont faibles.</p> <p>(Ryan, 2008, p. 635)</p> <p>Les initiatives de formation associées aux partenaires RAFT font partie d'une politique active du marché du travail pour les personnes en marge (de l'idéal) des opportunités d'emploi régulières. Les objectifs de ces initiatives sont la requalification et l'amélioration des compétences dans des emplois subventionnés et temporaires, suivies d'une (ré)entrée dans un emploi à temps plein et idéalement assuré sur ce que l'on appelle le marché du travail primaire. Le marché du travail secondaire représente un mélange de capital humain et d'approche "travail d'abord" par le biais d'un emploi protégé et d'un apprentissage/une formation sur le lieu de travail, soutenus par un travail pédagogique.</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Cadre de qualifications	<p>Instrument permettant d'élaborer, de classer et de délivrer des certifications aux niveaux international, national, régional ou sectoriel en fonction d'un ensemble de critères (tels que des descripteurs) applicables à des niveaux spécifiés d'acquis de l'apprentissage.</p> <p>Commentaire</p> <p>Un cadre de qualifications peut être utilisé pour</p> <ul style="list-style-type: none">• établir des normes nationales en matière de connaissances, d'aptitudes et de compétences ;• promouvoir la qualité de l'éducation ;• fournir un système de coordination ou d'intégration des certifications et permettre la comparaison des certifications en les mettant en relation les unes avec les autres ;• promouvoir l'accès à l'apprentissage, le transfert des acquis de l'apprentissage et la progression dans l'apprentissage. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Assurance qualité	<p>Dans le domaine de l'éducation et de la formation, toute activité mise en œuvre pour garantir que l'éducation et la formation (contenu des programmes, cursus, évaluation et validation des acquis de l'apprentissage, etc.) répondent aux exigences de qualité attendues par les parties prenantes.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'assurance qualité contribue à une meilleure adéquation entre l'offre et la demande d'éducation et de formation ;• Elle couvre le macro-niveau (système éducatif), le méso-niveau (établissements d'enseignement individuels) et le micro-niveau (processus d'enseignement et d'apprentissage). <p>(CEDEFOP, 2023)</p>



Gestion de la qualité (dans l'éducation et la formation)	<p>Processus de contrôle du niveau de performance de l'éducation et de la formation à l'aide d'indicateurs de performance et de qualité, tant pour l'auto-évaluation que pour l'inspection externe.</p> <p>Commentaire</p> <p>La gestion de la qualité dans l'éducation et la formation doit aborder différentes questions :</p> <ul style="list-style-type: none">• Quels sont les principaux résultats obtenus ?• Dans quelle mesure répondons-nous aux besoins de nos parties prenantes ?• Quelle est la qualité de nos processus d'éducation et de formation ?• Quelle est la qualité de notre gestion ?• Quelle est la qualité de notre leadership ?• Quelle est notre capacité d'amélioration ? <p>(CEDEFOP, 2011)</p>
Reconnaissance	<p>La reconnaissance est un terme large. Elle va de la reconnaissance des progrès de l'apprentissage par un praticien dans le cadre de son travail pédagogique à la reconnaissance formelle par le biais d'une certification.</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Reconnaissance des acquis de l'apprentissage	<p>Ce terme a deux dimensions :</p> <p>Reconnaissance formelle : processus d'octroi d'un statut officiel, par un organisme accrédité, aux connaissances, savoir-faire, informations, valeurs, aptitudes et compétences d'un individu :</p> <ul style="list-style-type: none">• la délivrance de qualifications (certificats, diplômes ou titres) ;• la validation de l'apprentissage non-formel et informel ;• l'octroi d'équivalences, d'unités de crédit ou de dispenses. <p>Reconnaissance sociale : reconnaissance de la valeur des connaissances, du savoir-faire, des aptitudes et des compétences d'un individu par les acteurs économiques et sociaux.</p> <p>Commentaire</p> <p>Ce terme est proche, mais pas synonyme de : reconnaissance mutuelle des qualifications.</p> <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Initiative de formation	<p>Ce terme inclut les projets, les programmes ou tout autre type d'initiative en matière de formation par le travail pour les groupes cibles de RAFT.</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Résultats de l'unité d'apprentissage	<p>Composante d'une qualification, consistant en un ensemble cohérent de connaissances, de savoir-faire, d'informations, de valeurs, d'aptitudes et de compétences, qui peut être évaluée et validée, et qui peut faire partie d'une qualification.</p> <p>Commentaire</p>



	<ul style="list-style-type: none">• Une unité d'acquis d'apprentissage peut être spécifique à une seule certification ou commune à plusieurs certifications ;• les caractéristiques des unités (contenu, taille, nombre total d'unités composant une certification, etc.) sont définies par l'organisme compétent responsable de la certification au niveau approprié. La définition et la description des unités peuvent varier en fonction du système de certification et des procédures de l'organisme compétent. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Validation des acquis d'apprentissage	<p>Confirmation par un organisme compétent que les acquis de l'apprentissage (connaissances, aptitudes et/ou compétences) d'un individu dans un cadre formel, non-formel ou informel ont été évalués par rapport à des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme de validation. La validation débouche généralement sur une certification.</p> <p>Ou</p> <p>Processus de confirmation par un organisme habilité qu'un individu a acquis des résultats d'apprentissage mesurés par rapport à une norme pertinente. La validation comprend quatre phases distinctes :</p> <ul style="list-style-type: none">• l'identification par le dialogue des expériences particulières d'un individu ;• la documentation pour rendre visible les expériences de l'individu ;• l'évaluation formelle de ces expériences ; et• la certification des résultats de l'évaluation qui peut conduire à une qualification partielle ou complète. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Validation de l'apprentissage non-formel et informel	<p>Processus de confirmation par un organisme habilité que les résultats d'apprentissage (connaissances, savoir-faire, informations, valeurs, aptitudes et compétences) acquis dans un cadre non-formel ou informel ont été évalués par rapport à des normes pertinentes.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• La validation des acquis de l'éducation et de la formation non-formelles et informelles comprend quatre phases : l'identification, la documentation, l'évaluation et la certification des acquis de l'éducation et de la formation ;• Elle rend visibles les connaissances et les compétences des individus et augmente leur valeur ;• La validation se rapporte à divers termes et acronymes, notamment : l'évaluation des acquis de l'expérience ; l'accréditation des acquis de l'expérience ; l'évaluation des acquis ; la reconnaissance des acquis non-formels et informels ; la reconnaissance des acquis ; la validation des acquis non-formels et informels. Tous ces termes englobent des notions liées à des processus similaires, visant à rendre visibles et à valoriser les connaissances et les compétences des individus. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>



Enseignement et formation professionnels (EFP)	<p>Apprentissage qui vise à acquérir des connaissances, des savoir-faire, des informations, des valeurs, des aptitudes et des compétences - spécifiques à un emploi ou transversales - requises dans des professions spécifiques ou plus largement sur le marché du travail.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'EFP couvre l'enseignement et la formation professionnels initiaux (EFPI), l'enseignement et la formation professionnels continus (EFPC) aux niveaux secondaire, post-secondaire et supérieur (professionnel et professionnel) ; il joue un rôle croissant dans le recyclage et l'amélioration des compétences des adultes ; l'EFP peut se dérouler dans un large éventail de contextes - formels et non-formels - et de secteurs - publics ou privés -. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Apprentissage/Formation par le travail	<p>Modèle pédagogique dans lequel l'apprenant acquiert des connaissances, du savoir-faire, des informations, des valeurs, des aptitudes et des compétences en réalisant des tâches et en y réfléchissant :</p> <ul style="list-style-type: none">• sur le lieu de travail - également appelé apprentissage sur le lieu de travail ou formation en entreprise - par exemple par le biais de stages, de l'apprentissage, de la formation en alternance ou de visites d'entreprises, de l'observation au poste de travail, etc.• dans un environnement de travail simulé, par exemple dans des ateliers ou des laboratoires d'établissements d'enseignement et de formation professionnels, dans des centres de formation interentreprises/partenaires sociaux. <p>Commentaire</p> <p>Le but de l'apprentissage en milieu professionnel est d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques grâce à un enseignement pratique et à la participation à des activités professionnelles sous la direction de travailleurs ou de formateurs expérimentés.</p> <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Orientation et conseil/ information, conseil et orientation	<p>Ensemble d'activités destinées à aider les individus à prendre des décisions d'ordre éducatif, professionnel ou personnel et à les mettre en œuvre avant et après leur entrée sur le marché du travail.</p> <p>Commentaires :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les services d'orientation et de conseil peuvent comprendre<ul style="list-style-type: none">- le conseil (développement personnel ou professionnel, orientation scolaire) ;- évaluation (psychologique ou liée aux compétences/performances) ;- des informations sur les possibilités d'apprentissage et d'accès au marché du travail et sur la gestion de carrière ;- la consultation de pairs, de parents ou d'éducateurs ;- la préparation professionnelle (identification des aptitudes/compétences et de l'expérience pour la recherche d'un emploi) ;



	<p>- l'orientation (vers des spécialistes de l'apprentissage et de la carrière) ;</p> <p>- L'orientation et le conseil peuvent être dispensés dans les écoles, les centres de formation, les agences pour l'emploi, sur le lieu de travail, au sein de la communauté ou dans d'autres cadres.</p> <p>(CEDEFOP, 2014)</p>
Apprentissage formel	<p>Acquisition de connaissances, de savoir-faire, d'informations, de valeurs, d'aptitudes et de compétences dans un environnement organisé et structuré en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps ou de ressources (par exemple, un établissement d'enseignement ou de formation ou une entreprise).</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'apprentissage formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant ;• Il débouche généralement sur une certification. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Compétences de base	<p>Les compétences nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, telles que l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture et les mathématiques.</p> <p>Commentaire</p> <p>Avec les nouvelles compétences de base, les compétences de base constituent les compétences-clés.</p> <p>(CEDEFOP, 2014)</p> <p>Également appelées "aptitudes et compétences de base" (en tant que partie des "aptitudes et compétences transversales").</p> <p>Capacité à comprendre, parler, lire et écrire une ou plusieurs langues, à travailler avec des chiffres et des mesures et à utiliser des appareils et des applications numériques.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• Les aptitudes et compétences de base constituent le fondement de l'interaction avec les autres et du développement et de l'apprentissage en tant qu'individu ;• Elles constituent l'une des six catégories de compétences transversales de l'ESCO :<ul style="list-style-type: none">- les aptitudes et compétences de base ;- les capacités de réflexion et les compétences ;- les aptitudes et compétences en matière d'autogestion ;- les aptitudes et compétences sociales et de communication ;- les aptitudes et compétences physiques et manuelles ;- les aptitudes et compétences nécessaires à la vie courante ;• Les aptitudes et compétences de base se répartissent en trois groupes :<ul style="list-style-type: none">- la maîtrise des langues ;- travailler avec des nombres et des mesures ;- travailler avec des appareils et des applications numériques ;



	<ul style="list-style-type: none">• Dans la littérature, les aptitudes et compétences de base sont également appelées compétences fondamentales ;• Ce terme est proche, mais pas synonyme de : compétences-clés. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Personne peu qualifiée	<p>Dans l'Union européenne, personne dont le niveau d'éducation ou de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 3 ou 4 du CEC).</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• Le niveau standard en dessous duquel un individu est considéré comme peu qualifié dépend, par exemple, du niveau général d'éducation dans une société ou du niveau de qualification au sein d'une profession ;• Le niveau réel de qualification d'un individu comprend les acquis de l'apprentissage non-formel obtenus par la formation continue, le recyclage, l'amélioration des compétences, l'expérience professionnelle ou le développement personnel. <p>(CEDEFOP, 2023)</p> <p>L'équipe RAFT préfère le terme de "personne (initialement) peu qualifiée" qui traduit le terme anglais de « low skilled adult ». Le problème réside généralement dans l'absence d'une qualification commercialisable. Cependant, la personne n'est pas nécessairement pas qualifiée/pourvue de compétences.</p> <p>(Équipe RAFT)</p>
Niveau de qualification	<p>Niveau atteint dans l'éducation et la formation, reconnu dans un système de qualifications ou dans un cadre de qualifications.</p> <p>ou</p> <p>Niveau de compétence acquis par l'éducation et la formation, l'expérience professionnelle ou dans un cadre informel.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• Le niveau de qualification est souvent déterminé par ce qui est attendu dans les systèmes de certification ou par les descripteurs de niveau des cadres de certification ;• il peut également être déterminé par un profil professionnel (par exemple, description des acquis d'apprentissage requis pour accomplir les tâches liées à un emploi à un niveau spécifique de responsabilité et d'autonomie). <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
ECVET (système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels)	<p>Cadre technique pour le transfert, la validation et, le cas échéant, l'accumulation des acquis d'apprentissage par les individus en vue de l'obtention d'une certification. Les outils et la méthodologie ECVET comprennent une description des certifications en unités d'acquis d'apprentissage avec les points associés, un processus de transfert et</p>



	<p>d'accumulation et des documents complémentaires tels que les contrats d'apprentissage, les relevés de notes et les guides de l'utilisateur ECVET.</p> <p>(CEDEFOP, 2014)</p>
Système de crédit	<p>Instrument qui permet d'accumuler les acquis d'apprentissage obtenus dans des contextes formels, non-formels ou informels, et qui facilite leur transfert d'un contexte à l'autre à des fins de validation. Un système de crédit peut être conçu en décrivant :</p> <ul style="list-style-type: none">• un programme d'éducation ou de formation et l'attribution de points (crédits) à ses composantes (modules, cours, stages, travaux de mémoire, etc.) ;• une certification utilisant des unités d'acquis d'apprentissage et attribuant des points de crédit à chaque unité. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Résultats de l'apprentissage	<p>Connaissances, savoir-faire, informations, valeurs, aptitudes et compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage, qu'il soit formel, non-formel ou informel.</p> <p>(CEDEFOP, 2023)</p> <p>Déclarations de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un processus d'apprentissage, qui sont définies en termes de connaissances, d'aptitudes et de compétences.</p> <p>(CEDEFOP, 2014)</p>
Évaluation (de l'éducation et de la formation)	<p>Appréciation de la valeur d'une intervention, d'un programme, d'une politique ou d'un prestataire en fonction de critères et de normes (tels que la pertinence ou l'efficacité).</p> <ul style="list-style-type: none">• ce terme n'est pas synonyme de : évaluation des acquis de l'apprentissage, inspection. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Apprentissage informel	<p>Acquisition de connaissances, de savoir-faire, d'informations, de valeurs, d'aptitudes et de compétences dans le cadre d'activités quotidiennes - travail, famille ou loisirs - qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités d'apprentissage en termes d'objectifs, de temps ou de support d'apprentissage.</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'apprentissage informel peut être involontaire du point de vue de l'apprenant ;• les résultats de l'apprentissage informel peuvent être validés et certifiés ;• L'apprentissage informel est également appelé apprentissage par l'expérience ou apprentissage fortuit/aléatoire ;• ce terme est proche, mais pas synonyme, de l'apprentissage non-formel. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>

<p>EQAVET (cadre européen de référence pour l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels)</p>	<p>Cadre de référence destiné à aider les États membres de l'UE à développer, améliorer, orienter et évaluer la qualité de leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels.</p> <p>Commentaire</p> <p>La méthodologie proposée par le cadre est basée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cycle composé de quatre phases (planification, mise en œuvre, évaluation et révision) décrit pour les prestataires/systèmes d'EFP ; • des critères de qualité et des descripteurs indicatifs pour chaque phase du cycle ; • des indicateurs communs pour évaluer les objectifs, les méthodes, les procédures et les résultats de la formation : certains indicateurs sont basés sur des données statistiques, d'autres sont de nature qualitative. <p style="text-align: right;">(CEDEFOP, 2023)</p>
<p>Certification des acquis d'apprentissage</p>	<p>Processus de délivrance d'un certificat, d'un diplôme ou d'un titre attestant formellement qu'un ensemble d'acquis d'apprentissage (connaissances, savoir-faire, informations, valeurs, aptitudes et compétences) acquis par un individu ont été évalués par un organisme compétent en fonction d'une norme prédéfinie.</p> <p>Commentaire</p> <p>La certification peut valider les résultats de l'apprentissage acquis dans un cadre formel, non-formel ou informel.</p> <p style="text-align: right;">(CEDEFOP, 2023)</p>
<p>Conseils</p>	<p>Voir : "L'orientation et le conseil"</p>
<p>Éducation et formation des adultes / apprentissage des adultes</p>	<p>Apprentissage formel, non-formel ou informel - de nature générale ou professionnelle - entrepris après l'éducation et la formation initiales pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir une formation générale sur des sujets d'intérêt particulier (par exemple, dans les universités ouvertes) ; • acquérir des compétences de base non acquises précédemment au cours de l'éducation ou de la formation initiale, telles que la lecture, l'écriture et le calcul - c'est ce que l'on appelle l'apprentissage compensatoire - et ainsi ; • accéder à des qualifications non obtenues, pour diverses raisons, au cours de l'éducation et de la formation initiales - c'est ce qu'on appelle l'éducation de la deuxième chance ; • améliorer ou mettre à jour les connaissances et les compétences (<i>upskilling</i>) ; • acquérir de nouvelles compétences en vue d'un changement de carrière (recyclage / requalification) ; • assurer l'intégration sociale (par exemple, des cours de langue pour les migrants). <p style="text-align: right;">(CEDEFOP, 2023)</p>



Opérateur d'enseignement ou de formation	<p>Personne ou organisation fournissant des services d'éducation ou de formation.</p> <p>Commentaire</p> <p>Un opérateur d'éducation et de formation peut être :</p> <ul style="list-style-type: none">• un organisme spécialement créé à cet effet (école, centre de formation, etc.) ;• un organisme qui dispense des formations dans le cadre de ses activités professionnelles ;• un travailleur indépendant qui offre des services d'éducation ou de formation. <p>(CEDEFOP, 2023)</p>
Évaluation des acquis d'apprentissage	<p>Processus d'évaluation des connaissances, du savoir-faire, des informations, des valeurs, des aptitudes et des compétences - acquis dans un cadre formel, non-formel ou informel - par rapport à des normes pertinentes (acquis de l'apprentissage, validation).</p> <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none">• L'évaluation des acquis de l'apprentissage débouche généralement sur une certification ;• Dans la littérature anglophone, le terme "assessment" fait généralement référence à l'évaluation des individus, tandis que le terme "evaluation" est plus fréquemment utilisé pour décrire l'évaluation des méthodes ou des prestataires d'éducation et de formation ;• Ce terme est proche, mais pas synonyme de : évaluation de l'éducation et de la formation. <p>(CEDEFOP, 2023)</p> <p>Voir aussi : "Processus de validation"</p>



Références du glossaire

CEDEFOP (2011). Glossary / Glossar / Glossaire. Quality in education and training / Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung / La qualité dans l'enseignement et la formation : https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf

CEDEFOP (2014). Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation ; Luxembourg :

(Ce document propose la terminologie pertinente en anglais, français, italien et allemand (entre autres langues) : https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

CEDEFOP (2023). Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation : <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary>

Ryan, P. (2008). Marché du travail primaire et secondaire. In : S. N. Durlauf & L. E. Blume (eds.) : The New Palgrave Dictionary of Economics (pp. 635-637). Londres : Palgrave Macmillan



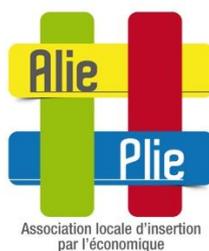
2020
RAFT
Work-based learning recognition



www.raft-project.eu



AGFE



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union