

ENVOL

Reconnaissance des
compétences transversales
et professionnelles des
premiers niveaux de
qualification du CEC

IO2 : Développement d'un
modèle de positionnement
commun



Erasmus+

Table des matières

Introduction	3
PARTIE I La nécessité de la reconnaissance des niveaux 1 et 2	5
1 Reconnaissance des compétences (niv. 1 & 2) - mise en contexte et nécessité en fonction du contexte de chaque pays	5
1.1 Belgique	7
1.2 Italie	9
1.3 Portugal	10
1.4 Espagne	13
2 Ateliers développés en conclusion de l'IO1	17
2.1 Belgium	17
2.2 Italie	19
2.3 Portugal	22
2.4 Espagne	24
PARTIE II Développer un modèle de positionnement commun pour la reconnaissance, la validation et la certification des compétences transversales et professionnelles	27
3 La comparaison et l'identification des similarités comme base de travail pour la définition du modèle commun	27
3.1 Belgique	27
3.2 Italie	32
3.3 Portugal	38
3.4 Espagne	42
3.5 Synthèse commune des similarités entre les partenaires	45
4 Modèle de positionnement commun pour la reconnaissance, validation et certification des compétences transversales et professionnelles et pour les unités de compétence	48
Conclusions	61
Annexes	61
Sources	62

INTRODUCTION

Le projet Envol vise à :

- fournir une vue d'ensemble des approches et des méthodologies mises en œuvre au niveau national pour la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage non formels et/ou informels pour les groupes peu qualifiés aux niveaux 1 et 2 du CEC ;
- décrire et analyser des exemples de bonnes pratiques dans le développement du positionnement, de la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels aux niveaux 1 et 2 du CEC ;
- identifier les problèmes transnationaux communs et faire des recommandations aux décideurs politiques.

L'objectif général de ce projet visera donc à renforcer les mécanismes existants pour la valorisation, la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissage afin de permettre le positionnement des offres de formation et des acquis d'apprentissage pour les groupes peu qualifiés dans les cadres nationaux de certification (en lien avec le CEC) au niveaux 1 et 2 via le développement d'un système reconnu par les autorités compétentes permettant aux apprenants de bénéficier de la reconnaissance et du positionnement de leurs acquis d'apprentissage au sein des systèmes de formation non formels et informels.

L'O11 a permis d'avoir une vue d'ensemble des différents systèmes de certification dans les pays membres du consortium. Le CEC permet de définir des termes clés communs et des profils globaux, mais les différents cadres nationaux et la structure des certifications, ainsi que les différentes procédures utilisées dans chaque pays, constituent un énorme défi pour atteindre l'objectif fixé pour cette OI2.

L'objectif principal de ce produit est « d'identifier les caractéristiques communes entre les études de cas afin d'en déduire un modèle de positionnement des résultats de l'apprentissage non formel/informel sur la base des bonnes pratiques identifiées : développement d'un modèle de positionnement des évaluations formatives et sommatives des pays partenaires aux niveaux 1 et 2 du cadre des certifications ».

Pour relever ce défi, nous commencerons par clarifier et préciser les besoins de reconnaissance des niveaux 1 et 2 au chapitre 1, permettant de commencer à définir nos principaux groupes cibles et utilisateurs finaux, et de décrire et présenter les résultats des ateliers développés dans chaque pays avec un croisement entre les profils et descripteurs du CEC et du CNC aux niveaux 1 et 2, dans le chapitre 2.

Ces deux chapitres, qui intègrent la partie I de l'OI, aideront les partenaires à définir la base des caractéristiques et des besoins communs et à parvenir au développement d'un modèle commun dans la partie II.

À garder en tête

termes clés définis dans l'IO1

Acquis d'apprentissage – AA : L'ensemble des savoirs, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel **OU** Un énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation ; ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences.

Unité d'acquis d'apprentissage – UAA : Élément de qualification, qui correspond à un ensemble cohérent de savoirs, aptitudes et compétences qui peuvent être évalués et validés ; **OU** Ensemble de savoirs, aptitudes et/ou compétences qui constituent un élément cohérent de certification. L'unité peut être la plus petite partie d'une certification pouvant faire l'objet d'une évaluation, d'un transfert, et éventuellement d'une certification. Une unité peut être spécifique d'une seule certification ou être commune à plusieurs certifications.

Compétence : Capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel) **OU** Capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel.

Attitude : La capacité d'exécuter des tâches et de résoudre des problèmes d'un degré de complexité plus ou moins élevé comportant divers niveaux d'autonomie et de responsabilité.

Savoirs : L'ensemble de faits, principes, théories et de pratiques liées à un domaine d'études ou de travail.

Aptitudes professionnelles / capacités professionnelles : Capacité de réaliser des tâches et résoudre des problèmes.

Quelques **mots clés** faciles à comprendre pour les apprenants des niveaux 1 et 2.

Description des savoirs : Savoir, énumérer, section, sauvegarder, nommer, mentionner.

Description des aptitudes : Expliquer, montrer, produire, appliquer, utiliser, créer, travail préparer, démontrer...

Description de l'autonomie, de la responsabilité : discuter, coopérer, accepter, planifier, décider, être attentif à, prendre soin de, être attentif à, réagir, s'adapter, être responsable de, organiser, contrôler, structurer, juger, valider, modifier...

PARTIE I LA NÉCESSITÉ DE LA RECONNAISSANCE DES NIVEAUX 1 ET 2

Cette première partie intègre deux chapitres. Le premier vise à mettre en évidence le contexte et les objectifs du projet, et à identifier les besoins et les groupes cible visés dans chaque pays. Le deuxième chapitre décrira et présentera les résultats des ateliers développés dans chaque pays dans le cadre de l'IO1 avec un croisement entre les profils et les descripteurs du CEC et du CNC aux niveaux 1 et 2.

Ces analyses serviront de base non seulement pour le développement de la deuxième partie de cette OI, mais aussi pour commencer à identifier les utilisateurs finaux de ces produits, structure de base comme point de départ pour les autres produits du projet : un Guide de l'utilisateur pour le modèle de positionnement (IO3) et un Guide de recommandations politiques pour permettre la mise en œuvre de la reconnaissance et de la validation des résultats de l'apprentissage non formel/informel aux niveaux 1 et 2 du CEC (IO4).

1 RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES - MISE EN CONTEXTE (NIV. 1 & 2) ET NÉCESSITÉ EN FONCTION DU CONTEXTE DE CHAQUE PAYS

Près de 61 millions de personnes, soit plus d'un quart de la population de l'UE âgée de 25 à 64 ans, ont quitté l'éducation et la formation sans avoir obtenu plus qu'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. L'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes, qui a testé les niveaux d'alphabétisation, de capacité de calcul et de résolution de problèmes dans des environnements riches en technologie, indique que des proportions similaires d'adultes âgés de 16 à 65 ans ont atteint le niveau de compétence le plus bas dans 20 États membres. Il est urgent de s'attaquer à ce « défi des faibles compétences », car les risques de pénurie et d'inadéquation des compétences doivent être anticipés dans le contexte de marchés du travail européens en mutation rapide et de plus en plus exigeants.

Les adultes peu qualifiés sont moins susceptibles de trouver un emploi ou de participer à un apprentissage, alors qu'il s'agit d'éléments clés pour leur inclusion sociale et leur participation démocratique. Il est donc crucial pour leur bien-être individuel ainsi que pour le bien de la société qu'ils aient accès à des possibilités adéquates d'améliorer leurs compétences, notamment par des mesures de sensibilisation adaptées ciblant les personnes les plus éloignées du marché du travail ou de l'éducation et de la formation.

La proposition de recommandation de la Commission sur une garantie des compétences a ensuite été adoptée en tant que recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 sur les « parcours de requalification : De nouvelles opportunités pour les adultes ». Elle recommande aux États membres d' « offrir aux adultes ayant un faible niveau d'aptitudes, de savoirs et de compétences, (...) un accès à des parcours de requalification qui leur donnent la possibilité, en fonction de leurs besoins individuels, d'acquérir un niveau minimal de compétences en lecture/écriture, calcul et numériques et/ou un ensemble plus large d'aptitudes, de savoirs et de compétences, utiles sur le marché du travail et dans la société (...) en progressant vers une qualification de niveau 3 ou 4 du CEC selon les situations nationales ». C'est pourquoi il est fondamental d'identifier les faibles niveaux de qualification des individus afin de leur permettre de progresser vers les niveaux 3 et 4 du cadre européen des certifications (CEC).

L'enjeu de la validation de l'apprentissage non formel est ambitieux : outre qu'elle s'adresse potentiellement à tous les âges et à tous les groupes d'apprenants et qu'elle s'inscrit dans l'objectif général de l'apprentissage tout au long de la vie, elle vise en particulier à favoriser les groupes en difficulté qui en sont socio culturellement plus éloignés, à savoir « les personnes socio économiquement défavorisées ou peu qualifiées » en leur permettant de (ré)intégrer le marché du travail.

La recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 va même jusqu'à préconiser un « bilan de compétences » pour les personnes sans emploi ou « sur le point de l'être ». A travers cet objectif, la valorisation de l'apprentissage non formel apparaît donc également comme un outil d'équité sociale. Reconnaître les compétences, aptitudes ou potentiels de ces personnes, acquis dans des contextes autres que le contexte formel et scolaire traditionnel, souvent indicateur de rejet ou de complexes intellectuels et/ou sociaux pour elles, apparaît en effet comme un outil de valorisation et de motivation.

C'est un moyen non seulement de leur donner un meilleur accès à l'emploi (ou de meilleures perspectives d'emploi et de salaire) mais aussi de les connecter à l'apprentissage sous toutes ses formes. Les deux perspectives sont en fait liées. En effet, de nombreuses validations d'acquis s'inscrivent dans le cadre d'une formation qualifiante, la certification étant rarement obtenue sans formation complémentaire. Il existe un lien entre l'employabilité et les perspectives pédagogiques : la validation favorise des parcours d'apprentissage plus courts en supprimant les obstacles liés à l'absence ou à l'insuffisance de qualifications, au manque de temps ou au manque de moyens pour financer un retour complet à l'éducation. À cet égard, elle est également susceptible de présenter un intérêt pour les employeurs en encourageant leurs employés à consacrer moins de temps à la formation en dehors du lieu de travail.

Un rapide coup d'œil aux données d'Eurostat concernant les taux d'emploi par niveau de formation nous permet de confirmer que le marché du travail valorise et a toujours besoin de salariés peu qualifiés, puisque le pourcentage d'adultes (20 à 64 ans) n'ayant pas dépassé le niveau 2 selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE)¹ et employés est en augmentation depuis 2015.

Figure 1 : Taux d'emploi par niveau d'éducation :
Enseignement inférieur au primaire, primaire et secondaire inférieur (niveaux 0-2)

TIME	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
GEO (Labels)											
European Union - 27 countries (from 2020)	53,9	53,1	52,5	51,6	50,7	51,0	b 51,7	52,5	53,9	55,0	55,7
Belgium	47,7	48,4	47,3	b 47,1	46,8	46,6	b 45,6	45,6	45,9	b 45,6	46,3
Spain	53,7	52,5	51,5	48,3	47,2	48,2	b 50,6	52,9	54,6	56,6	57,8
Italy	50,7	49,9	50,1	50,0	48,8	48,7	b 49,4	50,3	51,0	51,7	52,1
Portugal	68,6	67,6	65,2	b 62,2	60,8	62,2	b 63,5	64,7	67,7	69,6	69,8

Time frequency Annual

Unit of measure Percentage

Sex Total

Age class From 20 to 64 years

International Standard Classification of Education (ISCED 2011)

b break in time series

Source: Eurostat

Si nous adoptons un point de vue différent et essayons d'avoir une vision du comportement du chômage, nous pouvons également vérifier que le chômage a augmenté dans tous les pays et chez les adultes de tous les niveaux d'éducation, mais que cette augmentation a eu un impact plus important sur les niveaux de qualification supérieurs.

¹ Le niveau d'instruction est codé selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Les données jusqu'en 2013 sont classées selon la CITE 1997 et à partir de 2014 selon la CITE 2011.
- Enseignement inférieur au primaire, primaire et secondaire inférieur (niveaux 0-2 de la CITE).
- Enseignement secondaire supérieur et post-secondaire non tertiaire (niveaux 3 et 4 de la CITE).
- Enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) (CITE 1997 : niveaux 5 et 6).
L'indicateur est basé sur l'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT), qui couvre la population vivant dans des ménages privés.

Figure 2 : Taux de chômage par sexe, âge et niveau d'instruction (%)

TIME	2018-Q3			2019-Q3			2020-Q3			rising unemployment from 2018 to 2020 by level		
GEO (Labels)	level 0-2	level 3-4	level 5-8	level 0-2	level 3-4	level 5-8	level 0-2	level 3-4	level 5-8	level 0-2	level 3-4	level 5-8
European Union - 27 countries (from 2020)	13,3	6,	4,6	12,6	5,6	4,4	14,1	6,8	5,2	6%	13%	13%
Belgium	11,9	5,9	3,8	10,5	5,4	3,5	13,9	6,4	4,2	17%	8%	11%
Spain	21,1	14,5	8,8	19,8	14,3	8,8	22,5	17,	11,1	7%	17%	26%
Italy	12,9	8,6	5,8	12,6	8,3	5,8	13,1	9,7	6,6	2%	13%	14%
Portugal	6,8	8,3	5,3	6,5	6,3	5,7	7,6	9,4	6,7	12%	13%	26%

Time frequency	Quarterly
Unit of measure	Percentage
Sex	Total
Age class	From 15 to 74 years

Source: Eurostat, adaptation by Envolv

Si nous considérons également les projections démographiques à long terme d'Eurostat, nous pouvons observer une réduction du nombre de personnes en âge de travailler (de 15 à 64 ans) dans l'UE de 15,7 millions sur l'horizon de prévision 2016-2060 ; cela devrait réduire l'offre de main-d'œuvre de 195,6 millions jusqu'en 2060. Cette diminution de la main-d'œuvre affectera la croissance et le revenu par habitant, avec pour conséquence une baisse de la croissance économique potentielle. Alors que l'Europe est confrontée à une grave crise des réfugiés depuis 2015, malgré les nombreuses incertitudes concernant les stratégies de l'UE et des États membres pour faire face à l'immigration et aux questions connexes, des centaines de milliers de réfugiés ont continué à fuir la guerre et d'autres conflits ou les problèmes économiques de leur pays pour trouver refuge dans les pays européens. L'accueil et l'intégration des réfugiés représentent une situation de mobilité sociale caractérisée par une grande diversité d'origines culturelles, tant vis-à-vis de l'Europe que des groupes eux-mêmes, ce qui accroît les difficultés d'intégration sociale et professionnelle. La reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel aux niveaux 1 et 2 du CEC pourrait également constituer un outil important pour intégrer ces groupes cibles dans les parcours de qualification conçus en Europe.

1.1 BELGIQUE

En Belgique, pour la partie francophone, le Cadre francophone des certifications permet d'appréhender le niveau des compétences acquises au cours d'une formation. Basé sur le modèle du cadre européen des certifications, il comporte 8 niveaux sur lesquels peuvent être positionnés les titres et qualifications de l'enseignement et de la formation professionnels du secteur public en Belgique francophone. Des études quantitatives ont démontré que les adultes peu qualifiés ont des difficultés à s'engager dans un système de formation leur permettant d'améliorer leurs chances d'insertion socioprofessionnelle.

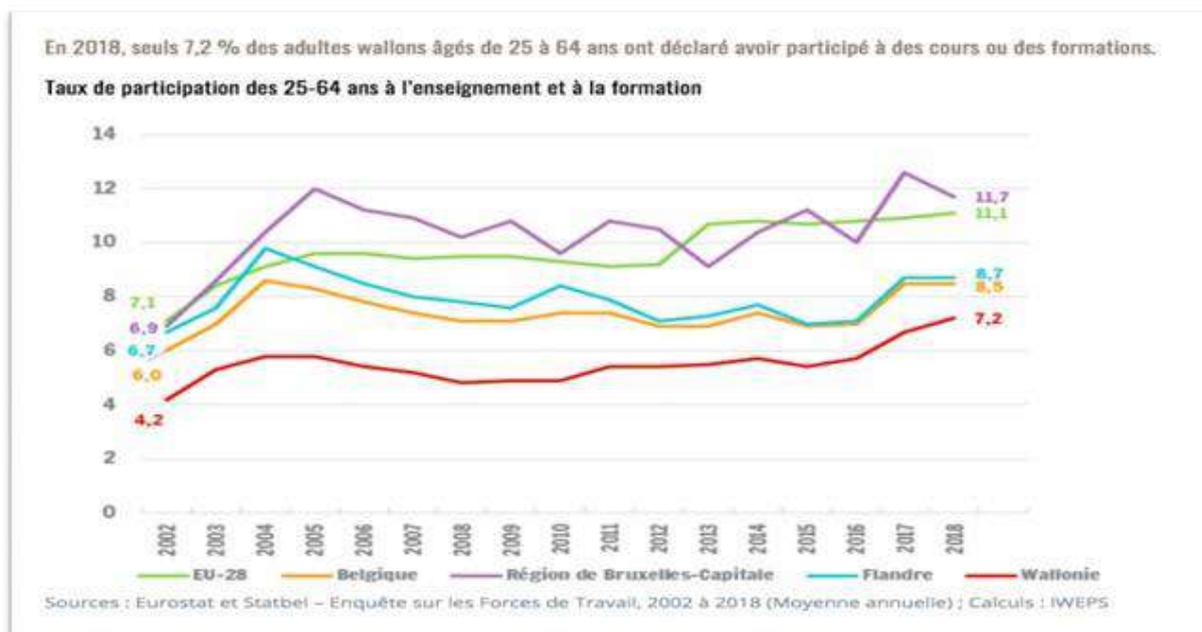
Dès lors, force est de constater qu'en Région wallonne en 2018, 13 % des adultes de 18 à 24 ans « n'ont ni suivi un programme d'enseignement ou formation et étaient sans emploi » (IWEPS, 2017)² et tombaient dans la catégorie des NEETS. Comme le montrent les chiffres de l'IWEPS, la moitié de ce groupe public n'est pas titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire.

Bien entendu, cette problématique ne prévaut pas uniquement en Région wallonne, c'est pourquoi l'UE vise, via sa stratégie « Éducation et formation 2020 », une participation de 15 % aux systèmes d'éducation et de formation pour les adultes âgés de 25 à 64 ans³ (IWEPS, 2018).

² <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/structure-dactivite-jeunes-ages-de-18-a-24-ans/>.

³ <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/education-formation-adultes-25-64-ans/>.

Figure 3 : Taux de participation des 25-64 ans à l'éducation et à la formation (IWEPS, 2002-2018)



La figure 3 montre que la Région wallonne se situe sous de la moyenne nationale. A noter que la Région de Bruxelles-Capitale a un taux de participation supérieur au reste du pays.

En Belgique francophone, on constate que peu de certificats de compétences ou de profils de qualification sont positionnés aux niveaux 1 et 2 du cadre francophone des certifications.

Développer la reconnaissance des acquis d'apprentissage à ces niveaux bas pourrait contribuer à accroître la participation du public aux cours de formation afin de renforcer leur niveau de qualification dans le cadre d'un « parcours de montée en compétence ».

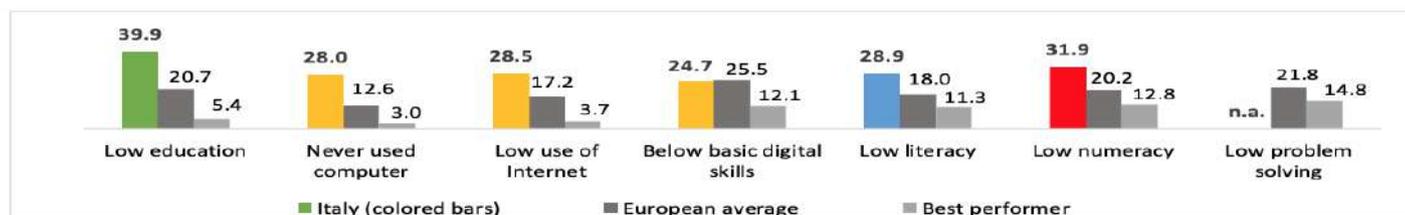
En Wallonie, la formation professionnelle des demandeurs d'emploi est principalement assurée par le secteur public. Cependant, des prestataires privés peuvent être engagés pour diversifier l'offre de formation. Afin de lutter contre le taux de chômage élevé chez les personnes peu qualifiées et d'améliorer leur inclusion sociale, le Service Public de Wallonie a agréé 157 centres de formation (CISP) pour fournir une orientation, un accompagnement et une formation. Les CISP utilisent une approche pédagogique non formelle spécifique pour aider les personnes peu qualifiées à développer différentes compétences : compétences de base, compétences techniques, du niveau 1 au niveau 4 du CEC. Cependant, l'absence d'un système d'assurance qualité des CISP empêche l'évaluation et la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre de ces formations. Par conséquent, les résultats d'apprentissage des CISP ne sont pas systématiquement reconnus par les autres centres de formation publics. Cela empêche les participants de mettre à profit les compétences acquises aux CISP et de s'engager dans des parcours de montée en compétence qui favoriseraient leurs opportunités d'emploi ainsi que leurs revenus et leurs conditions de travail. En fait, les adultes qui ont acquis des compétences semi-professionnelles aux CISP et qui souhaitent atteindre un niveau de certification plus élevé doivent se recycler auprès de prestataires publics de formations reconnues.

Certains CISP ont mis en place des accords de coopération avec des institutions du secteur public pour faciliter la validation de leurs apprenants. Dans certains cas, cela nécessite un accompagnement personnel et un soutien pour passer les tests de validation officiels. Dans d'autres, les stagiaires des CISP doivent à nouveau participer à des formations pour obtenir la certification. Ces exemples sont toutefois peu nombreux, pas toujours idéaux et difficilement applicables à tous les CISP.

1.2 ITALIE

La part d'adultes ayant un faible niveau d'éducation et de faibles compétences cognitives (lecture/écriture et calcul) en Italie est supérieure à la moyenne non pondérée de l'UE 28+.

Figure 4 : Incidence des faibles niveaux de compétences chez les adultes âgés de 25 à 64 ans par type de compétences (%)



Note: European average: unweighted average of EU28+ countries for which data are available. n.a. data not available. Best performer countries (those with reliable data) with the lowest share of low-skilled adult population aged 25-64. Best performer: Low education (LT), Never used computer (NL), Low use of Internet (FI), Below basic digital skills (LU), Low literacy (FI), Low numeracy (CZ), Low problem solving in technology-rich environments (NO)

(Source. Fiche pays du Cedefop - Italie. Adultes présentant un potentiel d'amélioration des compétences et de reconversion professionnelle)

Selon l'analyse du CEDEFOP, entre 17,5 et 19,5 millions d'adultes en Italie ont un potentiel de perfectionnement et de requalification (ce qui correspond à une fourchette comprise entre 53% et 59,3% de la population adulte totale). Ils sont identifiés comme des adultes ayant soit :

- faible niveau d'éducation ;
- faibles compétences numériques (estimation supérieure) ou n'ayant jamais utilisé d'ordinateur (estimation inférieure) ;
- faible niveau de lecture/écriture et/ou de calcul ;
- ainsi que les personnes ayant un niveau d'éducation moyen à élevé (niveau 3 de la CITE 2011, de 2 ans et plus à 8 ans) qui risquent de perdre leurs compétences et qui travaillent dans des professions élémentaires (niveau 9 de la CITP08).

Ces données sont cohérentes avec celles de la qualification éducative en Italie. En 2019, selon les statistiques de l'ISTAT, 29,5% de la population n'a que le diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (actuellement inférieur au niveau 2 du CEC) ; 16% n'a fréquenté que l'école primaire et un total de 4,6% est illettré et/ou sans aucune qualification.

En outre, 13,5 % des jeunes quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme (ce pourcentage est encore supérieur à l'objectif communautaire de 10 %, même s'il est plus bas que par le passé : en effet, en 2004, il était de 23 %), de sorte qu'aujourd'hui, 25,6 % de la population âgée de 25 à 34 ans n'a jamais fréquenté l'enseignement secondaire supérieur ou ne l'a pas terminé (la moyenne communautaire est de 16,4 %). Les personnes ayant quitté l'école prématurément proviennent principalement des régions du sud de l'Italie, où le pourcentage atteint les 20%, tandis que dans les régions du nord, il est d'environ 10%. Parmi les personnes ayant un faible niveau d'éducation, on trouve :

- plus d'hommes que de femmes (22% des femmes n'ont que le diplôme du secondaire inférieur contre 29,1% des hommes) ;
- environ 2 millions de jeunes (15-29 ans) ne sont pas en situation d'emploi, d'éducation ou de formation (NEET) ; 33 % de pays hors UE, 26 % de pays de l'UE et 21 % sont italiens ;
- la majorité des 5,2 millions d'étrangers (8,7% de la population totale) n'ont aucun diplôme, soit parce qu'ils n'ont fréquenté que l'école primaire, au mieux le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, soit parce que leur diplôme d'origine n'est pas reconnu en Italie ;
- les personnes handicapées ; en effet, 17,1% des femmes handicapées et 9,8% des hommes handicapés n'ont aucun diplôme.

Un faible niveau d'éducation a un impact négatif important sur la condition socio-économique de la population et sur les possibilités d'entrer sur le marché du travail et d'y rester, en particulier en cas de crise (voir le paragraphe 1 et le taux d'emploi des personnes handicapées en Italie, qui est de 36 % pour les hommes et de 27 % pour les femmes).

Les cours de formation professionnelle, stages, services d'orientation et de reconnaissance des compétences sont les principaux moyens d'aider ces personnes à améliorer leur condition, c'est-à-dire à leur donner la possibilité d'entrer sur le marché du travail, au moins avec un contrat à durée déterminée, un apprentissage ou d'autres premiers emplois légaux.

Cependant, les personnes au faible niveau d'éducation de base, souvent un faible niveau d'alphabétisation, un faible niveau de capacité de calcul, un faible niveau ou l'absence de compétences numériques, etc. peuvent difficilement réussir un cours de formation au niveau 3 du CEC en raison de l'étendue et de la profondeur des connaissances, capacités et niveau d'autonomie requis. En même temps, elles peuvent difficilement utiliser sur le marché du travail les compétences acquises précédemment si le niveau minimum reconnu est le 3ème, tenant compte qu'elles n'auraient pu couvrir que des rôles professionnels génériques et non qualifiés.

Néanmoins, dans de nombreux domaines professionnels, il existe des rôles purement exécutifs (supervision étroite, autonomie décisionnelle très limitée et éventail restreint de savoirs et de capacités) qui correspondent à des niveaux de compétences inférieurs au troisième niveau.

Par conséquent, la reconnaissance des compétences de niveau 2 et éventuellement de niveau 1 est très importante tant pour les personnes que pour les entreprises. En effet, ce système de reconnaissance pourrait donner aux premiers la possibilité de faire reconnaître leurs compétences (après avoir suivi un cours de formation de niveau 2 du CEC ou après des expériences professionnelles antérieures) et aux secondes la possibilité de recruter du personnel dont les compétences peuvent être bien définies dans le cadre européen.

A ce jour, une redéfinition de la référence du CNC au CEC est en cours. Certains points sont en cours de discussion entre le ministère de l'éducation et les régions/provinces autonomes (en charge des politiques d'EFPP dans le système italien décentralisé), notamment :

- un déplacement du niveau 2 du CEC du certificat d'enseignement obligatoire (5 ans d'école primaire + 3 ans d'école secondaire inférieure + 2 ans d'école secondaire supérieure) vers l'achèvement du premier cycle d'enseignement (5 ans d'école primaire + 3 ans d'école secondaire inférieure) ; le certificat d'enseignement obligatoire, à la place, serait positionné au niveau 3 du CEC (plus au CEC 2) ;
- l'introduction de qualifications professionnelles à l'issue du 1^{er} cycle (primaire + secondaire inférieur) ; ces qualifications professionnelles seront positionnées au niveau 2 du CEC.

Ces changements peuvent laisser une marge de manœuvre aux administrations régionales pour mieux structurer une gamme de certifications professionnelles au niveau 2 du CEC, par rapport au passé, qui pourraient certifier les acquis d'apprentissage des apprenants qui n'ont pas pu atteindre le niveau 3 du CEC en sortant de l'enseignement obligatoire ou sont confrontés à un processus de reconnaissance des acquis de d'apprentissage.

1.3 PORTUGAL

Le Portugal dispose d'une structure développée concernant le NQF, avec des cadres éducatifs et professionnels développés et intégrés. Les cadres ont été développés pour les parcours de formation et de certification (par le biais de la reconnaissance, de la validation et de la certification des compétences) et intégrés pour faciliter les parcours de formation sur mesure qui permettent d'élever le niveau de qualification des adultes (en combinant mieux la validation des compétences –RVCC- avec l'éducation et la formation des adultes).

La population des adultes peu qualifiés âgés de 25 à 64 ans représente une part considérable plus élevée que la moyenne de l'UE (52% contre 22,5%). Le taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes peu qualifiés au Portugal est globalement conforme à la moyenne de l'UE, tandis que le taux d'emploi des adultes peu qualifiés est considérablement plus élevé. L'investissement dans l'éducation des adultes, à savoir le système RVCC, est une mesure très importante pour permettre d'augmenter le niveau de qualification des adultes.

Figure 5 : Population active totale et par niveau d'éducation

Years	Education level					
	Total	none	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 - 4	ISCED 5 - 8
2000	100,0	9,3	55,3	14,2	11,9	9,3
2005	100,0	6,0	48,9	17,4	14,3	13,4
2010	100,0	4,2	40,9	20,4	17,9	16,7
2015	100,0	1,9	27,4	20,8	24,9	24,9
2020	100,0	1,1	20,5	19,2	29,1	30,1

Employed population: total and by complete educational level
 Source: PORDATA
 Adaptation by ENVOL

Si l'on analyse la répartition de la population active par niveau d'éducation, on constate qu'environ 40% n'ont pas dépassé le niveau 2 de qualification professionnelle.

Figure 6 : Combien de personnes, âgées de 15 ans et plus, sans éducation ou avec une éducation de base, secondaire ou supérieure, sont employées et au chômage ?

Years	Level of education				
	Total	none	(ISCED 1 e 2)	(ISCED 3 e 4)	(ISCED 5 a 8)
2000	100,0	9,1	69,7	11,9	9,3
2005	100,0	5,8	66,6	14,4	13,2
2010	100,0	4,1	61,9	18,0	16,1
2015	100,0	1,9	48,7	25,3	24,0
2020	100,0	1,1	39,5	29,6	29,8

Active population: total and by completed level of education
 Source: PORDATA
 Adaptation by ENVOL

Indépendamment des niveaux de scolarisation, le Centre d'éducation, de formation et de certification de SCML développe son activité pour les adultes en ciblant une population plus vulnérable dans laquelle les niveaux de scolarisation sont très bas et sont principalement associés au chômage de longue durée. Compte tenu de l'expérience d'intervention de ce Centre, mais aussi de plusieurs entités qui développent leur activité dans ce domaine, l'objectif principal de l'amélioration de la qualification des adultes est de permettre une intégration durable sur le marché du travail.

À ce niveau, il y a des adultes qui ne sont pas en mesure d'aller au-delà du niveau 1 ou 2 du CEC. L'intégration professionnelle de ces adultes est un processus complexe mais possible, et le processus de formation est orienté vers le développement et la consolidation d'unités de compétence correspondant à ces niveaux de qualification et dans des domaines professionnels qui ont des profils de travail ajustables à leurs niveaux d'autonomie respectifs. These evidence may show as the importance to maintain and eventually reinforce the recognition of professional skills at the lowest levels of the EQF. Ces éléments peuvent montrer l'importance de maintenir et si possible de renforcer la reconnaissance des compétences professionnelles aux niveaux les plus bas du CEC.

Les parcours de formation proposés par les différents prestataires de formation du système sont très diversifiés et il est possible d'observer le maintien et même la diversification des parcours de formation spécifiques ciblant les adultes ayant un faible niveau de qualification (inférieur au niveau 2) et qui intègrent plusieurs Unités (UFCD) de qualification de niveau 2 disponibles dans le système national de qualification du Portugal. Cependant, et en l'absence d'une qualification de niveau 1, ces compétences, bien que développées et reconnues au niveau du système national lui-même, ne présentent aucune différenciation lors de l'accès au marché du travail car elles ne sont associées à aucun diplôme de qualification professionnelle de niveau 1. Les données concernant le niveau d'éducation des chômeurs inscrits dans les centres d'emploi et de formation professionnelle au Portugal nous montrent que 55,3% des individus dans cette situation en 2020 n'avaient pas plus que le niveau 2 de qualification, et 21% moins que le niveau 1.

Les parcours de montée en compétence définis ne doivent pas exclure les parcours nécessaires pour la qualification ou la certification des adultes ayant un faible niveau d'éducation, et promouvoir des parcours flexibles et ajustables afin de leur permettre de progresser vers les niveaux 3 et 4 du cadre européen des certifications (CEC), ou d'atteindre un niveau approprié de qualification professionnelle ou de développement des compétences spécifiques ajustables aux besoins du marché du travail.

Figure 7 : Chômeurs inscrits dans les centres d'emploi et de formation professionnelle (moyenne annuelle) : total et par niveau d'enseignement complet

How many people without education or with basic, secondary or higher education are registered with the IEFP looking for a job? Individual - Thousands							
Years	Level of education						
	Total	None	Basic			Secondary (ISCED 3)	Higher degree (ISCED 5 a 8)
			1st cycle (no EQF correspondence - ISCED 1)	2nd cycle (Level 1 EQF - ISCED 1)	3rd cycle (Level 2 EQF - ISCED 2)		
2015	527,3	5,7%	21,0%	15,6%	19,8%	24,0%	13,8%
2016	491,6	5,9%	19,9%	15,5%	19,8%	24,9%	14,1%
2017	407,1	6,4%	19,5%	15,1%	19,4%	25,4%	14,2%
2018	332,7	7,0%	18,6%	14,6%	19,4%	26,1%	14,3%
2019	291,5	7,3%	17,4%	14,3%	19,5%	27,1%	14,4%
2020	360,0	6,8%	14,3%	13,9%	20,3%	31,0%	13,7%

Unemployed registered at employment and vocational training centres (annual average): total and by complete education level
 Data Source: IEFP/MTSSS-METD
 Source: PORDATA worked by Envol

Selon l'enquête de l'INE sur l'identification des besoins en qualification dans les entreprises du 31 juillet 2020, un rapport promu pour la première fois en collaboration avec l'ANQEP, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), il est en effet possible de constater qu'environ 18% des travailleurs prévus d'être embauchés dans les 2 prochaines années n'ont pas de qualification spécifique et 49,9% sont sans diplôme supérieur (niveau minimum 6 CEC). Cela représente environ 68% des intentions d'embauche des entreprises portugaises pour les années 2021 et 2022.

Figure 8 : Identification des besoins en qualifications dans les entreprises, 2020- Nombre de travailleurs que les entreprises prévoient de recruter au cours des 2 prochaines années, par type de qualification

Agregation	no specific qualification		without higher education (level 6 EQF)		Higher education (from level 6 EQF)		Total of workers
	workers		workers		workers		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Total	61 910	17,9	172 518	49,9	111 156	32,2	345 584

Fonte: INE, Inquérito à Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas, adaptation by ENVOL

1.4 ESPAGNE

Dans tous les pays membres de l'UE, il est généralement admis qu'un niveau de formation élevé correspond à **un taux d'emploi plus élevé et à un taux de chômage plus faible**, ainsi qu'à un niveau de **salaire plus élevé**.

En Espagne, les données publiées par l'Institut national de la statistique (INE) indiquent que :

1. Les taux de chômage les plus élevés sont enregistrés dans les groupes n'ayant qu'une formation de base.
2. Les taux d'activité les plus élevés concernent les personnes ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur et suivi une formation dans ces domaines : sciences, mécanique et électronique, fabrication et construction, agriculture, et services de santé et sociaux.

On constate également que **le temps que mettent les demandeurs d'emploi à trouver du travail est inversement proportionnel à leur niveau de formation**. Dans le cas des jeunes, bien que le chômage touche également tous les niveaux, le manque ou l'insuffisance de formation est l'une des causes du chômage et c'est aux niveaux d'enseignement les plus bas (N1/2) qu'est concentré le plus grand nombre de chômeurs.

Les études confirment également que les jeunes sans qualification constituent le groupe de la population le moins disposé à réaliser des activités d'apprentissage et de formation tout au long de la vie, même si ces activités amélioreraient leur position sur le marché du travail.

Selon le rapport 2020 sur le marché du travail de l'État (avec les données de 2019), le chômeur permanent continue de présenter un profil très défini en tenant compte du secteur, du niveau d'éducation et du sexe :

1. **Dans le secteur des services** : il cumule les 70,01% du total de la position.
2. **Niveau d'études primaires ou non accréditées** : 40,48 % (N1) et 67,82 % si l'on inclut l'enseignement secondaire obligatoire (N2- & N3 incl.).
3. Les **femmes** : 58,01 % du total.
4. **Âge** entre 45 et 54 ans : 26,05 % des demandeurs d'emploi.
5. **Âge de la demande** : par tranches de zéro à **six mois** de contrat.

Figure 9 - Chômeurs par niveau d'éducation et par sexe

NIVEAU DE FORMATION	TOTAL DES CHÔMEURS	% TOTAL	% VAR. 2019/18	SEXE	
				HOMMES	FEMMES
Enseignement primaire/ non accrédité	1.280.574	40,48	-1,26	590.040	690.534
Enseignement secondaire obligatoire	864.984	27,34	-2,43	370.400	494.584
Bachelier	273.097	8,63	-1,13	111.686	161.411
Formation professionnelle intermédiaire	229.566	7,26	-0,4	81.296	148.270
Formation professionnelle supérieure	206.476	6,53	0,52	75.312	131.164
Université	308.663	9,76	0,69	99.595	209.068
Indéterminé	245	0,01	15,57	67	178
TOTAL	3.163.605	100	-1,21	1.328.396	1.835.209

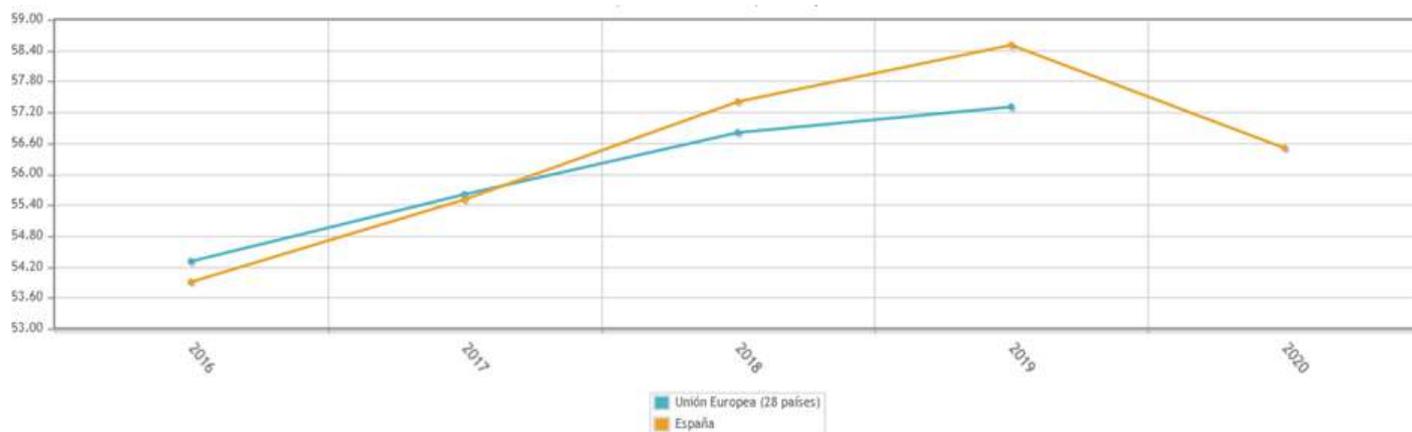
*Source : Observatoire des métiers du ministère du travail. 31/12/2019

En bref, si l'on considère l'ensemble de la nation, le profil du demandeur d'emploi arrêté est le suivant : une femme ayant un niveau d'éducation qui ne dépasse pas l'enseignement secondaire obligatoire (N2), un âge égal ou supérieur à 45 ans, qui demande un emploi dans le secteur des services et ayant une expérience professionnelle ne dépassant pas six mois. Bien que dans tous les groupes d'âge il y ait un déséquilibre entre les hommes et les femmes, les femmes étant les plus bloquées, c'est dans le groupe des 16 à 24 ans qu'elles sont le plus égales.

Par niveaux de formation, en 2019 comme en 2018, le niveau des études primaires ou non accréditées (N1) est le plus représenté (40,48% du total des chômeurs, il diminue légèrement). Ensuite, l'enseignement secondaire obligatoire (N2-N3) apparaît avec 27,34% du total.

Figure 10 - Taux d'emploi de la population âgée de 25 à 64 ans dans l'UE, par sexe, pays, niveau d'instruction et durée

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OU INFÉRIEUR



Source: Eurostat. 29/4/2020

Aperçu du marché du travail :

Sur le marché du travail espagnol et il existe des risques tels que la grande précarité de l'emploi, le déficit public élevé (avec le danger de déclencher la prime de risque) et l'incertitude liée à politique économique du gouvernement.

Une amélioration de la situation de l'emploi a entraîné une croissance de la demande intérieure, bien qu'elle ne semble pas se maintenir car on observe une tendance à l'épargne des ménages, conditionnée par l'incertitude de la situation économique.

L'augmentation du salaire minimum interprofessionnel a cherché à booster l'économie familiale et la consommation des ménages, mais l'impact de cette augmentation n'est pas encore bien connu en raison du peu de temps depuis sa mise en œuvre. En outre, certains secteurs ont plus de difficultés à répercuter l'augmentation du salaire minimum sur leurs produits, comme l'agriculture et l'industrie textile.

L'investissement s'est ralenti dans les entreprises, les meilleurs résultats obtenus ayant été destinés à atténuer leurs dettes. Certaines réformes doivent être abordées pour améliorer le tissu productif et définir la réglementation qui affecte des industries telles que l'automobile, qui ont un poids important dans l'économie et les exportations espagnoles.

Plus le niveau de qualification et de compétences est élevé, plus le niveau de productivité est élevé. Le manque de formation des employés en termes d'incorporation de la technologie a une influence négative sur les résultats. Il est important de mettre en place des incitations adéquates pour augmenter et fixer le capital humain des entreprises, car cela influence l'amélioration des résultats.

L'ajustement du marché du travail est essentiel, il est nécessaire de s'adapter aux besoins qu'il pose. Le modèle de formation doit permettre d'intégrer en permanence les nouvelles exigences et compétences requises par le marché. Cela nécessite un système de formation flexible, capable d'inclure ces besoins dans ses différents programmes.

La formation en alternance est proposée comme un système très complet, bien que sa mise en œuvre ne soit pas généralisée sur l'ensemble du territoire. Cela demande beaucoup d'engagement, d'implication et de coordination de la part de tous les acteurs. Il n'est pas facile de mettre en œuvre cette formation en raison de la petite taille des entreprises et du coût que cela entraîne, ce qui implique la recherche d'alternatives, comme le soutien de tuteurs externes aux entreprises elles-mêmes, qui se chargent de la conception et du suivi des tâches de formation au sein des entreprises.

Cela nécessite une collaboration entre **les entreprises et les centres de formation** où ces nouvelles compétences sont requises, car elles constituent la principale source de connaissances à leur sujet.

L'Espagne continue de souffrir d'un écart important entre le niveau de chômage et le nombre de postes vacants non comptabilisés ; il existe des postes vacants difficiles à pourvoir, **principalement en raison du manque de compétences techniques, d'expérience et de motivation**. Les compétences numériques ne sont pas les seules à faire défaut, il existe également une pénurie de compétences linguistiques, avec des niveaux plus élevés de maîtrise de l'anglais, mais aussi d'autres langues, ou de connaissances financières.

La formation n'est pas en adéquation avec la demande du tissu productif et la compétitivité reste à un niveau bas dans le classement mondial.

Les employés moins qualifiés ont plus tendance à perdre leur emploi et surtout à connaître une plus grande instabilité, ainsi que de moins bonnes conditions de travail (cette situation n'est pas uniforme sur le territoire espagnol).

Il existe également un **chômage structurel** centré sur les groupes de travailleurs de plus de quarante-cinq ans et sur les chômeurs de longue durée. Ce groupe a de grandes difficultés à s'insérer dans le monde du travail. Des stratégies sont nécessaires pour parvenir à son insertion, qui passe par sa requalification puisque l'accès est plus facile pour les plus qualifiés. A cela s'ajoute un certain nombre de postes vacants non pourvus et difficiles à pourvoir. La numérisation croissante est susceptible d'influencer **l'inadéquation entre les profils requis et la main-d'œuvre disponible**. À cela s'ajoute l'automatisation croissante, en particulier dans le domaine de l'industrie, qui tend à réduire principalement l'emploi moins qualifié..

L'Espagne continue de voir s'augmenter le poids du secteur des services. Les activités autour du commerce, notamment de gros, comme la logistique et les transports terrestres, continuent de croître, ainsi que l'hôtellerie. En revanche, les services bancaires sont en net recul et le commerce de détail n'augmente que très légèrement.

L'industrie la plus représentative et répandue sur le territoire est l'alimentation, qui poursuit une évolution positive, ainsi que celle de la fabrication de produits métalliques. Cependant, le secteur de l'automobile, ainsi que les activités qui y sont liées, résiste à cette tendance.

La construction a ralenti sa croissance et ce moindre dynamisme a un impact non seulement sur l'emploi mais aussi sur la stabilité financière.

La figure 11 montre les sections d'activité les mieux positionnées sur le marché du travail en fonction de l'évolution positive de la création d'emplois.

Figure 11 - Les secteurs d'activité et les activités économiques avec les meilleures perspectives

SECTEUR D'ACTIVITÉ	CLASSIFICATION NATIONALE DES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES
	55. Services d'hébergement
I. Hôtels et restaurants	56. Services d'alimentation et de boissons
	62. Programmation, conseil et autres activités liées à l'informatique
	69. Activités juridiques et comptables
M. Activités professionnelles, scientifiques et techniques	71. Services techniques d'architecture et d'ingénierie, essais techniques
	73. Publicité et études de marché
	74. Autres activités professionnelles, scientifiques et techniques
N. Activités de services administratifs et de soutien	81. Services et ingénierie du bâtiment
	82. Services administratifs de bureau et services de soutien
P. Éducation	85. Enseignement
	86. Activités de santé
Q. Activités de soins de santé et d'action sociale	87. Soins dans les établissements de santé
	88. Activités d'action sociale sans hébergement
R. Arts, spectacles et loisirs	
	93. Activités sportives, récréatives et de loisirs
S. Autres services	96. Autres services aux personnes

2 ATELIERS DÉVELOPPÉS EN CONCLUSION DE L'IO1

Les 4 pays de ce consortium sont impliqués dans le cadre européen des certifications (CEC), mais ont des cadres nationaux de certification et des structures différentes en ce qui concerne les prestataires de qualifications professionnelles (offre), notamment aux niveaux inférieurs.

A partir des descripteurs intégrés dans le CEC concernant les niveaux 1 et 2 Dans IO1, tous les partenaires ont développé des "ateliers" réunissant différentes expertises dans chaque pays/partenaire, visant à identifier quelques conclusions et pistes concernant leur expérience sur la formation et la certification des domaines professionnels aux faibles niveaux de qualification disponibles dans chaque pays, et les descripteurs pour les niveaux 1 et 2 du CEC. Les conclusions obtenues dans chaque pays, et présentées dans ce chapitre, seront le point de départ pour réaliser un modèle commun répondant à la question : Est-il possible et nécessaire de créer des formations professionnelles de niveau 1 ?

2.1 BELGIUM

Ainsi qu'il est expliqué dans l'IO1, le positionnement des certifications en Belgique est en cours, il n'y a à ce jour que 9 certifications au niveau 2 dans la partie francophone du CNC (CFC), aucune au niveau 1. La 1^{ère} étape a consisté à identifier la correspondance entre les niveaux de diplôme de l'éducation formelle et les certificats de compétences ou les qualifications délivrés dans le cadre de la formation professionnelle des adultes.

Figure 12 : Correspondance entre le niveau de qualification de la partie francophone et le CEC

CFC levels	Qualifications	EQF levels
5	<p>Skills certificate for adult education [Certificat de compétences acquises en formation de formateur(trice) professionnel(le) d'adultes]</p> <p>Professional degree (for business manager) [Diplôme de chef d'entreprise agent(e) commercial(e)]</p> <p>Professional degree (for police inspectors) [Diplôme de formation de base d'aspirant(e) inspecteur(trice) de police]</p>	5
4	<p>Upper secondary technical education certificate (*) (Certificat de qualification de technicien)</p> <p>Certificate of apprenticeship offered by regional providers (**) [Certificat d'apprentissage]</p> <p>Skills certificate (***) (Certificat de compétences)</p>	4
3	<p>Upper secondary vocational or artistic education leaving certificate (****) [Certificat de compétences acquises en formation]</p>	3
2	<p>Lower secondary education - Technical performance assistant [Auxiliaire technique de spectacle]</p>	2
1		1

(*) For example: Certificat de qualification de technicien.ne chimiste; Certificat de qualification de technicien(ne) en décoration et aménagement d'espaces.

(**) For example: Certificat d'apprentissage d'infographiste; Certificat d'apprentissage d'opticien(ne) lunetier(ière).

(***) For example: Certificat de compétences acquises en formation d'agent(e) en comptabilité; Certificat de compétences acquises en formation d'aide-comptable.

(****) For example: Certificat de compétences acquises en formation de coffreur(euse) ferrailleur(euse).

Source: Fédération Wallonie-Bruxelles and Wallonie COCOF (2018).
<http://www.cfc.cfwb.be/cfc/certifications/>

La deuxième étape a été d'identifier, dans le secteur de la restauration, quel type de reconnaissance formelle existait et à quel niveau de qualification ils se situaient.

Dans le cadre du projet, nous nous intéresserons aux métiers des niveaux de qualification inférieurs du secteur de la cuisine (HORECA).

Actuellement, le Service Francophone des Métiers et des Qualifications, l'organisme officiel qui détermine les profils d'emploi et de formation pour la formation et l'enseignement, n'a pas développé tous les métiers de la restauration et notamment les profils et niveaux du commis de cuisine et de l'assistant Commis de cuisine (voir figure ci-dessous).

Seul le cuisinier travaillant seul est positionné au niveau 4 du CFC (CNC belge) :

Figure 13 : Le positionnement au CFC dans le secteur de la cuisine



Le travail du groupe de travail consistait à définir si le commis de cuisine et l'assistant Commis de cuisine pouvaient être positionnés respectivement au niveau 2 et au niveau 1 du CNC belge (CFC).

Sur la base des descripteurs CNC, des informations relatives au chapitre suivant (voir 3.1 Belgique : Les méthodologies de positionnement pour le CFC (CNC pour la partie francophone de la Belgique) et la norme professionnelle que le secteur CISP a développée pour l'aide-cuisinier, le groupe de travail estime que le positionnement lié aux métiers de la restauration est le suivant :

Figure 14 : Conclusions de l'ateliers belge - positionnement des qualifications du secteur de la cuisine

Métiers non repris dans le SFMQ	Définition du métier	Descripteurs CFC
<p>Commis de cuisine</p> <p>Pas de PROFILS SFMQ et PAS DE PLACEMENT SUR LE CNC</p> <p>Il existe un profil professionnel non officiel "CISP"</p> <p>Le groupe de travail estime qu'il pourrait être positionné au NIVEAU 2 du CFC</p>	<p>Il dépend du 1^{er} commis de cuisine, du chef de partie ou du cuisinier.</p> <p>Il travaille sous le contrôle d'un responsable (pour les préparations chaudes, ou froides, ou pour les desserts).</p> <p>Il réalise les préparations selon les consignes.</p> <p>Il reçoit une formation progressive, en suivant les instructions.</p>	<p>Connaissances de base, savoir-faire, savoir-être dans un domaine spécifique de travail ou d'études permettant l'exécution d'un ensemble de tâches sans choix exigé de méthodologie / outils / équipements, dans l'application de process simples et standards.</p> <p>Agir sous supervision dans des situations connues et définies relatives à un domaine de travail ou d'études spécifique, avec tâches d'exécution.</p>

<p>Assistant Commis de cuisine</p> <p>Pas de PROFILS SFMQ et PAS DE PLACEMENT SUR LE CNC</p> <p>Pas de profil professionnel existant, seulement un profil sectoriel de fonctions</p> <p>Le groupe de travail estime qu'il pourrait être positionné NIV. 1 CFC</p>	<p>Il est chargé de laver le matériel de cuisine, la vaisselle, la verrerie.</p> <p>Il lui arrive aussi de nettoyer les locaux, aider à éplucher les légumes et les fruits, parfois à les couper.</p> <p>Il monte des desserts simples</p> <p>Il prépare des entrées (crudités, charcuterie...).</p> <p>Il prépare salades et sandwichs sous surveillance.</p>	<p>Connaissances de base, savoir-faire, savoir-être non référencés à un domaine de travail ou d'étude spécifique, permettant l'exécution de tâches simples et répétitives, reproduction de process simples.</p> <p>Agir sous supervision directe dans un contexte structuré et défini faisant partie d'un environnement de travail et/ou d'un domaine d'étude non spécifique.</p>
--	--	---

2.2 ITALIE

L'équipe de travail italienne a considéré que le secteur HORECA était un secteur pilote approprié pour traiter cette analyse en tant que cas d'exemple, car il existe des rôles professionnels qui ne sont pas encore couverts par la qualification professionnelle appropriée dans le répertoire régional des qualifications professionnelles.

Nous avons exploré les rôles professionnels dans le secteur HORECA pour deux domaines de travail : La cuisine et le service de restauration.

L'équipe de travail était composée du coordinateur du projet, du directeur de l'espace de formation de Civiform (qui est également un collaborateur de la Région Frioul-Vénétie Julienne pour le développement du système de certification des compétences), de formateurs du secteur de la restauration (profils de cuisinier et de serveur), d'un tuteur et d'un développeur de projet international. Ci-dessous, les résultats de cette analyse.

Formation : QBA Cuisinier*

Profil : Cuisinier

Niveau CNC : 3

Niveau CEC : 3

Profil Général : Le CUISINIER est celui qui s'occupe de la réalisation d'un menu complet en suivant les indications de recettes plus ou moins complexes, en gérant les phases de préparation, de cuisson et d'élaboration des plats. En particulier, il est en mesure d'effectuer des activités liées au choix, au dosage et à la transformation des matières premières pour la préparation des produits semi-finis, au stockage des produits semi-finis pour une utilisation ultérieure, à la cuisson des aliments en utilisant les techniques les plus appropriées par rapport au plat à préparer, à la répartition des aliments en portions et à la garniture des plats de service pour une présentation esthétique des aliments au client.

Niveau CEC/CNC proposé : Le niveau 3 est approprié car le professionnel dispose d'une autonomie suffisante par rapport au processus, avec toutefois la coordination/supervision d'un chef (CEC 4) dans les restaurants plus structurés.

Unités d'acquis d'apprentissage analysées : Le rôle de chef cuisinier comprend un QPR (Qualification Professionnelle Régionale) au niveau CEC4, partiellement développé ("GESTION DU TRAITEMENT DES COMMANDES") et six RPQ au niveau CEC3, dont 5 sont complets ("MISE EN PLACE DE L'ESPACE, DES ÉQUIPEMENTS ET DES MATÉRIELS" ; "PRÉPARATION DES MATIÈRES PREMIÈRES", "PRÉPARATION DES PRODUITS SEMI-FINIS" ; "CUISSON DES ALIMENTS" ; "STOCKAGE DE PLATS DE SERVICE") et un partiel ("PRODUCTION ARTISANALE DE PÂTES FRAÎCHES").

Niveau CEC/CNC proposé : Le CEC3 Le cuisinier doit acquérir un éventail de savoirs essentiellement concrets, avec des éléments conceptuels visant à établir des liens logiques. À ce niveau, le rôle professionnel dénote des compétences d'interprétation. Les compétences impliquent l'application de savoirs, de méthodes, de matériaux et d'outils pour atteindre les résultats attendus, y compris les compétences d'activation qui facilitent l'adaptation à des situations changeantes (COGNITION, COLLABORATION ET ORIENTATION DES RÉSULTATS), comme représenté par les VERBES D'ORIENTATION "COMPRENDRE" et "REALISER". Le contexte d'application du rôle de cuisinier est structuré, avec des situations évolutives qui nécessitent d'identifier les moyens les plus appropriés pour obtenir le résultat attendu de manière conforme.

Formation : QA Serveur*

Profil : Serveur et barman **Niveau CNC :** 3 **Niveau CEC :** 3

Profil Général : Le serveur est l'opérateur qui assure, au sein des établissements de restauration, la préparation, la livraison et la distribution dans le restaurant et le bar des repas et des boissons, en répondant aux différents besoins des clients et en vérifiant leur satisfaction. Ses principales activités consistent dans la préparation de la salle (nettoyage des tables et des comptoirs, mise en place des tables, préparation de la ligne de service), dans l'accueil du client (installation à la table, explication du menu et encaissement des commandes), dans le service à la clientèle (présentation des mets et des boissons, gestion des éléments du décor et opérations d'encaissement). Le serveur de bar s'occupe aussi notamment de la gestion des stocks et de la préparation des snacks et des boissons ; le serveur de salle s'occupe plutôt aussi notamment de la préparation de la salle et de l'exécution de petits travaux en présence du client

Niveau CEC/CNC proposé : Le niveau 3 est adéquat car le rôle professionnel dispose d'une autonomie suffisante par rapport au processus, même si sous la coordination/supervision d'un maître d'hôtel (CEC4) dans les restaurants plus structurés.

Unités d'acquis d'apprentissage analysées : Le serveur et barman comprend six QPR au niveau CEC3, qui sont tous entièrement développés : MISE EN PLACE DE L'ESPACE, DE L'ÉQUIPEMENT ET DU MATÉRIEL ; MISE EN PLACE DE LA SALLE À MANGER ; RELATIONS AVEC LES CLIENTS DANS LES SERVICES DE RESTAURATION ; PRÉPARATION DE BOISSONS ET DE COUPES GLACÉES ; PRÉPARATION DE SNACKS ET DE PLATS RAPIDES ; SERVICE DES ALIMENTS ET DES BOISSONS.

Niveau CEC/CNC proposé : 3, Voir Cuisinier.

Formation QA AIDE CUISINIER*

Profil : Aide Cuisinier Niveau CNC : 3 Niveau CEC : 3

Profil Général : L'AIDE CUISINIER est un rôle exécutif qui assiste le chef cuisinier dans les différentes étapes de la préparation des repas destinés à être servis aux clients. Il/elle s'occupe notamment de la préparation des matières premières (légumes, fruits, viandes, poissons), de la préparation des produits semi-finis (bases, liants, sauces, pâtes et boulettes fraîches, appareils de cuisine, etc.), de la préparation de plats simples et de la mise en place standard des assiettes et des plateaux de service. Il/elle gère également le nettoyage et l'assainissement des locaux et des équipements, le stockage des matières premières dans l'entrepôt et le stockage des produits semi-finis en chambre froide, en respectant les dispositions du système d'autocontrôle pour la sécurité et l'hygiène alimentaires.

Niveau CEC/CNC proposé : Le niveau approprié est 2 parce qu'il/elle joue un rôle EXECUTIF qui réalise un nombre RESTREINT d'activités SIMPLES, sous la SUPERVISION du Cuisinier, en assurant la CONFORMITE du RESULTAT dans un contexte de travail structuré avec un nombre limité de situations diverses. Ne dispose pas d'un niveau d'autonomie suffisant par rapport au processus.

Unités d'acquis d'apprentissage analysées : Le profil décrit dans le répertoire régional du Frioul-Vénétie Julienne identifie les unités d'acquis d'apprentissage :

- PRÉPARATION DES ESPACES, DES ÉQUIPEMENTS ET DU MATÉRIEL, CEC3, complet
- PRÉPARATION DES MATÉRIAUX BRUTS, CEC3, Partiel
- PRÉPARATION DE PRODUITS SEMI-FINIS, CEC3, Complet
- CUISSON ALIMENTAIRE, CEC3, Partiel
- MISE EN PLACE DES VAISSEAUX ET DES PLATEAUX, CEC 3, Partiel
- PRODUCTION ARTISANALE DE PÂTES FRAÎCHES, CEC3, Partiel

Niveau CEC/CNC proposé : Le groupe de travail a considéré que le personnage d'aide-cuisinier positionné au niveau CEC 2 ne devrait atteindre les unités d'acquis d'apprentissage du CEC 3 "MISE EN PLACE DES ESPACES, ÉQUIPEMENTS ET MATÉRIAUX" et "PRÉPARATION DES PRODUITS SEMI-PRÉPARÉS" que partiellement (comme déjà prévu pour les unités d'acquis d'apprentissage, toujours au niveau CEC 3, CUISSON DES ALIMENTS, PRÉPARATION DES PLATS ET DES PLATEAUX DE SERVICE, PRÉPARATION DES MATIÈRES PREMIÈRES) tandis qu'il n'est pas nécessaire qu'il atteigne, même de manière partielle, l'unité d'acquis d'apprentissage PRODUCTION ARTISANALE DE PÂTE FRAÎCHE, CEC 3.

En ce qui concerne la description des savoirs et des compétences, l'aide-cuisinier CEC 2 doit atteindre un sous-ensemble de savoirs, par rapport au cuisinier CEC 3, limité à des savoirs concrets, élémentaires, d'ampleur modérée, visant à l'exécution de tâches simples, et à des compétences cognitives et relationnelles typiques de la MEMOIRE (par exemple, se souvenir des instructions du cuisinier ; se souvenir des procédures opérationnelles) et de la PARTICIPATION (par exemple, travailler au sein d'une brigade de cuisine). En particulier, ces deux compétences sont cohérentes avec les verbes d'orientation associés au niveau 2 du CNC, qui sont SE SOUVENIR et EXÉCUTER. Le contexte d'application du rôle d'aide-cuisinier est structuré et implique un nombre limité de situations diverses.

Formation : Techniques de base du service au bar et au restaurant ** + stage

Profil : Pour le Commis de rang ou « Assistant-serveur », il existe dans le Frioul-Vénétie Julienne des cours de formation au niveau 2 du CEC, mais il n'existe pas encore de qualification spécifique, qui existe par exemple dans le Piémont.

Niveau CNC : N'existe pas

Niveau CEC : N'existe pas

Profil: Général : Le COMMIS DE RANG est le personnage exécutif qui assure le soutien au serveur dans la préparation, la fourniture et le service des repas et des boissons dans les établissements d'hébergement. L'assistant-serveur travaille sous la direction du serveur et ses principales tâches consistent à préparer la salle à manger, à ranger et à nettoyer la salle à manger, à préparer les tables et à mettre en place la "panadora" (poste de service). Le personnage du serveur-assistant collabore à la mise en place standard et au remplacement des aliments et des consommables lors de la réalisation des buffets. Il apporte également la corbeille à pain et les boissons à la table. A la fin du service, il débarrasse les tables de la salle à manger et des buffets et s'occupe des opérations standard dans l'office.

Niveau CEC/CNC proposé : Le niveau 2 du CEC est identifié comme le niveau approprié pour cette personne qui travaille dans une situation de TRAVAIL ou d'ETUDE sous la SUPERVISION d'un supérieur et avec un certain DEGRÉ d'AUTONOMIE par rapport à ses propres TÂCHES et RESPONSABILITE par rapport à ses propres résultats mais pas par rapport au processus.

Unités d'acquis d'apprentissage analysées :

- AMÉNAGEMENT DES ESPACES, ÉQUIPEMENT ET MATÉRIEL, CEC 3, Partiel
- AMÉNAGEMENT DE LA SALLE À MANGER, CEC 3, Partiel
- SERVICE DES ALIMENTS ET DES BOISSONS, CEC 3, Partiel

Niveau CEC/CNC proposé : Ce poste est caractérisé par des tâches, des problèmes et des approches d'adaptation RECURRENTES, nécessitant l'APPLICATION d'OUTILS ET DE RÈGLES SIMPLES, correspondant à un niveau du CEC 2. Le contexte de travail dans lequel il/elle opère est DÉTERMINÉ ET STRUCTURÉ, avec un nombre limité de situations diverses à gérer.

Formation : Techniques de cuisine de base ** + stage

Profil : Aide cuisinier/ Garçon de cuisine

Niveau CNC : N'existe pas

Niveau CEC : N'existe pas

Profil Général : Pour l'aide-cuisinier, voir ci-dessus. Le Garçon de cuisine effectue des tâches limitées à la préparation de la salle, au nettoyage des légumes et au portage, en exécutant les tâches sous la supervision du cuisinier.

Niveau CEC/CNC proposé : 2 (le profil résultant dépend de l'expérience de stage) : l'aide-cuisinier et le garçon de cuisine effectuent tous deux des tâches d'exécution, mais, bien que sous la supervision du cuisinier, ils veillent à l'obtention du résultat requis au sein de la brigade de cuisine et disposent donc d'une certaine autonomie par rapport au résultat.

Unités d'acquis d'apprentissage analysées : Pour l'aide-cuisinier, voir ci-dessus. Pour le Garçon de cuisine :

- PRÉPARATION DES ESPACES, ÉQUIPEMENTS ET MATÉRIAUX, CEC 3, Partiel
- PRÉPARATION DES MATIÈRES PREMIÈRES, CEC 3, Partiel

Niveau CEC/CNC proposé :

Pour l'aide-cuisinier, voir ci-dessus. Pour le Garçon de cuisine, bien que les tâches soient très simples, les compétences pratiques et, surtout, cognitives requises, le contexte opérationnel et le degré d'autonomie sont similaires à ceux de l'aide-cuisinier et, par conséquent, cette fonction a également été placée au niveau 2. En outre, parce qu'en Italie, le niveau 1 n'est pas associé à des qualifications professionnelles.

* Pour les formations QA une manière flexible d'utiliser le système SST et QPR est possible : Exemple 1 - micro-qualification (pour un QPR complet - exemple 1, IO1, chapitre 4.2.2, page 83) + Certificat de résultats partiels pour un QPR incomplet (exemple 2, IO1, chapitre 4.2.2, page 84).

** Dans le cas où la formation est interrompue avant l'étape complémentaire prévue (stage), pour lequel la formation « Techniques de base de la cuisine » est préparatoire, l'attestation des acquis effectivement acquis est l'outil de certification utilisable - voir exemple 2, IO1, chapitre 4.2.2, page 84. Dans le cas de sujets particulièrement fragiles, l'attestation peut comporter un acquis avec un niveau d'autonomie inférieur au niveau attendu pour le profil - voir exemple 3, IO1, chapitre 4.2.2, p. 84-85.

2.3 PORTUGAL

Tel que mentionné dans l'IO1, il n'existe pas de Certification Professionnelle au niveau 1 au Portugal, mais il est possible de développer des parcours de formation professionnelle pour le niveau 1, et avec quelques unités de formation du cadre du niveau 2, mais sans la Certification correspondante.

Lors des réunions de travail tenues jusqu'à présent, les équipes ont utilisé l'analyse d'études de cas pour répondre à la question suivante : est-il possible et nécessaire de définir des formations professionnelles de niveau 1 ? Les cas examinés concernent des stagiaires qui ont suivi des cours techniques de niveau 2 pour cuisiniers et qui n'ont pas été en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage attendus à la fin.

Sachant que dans l'exercice de référencement au Cadre Européen des Certifications, il a été décidé d'exclure du "Système National des Certifications l'accès à une qualification professionnelle à partir du niveau d'apprentissage associé au niveau 1 de qualification".

C'est en raison de la "demande croissante concernant les compétences requises par les différentes professions et leurs contextes d'exercice", en maintenant ce niveau référencé au niveau d'éducation qui était déjà une condition préalable à son obtention, il a été considéré que les cas sous analyse pouvaient être le moteur d'une analyse de cette position.

Dans un premier temps, le cadrage théorique a été réalisé, aux fins de la présentation du Cadre national des certifications et de son référencement au Cadre européen des certifications et de la lecture du CNC à travers le Guide interprétatif (Rocha, 2014), outil de travail essentiel pour la planification et la conception de l'offre de formation.

A partir d'un exercice de brainstorming, nous avons essayé d'identifier les fonctions de ceux qui, dans la cuisine, contribuent à soutenir le cuisinier, c'est-à-dire des fonctions qui peuvent correspondre à des professionnels de niveau 1, en croisant ces informations avec les caractéristiques des études de cas. Par la suite, les informations recueillies ont été analysées à la lumière du document Classification Portugaise des Professions de 2010.

Le tableau récapitulatif des données collectées est présenté ci-dessous :

Qui soutient le cuisinier	Quelles sont leurs tâches et fonctions ?
<u>Cuisinier de 3^{ème} niveau</u>	Aide à la préparation, au nettoyage, à la réception des marchandises, à l'organisation des stocks.
<u>Cuisinier de 2^{ème} niveau</u>	Prépare des plats simples, les garnit. Peut cuisiner des plats plus complexes en étant guidé. Remplacer le cuisinier de première ligne lorsqu'il est absent.
<u>Assistant préparation des plats</u>	Comprend les tâches et les fonctions du préparateur de restauration rapide et de l'aide de cuisine.
<u>Préparateur restauration rapide</u>	Préparer des repas simples ou précuits et des boissons. Laver, couper, peser et mélanger les aliments pour la cuisson. Utiliser des appareils de cuisson. Réchauffer des aliments précuits. Nettoyer les zones de préparation des aliments et les ustensiles. Prendre les commandes, servir les repas et les boissons. Maintenir les zones de travail dans le respect des normes d'hygiène, de santé et de sécurité. Vérifier que les plats cuisinés répondent aux exigences de qualité.
<u>Assistant de cuisine</u>	Laver, couper et nettoyer les aliments selon les instructions du chef ou du cuisinier. Préparer les garnitures des plats. Nettoyer la cuisine et les zones de préparation et de service des repas. Laver et nettoyer la verrerie, la vaisselle et les couverts. Débarrasser, vérifier et ranger les ingrédients dans les réfrigérateurs et les armoires.

A ce stade, il a été conclu qu'il existe des professions dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration qui n'ont pas de correspondance directe avec une formation professionnelle, ce qui ouvre la voie à la création de cours de niveau 1 ou à la reformulation du référentiel de formation de cuisinier de niveau 2.

Ensuite, en utilisant la même stratégie de brainstorming et sur la base des indicateurs de complexité/profondeur des savoirs et des compétences, d'autonomie et de responsabilité, nous avons essayé d'identifier ce que les apprenants n'étaient pas en mesure de démontrer au niveau 2.

Sur ce point, les indications suivantes ont été recueillies : les cas analysés en ce qui concerne les dimensions cognitives se positionnent dans la dimension de la mémorisation/du souvenir et parfois avec difficulté. Les compétences pratiques ont un éventail restreint et sont donc en deçà de ce qui est attendu dans les réalisations de référence. L'autonomie est considérée comme limitée et la responsabilité de faible niveau, qui doit être partagée. En ce qui concerne le contexte, les cas analysés ont montré un besoin d'un cadre stable et structuré.

Ensuite, et compte tenu des conclusions obtenues, l'équipe de travail a été mise au défi d'analyser la description générale du profil de cuisinier de niveau 2 par rapport aux descripteurs de niveau 1 et 2, d'analyser les réalisations attendues de deux unités du référentiel en suivant la même stratégie et en utilisant l'outil de travail Check-list⁴ et de présenter une proposition avec l'identification d'une offre de formation de niveau 1 dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration illustrée par la conception d'une unité du référentiel, en utilisant les outils de travail disponibles dans le Guide méthodologique (Lameira, 2015).

2.4 ESPAGNE

Comme nous l'avons déjà vu dans la dernière partie des résultats de l'IO1, en Espagne, le niveau 1 du CNC comprend les 2 premiers niveaux du CEC et pour cette raison, 2 voies sont possibles pour intégrer les niveaux 1 et 2, la qualification professionnelle de compétence et la formation professionnelle de base "formación básica" qui ne peut être étudiée que par les jeunes qui n'ont pas encore 18 ans mais plus de 14 ans. La 1^{ère} voie donne la possibilité aux adultes d'atteindre le niveau 1 du CEC, tandis que la formation professionnelle de base permet aux jeunes d'atteindre le niveau 2. Mais, quid si un adulte avec beaucoup d'expérience et sans formation formelle veut atteindre le même niveau que celui décrit précédemment ? En Espagne, c'est possible car l'administration publique offre aux personnes la possibilité de présenter leur expérience professionnelle et leurs cours non formels dans une annonce publique à laquelle peuvent participer les personnes intéressées par la reconnaissance de leur valeur. En général, cette procédure est contrôlée et exécutée par une autorité publique et basée sur une loi régionale dans laquelle les preuves et la procédure sont déjà planifiées.

Depuis 2006, le système espagnol d'EFP a été organisé en une série d'unités de compétence afin de répondre aux besoins du marché du travail et de la procédure administrative décrite précédemment. De cette façon, de nombreux travailleurs ont validé leur expérience professionnelle non seulement à un faible niveau mais aussi à un niveau plus élevé correspondant à une formation professionnelle et éducative ou à un diplôme supérieur.

A l'intérieur de ces lois régionales qui sont régies par les autorités publiques régionales, nous avons trouvé comment référencer le CNC espagnol au CEC.

La plupart des pays ont utilisé ces trois descripteurs de niveau pour créer leur propre CNC.

Figure 15 : Éléments du descripteur de niveau

Level descriptor elements		
Knowledge	Skills	Responsibility and autonomy
In the context of EQF, knowledge is described as: <ul style="list-style-type: none"> theoretical and/or factual 	In the context of EQF, skills are described as: <ul style="list-style-type: none"> cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments) 	In the context of the EQF, responsibility and autonomy is described as the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility.

Source: Council of the European Union, 2017.

⁴ Annexe 2.

Suivant ces instructions, les descripteurs spécifiques aux niveaux 1 et 2 sont les suivants :

Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications.

	Knowledge	Skills	Responsibility and autonomy
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual.	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).	In the context of the EQF responsibility and autonomy is described as the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools	work or study under supervision with some autonomy

Official Journal of the European Union

Dans le tableau suivant, vous retrouverez les liens croisés entre le CEC et le CNC espagnol au niveau 1 :

QUALIFICATION PROFESSIONNELLE : ACTIVITÉS AUXILIAIRES DANS LES PÉPINIÈRES, LES JARDINS ET LES CENTRES DE JARDINAGE. UC 0520⁵

Savoirs	Aptitudes/capacités professionnelles	Responsabilité et autonomie
<p>1. Préparer le terrain</p> <p>Texture du sol : concept, classification des sols, méthodes de base pour déterminer les textures. Amendements : types, caractéristiques et application. Crédits : types, caractéristiques et application. Substrats : types, caractéristiques, préparation et mélanges. Préparation du terrain : Techniques. Outils et supports utilisés pour la préparation. Normes de prévention des risques professionnels et de protection de l'environnement.</p>	<p>1. Rapporter les types fondamentaux de sols, d'amendements et de fertilisants, ainsi que les différents types de substrats, à la préparation du terrain en utilisant les moyens requis et en respectant la réglementation en vigueur.</p> <p>2. Préparer les mélanges de sols et de substrats pour la production de plantes avec les outils et les instruments nécessaires, en suivant les instructions et en respectant les réglementations en vigueur.</p>	<p>CRI.1 On conditionne le terrain en le nettoyant, en le dépouillant des outils nécessaires à la poursuite du travail, en suivant les instructions..</p>

⁵ En conclusion, l'atelier développé par le partenaire espagnol montre que, bien qu'en Espagne les niveaux 1 et 2 du CEC soient égaux au niveau 1 du CNC, les descripteurs de la qualification de compétence professionnelle (niveau 1 du CEC) et de la formation initiale de base (niveau 2 du CEC) sont alignés sur le descripteur de connaissance, de compétence, d'autonomie et de responsabilité du CEC. En ce sens, les candidats adultes qui souhaitent atteindre le deuxième niveau du CEC doivent se conformer à l'autre unité de compétence requise par la qualification de formation initiale de base.

Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications.

	Knowledge	Skills	Responsibility and autonomy
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual.	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).	In the context of the EQF responsibility and autonomy is described as the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in a structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools.	work or study under supervision with some autonomy

Official Journal of the European Union

Pour la formation professionnelle initiale, le lien de référence croisé entre le niveau 2 de l'EFQ et le CNC espagnol :

FP BÁSICA : FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN : 1. AGRO-JARDINAGE ET COMPOSITION FLORALE. UC 3053 CORRESPONDANT À UC 0520 AU NIVEAU 1

Savoirs	Aptitudes/capacités professionnelles	Responsabilité et autonomie
<p>La préparation du terrain : Les installations qui composent une pépinière. Répartition de l'espace : Texture du sol : concept, classification des sols, méthodes de base pour déterminer les textures. Application d'amendements : types, caractéristiques et application. - Préparation des substrats : types, caractéristiques, préparation et mélanges. - Techniques de préparation du terrain. - Dégagement et nettoyage du sol et des outils et/ou machines à utiliser. - Manipulation des outils et des petites machines de préparation du sol. - Normes de sécurité pour la manipulation des engrais. Conservation des sols et de l'environnement par de bonnes pratiques agricoles. - Utilisation d'équipements de protection individuelle.</p>	<p>Reconnaitre des types de sol et des techniques de préparation. Préparer le sol d'une pépinière, en mettant en rapportant le type d'amendement et de fertilisants aux caractéristiques du sol.</p>	<p>Effectuer les tâches de votre niveau avec autonomie et responsabilité, en utilisant des critères de qualité et d'efficacité dans le travail assigné et en l'exécutant individuellement ou en tant que membre d'une équipe.</p>

PARTIE II DÉVELOPPER UN MODÈLE DE POSITIONNEMENT COMMUN POUR LA RECONNAISSANCE, LA VALIDATION ET LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET PROFESSIONNELLES

Cette deuxième partie intègre deux chapitres. Le premier vise à résumer le modèle de positionnement de chaque pays pour la reconnaissance, la validation et la certification des compétences transversales et professionnelles, et sa relation avec le CEC permettant d'identifier les principales similitudes et différences entre les 4 pays impliqués dans les projets. Sur la base du développement de la première partie, à savoir la contextualisation et les besoins dans chaque pays, et des comparaisons identifiées dans les premiers chapitres de cette deuxième partie, il sera présenté les principaux objectifs du modèle commun, à savoir les groupes cibles, les utilisateurs finaux et les objectifs, qui seront développés dans l'OI3.

Le 2^{ème} chapitre présentera la structure principale d'un modèle de positionnement pour la reconnaissance, validation et certification des compétences transversales et professionnelles.

3 LA COMPARAISON ET L'IDENTIFICATION DES SIMILARITÉS COMME BASE DE TRAVAIL POUR LA DÉFINITION DU MODÈLE COMMUN

3.1 BELGIQUE

La nécessité de disposer de référentiels communs pour l'enseignement qualifiant en FWB (région francophone de Belgique) et pour les opérateurs publics régionaux de formation professionnelle avait déjà été soulignée par le Conseil de l'Éducation et de la Formation en 1997 dans un Avis sur la validation des compétences qui a inspiré la création du Consortium de Validation des Compétences en 2003. Cette nécessité a été réaffirmée en 1999 dans un avis visant à redéployer la CCPQ. Elle s'est finalement concrétisée par un accord de coopération en 2009, par lequel le « Service Francophone des Métiers et des Qualifications » a été créé. La production de ces référentiels partagés suit globalement le schéma ci-dessous :

Partenaires sociaux	SFMQ "Chambre des métiers" – COREF Chamber for Occupation	SFMQ "Chambre Enseignement Formation"- COPROFOR Chamber for Education and Training	Opérateurs d'éducation et de formation	Opérateurs d'éducation et de formation	Partenaires sociaux
Profil sectoriel	Profils Métiers	Profils de formation + Profil d'évaluation + Profils d'équipement	Profil de certification	Normes + Certificats	Utilisation des certificats

Le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) est une structure qui regroupe différents opérateurs de l'enseignement et de la formation. Le service est régi par un accord de coopération conclu en 2009 entre la FWB, la Wallonie et la COCOF (région francophone).

Pour l'enseignement, d'une part, il s'agit du secondaire ordinaire et spécial qualifiant et de la promotion sociale et, d'autre part, pour la formation professionnelle, il s'agit des services publics de l'emploi : le FOREM, Bruxelles Formation, l'IFAPME, le SFPME et des représentants des CISP, opérateurs privés sans but lucratif, tant wallons que bruxellois.

Le SFMQ remplace la CCPQ (Commission communautaire des professions et des qualifications), qui était chargée de définir les profils de qualification pour l'enseignement secondaire qualifiant uniquement. Le nouveau service produit des profils communs à tous les opérateurs susmentionnés, divisés en unités d'acquis d'apprentissage.

La SFMQ comprend deux chambres principales distinctes :

- La chambre des métiers, composée de représentants des partenaires sociaux et des services publics de l'emploi, qui définit les profils professionnels
- La chambre de l'enseignement et de la formation, composée de représentants des opérateurs, qui établit des profils de formation à partir des profils professionnels, déclinés en unités d'acquis d'apprentissage.

Les profils professionnels sont élaborés par les partenaires sociaux en présence de représentants des services publics de l'emploi au sein de la Chambre des professions. Un profil de métier se compose d'un référentiel de métier (présentant les activités liées au métier) et d'un référentiel de compétences professionnelles. Chaque métier s'inscrit dans une arborescence de métiers inspirée du ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers - FRANCE)

Les opérateurs de l'éducation et de la formation professionnelle, regroupés au sein de la Chambre de l'éducation et de la formation, se servent des profils professionnels pour définir des profils de formation qui sont organisés en unités de résultats d'apprentissage. Les profils d'évaluation et d'équipement sont également produits par la Chambre de l'éducation et de la formation. La correspondance entre les profils de formation et les profils professionnels est vérifiée par la Chambre des métiers.

Qu'il s'agisse d'enseignement, de formation ou de validation, les opérateurs certifient tous ou partie des unités d'acquis d'apprentissage sur la base d'un profil de certification, dont la conformité au profil de formation a été vérifiée par le SFMQ. Il sert de base à des référentiels ou programmes définissant de manière opérationnelle les activités d'apprentissage et les méthodes normatives d'évaluation des acquis d'apprentissage ou, pour le CVDC, le référentiel de validation.

Les méthodologies de positionnement du CFC (CNC en partie francophone de la Belgique)

Deux méthodologies de positionnement peuvent être utilisées :

- une méthodologie par « blocs »

Cette méthodologie est appliquée lorsqu'un ensemble de certifications caractérisées par un diplôme générique répond, ex ante, à des critères déterminant leur positionnement. Dans ce cas, la pertinence du positionnement, et le degré de correspondance des acquis avec les descripteurs génériques du niveau correspondant du CFC, sont garantis par la procédure de préparation et d'accréditation des certifications et par l'équivalence définitive établie entre les éléments descriptifs propres aux blocs de certifications et les descripteurs génériques du CFC. P.ex. les qualifications de l'enseignement supérieur sont positionnées au niveau 5 pour ce certificat, 6 pour les bacheliers, 7 pour les masters et 8 pour les doctorats : la procédure de préparation garantit qu'elle répond aux exigences génériques correspondant aux différents types de diplômes ; ces exigences sont couvertes par les descripteurs génériques du CFC. Cela s'applique à la fois aux qualifications existantes et aux nouvelles qualifications.

- une méthodologie « qualification par qualification »

Là où un niveau n'est pas défini a priori par l'appartenance à un « bloc », les qualifications seront examinées au cas par cas et les éléments suivants seront vérifiés :

- l'adéquation du positionnement de la certification : la certification doit contenir un ensemble significatif et cohérent d'acquis d'apprentissage conformes aux missions de l'opérateur ; les acquis d'apprentissage doivent être évalués et ils doivent être soumis à un système d'assurance qualité conforme aux principes fixés pour le CFC ;
- l'alignement entre les acquis de l'apprentissage de la certification et les descripteurs génériques du niveau correspondant du CFC.

Le choix du niveau, qu'il soit ou non prescrit par des dispositions légales, peut être justifié en comparant :

- soit les acquis de l'apprentissage de la qualification directement...
- ou les éléments génériques caractéristiques d'un ensemble de qualifications...

... avec les descripteurs génériques du CFC, en expliquant clairement et de manière synthétique leur correspondance avec le niveau choisi, en examinant les sept questions qui sous-tendent les descripteurs.

Les éléments utilisés dans la description des savoirs et des aptitudes répondent aux questions suivantes :

- Quoi ? (Quel type de savoirs et d'aptitudes ?)
- Pour quoi faire ? (A quel type d'activité ouvrent-ils la voie ?)
- A propos de quoi ? (Pour obtenir quel type de résultat ?)
- Dans quelle perspective ? (Dans quel type de situation, à quel degré de complexité ?)

Les éléments utilisés dans la description du contexte, de l'autonomie et de la responsabilité répondent à ces questions :

- Avec quel degré d'autonomie ?
- Dans quelles situations ? (Avec quel degré de complexité ?)
- Avec quelle responsabilité ?

La combinaison des gradations de ces sept éléments permet de distinguer les huit niveaux. Afin de faciliter cette tâche, le tableau des descripteurs peut être réorganisé de manière à mettre explicitement l'accent sur les sept questions, regroupées en trois catégories :

Figure 16 : Les méthodologies de positionnement du CFC

	1	2			3		
	Savoir, savoir-faire, savoir-faire comportemental	Pour quoi faire?	A propos de quoi ?	Dans quel but / contexte ?	Avec quel autonomie ?	Dans quelle situation ?	Avec quelle responsabilité ?
		pour permettre		en contexte de	Agir		
1	Non référencé à un domaine spécifique de travail ou d'étude	l'exécution des tâches	simples et répétitives	reproduction de processus simples	sous une supervision directe	contexte structuré et défini dans un environnement de travail et/ou un domaine d'étude non spécifique	
2	Savoirs de base, savoir-faire, savoir-être dans un domaine spécifique de travail ou d'études	l'exécution d'un ensemble de tâches	sans obligation de choisir les méthodes / outils / équipements	application de processus simples et standardisés	sous supervision	situations connues et définies relatives à un domaine spécifique de travail ou d'étude	degré de responsabilité limité à l'exécution de tâches

3	Savoirs généraux, savoir-faire, savoir-être dans un domaine spécifique de travail ou d'études.		comportant le choix de méthodes / outils / équipements	application de processus complexes	avec un degré d'autonomie limité aux choix présentés	et déployés dans des situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lequel un nombre limité de facteurs varient	degré de responsabilité limité aux choix présentés
4		la recherche et la sélection d'informations pertinentes	dans le but de mobiliser et d'intégrer les savoirs / méthodes / pratiques	résoudre des problèmes concrets lorsque les indications sont claires et où il existe un nombre limité et limité de solutions possibles	avec une marge d'initiative limitée	situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'études dans lesquelles un grand nombre de facteurs prévisibles sont susceptibles de changer	entière responsabilité de son travail
5	Savoirs spécialisés, savoir-faire, savoir-être dans un domaine spécifique de travail ou d'étude.	l'analyse, l'achèvement et l'articulation de l'info sur la base des savoirs / méthodes / pratiques dans le domaine de spécialisation	dans le but de le réorganiser et d'élaborer des solutions appropriées	résoudre des problèmes abstraits, dont les indications ne sont pas claires et pour lesquels plusieurs solutions sont possibles	avec une grande marge d'initiative	situations caractéristiques d'un domaine de travail ou d'étude dans lequel les changements sont imprévisibles	
6	Savoirs approfondis, savoir-faire, savoir-faire comportemental dans un domaine de travail ou d'études spécifique.	la preuve de la compréhension et l'utilisation critique des savoirs / méthodes / pratiques dans le domaine de spécialisation ainsi que des différentes dimensions et contraintes de la situation.	dans le but de formuler et/ou de mettre en œuvre des solutions pertinentes (ou nouvelles)	résoudre des problèmes ou des situations complexes	avec autonomie		en toute responsabilité

7	Savoirs, savoir-faire, savoir-être hautement spécialisés dans un domaine professionnel ou d'études spécifique.	la preuve de la maîtrise et de l'esprit critique par rapport aux connaissances / méthodes / pratiques dans son domaine de spécialisation et à l'interface avec d'autres domaines de spécialisation	dans le but de formuler et/ou de mettre en œuvre des solutions innovantes	développer des connaissances, des plans (ou des procédures)		situations nouvelles dans un domaine de travail ou d'étude et/ou à l'interface avec plusieurs domaines	
8	Les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être les plus avancés dans un domaine de travail ou d'étude spécifique, ou à l'interface avec plusieurs domaines.	la démonstration d'une expertise reconnue en matière de savoirs / méthodes / pratiques dans son domaine de spécialisation et à l'interface avec d'autres domaines de spécialisation	dans le but d'étendre ou de redéfinir, d'une manière nouvelle et significative, les connaissances (et les procédures) existantes	recherche et/ou l'innovation		situations les plus avancées, à l'avant-garde d'un domaine de travail ou d'étude et/ou à l'interface avec plusieurs domaines	

Comme mentionné dans le cadre de l'IO1, en Belgique, les processus de validation des compétences appartiennent au CDVC.

Le Consortium de Validation des Compétences, créé par l'accord de coopération du 24 juillet 2003 et actif en pratique depuis 2005, regroupe 5 opérateurs publics de l'enseignement et de la formation professionnelle (l'EPS, le FOREM, Bruxelles Formation, l'IFAPME et le SFPME) dont l'objectif est de délivrer des titres de compétences par la validation des acquis pour le compte des trois exécutifs de la FWB, de la Wallonie et de la COCOF.

Les épreuves de validation consistent en des reconstitutions de scénarios professionnels. Elles se déroulent dans des centres de validation accrédités, organisés (directement ou en partenariat) par l'un des cinq opérateurs participant au dispositif. Les centres sont soumis à un contrôle de qualité. Les règles d'évaluation sont définies par des référentiels de validation. Ceux-ci sont élaborés par des comités de référentiels composés de représentants des cinq opérateurs d'éducation et de formation, de représentants des fonds sectoriels et de représentants des employeurs, des travailleurs et des services publics de l'emploi.

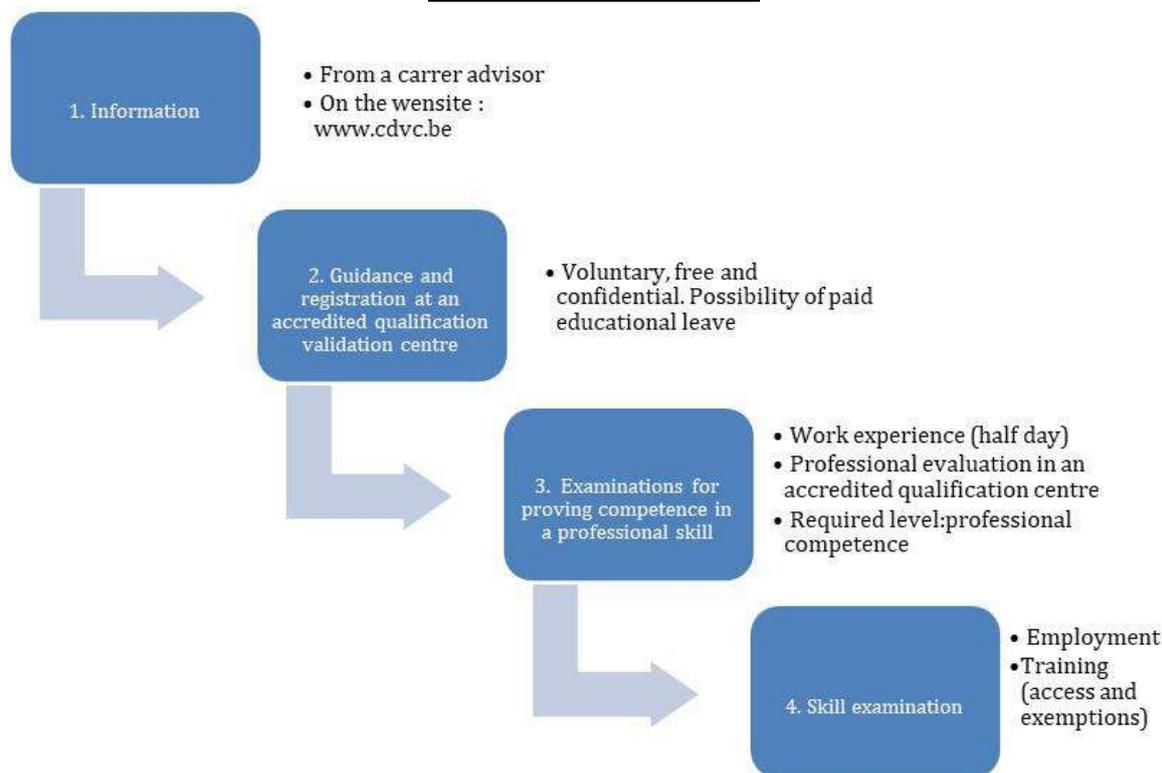
L'agrément des centres, l'évaluation du dispositif et les orientations pour le développement du dispositif sont sous la responsabilité du Comité de concertation et d'agrément composé des partenaires sociaux et des représentants du service public de l'emploi. Un comité de gestion composé de représentants des 5 opérateurs pilote le consortium.

4 étapes pour acquérir un titre de compétence :

À qui s'adresse-t-il ? Pour les personnes âgées de 18 ans et plus

Objectif ? Obtenir une preuve officielle de ses compétences professionnelles

Figure 17 : Comment obtenir une preuve officielle des compétences professionnelles
Schéma de fonctionnement



3.2 ITALIE

Le Cadre national de référence des qualifications régionales est le résultat des travaux de recherche interventionnelle menés par l'INAPP (anciennement ISFOL) depuis 2013, avec le groupe technique présidé par le ministère du Travail et des Politiques sociales et composé de représentants du ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche et des régions et provinces autonomes de Trente et Bolzano, avec le soutien technique de Tecnostruttura delle Regioni. Il représente la référence unitaire pour la corrélation et l'équivalence des qualifications régionales et leur normalisation progressive, ainsi que pour l'identification, la validation et la certification des qualifications et des compétences également en termes de crédits de formation dans un registre européen.

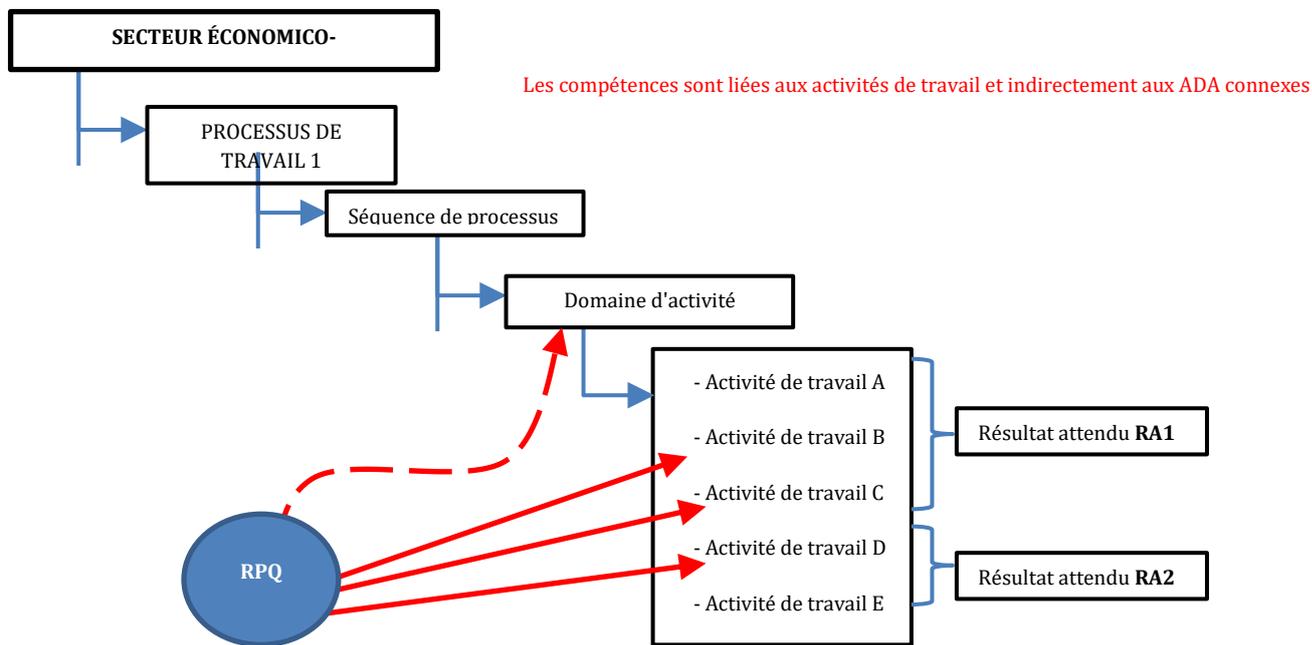
L'institution du cadre national des qualifications régionales a permis la concrétisation de **l'Atlas du travail et des qualifications**⁶.

L'Atlas du travail et des qualifications s'articule autour de 24 secteurs économique-professionnels ("SEP") et décrit le métier dans une perspective de processus, qui est ensuite subdivisé en séquences de processus, puis en domaines d'activités et en activités de travail connexes.

Cela a permis de répartir les qualifications individuelles, contenues dans les répertoires régionaux, dans l'ADA, créant ainsi les prémises de leur éventuelle comparabilité.

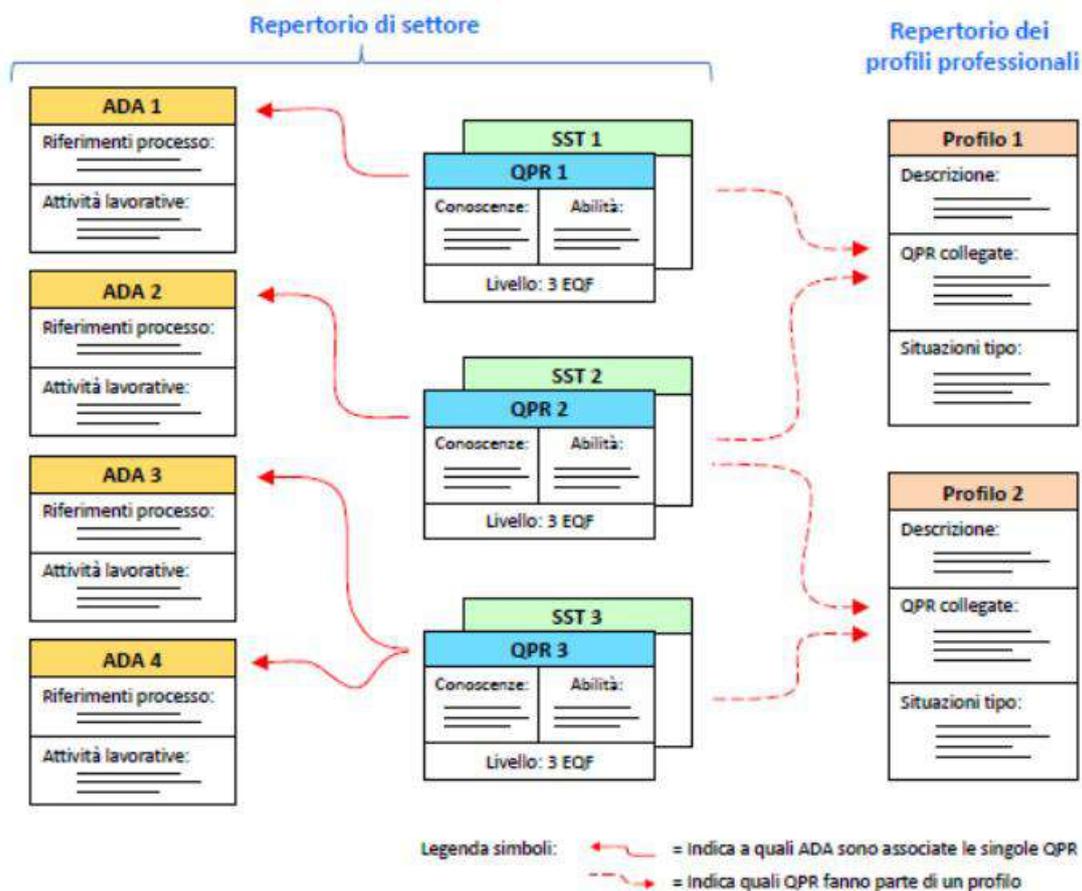
⁶ Exemples de cas tirés de l'Atlas italien du travail en annexe 3.

Figure 18 : - Organigramme expliquant la structure du cadre national des certifications régionales pour faciliter la comparaison des compétences des différents répertoires régionaux



Dans le système de Frioul-Vénétie Julienne, les ADA sont liés aux QPR de la manière suivante :

Figure 19 : Relation entre domaines d'activités (ADA) et qualifications professionnelles régionales (QPR) dans le système régional du Frioul-Vénétie Julienne



Un profil professionnel régional (PPR) est constitué d'un ensemble de compétences (QPR) Chaque compétence (QPR) est référencée au niveau du CEC selon les descripteurs nationaux du CNC à partir du décret publié le 8 janvier 2018.

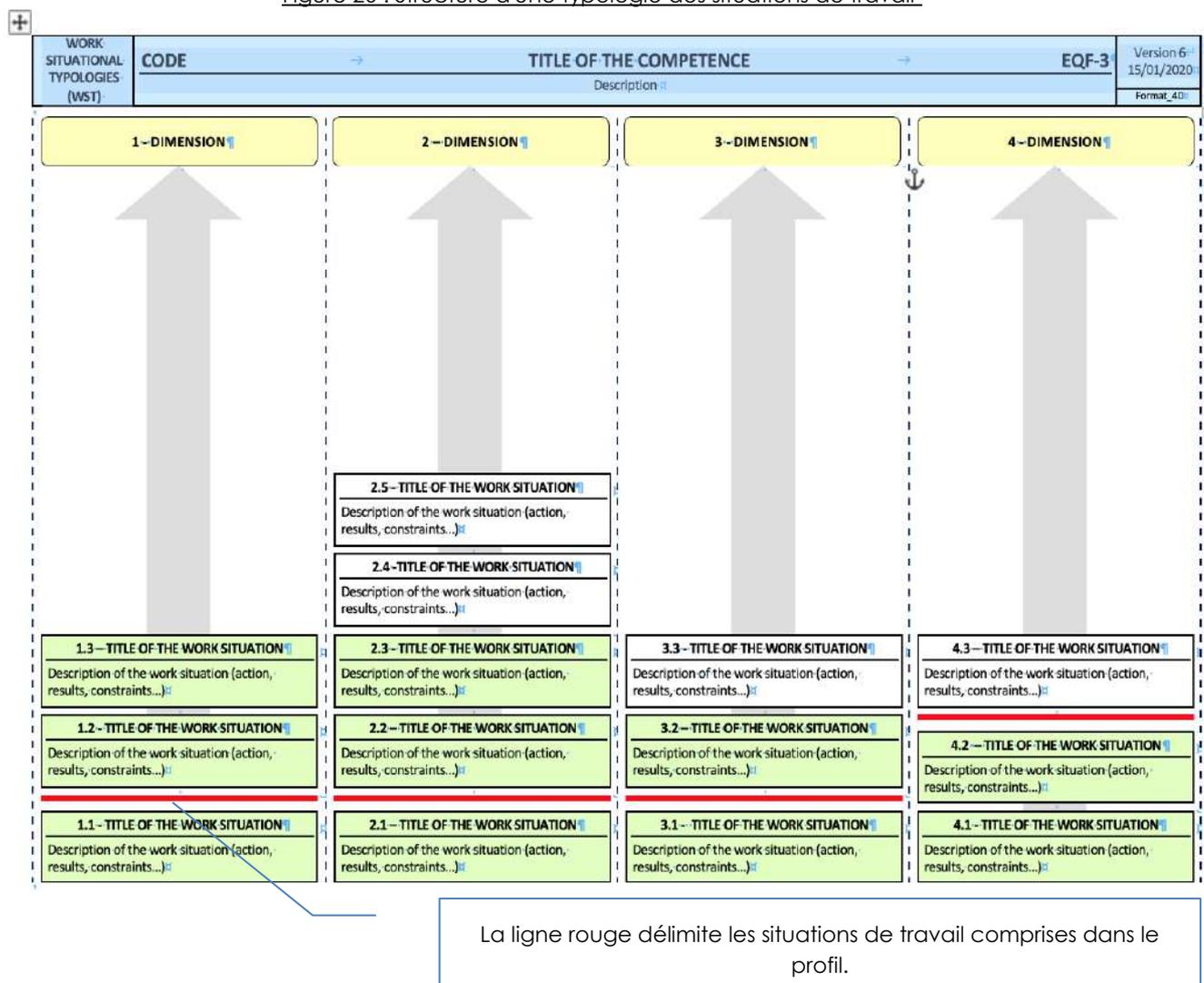
Code QPR	Titre QPR	CEC	Degré de développement :
			Partial/Complet

Le niveau CEC de l'ensemble de la qualification est proposé par la Région avec un critère de « prévalence », c'est-à-dire le niveau CEC le plus fréquent des QPR composant la qualification.

L'outil utilisé pour définir les résultats est la typologie des situations de travail (TST) associée à chaque qualification professionnelle régionale (QPR) constituant le profil de référence.

La définition de la Typologie des situations de travail (TST) utilisée dans le Répertoire est la suivante : « Schéma de classification de la complexité exécutive d'une compétence (QPR), à travers un ensemble de situations de travail de difficulté croissante, identifiées sur la base des éléments caractérisant les conditions d'exercice (contexte de référence, produits/services réalisés, activités prévues, outils requis, techniques appliquées, matériaux utilisés, etc.) ».

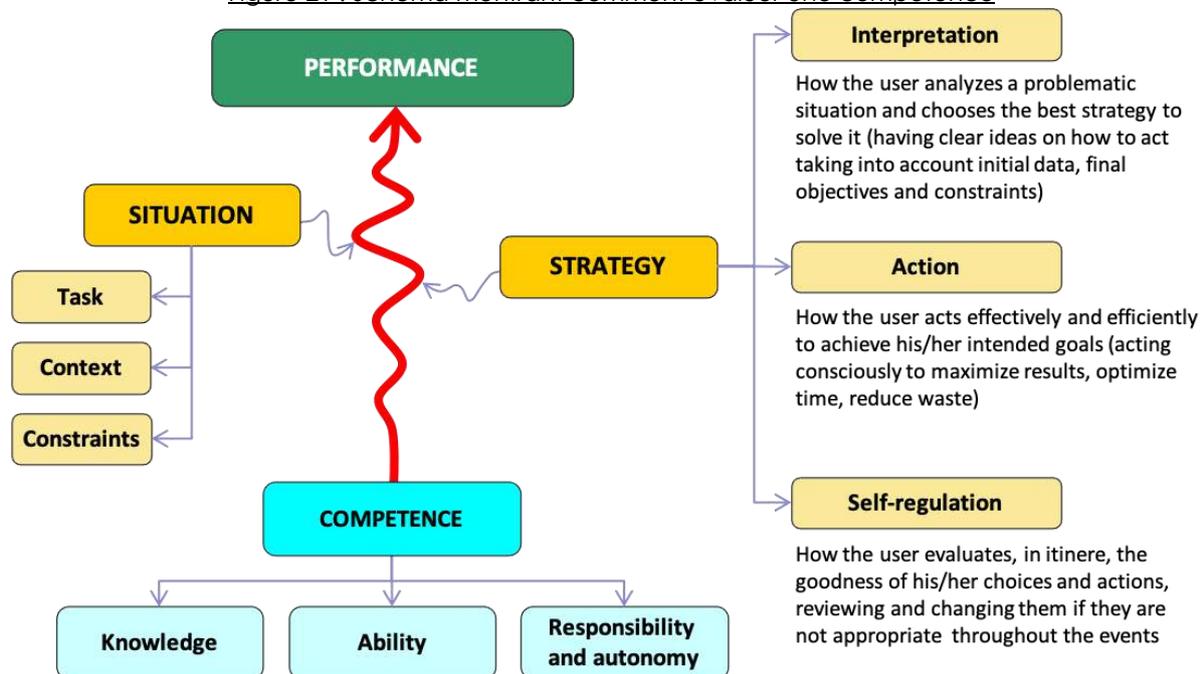
Figure 20 : Structure d'une typologie des situations de travail ⁷



⁷ Dans l'annexe 4, un exemple de fiche de typologies de situations de travail et dans l'annexe 5, un exemple de domaine d'activité et d'activités connexes et de résultats attendus.

Évaluer une compétence, c'est avant tout rechercher les stratégies qui ont conduit l'utilisateur à mobiliser efficacement ses ressources par rapport à une situation professionnelle vécue.

Figure 21 : Schéma montrant comment évaluer une compétence



Comme mentionné dans le cadre de l'IO1, en Italie (avec une référence spécifique au Frioul-Vénétie Julienne), les processus de Reconnaissance, Validation et Certification impliquent les acteurs suivants :

- **Candidat** - Personne qui a acquis une expérience significative, formelle, non formelle et informelle, dans des compétences techniques et professionnelles spécifiques et qui cherche à être reconnue formellement.
- **EIC - Expert pour l'identification des compétences** : Personne capable d'interviewer le candidat et d'examiner son expérience afin d'identifier les compétences potentielles à certifier. Il/elle travaille au Centre régional d'orientation du Frioul-Vénétie Julienne.
- **EPV - Expert de la méthode d'évaluation** : Personne ayant des compétences liées au processus d'évaluation des compétences. Il travaille dans un centre de formation agréé pour la certification des compétences.
- **EC - Expert en contenu** : Personne ayant des compétences spécifiques liées aux compétences individuelles du candidat à évaluer. Il/elle travaille dans un centre de formation ou dans une entreprise.
- **Commission Régionale** – Entité habilitée à délivrer la certification des compétences. Il appartient à la région Frioul-Vénétie Julienne.
- **COR** - Centre d'orientation Régional

Le processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences antérieures est le suivant :

ÉTAPE 1 - L'ACCÈS AU SERVICE :

Acteurs impliqués dans la phase : Candidat, Opérateur du Service d'Orientation

Lieu : Centre Régional d'Orientation

L'opérateur du service d'orientation informe le candidat sur les caractéristiques du service, les procédures à suivre et les coûts.

Si le candidat s'avère intéressé, la convention de service est signée. L'opérateur de services d'orientation planifie les rendez-vous pour la phase 2 du service.

Résultat : Convention de service précisant les droits et les devoirs du Candidat

ÉTAPE 2 - IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES :

Acteurs impliqués dans la phase : Candidat, Expert pour l'identification des compétences

Lieu : Centre Régional d'Orientation

L'expert en identification des compétences examine les expériences du candidat sur la base de l'histoire et de la documentation fournies. L'Expert en identification des compétences identifie dans le Répertoire les compétences qui peuvent potentiellement être certifiées. Si les aptitudes identifiées correspondent à celles requises par un Profil professionnel, l'Expert en identification des compétences informe le Candidat de la possibilité d'obtenir la Qualification professionnelle correspondante. L'Expert en identification des compétences suggère au candidat les preuves supplémentaires à collecter à l'appui des compétences identifiées et fixe les rendez-vous pour la phase 3.

Résultat : Un document de transparence (DDT) contenant la liste des expériences, la liste des compétences à certifier et les pièces jointes relatives aux preuves. Il est compilé par l'Expert pour l'identification des compétences et signé par le Candidat. Il s'agit d'une déclaration de première partie.⁸

ÉTAPE 3 – ÉVALUATION DES COMPÉTENCES :

Acteurs impliqués dans la phase : Candidat, expert en méthode d'évaluation, expert en contenu

Lieu : Centre de formation professionnelle (EFP)

EPV+EC analysent le Document de transparence et organisent le processus d'évaluation sur des compétences UNIQUES, en définissant sur la base des Typologies des situations de travail (TST) les questions, tests, critères d'évaluation et seuils de réussite possibles. Si le résultat des preuves sur la compétence unique est :

- a. adéquat => compétence reconnue
- b. inadéquat => compétence NON reconnue
- c. incertain => le candidat est soumis à un ENTRETIEN EXPLICATIF (méthode de Pierre Vermersch?). Si le résultat est :
 - i. adéquat = compétence reconnue
 - ii. inadéquat = compétence NON reconnue
 - iii. incertain = le candidat est soumis à un EXAMEN PRATIQUE. Si le résultat est :
 - 1) adéquat = compétence reconnue
 - 2) inadéquat = compétence NON reconnue

⁸ Erreur ! Source du renvoi introuvable..

⁹ Voir Annexe 7.

Résultat : Document de validation (DDV¹⁰) qui contient une liste des compétences reconnues et les raisons éventuelles des compétences non reconnues. Il est compilé par EPV. Il s'agit d'une déclaration de la seconde partie.

Exemple : Une personne a accédé au système RVCC pour faire évaluer et valoriser ses compétences. Elle déclare avoir une expérience dans un contexte informel de la vie quotidienne, par exemple en tant que bénévole dans une cantine pour une fête foraine.

Le centre d'EPV reconnu comme un organisme habilité pour le système RVCC organise une équipe composée d'un expert en méthode d'évaluation et d'un expert en contenu pour l'évaluation des compétences.

Ils examinent le document de transparence (DDT) émis par le Centre d'orientation régional et organisent une session d'évaluation basée sur chaque **TST** correspondant aux tâches mises en évidence dans le dossier de preuves et le DDT.

L'utilisation du TST permet de démontrer facilement le niveau de performance du candidat et c'est le point de départ pour détecter les savoirs, les aptitudes et le contexte qui soutiennent la performance qu'il/elle a démontré être capable d'agir, et, par conséquent, sa compétence.

Chaque case du TST représente des tâches individuelles que le sujet doit démontrer être capable d'exécuter. L'évaluation de chaque cellule du TST peut être examinée à l'aide d'un entretien ou de tests pratiques, ce qui permet de faire correspondre l'analyse des connaissances et des capacités avec la capacité à les mettre en pratique (comme le veut la définition de la compétence).

Tous ces éléments prouvent le niveau atteint.

ÉTAPE 4 - CERTIFICATION DE LA COMPÉTENCE :

Acteurs impliqués dans la phase : Commission régionale, candidat, éventuellement EPV (expert en méthode d'évaluation) + CE (expert en contenu)

Lieu : Service de certification des compétences de la Région Frioul-Vénétie Julienne

La Commission analyse le document de validation des compétences (DDV) du candidat. En fonction du contenu du DDV :

- a. si la liste des compétences reconnues correspond à celles requises par un profil d'emploi, la Commission régionale, avec le soutien d'EPV+EC, organisera un examen pratique au cours duquel il sera demandé au candidat de démontrer qu'il peut intégrer les différentes aptitudes pour effectuer le travail typique de ce profil.
 - i. Si le résultat de l'examen est positif, la qualification professionnelle de niveau CEC correspondante sera attribuée.
- b. dans le cas contraire, si l'ensemble des compétences ne correspond pas à un profil professionnel ou si l'épreuve pratique n'est pas réussie, il délivre le certificat de certification des compétences individuelles reconnues

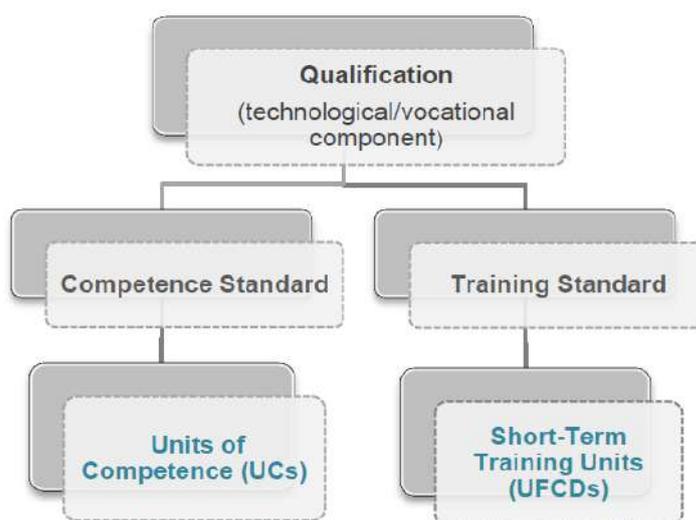
Résultat : Certificat de qualification professionnelle ou certificat de compétence. Il est complété par la Commission régionale.

¹⁰ Exemple de document de validation DDV en annexe 8.

3.3 PORTUGAL

En 2015, l'ANQEP a publié le Guide méthodologique - Concept des certifications fondées sur les acquis d'apprentissage. L'objectif principal de ce guide est de fournir aux différentes parties prenantes du système national de qualification (SNQ) les conseils méthodologiques nécessaires pour concevoir de nouvelles qualifications et revoir les qualifications existantes, en ayant pour principe leur conception basée sur les acquis d'apprentissage (Lameira et al, 2015). Sur la base des lignes directrices fournies dans ce document et dans le Guide interprétatif du CNC, les professionnels peuvent définir les deux normes de compétence nécessaires pour une qualification technologique (professionnelle), la norme de compétence¹¹ et la norme de formation¹², à intégrer dans le Catalogue national des certifications (CNC).

Figure 22 : Normes de qualification



Source : Guide méthodologique - Concept de qualifications fondées sur les acquis d'apprentissage (2015)

Après la phase initiale d'identification de « l'objectif des secteurs et/ou sous-secteurs d'activité ou domaines professionnels analysés, plusieurs fonctions, sous-fonctions et activités sont identifiées, dont le processus de désagrégation se termine par l'identification d'Unités de Compétence (UC)¹³ qui, une fois combinées, forment les qualifications correspondantes » (Lameira, 2015, pg.15).

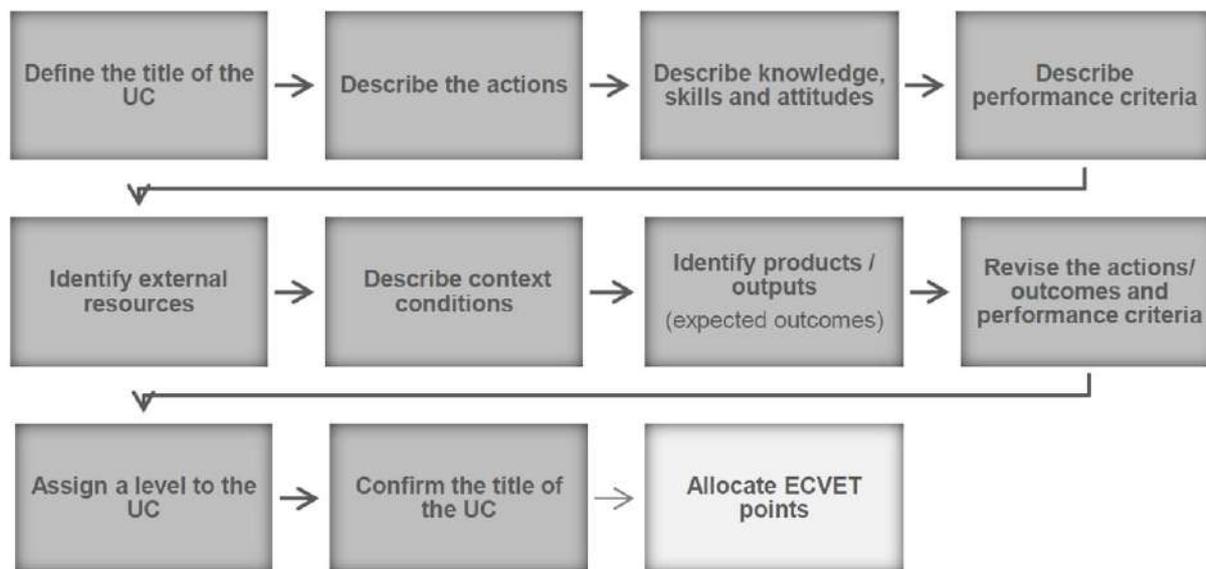
Pour concevoir une unité de compétence, il convient de suivre les étapes recommandées dans le Guide méthodologique selon le modèle présenté :

¹¹ La norme de compétence est « l'ensemble des compétences requises pour obtenir une qualification » (décret-loi n° 396/2007, du 31 décembre), c'est-à-dire qu'il intègre l'ensemble des UC qui visent à répondre aux principales activités associées à un/des professionnel(s)

¹² La norme de formation comprend « l'ensemble des informations qui guident la planification et l'organisation de la formation, selon le profil professionnel ou de la norme de compétence respective, référencée au Catalogue national des qualifications » (décret-loi n° 396/2007, du 31/12).

¹³ L41'UC consiste en une combinaison cohérente d'acquis d'apprentissage, soumis à une évaluation et à une validation autonome. Les acquis consistent en des savoirs, des aptitudes et des attitudes qui sont mobilisés dans des actions par lesquelles l'individu montre / démontre la maîtrise de la compétence, conformément à certains critères de performance et conditions de contexte.

Figure 23 : Phases de conception d'une Unité de Compétence



Source : Guide méthodologique - Concept de qualifications fondées sur les acquis d'apprentissage (2015)

La description de chaque phase se trouve dans le guide méthodologique.

Dans la décision concernant l'attribution d'un niveau, il faut :

- Comparer chaque UC avec le descripteur de niveau attendu, en effectuant simultanément une comparaison avec le descripteur de niveau immédiatement supérieur et celui immédiatement inférieur ;
- Déterminer le niveau prédominant d'une UC donnée en comparant les actions (savoirs, aptitudes et attitudes correspondants) et les critères de performance de l'UC avec les descripteurs ;
- Donner l'importance au(x) domaine(s) qui ont le plus d'impact dans une action, en supposant que le(s) domaine(s) puisse(nt) avoir une plus grande importance au moment de décider de l'attribution du niveau ;
- Attribuer le niveau de qualification qui prédomine dans l'UC ;
- Trouver des éléments de preuve supplémentaires d'un niveau ou remanier l'UC de manière à ce qu'elle reflète un seul niveau, en cas de difficulté d'attribution.

Pour décider de l'attribution d'un niveau à l'UC, il faut se poser les questions suivantes :

- Quel semble être le niveau de qualification prédominant lorsque l'UC est comparée au descripteur de niveau attendu ?
- Quel est le niveau déduit de l'analyse de chaque action ? Est-il nécessaire de réviser chaque action et les savoirs, aptitudes et attitudes correspondants pour mieux refléter le niveau correspondant ?
- Quel est le niveau déduit de l'analyse de chacun des critères de performance ? Est-il nécessaire de réviser chacun des critères de performance pour mieux refléter le niveau correspondant ?
- Existe-t-il un écart entre le niveau de qualification actuel de l'unité et le niveau déduit de l'analyse des actions et des critères de performance ? Si oui, est-il nécessaire de procéder à une révision ?

Le livre électronique " Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações " (ANQEP, 2014) propose un processus d'attribution d'un niveau, en présentant un certain nombre d'instruments de soutien comme, par exemple, la check-list présentée au chapitre 2.

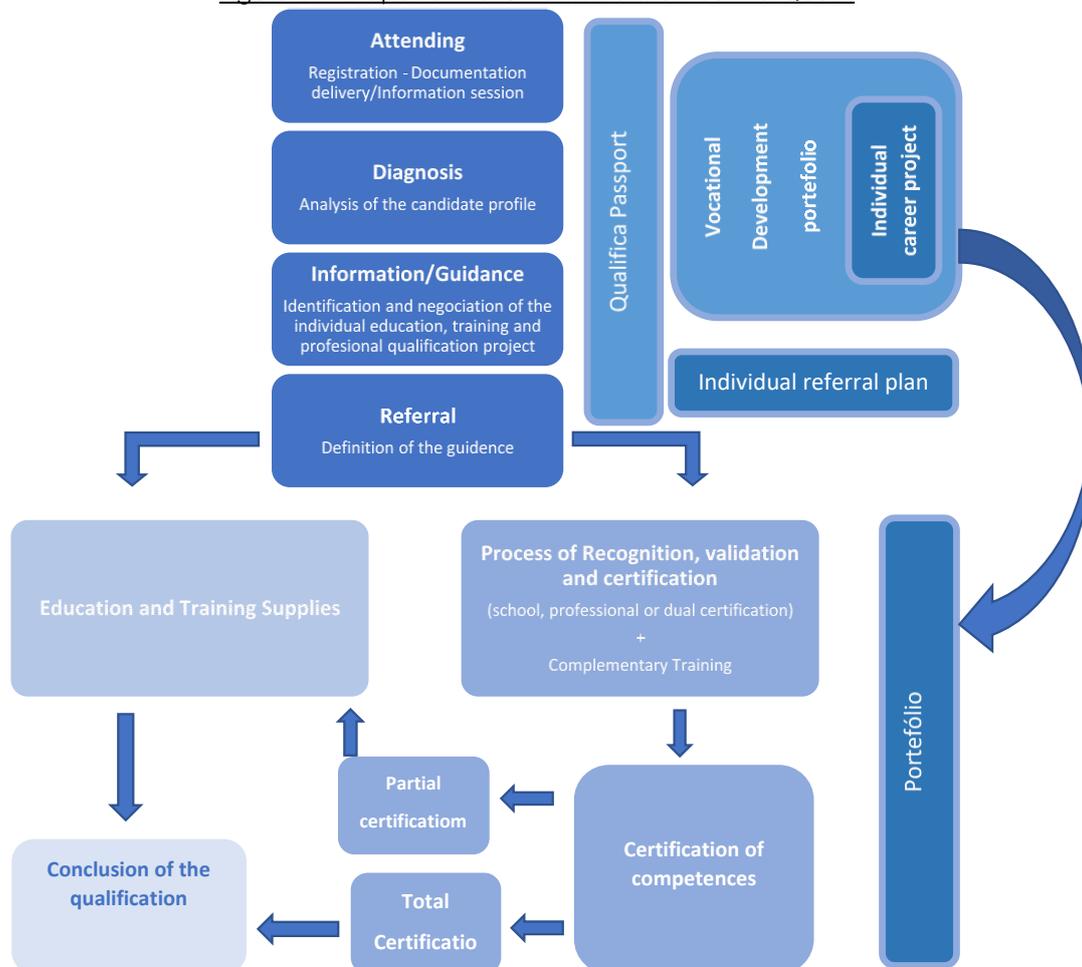
Comme mentionné dans le cadre de l'OII, au Portugal, les processus de reconnaissance, de validation et de certification font partie du programme Qualifica et se déroulent dans les centres Qualifica, sous la responsabilité de l'ANQEP.

Les centres Qualifica sont des structures essentielles dans la stratégie de qualification des adultes, car ils partent de la valorisation de l'apprentissage développé dans des contextes informels, non formels et formels et orientent les adultes vers des offres de qualification, améliorant ainsi les possibilités de développement des compétences.

Au sein de cette structure, des équipes spécialisées agissent avec une connaissance approfondie des structures, des instruments et des modalités de l'enseignement et de la formation professionnels appartenant au système national des qualifications¹⁴:

Le parcours dans un Centre Qualifica prévoit les étapes et les instruments suivants :

Figure 24 : Étapes et instruments dans un centre Qualifi



Adapté du Guide Méthodologique – Orientação ao Longo da Vida nos Centro Qualifica

¹⁴ <https://www.dgert.gov.pt/sistema-nacinal-de-qualificacoes-snq>.

En observant les différentes phases d'action et la nécessité de positionner les candidats à un niveau de qualification, nous pouvons considérer que, en général, cela se passe en deux moments. Le premier dans la phase d'intervention initiale, c'est-à-dire dans la phase de diagnostic, d'information et d'orientation, parce que c'est dans cette phase que l'on recueille les informations sur l'expérience de vie, les motivations, les besoins et les attentes, qui sont fondamentales pour la caractérisation du profil personnel et professionnel du candidat et pour un aiguillage approprié vers l'augmentation de ses qualifications.

Pour mener à bien leur travail, les techniciens spécialisés ont à leur disposition le Catalogue National des Qualifications et un ensemble de directives méthodologiques disponibles dans le Guide Méthodologique pour l'Orientation tout au long de la vie (LG) ainsi qu'un ensemble d'activités, basées sur l'outil de référence OLV. C'est dans ce contexte qu'apparaît le Passeport Qualifica¹⁵, un outil technologique destiné à soutenir l'information et l'orientation des adultes en matière de parcours de qualification.

Lorsque l'équipe choisit d'orienter le candidat vers un processus RVCC professionnel, le candidat est informé de la nature et de l'objectif de cette modalité. Avant de finaliser l'orientation, il est fondamental d'évaluer si le candidat doit également développer un processus RVCC scolaire.

Dans le processus RVCC, le candidat est orienté par le technicien d'orientation, de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (Técnico de Orientação, reconhecimento, validação e certificação de competências (TORVCC)) et par le tuteur qui procédera à l'identification, la valorisation et la reconnaissance des compétences développées tout au long de la vie, dans des contextes formels, non formels et informels, par le développement d'activités spécifiques et l'application d'un ensemble d'outils d'évaluation appropriés, par lesquels le candidat démontre l'apprentissage précédemment réalisé, notamment par la construction d'un portfolio de réflexion et de documentation.

Dans les processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences professionnelles, le portfolio regroupe des documents et autres éléments justificatifs visant à prouver les compétences et l'exécution des réalisations professionnelles, et peut également avoir une dimension réflexive selon le profil du candidat, afin de permettre leur validation par rapport au référentiel de aptitudes professionnelles.

Les documents qui composent le portfolio du candidat sont confrontés au référentiel professionnel RVCC qui servira de base au processus d'évaluation.

Le TORVCC mène l'analyse en utilisant une approche plus globale, à savoir la méthodologie du bilan de compétences et l'approche autobiographique. Le tuteur, en tant que technicien du domaine professionnel où se développe le processus RVCC, conduit une approche plus spécifique centrée sur les unités de compétences du référentiel associé à la filière professionnelle en question.

En ce sens, la construction du Portfolio commence avec le professionnel RVCC, qui travaille avec le candidat pour identifier les expériences qu'il a acquises tout au long de sa vie,

¹⁵ Le Passeport Qualifica est un instrument (numérique) d'orientation et d'enregistrement individuel des qualifications et compétences, qui permet d'enregistrer les qualifications obtenues par l'adulte tout au long de sa vie, mais aussi de simuler les parcours de qualification possibles et d'organiser le parcours de qualification effectué ou à effectuer, en fonction des qualifications que l'individu peut obtenir et de la progression scolaire et professionnelle qu'il peut réaliser, en identifiant les compétences manquantes, afin de permettre la construction de parcours de formation adaptés aux besoins de chacun, parmi les différents parcours possibles : <https://www.qualifica.gov.pt/#/>.

Notamment à travers les informations fournies par le technicien de diagnostic et de référence et à travers le Dossier de Parcours Professionnel et de Formation, qui est un document structurant qui soutient le processus de compilation des éléments/preuves et de mise en évidence des compétences qu'il possède et qui sont considérées comme significatives pour le processus RVCC professionnel.

Il appartient au tuteur RVC de poursuivre le travail d'enrichissement et de mise en évidence des compétences en mobilisant, à cet effet, les instruments d'évaluation inclus dans le " kit d'évaluation " : Grille d'auto-évaluation, Fiche d'analyse du portfolio, Guide d'entretien technique, Grille d'observation de la performance au travail et exercices à développer dans un contexte de pratique simulée, afin de générer de nouvelles preuves ou d'en approfondir d'autres.

En ce qui concerne le bilan de compétences, il est important de le caractériser comme une méthode d'analyse des savoirs, capacités, compétences et autres caractéristiques personnelles. Il s'agit d'un processus dynamique et participatif, qui permet au candidat de mieux se connaître, de découvrir son potentiel personnel et professionnel et, par conséquent, d'établir un projet de vie et de carrière.

Le bilan de compétences se base sur la réalisation d'activités de connaissance de soi, notamment dans la construction d'un récit autobiographique réflexif, constituant un dispositif de diagnostic et, simultanément, d'évaluation, dont le but est de signaler des indications et des preuves de compétences pouvant être validées et certifiées à la lumière d'un référentiel de compétences clés (dans le cas des processus RVCC scolaires) ou d'un référentiel de RVCC professionnels (dans le cas des processus RVCC professionnels).

3.4 ESPAGNE

En Espagne, le modèle de positionnement pour reconnaître, valider et certifier les compétences professionnelles est établi par le D.R. 1224/2009 du 17 juillet. Les règles pour l'étape de conseil et l'étape d'évaluation sont les suivantes :

Article 15. Première phase. Conseil

1. Le conseil sera obligatoire et sera individualisé ou collectif, en fonction des caractéristiques de l'appel et des besoins des personnes qui le sollicitent. Il pourra être réalisé en personne ou par des moyens électroniques, lorsque cela sera établi par les Administrations responsables de l'appel.
2. Le conseiller, lorsqu'il le juge nécessaire, convoque le demandeur à participer à la procédure pour l'aider, le cas échéant, à auto-évaluer ses compétences, à compléter son histoire personnelle et/ou formative ou à présenter des preuves pour la justifier. Cette demande de conseil peut également être faite individuellement.
3. Le conseiller, prenant compte de la documentation fournie, établit un rapport d'orientation sur l'opportunité pour le candidat d'accéder à la phase d'évaluation sur la base des compétences professionnelles qu'il considère comme suffisamment justifiées.
4. Si le rapport mentionné au paragraphe précédent est positif, toute la documentation fournie ainsi que le rapport dûment signé sont transférés au comité d'évaluation compétent.
5. Si le rapport est négatif, le candidat sera informé de la formation complémentaire qu'il devra effectuer et des centres où il pourra la recevoir. Toutefois, le contenu du rapport du conseiller ou de la conseillère n'étant pas contraignant, le candidat peut décider de passer à la phase d'évaluation. Dans ce cas, la documentation visée au paragraphe 4 du présent article est également transmise au comité d'évaluation, ainsi que le rapport.

Article 16. Deuxième phase. Processus d'évaluation

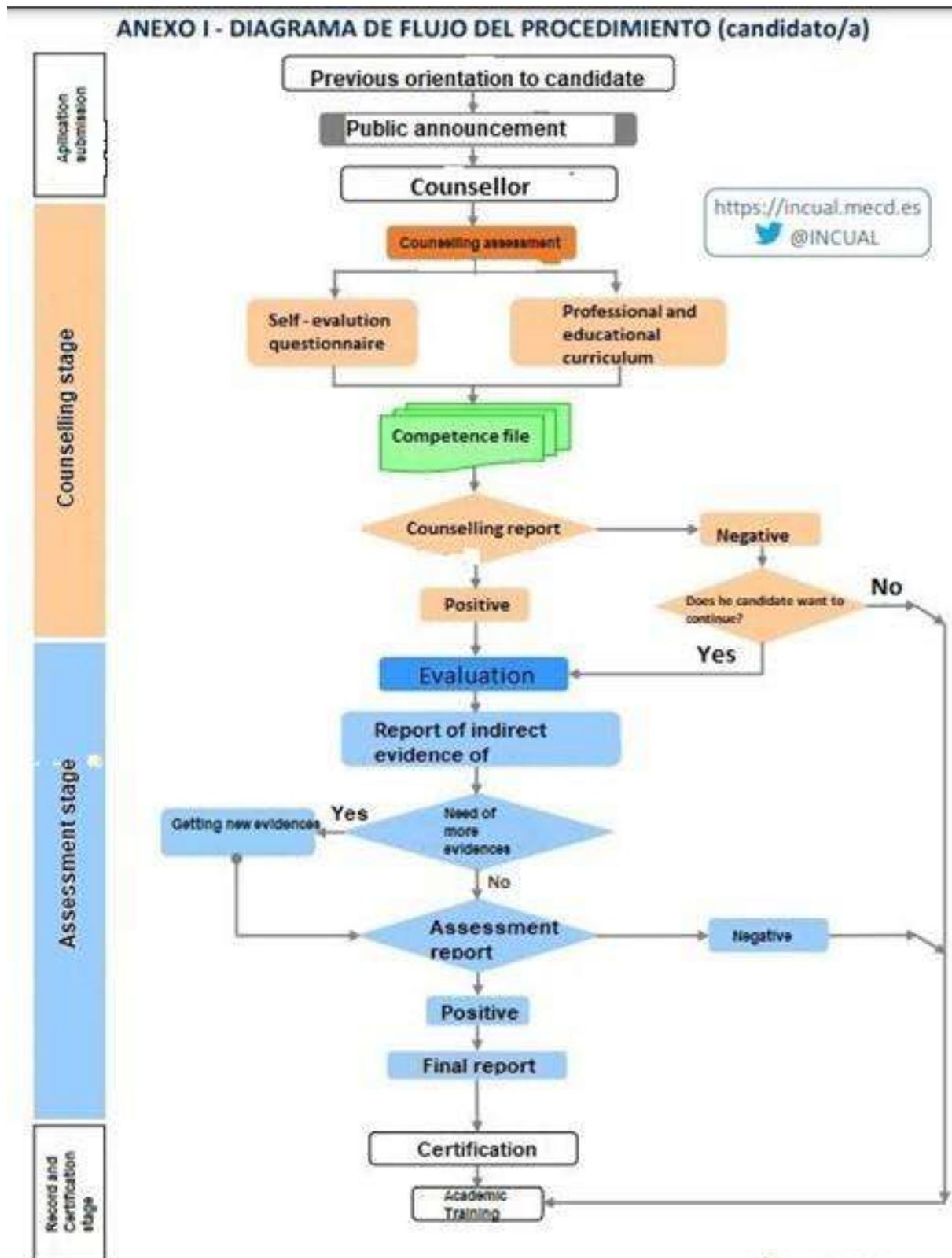
1. L'évaluation, dans chacune des unités de compétence dans lesquelles le candidat s'est inscrit, a pour objet de déterminer s'il démontre la compétence professionnelle requise dans les prestations professionnelles, aux niveaux fixés dans les critères de performance et dans une situation de travail réelle ou simulée, fixée à partir du contexte professionnel.
2. L'évaluation s'effectuera en analysant le rapport du conseiller ou de la conseillère et l'ensemble de la documentation fournie par le candidat et, le cas échéant, en recueillant de nouveaux éléments nécessaires à l'appréciation de la compétence professionnelle requise dans les unités du concours auxquelles il s'est inscrit.
3. Les méthodes jugées nécessaires sont utilisées pour vérifier ce qui est déclaré par le candidat dans la documentation fournie. Ces méthodes peuvent inclure, mais sont notées par le candidat sur le lieu de travail, des simulations, des tests standardisés de compétence professionnelle ou un entretien professionnel.
4. L'évaluation fait l'objet d'une planification préalable, contenant au moins les activités et les méthodes d'évaluation, ainsi que les lieux et les dates envisagés. Chaque activité fera l'objet d'un compte rendu signé par le demandeur et l'évaluateur.
5. Le résultat de l'évaluation de la compétence professionnelle dans une unité de compétence donnée est exprimé en termes de compétence démontrée ou non démontrée.
6. Le candidat évalué est informé des résultats de l'évaluation et a le droit d'introduire une réclamation auprès du comité d'évaluation et, le cas échéant, d'introduire un recours auprès de l'administration compétente.

Le dossier de l'ensemble du processus, dans lequel seront rassemblés tous les documents et résultats produits tout au long de la procédure, sera conservé par l'administration compétente.

Article 17. Troisième phase. Certification de la compétence professionnelle

1. Les candidats qui réussissent le processus d'évaluation, conformément à la procédure prévue par le présent arrêté royal, se voient délivrer une accréditation de chacune des unités du concours dans lesquelles ils ont démontré leur compétence professionnelle, conformément au modèle de l'annexe III-A.
2. Lorsque, par cette procédure, le candidat satisfait aux conditions requises pour l'obtention d'un certificat de professionnalisme ou d'un diplôme de formation professionnelle, l'administration compétente lui indique les démarches nécessaires pour l'obtenir.
3. L'obtention du titre de technicien ou de technicien supérieur nécessitera de remplir les conditions d'accès préalable aux enseignements correspondants, comme le prévoit la loi organique 2/2006, relative à l'éducation, du 3 mai.

Figure 25 : Processus de certification - Schéma



Le schéma ci-dessus montre comment se déroule l'ensemble de la procédure et il est inclus dans le guide de l'utilisateur pour les candidats qui souhaitent appliquer la reconnaissance et la validation de leurs compétences professionnelles sans avoir suivi d'enseignement formel.

La Loi, [D.R. 1224/2009 du 17 juillet](#) qui décrit le processus, a été traduite dans le cadre de cette recherche et explique non seulement comment appliquer la procédure mais aussi comment le conseiller et le comité d'évaluation doivent considérer et évaluer les preuves de compétences professionnelles et d'absence de formation formelle. Afin de reconnaître les compétences professionnelles et l'absence de formation formelle, le conseiller en orientation et le comité d'évaluation doivent tenir compte des éléments suivants :

Unité de compétence figurant dans le Catalogue national des qualifications professionnelles ;

1. Questionnaire d'auto-évaluation : chaque module de l'unité de compétence comporte ce questionnaire ;
2. Dossier de compétences ;
3. Guide des preuves de chaque unité de compétence.

Une fois que le conseiller a reçu la demande, il commence à organiser les informations et élabore ensuite un rapport qui peut être positif ou négatif. Si le rapport est négatif, le candidat doit compléter ses exigences éducatives complémentaires : même dans ce cas, le candidat est libre de continuer à passer à l'étape suivante, celle de l'évaluation.

Au stade de l'évaluation, le comité d'évaluation doit vérifier la compétence professionnelle requise par l'unité de compétence en tenant compte de ces trois critères :

1. Les accomplissements professionnels
2. Les niveaux définis dans les critères de réalisation.
3. Le contexte professionnel

Dans cette phase, la procédure est la suivante :

1. Mise en œuvre des méthodes et instruments d'évaluation
2. Évaluation des compétences professionnelles
3. Élaboration du rapport d'évaluation
4. Notification du résultat de la procédure au candidat

Une fois que la compétence a été certifiée par un comité d'évaluation, les deux ministères, celui de l'éducation et celui du travail et de l'emploi, doivent reconnaître le niveau d'éducation atteint. Cela signifie que le candidat peut recevoir une qualification de compétence professionnelle (niveau 1, 2 ou 3 du CNC) ou une qualification professionnelle correspondant au niveau 3 du CNC ou 4 du CEC.

3.5 SYNTHÈSE COMMUNE DES SIMILARITÉS ENTRE LES PARTENAIRES

Dans ce chapitre, nous présentons deux tableaux récapitulatifs et comparatifs des principaux acteurs impliqués dans les différents systèmes nationaux de certification ainsi que de la relation entre les systèmes nationaux et européens.

Figure 26 : Comparaison des systèmes nationaux de qualification

Pays	Organisations dans le système (formellement reconnues)
Belgique	<ul style="list-style-type: none"> - Formation professionnelle (pour les jeunes) - Formation "Promotion Sociale" (pour les adultes) - Opérateurs publics de formation (pour adultes) : Le Forem, Bruxelles Formation, IFAPME - Opérateur de validation (pour les adultes) : le Consortium de validation des compétences - CDVC
Italie	<p>Comité technique national piloté par le ministère du travail et le ministère de l'éducation et composé de toutes les autorités de qualification (organismes habilitants).</p> <p>Organisme public habilitant</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche (école, université), - Régions et provinces autonomes de Trente et de Bolzano (qualifications EFP) ; -Ministère du travail et des politiques sociales (qualifications des professions non réglementées et non organisées en chambres ou en associations formelles). -Ministère du développement économique - Service des politiques européennes (qualifications pour les professions réglementées). <p>« Organisme habilité »¹⁶ une organisation, publique ou privée - y compris les chambres de commerce, d'industrie, de métiers et d'agriculture, les écoles, les universités et les établissements d'enseignement supérieur - qui est agréée ou reconnue par les autorités publiques habilitantes, conformément à la législation nationale ou régionale, et qui fournit, en tout ou en partie, des services d'identification, de validation et de certification des compétences.</p>
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Centres Qualifica - Écoles publiques et privées - IEFP (Institut de l'emploi et de la formation professionnelle) - Entités de formation certifiées
Espagne	<ul style="list-style-type: none"> - Qualification de l'enseignement professionnel pour les jeunes apprenants : École publique et privée (Ministère de l'éducation) - Qualification des compétences professionnelle : école officielle et académies privées (Ministère de l'éducation et de l'emploi)

La figure suivante montre qu'à l'exception de l'Espagne, comme déjà présenté dans les chapitres précédents et dans l'IO1, tous les autres pays ont une correspondance directe entre les niveaux de qualification des systèmes nationaux avec le cadre européen. Il convient de noter que, à l'exception de l'Espagne qui offre un système de validation des compétences professionnelles dans toutes les références de qualification disponibles dans son système, tous les autres pays ont mis en œuvre un système RVCC dans les niveaux de qualification où il est également possible d'obtenir une qualification professionnelle par le biais de parcours de formation, bien que cela ne soit possible que pour certaines qualifications.

¹⁶ Des systèmes d'accréditation spécifiques pour les services de validation sont en place dans toutes les régions qui ont formalisé les procédures de mise en œuvre du nouveau cadre de validation. Presque toutes les Régions ont habilité des organismes qui étaient déjà accrédités pour la formation professionnelle ou les services d'orientation ou d'emploi en leur confiant cette nouvelle tâche.

Figure 27 : Niveau de qualification professionnelle atteignable via les parcours de formation et la validation des compétences - comparaison des 4 pays et CEC

	Level of professional qualification achievable by training paths and validation of competences							
	1 (NQF)	1 (EQF)	2 (NQF)	2 (EQF)	3 (NQF)	3 (EQF)	4 (NQF)	4 (EQF)
Belgium			x	x	x	x	x	x
Italy			x*	x*	x	x	x	x
Portugal			x	x			x	x
Spain	x	x	x	x		x		x



* Les qualifications professionnelles de niveau 2 du CEC/CNC sont déjà présentes dans certains systèmes régionaux d'EFP italiens, dont le Frioul-Vénétie Julienne, mais pas dans toutes les régions, même si le système au niveau national peut les reconnaître. La validation des compétences dans le Frioul-Vénétie Julienne est dans une phase pilote qui ne s'applique qu'aux candidats aux formations qualifiantes raccourcies ou aux formations qualifiantes post-secondaires.

De l'analyse des réflexions et descriptions faites sur les différents Systèmes de Qualification des pays impliqués dans le projet, sur la question des bas niveaux de qualification, du point de vue de l'accès aux parcours de qualification ou de l'accès à l'emploi, nous pouvons conclure :

- qu'il y a absorption par le marché de travailleurs ayant un faible niveau de qualification ;
- que des apprenants au faible niveau ne sont pas en mesure d'atteindre un plus élevé ;
- qu'il existe des descripteurs au niveau des aptitudes, compétences et de la responsabilité / autonomie pour les niveaux les plus bas du CEC.

Les conclusions des ateliers démontrent qu'il existe des unités (ou sous-unités) de compétence intégrées dans les cadres de certification existants qui, par rapport aux descripteurs de qualification du CNC et du CEC, peuvent être positionnées aux niveaux les plus bas.

Quel modèle pourrait soutenir et valider ces compétences ?

Le modèle présenté au chapitre 4 sera orienté :

Pour (groupes cible) :

- Faibles aptitudes (inférieures au niveau 3 du CEC), adultes ou étudiants qui n'ont pas atteint un niveau de qualification spécifique ;
- Faibles aptitudes (inférieures au niveau 3), adultes ayant déjà acquis des connaissances (informelles ou non) pouvant représenter des « crédits » ou « références » pour promouvoir l'employabilité ou entrer dans une formation dont les prérequis ou les unités sont reconnus.

Par (utilisateurs finaux) :

- Les organismes de formation qui travaillent avec les groupes cibles ;
- Les organisations responsables de développer et de concevoir des parcours de formation ;
- Les associations qui représentent les organismes de formation, les organisations spécifiques d'un secteur professionnel donné.

Cible (objectif) :

- Les jeunes ou les adultes qui n'atteignent pas les niveaux supérieurs et qui pourraient se présenter sur le marché avec un certain niveau de qualification ou de micro-qualification / micro-crédits et utiliser les unités/crédits reconnus pour accéder au marché du travail ;
- Adultes sans qualification mais avec une expérience de vie et qui peuvent faire identifier leurs compétences (1^{ère} partie), les valider (2^{ème} partie) et les certifier (troisième partie).

Le développement des principales caractéristiques et du profil des groupes cibles et des utilisateurs finaux sera couvert par l'O13.

4 MODÈLE DE POSITIONNEMENT COMMUN POUR LA RECONNAISSANCE, VALIDATION ET CERTIFICATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET PROFESSIONNELLES ET POUR LES UNITÉS DE COMPÉTENCE

Après avoir défini les groupes cibles, les utilisateurs finaux et le contexte d'application (objectifs principaux), il faut définir les domaines professionnels d'application du modèle à présenter.

L'objectif de ce projet n'étant pas l'identification de domaines professionnels spécifiques, mais plutôt un modèle transversal de positionnement aux niveaux 1 et 2 du CEC, il est toutefois important de délimiter les domaines spécifiques de son application.

On peut considérer que le modèle présenté ci-dessous peut s'appliquer à des professions ou à des emplois qui exigent des aptitudes, des savoirs et des attitudes qui ne vont pas au-delà des descripteurs correspondant à chaque niveau de qualification.

Dans ce sens, et nonobstant un approfondissement plus spécifique du modèle présenté ci-dessous, il nous semble qu'il existe un cadre pour se référer aux professions élémentaires du groupe 9 et prévues dans la Classification internationale type des professions (CITP)¹⁷.

Selon celle-ci « Ouvriers et employés non qualifiés exécutent des tâches simples et courantes qui exigent essentiellement l'utilisation d'outils manuels et un effort physique. La plupart de ces professions correspondent au 1^{er} niveau de compétences défini par la CITP. Les tâches consistent d'ordinaire à : vendre des marchandises dans la rue, dans des lieux publics ou au porte-à-porte ; fournir divers services sur me terrain ; nettoyer, laver, repasser ; assurer l'entretien d'immeubles locatifs, hôtels, bureaux et autres locaux et bâtiments ; porter des messages, livrer des marchandises ; transporter des bagages ; assurer la conciergerie et le gardiennage (biens et immeubles) ; approvisionner des distributeurs automatiques et en relever la caisse, relever les parcmètres et autres appareils ou relever des compteurs de consommation et les remettre à zéro ; évacuer les ordures ; nettoyer les rues et autres lieux ; exécuter divers travaux simples en rapport avec l'activité de l'agriculteur, du pêcheur, chasseur ou trappeur ; exécuter des travaux simples dans l'industrie minière, les métiers du bâtiment et les travaux publics , les industries manufacturières, y compris le triage de produits et l'assemblage simple de pièces à la main ; emballer à la main ; manutentionner des marchandises ; conduire en pédalant ou à la main des véhicules destinés à transporter des passagers et des marchandises ; conduire des véhicules ou des machines à traction animale. Le cas échéant, la surveillance d'autres travailleurs fait partie de ces tâches. » (<https://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/isco88/9.htm>).

Concepts : Acquis d'apprentissage, Savoirs, aptitudes, autonomie et responsabilité, contexte.

Les efforts des partenaires de ce projet se sont concentrés sur la recherche d'un langage commun qui rendrait le RVCC et la conception des qualifications de niveau 1 et 2 plus transparents dans la traduction des certificats de qualification au niveau européen. On a donc cherché la meilleure façon d'interpréter les descripteurs de chaque niveau dans chaque pays pour construire des définitions communes.

Le modèle présenté ci-dessous caractérise les indicateurs dans la perspective verticale de la complexité, de la profondeur et de la portée des résultats d'apprentissage attendus aux niveaux 1 et 2. Les indicateurs correspondant aux savoirs, aux aptitudes et à l'autonomie et la responsabilité prennent comme point de départ les descripteurs génériques du CEC et sont détaillés sur la base des interprétations du CNC des pays représentés dans le projet.

¹⁷ La Classification internationale type des professions (CITP) est l'une des principales classifications internationales dont l'Organisation internationale du travail est responsable. Elle appartient à la famille internationale des classifications économiques et sociales. Plus d'informations dans <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>.

Les théoriciens des différents pays ont tenté de clarifier les concepts inhérents aux CNC afin de faciliter leur utilisation. La lecture et le croisement de l'organisation des différentes définitions des descripteurs ont permis de conclure que le CNC portugais présente une description détaillée de chaque domaine, « en les divisant en sous-domaines, avec des caractéristiques spécifiques à chaque niveau de qualification » (Rocha : 2014). Cette division facilite l'interprétation des descripteurs de chaque niveau aux utilisateurs des cadres de qualification. En tenant compte de cette caractéristique, il a été décidé de suivre le modèle portugais concernant la division des domaines (Savoirs, Aptitudes, Autonomie et Responsabilité) en sous-domaines, structurés selon ce qui est présenté ci-dessous :

Savoirs - Sous-domaines

Savoirs (L'ensemble des faits, principes, théories et pratiques liés à un domaine d'étude ou à une activité professionnelle)	Profondeur des savoirs	Complexité des savoirs
		Savoirs prédominants
	Compréhension et esprit critique	Processus cognitif prédominant

Aptitudes - Sous-domaines

Aptitudes (La capacité d'appliquer les savoirs et d'utiliser les ressources acquises pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes. Elle peut être cognitive (recours à la pensée logique, intuitive ou créative) ou pratique (impliquant une aptitude manuelle et l'utilisation de méthodes, de matériaux, d'outils et d'instruments).	Compréhension et objectif	Savoirs appliqués
		Complexité de la tâche
		Objectif

Autonomie et responsabilité - Sous-domaines

Autonomie et responsabilité (La capacité de développer des tâches et de résoudre des problèmes d'un degré de complexité plus ou moins élevé et de différents degrés d'autonomie et de responsabilité)	Autonomie	Degré d'autonomie
	Responsabilité	Degré de responsabilité pour son propre travail
		Degré de responsabilité pour le travail des autres

En plus d'adopter les sous-domaines, le choix a également été fait d'adopter le Contexte comme domaine qui, selon Rocha (2014) est « transversal à tous les descripteurs, et déterminant pour la configuration/lecture globale des acquis d'apprentissage à chaque niveau de qualification ».

Contexte - Sous-domaines

Contexte (Les différentes actions dans un espace et un temps spécifiques et dans une situation précise, c'est-à-dire en contexte)	Compréhension/objectif	Contexte d'application
		Prévisibilité et complexité

La ramification de certains sous-domaines du concept suit la taxonomie de Bloom (1956) telle que révisée par Anderson-Krathwohl (2001). Cette taxonomie divise les savoirs en quatre dimensions - factuelle, conceptuelle, procédurale et métacognitive - et le processus cognitif en six dimensions - se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Les dimensions du savoir

A. Savoir factuel	Les éléments de base qu'une personne doit savoir pour se familiariser avec un domaine de travail ou d'étude (connaissance de la terminologie/connaissance de détails et d'éléments spécifiques)
B. Savoir conceptuel	Les interrelations entre les éléments de base d'une structure plus large qui leur permettent de fonctionner ensemble (savoir des classifications et des catégories/connaissance des principes et des généralisations/connaissance des théories, des modèles et des structures)
C. Savoir procédural	Comment faire quelque chose, méthodes de recherche et critères d'utilisation des aptitudes, des algorithmes, des techniques et des méthodes (connaissance des aptitudes et des algorithmes propres à un sujet ; connaissance des techniques et des méthodes propres à un sujet ; connaissance des critères permettant de déterminer quand utiliser les procédures appropriées)
D. Savoir métacognitif	La connaissance de la cognition en général ainsi que la conscience et la connaissance de sa propre cognition (connaissance stratégique ; connaissance des tâches cognitives, y compris la connaissance contextuelle et conditionnelle appropriée ; connaissance de soi)

Source : Taxonomie de Bloom (1956) telle que révisée par Anderson-Krathwohl (2001)

Les dimensions des processus cognitifs

1. Se rappeler	Récupérer les connaissances pertinentes dans la mémoire à long terme.
2. Comprendre	Construire le sens à partir de messages pédagogiques, y compris la communication orale, écrite et graphique
3. Appliquer	Exécuter ou utiliser une procédure dans une situation donnée
4. Analyser	Séparer le matériel en éléments constitutifs et déterminer comment les éléments se rapportent à une structure globale ou à un objectif
5. Evaluer	Formuler des jugements sur la base de critères et de normes
6. Créer	Assembler des éléments pour former un ensemble cohérent ou fonctionnel, réorganiser des éléments en un autre schéma ou une autre structure.

Taxonomie de Bloom (1956) telle que révisée par Anderson-Krathwohl (2001)

Anderson et Krathwohl proposent un modèle d'utilisation des concepts basé sur un tableau à deux dimensions. Ce tableau présente les dimensions du savoir organisées en une croissance verticale de complexité et les dimensions du processus cognitif organisées en une ligne horizontale, créant des points d'intersection entre les différentes dimensions.

La dimension des savoirs	La dimension des processus cognitifs					
	1. Se rappeler	2. comprendre	3. Appliquer	4. Analyser	5. Évaluer	6. Créer
A. Savoir factuel						
B. Savoir conceptuel						
C. Savoir procédural						
D. Savoir métacognitif						

Source : Taxonomie de Bloom (1956) telle que révisée par Anderson-Krathwohl (2001)

Vu que le modèle de positionnement se concentre uniquement sur les niveaux 1 et 2, le tableau a été adapté, en ne gardant que les descripteurs caractéristiques de ces niveaux, représentés de cette façon :

Niveau 1

La dimension des savoirs	La dimension des processus cognitifs		
	Se rappeler	Comprendre	Appliquer
Savoir factuel			

Niveau 2

La dimension des savoirs	La dimension des processus cognitifs		
	Se rappeler	Comprendre	Appliquer
Savoir factuel			
Savoir conceptuel			

Comme Rocha (2014) le mentionne dans le Guide interprétatif du CNC (Portugal), « on n'attend pas des savoirs aux niveaux de qualification les plus bas qu'ils soient uniquement factuels, ni qu'ils fassent uniquement appel à des processus cognitifs simples comme la mémorisation. Aux niveaux inférieurs, il est attendu (et souhaité) que l'individu soit également capable d'évaluer des situations et même de créer. Cependant, le contexte dans lequel ce processus se déroule est moins complexe car il s'agit d'un contexte familier ou quotidien. Ce qui est préconisé, c'est la prédominance de ce type de savoir et de processus de pensée ».

Le croisement entre les dimensions du savoir et les domaines cognitifs permet d'interpréter et de localiser les résultats d'apprentissage et les actions attendues dans les unités de compétence de chaque niveau de qualification. Pour cela, il faut suivre la matrice détaillée concernant les dimensions du processus cognitif, avec des verbes hypothétiques à utiliser dans leur formulation et des exemples de mise en application.

Le tableau bidimensionnel - tableau de taxonomie adapté au modèle de positionnement

		La dimension des processus cognitifs		
Niveau	La dimension des savoirs	1 - Se rappeler	2 - Comprendre	3 - Appliquer
Niveau 1 Niveau 2	A – Savoir factuel	Reconnaître Identifier Indiquer Étiqueter Lister Réciter	Interpréter Clarifier Paraphraser	Exécuter (sous supervision) Réaliser (appliquer)
Niveau 2	B – savoir conceptuel	Rappeler Organiser Définir Décrire Faire correspondre Récupérer	Interpréter Représenter Traduire Exemplifier Illustrer Classifier Catégoriser Comparer Contraster	Exécuter (sous supervision avec un degré d'autonomie) Réaliser (appliquer)

Mots clés pour définir le positionnement		
	niveau 1	Niveau 2
Profondeur du savoir	Basique	Basique
Type de savoirs	Factuel	Factuel et Conceptuel
Processus cognitif (prédominant)	Se rappeler (Reconnaître/se souvenir) Comprendre (Interpréter)	Se rappeler (Reconnaître/se souvenir) Comprendre (Interpréter/Exemplifier/ Classifier/Comparer)
Complexité de la tâche	Tâche simple	Tâche simple
Degré d'autonomie	Limité : besoin d'orientation	Limitée : avec une certaine autonomie et une orientation quand c'est nécessaire
Contexte	La vie quotidienne, Contexte familial d'étude et de travail	Études et travail

Les mots clés pour définir le positionnement sont soutenus par la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Krathwohl (2001).

RVCC

Dans le contexte des processus RVCC, on peut dire que l'une des tâches les plus exigeantes pour les techniciens qui sont confrontés à des candidats sans certification scolaire ou professionnelle est de positionner à un niveau les compétences de l'adulte.

Un outil qui leur permet d'observer la composition et l'interconnexion des acquis d'apprentissage attendus à un certain niveau serait l'instrument idéal pour aider à résoudre certains doutes. Bien qu'il soit largement connu qu'il n'existe pas de correspondance directe et incontestable entre les descripteurs et les compétences.

La construction de ce modèle est basée sur les descripteurs des acquis d'apprentissage aux niveaux 1 et 2 définis dans le CEC et les descripteurs des sous-domaines identifiés ci-dessus.

Pour chaque sous-domaine, une question a été conçue qui permet, en réponse, d'obtenir la caractéristique spécifique du sous-domaine analysé. Ces questions serviront de point de départ pour la construction d'instruments de reconnaissance des compétences qui seront administrés par les techniciens et utilisés par les candidats. Les questions doivent être adaptées aux réalisations analysées, tel qu'exemplifié dans l'IO3.

Modèle commun - Positionnement RVCC

Niveau 1

Acquis d'apprentissage				
Domaines	Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	Contexte
Définition	Savoirs généraux de base.	Aptitudes de base nécessaires pour effectuer des tâches simples.	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un contexte structuré.	Stable et structuré
Questions Générales	Ce que l'individu doit savoir et comprendre ?	Que doit faire l'individu ?	Qu'est-ce que l'individu doit être capable d'assumer ?	Quelles sont les caractéristiques du contexte ?

Acquis d'apprentissage				
Domaines	Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	Contexte
sous-domaines et questions d'orientation	Complexité des savoirs Basique	Complexité de la tâche Simple	Degré de responsabilité dans les réalisations Responsabilité partagée	Portée de l'exercice vie quotidienne
	A-t-il/elle des savoirs de base sur l'activité ?	Applique-t-il/elle des règles et utilise-t-il des outils simples ??	Agit-il/elle sous une supervision directe, en partageant la responsabilité des réalisations ?	Fonctionne-t-il/elle dans un contexte familial et quotidien stable et prévisible ?
	Type de savoir (prépondérance) Factuel	Application des savoirs Se rappeler/comprendre pour effectuer des tâches simples	Degré de responsabilité pour les réalisations de tiers Aucune responsabilité	Prévisibilité et complexité du contexte Stable et structuré
	Connaît-il/elle les éléments et les détails spécifiques du domaine ?	Est-ce qu'il/elle effectue des tâches et résout des problèmes simples et quotidiens (exécution) ?	A-t-il/elle une responsabilité envers les tiers ?	Fonctionne-t-il/elle dans un contexte familial et quotidien stable et prévisible ?
	Processus cognitif (prépondérant) Se rappeler Comprendre		Degré d'autonomie Limité (travail sous orientation)	
	Identifie-t-il/elle et interprète-t-il/elle les informations pour les appliquer dans un contexte familial d'étude et de travail ?		Identifie-t-il /elle et interprète-t-il/elle les informations pour les appliquer dans un contexte familial d'étude et de travail ?	

Modèle commun - Positionnement RVCC

Niveau 2

Acquis d'apprentissage

Domaines	Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	Contexte
Définition	Savoirs <i>factuels</i> de base dans un <i>domaine de travail</i> ou <i>d'études</i> .	Aptitudes <i>cognitives et pratiques</i> de base requis pour <i>utiliser les informations pertinentes</i> pour effectuer les tâches et <i>résoudre les problèmes routiniers</i> à l'aide de <i>règles et d'outils</i> simples	Travailler ou étudier sous supervision, <i>avec un degré d'autonomie</i> .	Stable et structuré
Questions Générales	Que doit savoir et comprendre l'individu ?	Que doit faire l'individu?	Qu'est-ce que l'individu doit être capable d'assumer?	Quelles sont les caractéristiques du contexte?

Acquis d'apprentissage – RVCC niveau 2

Domaines	Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	Contexte
sous-domaines et questions d'orientation	Complexité des savoirs Basique	Complexité de la tâche Simple	Degré de responsabilité Responsabilité partagée	Portée de l'exercice Études ou travail
	A-t-il/elle des connaissances de base sur l'activité ?	Applique-t-il / elle des règles et utilise-t-il / elle des outils simples ?	Agit-il / elle sous une supervision directe, avec une responsabilité partagée des réalisations ?	Fonctionne-t-il / elle dans un contexte stable, prévisible ?
	type de savoir (prépondérance) Factuel and Conceptuel	Application des savoirs Se rappeler pour effectuer des tâches simples	Degré de responsabilité pour les réalisations de tiers Aucune responsabilité	Prévisibilité et complexité du contexte Stable et structuré
	Connait-il les éléments et les détails spécifiques du domaine ? <i>Connait-il/elle les classifications et les catégories ? Connait-il/elle des principes et des généralisations ? A-t-il/elle des connaissances sur les théories, modèles, structures ?</i>	Est-ce qu'il/elle effectue des tâches et résout des problèmes simples et quotidiens (exécution) ?	A-t-il/elle une responsabilité envers les tiers ?	Fonctionne-t-il / elle dans un contexte <i>d'études ou de travail</i> stable et prévisible ?
	Processus cognitif (prépondérant) Se rappeler / Comprendre		Degré d'autonomie Limité (Travailler sous orientation avec autonomie si c'est possible)	
	Interprète-t-il/elle l'information pour l'appliquer dans un contexte de <i>travail ou d'étude</i> ?		A-t-il/elle une autonomie limitée ? Prend-il/elle des décisions et résout-il/elle des cas quotidiens de routine ?	

Pour le positionnement d'une qualification, un modèle est proposé sur la base d'un ensemble de questions d'orientation construites à partir des sous-domaines. Les réponses à ces questions contribuent à définir les réalisations attendues dans chaque unité d'acquis d'apprentissage d'une formation donnée.

Modèle commun - Positionnement de l'Unité de Compétence

		Acquis d'apprentissage			Niveau 1
		Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	
Définition		Savoirs généraux de base.	Aptitudes de base nécessaires pour effectuer des tâches simples.	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un contexte structuré.	Stable et structuré
Questions d'orientation		<p>Le niveau de profondeur des connaissances est-il basique ?</p> <p>Le type de savoir est-il factuel ?</p> <p><i>Au niveau de la compréhension, le processus cognitif prépondérant est celui de la reconnaissance, du rappel et de l'interprétation ?</i></p>	<p>Appliquer des règles et utiliser des outils simples ?</p> <p>Effectuer des tâches et résoudre des problèmes simples et quotidiens (exécution) ?</p>	<p>La responsabilité des actions est-elle partagée ?</p> <p>Prend-il/elle des décisions et résout-il/elle des problèmes courants quotidiens ?</p>	Fonctionne-t-il/elle dans un contexte d'étude ou de travail familial, stable et prévisible ?

		Niveau 2			
		Savoirs	Aptitudes	Responsabilité/Autonomie	Contexte
Définition		Connaissance factuelle de base d'un domaine de travail ou d'étude	Compétences cognitives et pratiques de base nécessaires pour utiliser les infos pertinentes afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants en utilisant des règles et des outils simples	Travailler ou étudier sous supervision, avec un certain degré d'autonomie	Stable et structuré
Questions d'orientation		<p>Le niveau d'approfondissement des connaissances est-il basique ?</p> <p>Le type de savoir est-il factuel et conceptuel ?</p> <p>Connait-il/elle les éléments spécifiques et détails du domaine ?</p> <p>Connait-il/elle les classifications et les catégories ?</p> <p>Est-il/elle conscient(e) des principes et des généralisations ?</p> <p>Connait-il/elle les théories, les modèles et les structures ?</p> <p>Interprète-t-il/elle l'information pour l'appliquer dans un contexte de travail ou d'étude ?</p>	<p>Applique-t-il/elle des règles et utilise-t-il/elle des outils simples ?</p> <p>Effectue-t-il / elle des tâches et résout-il / elle des problèmes simples et quotidiens (exécution) ?</p>	<p>Agit-il/elle sous supervision directe, en partageant la responsabilité de ses réalisations ?</p> <p>Prend-il/elle des décisions et résout-il/elle des problèmes routiniers et quotidiens ?</p>	<p>Fonctionne-t-il/elle dans un contexte d'études ou de travail stable et prévisible ?</p>

Synthèse			
Réponse attendue			
		Niveau 1	Niveau 2
Savoirs	Ce que l'individu doit savoir et comprendre	Basique	Basique
		Factuel	Factuel and Conceptuae
		Identifier et interpréter des infos de base à appliquer dans des contextes familiers de la vie quotidienne, des études ou du travail	Identifier et interpréter des infos à appliquer dans le contexte des études ou du travail.
Aptitudes	Ce que doit accomplir l'individu	Appliquer des règles et utiliser des outils simples	Appliquer des règles et utiliser des outils simples
		Exécuter des tâches et résoudre des problèmes simples et courants (exécution)	Exécuter des tâches et résoudre des problèmes simples et courants (exécution)
Autonomie et Responsabilité	Qu'est-ce que l'individu doit être capable d'assumer	Agir sous une supervision directe, en partageant la responsabilité de leurs réalisations	Agir sous une supervision directe, en partageant la responsabilité de leurs réalisations
		Autonomie limitée pour la prise de décision et la résolution des problèmes courants et de routine	Autonomie limitée pour la prise de décision et la résolution des problèmes courants et de routine
Contexte	Quelles sont les caractéristiques du contexte	Dans un contexte familial et quotidien Dans un domaine d'étude ou de travail stable et prévisible	Dans un domaine d'étude ou de travail stable et prévisible

CONCLUSIONS

Compte tenu de la portée du projet, du temps, des ressources et des objectifs attendus d'un projet Erasmus, les résultats obtenus avec le développement de cette OI sont destinés à être le point de départ d'une réflexion future sur le niveau de compétences requis pour les faibles niveaux de qualification, avec une potentialité particulière dans l'accès et l'entrée des adultes peu qualifiés, ou sans qualification formelle, dans les systèmes de qualification européens (mise en œuvre de parcours de montée en compétence). La participation et l'intérêt pour ces questions ont rendu tout ce travail présenté, et ses conclusions, très intéressants et stimulants, notamment pour trouver le « meilleur modèle commun » qui correspondait le mieux aux besoins, préoccupations et réalités de chaque partenaire.

Le travail de réflexion inhérent au développement et à la production de cet OI a même conduit à l'ajustement de certains concepts clés présentés dans l'OI1 et adoptés comme prémisses dans le démarrage de l'OI2, par une réflexion approfondie sur la déconstruction de chacun d'entre eux et de ses dimensions.

Nous estimons que les résultats présentés seront davantage un point de départ qu'un modèle final, à partir duquel l'OI3, en partant de l'identification des concepts clés à prendre en compte dans le modèle commun, approfondira et identifiera d'autres aspects plus opérationnels prolongeant la réflexion partagée sur la reconnaissance des qualifications aux niveaux 1 et 2 du Cadre européen des certifications.

ANNEXES

- 1- Caractérisation des descripteurs de niveau du CNC
- 2- Check-list
- 3- Italie : Exemples de cas tirés de l'Atlas italien du travail
- 4- Italie : Exemple de fiche de typologies de situations de travail
- 5- Italie : Exemple de domaine d'activité, d'activités connexes et de résultats attendus
- 6- Italie : Exemple de document de transparence (DDT)
- 7- Italie : Lignes directrices pour l'entretien explicatif selon Pierre Vermersch
- 8- Italie : Exemple de document de validation (DDV)

SOURCES

- Anderson, Lorin W and Krathwohl, David R., (2001), A Revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives, Abridged Edition; <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- Lameira, Sandra (Coord), (2015), *Guia Metodológico: Conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem*, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP
- Rocha, Alda Leonor (2014), *Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações*, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP

Italie:

- <https://inapp.org/it/strumenti/normativa/norme-statali/mlps-decreto-30-giugno-2015>
- https://www.gazzettaufficiale.it/do/atto/serie_generale/caricaPdf?cdimg=15A0546900300010110001&dgu=2015-07-20&art.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-20&art.codiceRedazionale=15A05469&art.num=1&art.tiposerie=SG
- Rapport italien sur le référencement des certifications au CEC européen. Mise à jour : 2020 - Maintenance : 2020. PROPOSITION TECHNIQUE :
- https://www.eurodesk.it/sites/default/files/imce/users/user1/rapporto_italiano_di_referenziazione_dell_e_qualificazioni_al_quadro_eqf_proposta_tecnica_0.pdf
- DÉCRET 5 janvier 2021. Dispositions pour l'adoption de lignes directrices pour l'interopérabilité des organismes publics qui opèrent le système national de certification des compétences : <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2021/DI-del-05012021.pdf>
- Frioul-Vénétie Julienne. Décision du Conseil régional no. 741 du 14 mai 2021. Le système régional de certification des compétences - Lignes directrices régionales pour l'identification, la validation et la certification des compétences :
- http://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA15/allegati/DGR_741_2021.pdf
- Atlas du travail - Consultation (secteurs professionnels économiques, processus, séquences de processus, domaines d'activités, activités, résultats attendus, exemples de cas) https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php

Belgique

- SFMQ - Service Francophone des Métiers et des Qualifications : <https://sfmq.cfwb.be/>
- CDVC - Consortium de Validation des Compétences : <https://www.cvdc.be/>
- CFC – Cadre Francophone des Certifications : <https://cfc.cfwb.be/>

Un projet Erasmus + "Partenariat stratégique dans l'éducation des adultes" en partenariat avec :

 <p>AID Actions Intégrées de développement</p>	<p>Belgique : Coordinateur</p>
 <p>EFAS Castilla-La Mancha y Madrid</p>	<p>Espagne : Partenaire</p>
 <p>SANTA CASA Misericórdia de Lisboa</p>	<p>Portugal : Partenaire</p>
 <p>SCF SCUOLA CENTRALE FORMAZIONE</p>	<p>Italie : Partenaire</p>
 <p>Erasmus+</p>	<p><i>Ce projet a été cofinancé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.</i></p>