

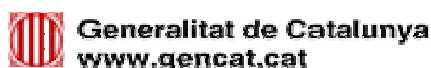


Produit n°14 – « Rapport final »

*Ce projet a été financé 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.*

Le partenariat du projet OPIR

- Centre de coordination et de gestion, Ministère de la Communauté Française – Direction générale de l'enseignement obligatoire - www.enseignement.be (BE),
- Conseil Régional Rhône Alpes - <http://www.rhonealpes.fr/> (FR),
- Rectorat de l'académie de Grenoble- <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/index.php> (FR),
- Generalitat De Catalunya – Departament d'Educació - <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament> (ES),
- Centrul Național De Dezvoltare A Invatamantului Profesional Si Tehnic - <http://www.tvet.ro/> (RO),
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía - Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente - http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/navegacion.jsp?lista_canales=542 (ES),
- Consejería de Empleo, Servicio Andaluz de Empleo. Dirección General de Formación para el Empleo - http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/index_corporativa_fomento.php (ES),
- FREREF - Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation - <http://www.freref.eu/> (BE),
- CEFASS - Centro Europeo di Formazione per Affari Sociali e Sanità pubblica - <http://www.cefass.eu/> (IT)
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin – <http://www.ciip.ch/> (CH)



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN



Rhône-Alpes

Liste des produits OPIR disponibles en téléchargement sur le site :

<http://www.freref.eu/opir/index.php>

- Produit n°1 - Manuel d'instruction pour la présentation des certifications en acquis d'apprentissage
- Produit n°4 – Relevé synthétique des différents parcours d'apprentissage
- Produit n°7 – Manuel d'instruction pour la conception d'unités d'acquis d'apprentissage
- Produit n°8 et 11 – Tableau récapitulatif des certifications prises en compte par le consortium (étape 2) – Relevé des unités d'acquis d'apprentissage communes au réseau et standards d'évaluation
- Produit n°9 - Accord de partenariat
- Produit n°10 - Contrat Pédagogique
- Produit n°14 – Rapport final

Table des matières

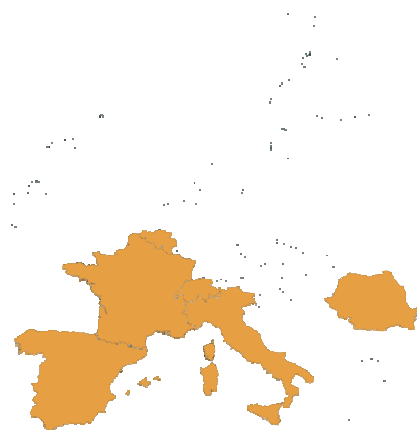
1	Le projet OPIR : buts et objectifs.....	4
2	Le processus OPIR.....	7
3	Des activités-clés aux unités d'acquis d'apprentissage.....	9
3.1	Identification des activités-clés du métier.....	9
3.2	Choix de l'unité qui a fait l'objet de la mobilité et donc du testing opérationnel d'ECVET.....	10
3.3	Déclinaison de l'unité en savoirs, aptitudes et compétences.....	10
3.4	Détermination des standards d'évaluation.....	11
3.5	Attribution des points ECVET.....	12
4	Variations du processus : le cas de chaque métier.....	13
4.1	Le métier « Coiffeur ».....	13
4.2	Le métier « Automaticien ».....	15
5	Le pilotage de la mobilité des apprenants.....	20
5.1	Les actions de mobilité OPIR.....	20
5.2	Evaluation des mobilités.....	21
6	Conclusions et enseignements du projet.....	24
6.1	Validation des hypothèses de travail.....	24
6.2	Efficacité de l'approche métier et du concept d'activité clé.....	24
6.3	Quelques points d'attention.....	27
6.3.1	Les acquis d'apprentissage : une garantie pour la transparence des certifications ?...27	27
6.3.2	Les unités d'acquis d'apprentissage : définition et conception.....27	27
6.3.2.1	Impact des financements européens sur les méthodologies développées.....28	28
6.3.2.2	La validité du modèle du « mur de briques ».....29	29
6.3.3	La douloureuse question des points ECVET.....30	30
6.3.4	La question de l'approche top Down/bottom up.....31	31
6.3.5	Vers une pérennisation des projets européens.....32	32

1 Le projet OPIR : buts et objectifs

Le projet OPIR (Outils pratiques interrégionaux pour ECVET) fait partie des 10 projets financés directement par la Commission européenne pour expérimenter et développer le système de crédit d'apprentissages dans l'enseignement et la formation professionnels (ECVET).

OPIR est un projet de deux années coordonné par la Communauté française de Belgique, développé en partenariat avec la FREREF, et qui a impliqué des partenaires français (Rhône-Alpes), espagnols (Catalogne et Andalousie), italiens (Lombardie), roumains et suisses.

A l'exception du partenaire roumain, tous les membres du consortium sont membres de la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education) et le projet OPIR s'inscrit à la suite d'un projet Leonardo da Vinci (REGIO-LLL) piloté par la FREREF et particulièrement d'un atelier projet ayant pour thème « *Le rôle des Régions dans la mobilité des apprentis et des jeunes en formation professionnelle* ».



Ce projet visait non seulement à développer la mobilité géographique internationale qui correspond à la fonction première du système ECVET, mais aussi la mobilité inter opérateurs au sein de chaque pays ou région. Il visait également à créer concrètement un langage commun entre les partenaires du consortium et des outils visant à la mise en œuvre du système de crédit.

Ce projet ne visait pas la création de certifications communes, ni une harmonisation des systèmes de formation et enseignement professionnels ; mais bien une augmentation de la transparence des certifications organisées par les partenaires et faire ainsi apparaître les éléments communs. Ces éléments communs ont été regroupés en unités sur lesquelles s'appuie la mobilité des apprenants.

Afin de garantir une valorisation maximale des dispositifs et des outils mis en œuvre, les partenaires ont choisi de travailler sur deux métiers différents (coiffeur et automaticien). Ces métiers font volontairement appel à des domaines de compétences, des publics et des parcours d'apprentissage très différents afin de garantir la flexibilité et le transfert des dispositifs développés à d'autres métiers.

Les métiers choisis devaient toucher un public d'apprenants important. Cette option permettait également de mobiliser des opérateurs d'enseignement et de formation directement confrontés aux publics en abandon scolaire prématuré. Il s'agissait donc bien d'un choix politique d'impliquer des opérateurs organisant des formations de niveau EQF 3 et 4.

Le projet OPIR s'inscrit à la fois dans un contexte européen et dans un contexte régional et national.

Au premier titre, il est un palier expérimental de la volonté européenne, laquelle s'est orientée vers deux objectifs : réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation d'une part, et un espace européen de certification d'autre part, où il s'agit d'encadrer et garantir la lisibilité et la reconnaissance des certifications et des compétences.

Ces deux objectifs, qui visent à favoriser la mobilité des formés et la transparence entre différents systèmes nationaux, se sont exprimés à travers des processus de coopération (Bruges 2001, Copenhague 2002, Maastricht 2004, Helsinki 2006, Bordeaux 2008) enclenchant la constitution d'instruments communs et leur mise en œuvre.

Le travail entamé par le projet, en outre, s'est appuyé sur plusieurs recommandations de l'Union dans le domaine de la certification des compétences et de leur reconnaissance et transparence

dans le processus d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les documents auxquels le projet OPIR a fait référence tout au long de son développement sont les suivants :

- Recommandation du Conseil sur l'orientation tout au long de la vie¹
- Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie²
- Le Cadre Européen de Référence pour l'Assurance de la Qualité dans l'Education et la Formation Professionnels (EQARF-CERAQ)³
- Le système européen de crédit d'apprentissages pour l'EFP (ECVET)⁴

Au niveau plus local, le projet OPIR a eu pour objectif celui de répondre directement à une situation scolaire, sociale et économique qui impose de mettre en place des actions concrètes pour donner à la formation technique et professionnelle une portée utile en matière d'insertion professionnelle et pour renforcer les opportunités de mobilité des formés.

L'Atelier-projet piloté par la FREREF a énoncé très clairement son objectif, commun aux partenaires du projet : ***faire de la mobilité une véritable valeur ajoutée dans le parcours de formation pour la qualification du jeune.***

Cet objectif ne demande pas seulement de développer une reconnaissance officielle et internationale des parcours d'apprentissage, mais aussi, et préalablement, de préciser de façon locale (régionale ou nationale) les acquis d'apprentissage relatifs à des unités ainsi que leurs standards d'évaluation spécifiques. Pour expérimenter la validité du modèle développé dans le cadre du projet, les partenaires ont aussi organisé des mobilités de jeunes pour une période de trois semaines dans l'un des pays partenaires (mobilité bilatérale).

Les activités du projet OPIR se sont donc concentrées sur le développement expérimental d'un système d'unités de crédit relatif à deux métiers (coiffeur et automaticien) assurant aux apprenants, au sein du réseau constitué par les partenaires du projet, le transfert et l'accumulation d'unités d'acquis d'apprentissage.

Le projet n'a pas visé à la conception de certifications communes, au sens où la totalité d'une formation définie de façon commune pour chacun de ces métiers se trouverait automatiquement certifiée dans chacun des pays partenaires, mais plutôt à assurer en premier lieu une totale transparence de toutes les certifications organisées dans le champ de ces deux métiers.

Il ne pouvait s'agir ni de s'exercer à un travail de comparaison des certifications, ni à leur évaluation ou à leur analyse, et moins encore à la construction d'une certification commune, mais en premier lieu de communiquer aux partenaires dans un souci d'information transparente. L'objectif était de faire apparaître à la fois les zones de différences et de ressemblance de ces référentiels sans pour autant entrer dans le détail de leur comparaison.

Dans cette perspective de travail, les outils et dispositifs qui allaient être développés devaient respecter les critères de qualité suivants :

- lisibilité, facilité d'accès et d'utilisation pour les apprenants,
- minimalisation des coûts de mise en œuvre pour les opérateurs de la formation,
- transparence totale des dispositifs pour les apprenants, pour les opérateurs et pour les futurs employeurs,
- prise en compte des spécificités culturelles régionales et de la diversité des langues utilisées.

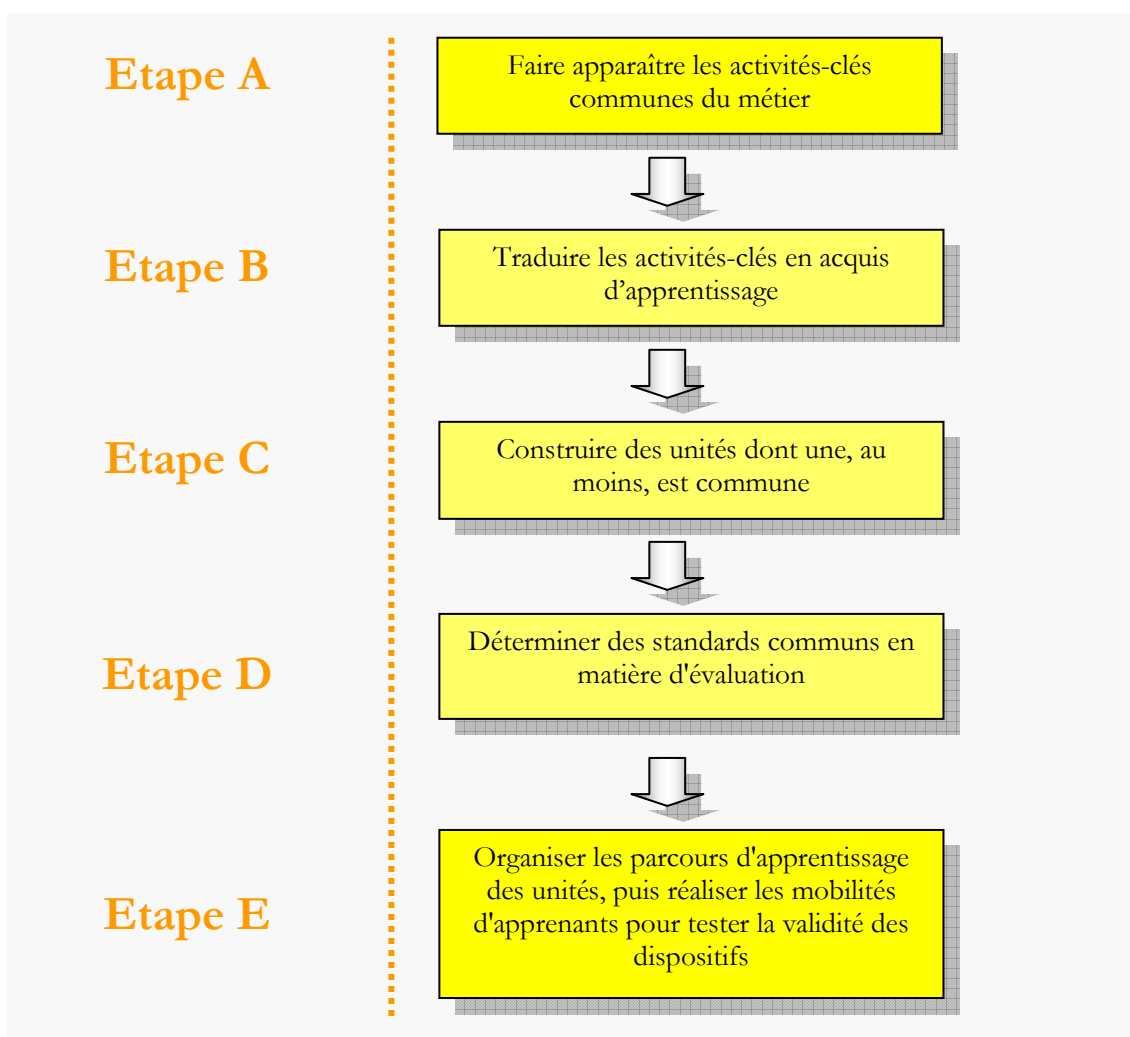
¹ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11108_fr.htm

⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_fr.htm

Fig. 1 – Processus de travail développé dans le projet OPIR



La démarche développée a privilégié le passage par le métier, mais en utilisant le concept d'activité-clé plutôt que de passer par une comparaison de référentiels métiers de chacun des partenaires. Ce concept d'activité-clé, propre à la démarche OPIR, évitait d'avoir à prendre en compte la totalité du métier, mais offrait en revanche la possibilité de se centrer sur une vision partagée d'un exercice professionnel, tout en réduisant la masse d'informations à traiter.

Il fallait ensuite traduire ces activités-clés en acquis d'apprentissage. Une méthodologie a été pour cela écrite dans le même temps de façon collective.

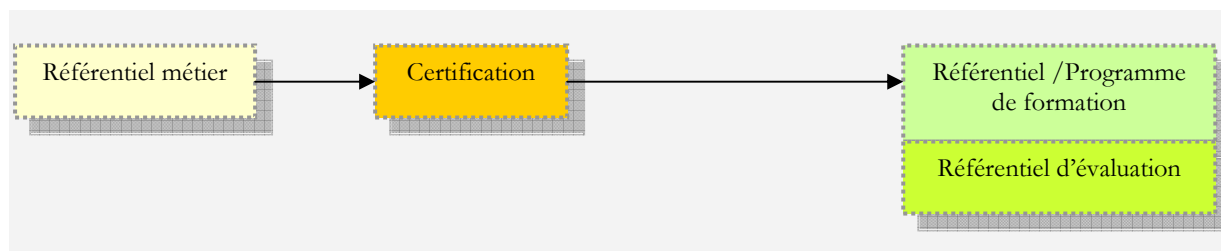
Ensuite les partenaires ont développé des unités d'acquis d'apprentissage, parmi lesquelles l'une devait être commune au réseau de partenaires, celle qui serait à mettre en œuvre dans les mobilités.

2 Le processus OPIR

Le projet OPIR a été pensé en partant de l'hypothèse de travail qu'il n'est pas possible de concevoir rapidement et facilement un système d'unités d'acquis d'apprentissage en comparant les programmes d'enseignement et/ou de formation entre différents pays.

La comparaison des référentiels comme point de départ suppose une démarche très lourde, bien que rationnelle et appliquée en conséquence dans chaque système.

Fig. 2 – Processus classique de conception d'une certification et d'un programme



Elle était de ce fait inapplicable dans le cas du projet OPIR, en premier lieu à cause de la disparité des niveaux EQF et des âges des apprenants, ainsi que le montrent les tableaux ci-dessous dans le cas précis des deux métiers choisis pour le projet.

Tableau 1 – Certifications du métier «Coiffeur» dans les pays partenaires

Pays/ Régions	Nom de la certification	Niveau EQF	Plein exercice/ Alternance	Age théorique d'entrée des apprenants
BE	CQ6P Coiffeur	4	PE	16 ans
BE	Certificat d'apprentissage de Coiffeur/coiffeuse	4	A	15 ans
BE	Diplôme de chef d'entreprise de «Gestionnaire de salon de coiffure»	5	A	18 ans
BE	Titres de compétences : • Coiffeur 1 : coupe homme • Coiffeur 2 : coupe dame • Coiffeur 3 : coloration • Coiffeur 4 : permanente	4 4 4 3	Validation	> 18 ans
FR	Certificat d'aptitude professionnelle : Coiffure	3	PE	14 – 16 ans
ES	Técnico en Peluqueria/Tènic en Perruqueria	3 - 4	PE	16 ans
ES	Técnico/a en Peluqueria	3 - 4	PE	16 ans
RO	Coiffeur stylist	3 - 4	PE	15 ans
IT	Opérateur des traitements esthétiques - Coiffeur	=	PE	13 ans
CH	Coiffeuse/coiffeur CFC	=	A	15 ans

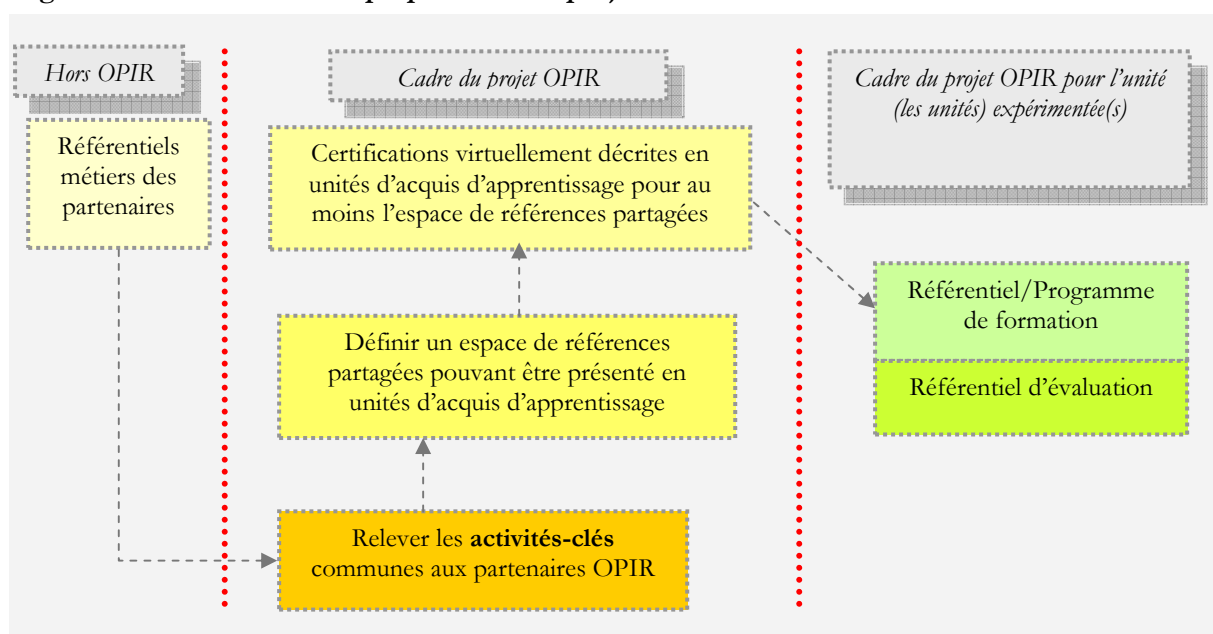
Tableau 2 – Certifications du métier «Automaticien» dans les pays partenaires

Pays/ Régions	Nom de la certification	Niveau EQF	Plein exercice / Alternance	Age théorique d'entrée des apprenants
BE	CQ6T Electricien automaticien	4	PE et A	16 ans
BE	Certificat de qualification de « Agent de maintenance en électromécanique », spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale	4	PE et A	> 18 ans

FR	Maintenance des Equipements Industriels	4	A	17 – 18 ans
FR	Pilotage des systèmes de production automatisée	4	A	17 – 18 ans
ES	Técnico en instalacion y mantenimiento electromecanico de maquinaria y conduccion de lineas	3 - 4	PE	16 ans
RO	Technicien en automatisations	4	PE	15 ans
IT	Opérateur électromécanique de l'Automation	=	PE et A	13 – 14 ans
IT	Opérateur électro-informatique de l'Automation	=	PE et A	13 – 14 ans
CH	Certificat fédéral de capacité d'automaticien/ne (CFC)	=	PE et A	15 – 17 ans

Par ailleurs, l'objectif n'était pas, rappelons-le, de construire une certification commune, et ce travail de comparaison n'aurait pas pu être réalisé dans les deux années du projet. C'est pourquoi la démarche OPIR s'est orientée au départ du métier.

Fig. 3 – Processus de travail proposé dans le projet OPIR



Dans le cadre du projet, chaque activité-clé a été déclinée en un ou plusieurs savoirs, aptitudes et compétences par rapport au niveau d'exigence relatif à l'exercice du métier.

A ce propos, il faut remarquer qu'en dehors des différences liées à des compréhensions différentes d'un même nom de métier, les référentiels métiers ne sont pas tous pensés et conçus sur une même base. Certains référentiels, en effet, décrivent le métier tel qu'il doit être exercé par un professionnel compétent et expérimenté, d'autres décrivent le métier tel qu'il peut être exercé à l'entrée à l'emploi.

Dans le cadre du projet OPIR, pourtant, uniquement les savoirs, les aptitudes et les compétences qui peuvent être effectivement maîtrisés au terme du parcours d'apprentissage et qui peuvent être évalués et mesurés ont été pris en compte.

Sur cette base, on a constitué pour chaque activité-clé un ou des sous-ensembles coordonnés de savoir(s), aptitude(s) et compétence(s), car on ne peut pas prendre en compte isolément un Savoir ou une Aptitude ou une Compétence. Le niveau de précision au niveau de la rédaction des S.A.C.⁵ ainsi que les niveaux d'exigence en matière d'évaluation, sont le résultat de la lecture globale d'un sous-ensemble coordonné.

⁵ Savoir, Aptitude et Compétence

3 Des activités-clés aux unités d'acquis d'apprentissage

3.1 Identification des activités-clés du métier

Pour chaque métier, un groupe de travail composé d'au moins un représentant de chaque partenaire du consortium a été constitué pour confronter les visions de chacun des métiers et dégager les axes communs.

En vue d'éviter une analyse trop longue et compliquée des différentes certifications de chacun des partenaires, le groupe de travail a recouru à un dispositif d'interface et a travaillé à partir du concept d'**activité-clé**. Ce concept est propre au projet OPIR, la définition proposée ci-dessous a fait l'objet d'un agrément lors de la première réunion de travail.

Activité-clé = énoncé constitué d'une ou plusieurs activités professionnelles intégrées et indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de sa fonction

En partant de cette définition partagée, chaque partenaire a identifié, à partir de la certification de référence, les activités-clés visées dans le parcours d'apprentissage. A partir de cet exercice, le coordinateur du projet a élaboré, par chaque métier, un tableau de synthèse des activités-clés⁶ sur base des informations communiquées par chaque partenaire. Ce qui devait permettre de faire apparaître les éléments communs et divergents.

A la lecture du tableau développé par le coordinateur, il est apparu nécessaire de préciser les intitulés des activités-clés et ce qu'ils recouvraient.

Dans le domaine de la coiffure, les activités telles que décrites initialement laissent la porte ouverte à des interprétations multiples souvent liées à des parcours d'apprentissage différents conduisant à des niveaux de certification variés. Par exemple, effectuer une coupe, suivant le contexte, peut signifier couper uniquement les cheveux ou imaginer une coupe appropriée aux attentes et aux caractéristiques du client et de la mettre ensuite en œuvre.

Il apparaissait donc important de dissocier la définition des activités-clés, des niveaux de certification et de leurs implications relatives aux contenus du parcours d'apprentissage.

Dans le domaine de l'automatisation, par contre, la pléthore d'activités-clés propre aux différentes certifications a nécessité leur classement par famille (par exemple : montage, mesure, maintenance...).

Ce travail a donc permis de :

- mettre en évidence que pour la coiffure, le champ d'activité était bien cerné et relativement commun aux partenaires alors que pour l'automatisation, les champs d'activités professionnelles pouvaient varier très fort d'un pays à l'autre tout comme leurs appellations,
- identifier derrière l'appellation «métier» utilisée dans notre projet, une même réalité professionnelle. Le développement du tableau cité plus haut a donc été particulièrement utile car il ne s'agissait plus de comparer des certifications ou des parcours d'apprentissage, mais de s'entendre sur une vision commune et holistique du métier visé par les différentes certifications,
- distinguer des activités-clés transversales (présentes ou non dans les référentiels de chaque partenaire). Il s'agit généralement des activités-clés relatives à la communication, la sécurité,

⁶ Les tableaux sont présentés dans les Annexes III et IV

l'hygiène, etc. Sur ce point, les deux groupes métier ont développé des logiques différentes. Le groupe «coiffure» a choisi d'intégrer les activités-clés transversales dans les activités-clés professionnelles. Par contre, le groupe automation a choisi de créer des unités correspondant aux activités-clés transversales. Ces structurations différentes se justifient par des logiques métiers différentes.

3.2 Choix de l'unité qui a fait l'objet de la mobilité et donc du testing opérationnel d'ECVET

La deuxième phase a consisté à choisir l'activité-clé qui allait être déclinée en savoirs, aptitudes et compétences. Ce choix a été effectué en prenant en compte l'objectif final du projet, à savoir la mobilité des apprenants. Les critères de sélection ont été :

- la possibilité d'assurer un apprentissage en entreprise ;
- le positionnement dans le temps de ce type d'apprentissage par rapport à la formation globale ;
- l'adéquation entre la durée requise pour l'apprentissage et la durée de la mobilité.

3.3 Déclinaison de l'unité en savoirs, aptitudes et compétences

Alors qu'aucune indication de travail n'était proposée, les deux groupes d'experts métiers qui ont travaillé en autonomie ont spontanément développé le même processus de travail. De l'analyse de ces processus, on constate que les experts métiers ont :

- commencé par déterminer les aptitudes :
 - ✓ ils se sont entendus sur le niveau de précision à atteindre dans la désignation des aptitudes,
 - ✓ ils les ont rassemblées en ensembles cohérents par rapport au métier, pour faciliter leur exploitation ultérieure (regroupement dénommé « bloc »),
- listé les savoirs sous-tendant les aptitudes en s'interrogeant sur le niveau de précision des savoirs (en fait, l'objectif était d'arriver à un niveau de précision qui assurait que chaque partenaire ait la même compréhension univoque des savoirs repris dans l'unité),
- rédigé les compétences. Cette étape était la plus difficile, car la compréhension de ce concept a été particulièrement discutée, chaque partenaire devant abandonner la définition de compétence propre à son système pour s'approprier la définition européenne.

La rédaction des compétences a nécessité une relecture globale et a conduit à réajuster les savoirs et aptitudes en fonction des niveaux d'autonomie et de responsabilité définis dans celles-ci.

Au cours de ce processus, dans le groupe « coiffure » l'identification des savoirs a nécessité la réalisation d'un lexique des termes techniques de manière à s'assurer que tous les partenaires aient la même compréhension des savoirs identifiés.

Dans le projet OPIR, le métier a été pris comme point de départ et cela a montré qu'il est relativement aisé, à partir de la vision globale des métiers, de faire apparaître des références communes (activités-clés) entre des partenaires ayant des certifications de niveau CEC (EQF) très différentes.

En effet, au cours du processus d'élaboration des unités, un groupe métier s'est détaché pendant un temps de la stricte référence au métier et a pris également en compte l'analyse des certifications et des parcours d'apprentissage. A partir de ce moment, des difficultés sont apparues : au lieu de décrire collectivement la totalité des savoirs – aptitudes – compétences relatifs à une activité-clé, chaque partenaire s'est mis en position de défendre ceux pris effectivement en compte dans sa propre certification. Le produit final alors risquait de se résumer à un plus petit commun dénominateur, composé de savoirs - aptitudes - compétences fragmentaires par rapport à l'activité-clé visée.

Certes cette façon de faire permettait de construire rapidement une unité à partir de laquelle on pouvait organiser une mobilité dans le cadre du projet OPIR, mais le risque était grand que le résultat ainsi obtenu ne soit pas transférable pour la mise en œuvre d'une mobilité avec de nouveaux partenaires.

Il a été donc proposé de travailler en deux temps :

1. englober dans les activités-clés tous les aspects qui leur sont liés sans effectuer de restrictions sur base des référentiels de formation,
2. effectuer des restrictions au niveau des savoirs – aptitudes – compétences en fonction du parcours d'apprentissage conduisant ainsi à la définition d'une unité qui peut être effectivement mise en œuvre dans le cadre d'une mobilité. Cette unité artificiellement construite pour la mobilité OPIR⁷ est d'importance variable en fonction des certifications. Dans certains cas, comme en automation, elle peut même ne constituer qu'une sous-unité.

Pour faciliter cette étape de définition des activités-clés, il a été également proposé d'établir une comparaison systématique des définitions du métier dans les différents pays, ce qui a permis d'appréhender rapidement et globalement la vision du métier de chaque partenaire. Cette piste n'a pas été testée dans le cadre du projet. Toutefois, comme le besoin s'en faisait sentir en automation, une définition de référence du métier a été proposée aux groupes.

3.4 Détermination des standards d'évaluation

Comme mentionnés précédemment, des « blocs » ont été virtuellement créés en associant plusieurs savoirs et aptitudes à une compétence. Chaque groupe métier a réparti la définition des critères et indicateurs par « bloc » et un tableau de synthèse a été rédigé et utilisé de base de discussion entre les partenaires dans la phase de travail relative à la détermination des standards d'évaluation.

Les options suivantes ont été prises en considération dans cette phase de travail :

- Les standards d'évaluation définis doivent porter sur une évaluation de fin d'unité. Il s'agit donc d'évaluer si l'apprenant maîtrise les acquis d'apprentissage dans leur globalité. Les indicateurs ne peuvent pas porter sur l'évaluation de chaque micro-aptitude et micro-savoir, ceux-ci étant susceptibles d'être évalués en cours de formation.
- Il n'y a pas de critères ou indicateurs avec obligation de réussite ce qui conduit à un système permettant la compensation des points. Ainsi, un critère moins bien réussi peut être compensé par un critère bien réussi.
- En ce qui concerne la pondération,
 - ✓ pour la **coiffure**, celle-ci est double : la première est attribuée aux critères et la seconde aux indicateurs. La pondération d'un critère donné est égale à la somme des points attribués aux indicateurs qui y sont liés. L'importance relative des points a été déterminée en deux étapes selon l'importance relative au métier : la première concernant l'attribution des points aux critères, la seconde aux indicateurs.
 - ✓ pour l'**automation**, celle-ci porte sur les critères, chaque indicateur ayant le même poids.
- L'évaluation (seuil de réussite) d'un indicateur chez les **coiffeurs** est de type dichotomique : acquis ou non acquis. En **automation**, si certains indicateurs sont dichotomiques (par exemple pour la sécurité), la majorité des indicateurs sont évalués selon une échelle à quatre niveaux d'acquisition (0, 33, 66 et 100%).
- Pour les **coiffeurs**, un seuil de réussite globale de l'épreuve a été fixé à 60 %.

⁷ Pour rappel, il était convenu dans le projet OPIR que les mobilités ne dépasseraient pas les trois semaines

3.5 Attribution des points ECVET

Les approches résultant du projet sont multiples et les procédures suivies par les partenaires peuvent être classifiées dans les catégories ci-après.

1. Une approche **liée au métier** : les points ECVET sont attribués aux unités en fonction de l'importance relative par rapport au métier, des activités-clés auxquelles elles correspondent (ex. en Belgique francophone).
2. Une approche **liée à la formation**, cette approche est elle-même également multiple. Les points ECVET, en effet, sont attribués en fonction soit :
 - a. de la complexité des savoirs – aptitudes – compétences.
 - b. du temps d'apprentissage.
 - c. de la charge de travail.
3. Une approche **mixte** intégrant approche métier et approche formation (ex. en Catalogne).

Les procédures détaillées de chaque partenaire sont reprises dans le Produit n°8 et 11 – « Tableau récapitulatif des certifications prises en compte par le consortium (étape 2) – Relevé des unités d'acquis d'apprentissage communes au réseau et standards d'évaluation »

4 Variations du processus : le cas de chaque métier

Ce chapitre ne comporte que des extraits des outils produits dans le cadre du projet. Les outils complets sont disponibles dans le Produit n°7 – « Manuel d'instruction pour la conception d'unités d'acquis d'apprentissage ».

Ce chapitre ne traite pas de l'attribution des points ECVET, car cette étape n'a pas fait l'objet du développement d'une méthodologie commune au Consortium. Les méthodologies développées par chacun des partenaires sont présentées dans le Produit n°8 et 11 – « Tableau récapitulatif des certifications prises en compte par le consortium (étape 2) – Relevé des unités d'acquis d'apprentissage communes au réseau et standards d'évaluation ».

4.1 Le métier « Coiffeur »

La **première étape** du travail a été l'identification des activités-clés du métier « coiffeur » sur la base de la description des tâches et des savoirs nécessaires à l'exercice de la profession.

Tableau 3 - activités-clés identifiées pour ce métier « Coiffeur » :

Activités-clés	
1	Réaliser des shampoings/soins capillaires ce qui inclut également poser le diagnostic, sélectionner les produits en fonction des caractéristiques des cheveux et du cuir chevelu et de la technique qui va suivre (coloration ou soutien durable), préparer et ranger le poste de travail et mettre en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie.
2	Réaliser des coupes simples (de base), des coupes combinées, complexes en homme et en dame ce qui inclut également préparer et ranger le poste de travail et mettre en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie.
3	Réaliser des mises en forme temporaires (mise en plis, brushing...) en homme et en dame ce qui inclut également préparer et ranger le poste de travail et mettre en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie.
4	Réaliser des mises en forme définitives : permanente, enroulages classique et directionnel, permanente à l'eau, défrisage ce qui inclut également poser le diagnostic, préparer et ranger le poste de travail et mettre en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie.
5	Réaliser des colorations, décolorations, mèches : mélanger, appliquer (repousses, longueurs et pointes), rincer ce qui inclut également poser un diagnostic réaliser la formulation, calculer le ton, préparer et ranger le poste de travail et mettre en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie.
7	Communiquer (avec le client, avec l'équipe) : la prise de rendez-vous, l'accueil, la prise de congé, l'établissement de la note et l'encaissement, la transmission d'information...
8	Organiser son travail dans le temps.
9	Réaliser les soins barbe, moustaches et favoris.
10	Proposer une coiffure en adéquation avec le style du/de la client/cliente et conseiller des services.
11	Réaliser des coiffures de circonstances (chignons, coiffure de mariage...).

Après avoir traduit ces unités-clés en acquis d'apprentissage, **la troisième étape** du travail a concerné le choix de l'unité d'apprentissage qui a fait l'objet de l'action de mobilité et du pilotage opérationnel d'ECVET en relation au métier « coiffeur ».

L'unité choisie a été la suivante :

«Réaliser des mises en forme temporaires (mise en plis, brushing...) en dame (mettre en forme + sécher + coiffer)»

Cette unité intègre la préparation et le rangement du poste de travail et la mise en œuvre des techniques d'hygiène, de sécurité et protection environnement, d'ergonomie. Elle est une application de la technique, car il n'y a pas d'adaptation en fonction de la coiffure finale et de la morphologie du client.

Les critères de choix de cette unité ont été les suivants :

- elle peut être réalisée en entreprise,
- elle peut être mise en œuvre après une année de formation,
- elle peut être mise en œuvre en 2-3 semaines.

L'unité a ensuite été elle-même déclinée en savoirs, aptitudes et compétences.

Tableau 4 – Extrait de l'unité déclinée en SAC⁸ pour le métier « coiffeur »

SAVOIRS	APTITUDES	COMPÉTENCES
Les propriétés des cheveux (résistance à la traction, élasticité, porosité, réaction à l'eau, propriété électrique...)	⇒ Identifier les propriétés des cheveux. ⇒ Proposer une mise en forme adaptée au client	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller une cliente connue ou inconnue pour établir avec elle, de manière responsable et autonome, la coiffure adaptée en tenant compte de ses souhaits et de ses caractéristiques⁹ • Déterminer, par rapport à un choix de coiffure convenu, en toute autonomie, les techniques nécessaires à la réalisation de celle-ci
Les types de coiffure en relation avec la morphologie et les types des cheveux	⇒ Choisir la technique de mise en forme en fonction de la coiffure attendue	
La communication	⇒ Interroger le client sur ses attentes et souhaits ⇒ Interpréter les souhaits du client ⇒ Suggérer une autre coiffure avec tact	
Les techniques de mise forme : lisser, boucler, enrouler, réaliser un brushing, cranter.		
Les critères d'installation du client (adaptée et confortable) L'équipement de protection (tablier, cape...)	⇒ Installer le client. ⇒ Choisir l'équipement de protection pour le client. ⇒ Placer l'équipement de protection pour le client.	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer correctement le client à la réalisation de la mise en forme, en tenant compte de toutes les mesures de sécurité, hygiène et protection en toute autonomie.

Pour déterminer les standards d'évaluation, des « blocs » ont été alors virtuellement constitués, en associant plusieurs savoirs et aptitudes à une compétence.

⁸ Savoirs, Aptitudes, Compétences

⁹ Caractéristiques : morphologie, type de cheveux et style

Tableau 5 – Extrait des standards d'évaluation pour le métier « coiffeur »

Critères (compétence)	Indicateurs		Pondération	
			Oui	Non
1. Choix adapté de la coiffure à réaliser	1.1. Les opérations destinées à identifier les caractéristiques des cheveux sont effectuées	10/100	4	0
	1.2. Les questions posées permettent de comprendre les désirs et les goûts de la cliente		2	0
	1.3. Les propositions prennent en compte les besoins et les caractéristiques de la cliente		4	0
2. Choix adapté des techniques en fonction de la coiffure choisie	2.1. Le choix des techniques à utiliser correspond aux caractéristiques des cheveux identifiées	10/100	5	0
	2.2. Le choix des techniques doit permettre d'obtenir le résultat attendu		5	0
3. Installation correcte de la cliente pour la réalisation de la mise en forme choisie	3.1. La cliente est installée de façon à ce que le coiffeur puisse travailler de manière ergonomique	5/100	1	0
	3.2. L'équipement de protection, correspondant aux normes d'hygiène, a été correctement choisi pour la cliente		2	0
	3.3. La cliente est équipée de l'équipement de protection adéquate (tablier, cape, etc.)		2	0

4.2 Le métier « Automaticien »

Afin d'entamer le travail relatif aux activités-clés du métier « Automaticien », une définition commune a été identifiée (et partagée) par les partenaires du projet.

Selon cette définition, « le rôle de l'automaticien est d'intervenir sur des systèmes industriels de commande, de puissance, de régulation, de programmation en faisant appel à différentes technologies (électrotechnique, électronique, mécanique, hydraulique, pneumatique). L'intervention se situe au niveau de la mise en service, de la maintenance, du diagnostic et de la réparation sur site industriel ou en laboratoire (réparation au niveau du composant). L'automaticien doit pouvoir :

- réaliser l'installation, la modification ou l'automatisation d'équipements industriels et la mise au point de prototypes ;
- assurer la mise en service et la maintenance des équipements ;
- diagnostiquer une anomalie d'origine électrotechnique, électronique, mécanique, hydraulique ou pneumatique empêchant le fonctionnement correct de l'installation ;
- assurer des dépannages sur un système automatisé jusqu'au niveau du composant au moyen des outils et appareils de laboratoire appropriés ;
- intervenir sur des systèmes à base d'automates programmables ;
- s'adapter à l'évolution technologique.

Ces activités s'exercent sous la responsabilité d'un technicien de qualification supérieure, mais l'automaticien est capable de réaliser les travaux en toute autonomie et de mener une équipe d'intervention ».

Comme dit plus haut, un grand nombre d'activités-clés sont propres aux différentes certifications dans le domaine de l'automatisme ; il a donc été nécessaire de les classer par familles (par exemple : montage, mesure, maintenance...), comme le montrent les tableaux suivants.

Tableau 6 - : activités-clés identifiées pour le métier « Automaticien » :

Activités-clés		Pays/Région						Classification/ Regroupement en familles des activités- clés ¹⁰
		ES (1)	ES (2)	BE	IT	RO	FR	
1	Planifier et organiser la production.							PREPARATION <i>Planification et/ ou organisation de la production et/ ou du produit</i>
2	Préparer des machines et des systèmes.							
3	Assurer la projection du produit (planification).							
4	Assurer la préparation de la production (inventaire des données, configuration, essais et réglages).							
5	Assurer la qualité de la production.							QUALITE <i>Assurer et/ ou améliorer la qualité</i>
6	Participer à l'amélioration de la qualité.							
8	Appliquer la législation en termes de santé et sécurité du travail.							SECURITE - SANTE
9	Lire et interpréter des documents techniques (plans, normes, fiches...).							DESSIN <i>Utiliser les techniques de dessin</i>
10	Utiliser des logiciels de DAO (CAD) pour le dessin.							
12	Utiliser les techniques de mesure.							MESURE <i>Effectuer des mesures en utilisant les techniques appropriées</i>
13	Vérifier des produits mécanisés en utilisant des instruments de mesure et des procédés définis.							
14	Assurer la maintenance des systèmes techniques.							MAINTENANCE <i>Assurer la maintenance et/ ou le dépannage des systèmes</i>
15	Assurer le dépannage des systèmes automatisés.							
16	Déterminer les causes des incidents (diagnostic) et y remédier.							
17	Conduire et contrôler l'outil de production (mise en route, production normale et dégradée, arrêt).							CONDUITE – CONTRÔLE <i>Conduire et/ ou contrôler l'outil de production</i>
18	Analyser les technologies de fabrication en vue de la planification et du contrôle.							
19	Assurer le montage et mise en service d'ensembles automatisés.							MONTAGE <i>Assurer le montage d'éléments électriques, électroniques mécaniques, pneumatiques, hydrauliques...</i>
20	Mettre en service des systèmes robotisés ¹¹							
21	Réaliser l'installation d'équipements industriels et la mise au point de prototypes.							
22	Fabriquer et tester des bobinages électriques.							
23	Fabriquer des composants microtechniques.							
24	Assurer les assemblages et les transmissions mécaniques (montage et démontage).							

¹⁰ Indique sous quel nom la famille d'activités-clés peut être classée et en dessous la phrase qui résume le mieux ces activités.

¹¹ Complément suisse : il ne s'agit pas de construire des robots, mais d'intégrer les robots dans un système automatisé

Activités-clés		Pays/Région						Classification/ Regroupement en familles des activités- clés ¹⁰
		ES (1)	ES (2)	BE	IT	RO	FR	
25	Réaliser des systèmes de mise en mouvement électrique, présents dans la chaîne automatisée (moteurs...).							
26	Réaliser des circuits électriques AC et DC.							
27	Connecter des circuits électroniques aux équipements et aux installations.							
28	Réaliser des circuits électroniques en utilisant des composants discrets (pratiquement et par simulation).							
29	Réaliser des circuits électroniques en logique combinatoire et séquentielle.							
30	Interpréter les principes de fonctionnement des composants pneumatiques et hydrauliques.							
31	Analyser les systèmes de réglage automatique et en assurer la mise au point.							REGLAGE <i>Assurer le réglage des systèmes automatisés</i>
32	Effectuer la programmation de bas et de haut niveau.							PROGRAMMATION <i>Assurer la programmation des systèmes</i>
33	Planifier, programmer et mettre en service des systèmes de pilotage.							
34	Analyser et utiliser les automates programmables.							
35	Programmer des machines-outils numériques (CNC).							
36	Utiliser des machines-outils.							
37	Analyser et réaliser des connexions en réseau (ordinateurs).							
38	Assurer la communication.							COMMUNICATION <i>Assurer la communication au sein de l'entreprise</i>
39	Assurer l'animation d'une équipe et la coordination des activités.							

L'étape suivante du travail, qui a constitué en un choix de l'unité d'apprentissage, a permis de déboucher sur :

«Assurer la maintenance corrective d'une installation automatisée simple dans le domaine de l'électromécanique»

La maintenance est une activité qui prend beaucoup d'ampleur en milieu industriel, car bien appliquée, elle permet de réduire de manière considérable les coûts liés aux arrêts de production. Du fait de son importance, elle est soumise à des normes internationales qui dictent la planification et l'ordonnancement des actions de maintenance. Par ailleurs, divers logiciels ont été développés pour assister les services de maintenance dans leurs activités (Gestion de Maintenance Assistée par Ordinateur). C'est donc tout naturellement que cette activité, commune à tous les pays d'Europe, a été choisie par le groupe d'experts. Il suffisait de placer cette maintenance dans le cadre d'une installation électrotechnique automatisée pour qu'elle corresponde bien au profil de l'automaticien.

Tableau 7 – Extrait de l'unité déclinée en SAC pour le métier « automaticien »

SAVOIRS (S)	APTITUDES (A)	COMPETENCES (C)
<p>S1. Schéma fonctionnel d'un système automatisé</p> <p>S2. Rôles des composants dans un système automatisé et leurs interactions</p> <p>S3. Méthode(s) de diagnostic</p> <p>S4. Lecture de plans électriques et/ou mécaniques</p> <p>S5. Lecture de fiches techniques et/ou manuels d'utilisation</p> <p>S6. Recherche d'informations techniques (catalogues, Internet...)</p> <p>S7. Probabilité de dysfonctionnement (causes – effets)</p>	<p>C.1.A.1. - Analyser la cause du dysfonctionnement à partir du constat de panne (diagnostic du système) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le système et son problème au niveau fonctionnel, • les symptômes de la panne, • le système au niveau physique <p>C.1.A.2. - Identifier le composant en défaut à l'aide de vérifications visuelles et/ou d'indications instrumentales</p> <p>C.1.A.3. - Localiser le composant au sein du système :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le composant en panne, • sa location physique 	<p>C1 - Etablir, en collaboration avec son responsable, un diagnostic de panne au niveau d'un système automatisé</p>
<p>S5. Lecture de fiches techniques et/ou manuels d'utilisation</p> <p>S6. Recherche d'informations techniques (catalogues, Internet...)</p> <p>S8. Rôle et fonctionnement des outillages et instruments de mesure</p> <p>S9. Règles de sécurité et d'hygiène :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ procédure de consignation d'une installation (mise en sécurité), ✓ matériel de protection et de signalisation, ✓ matériel d'intervention (outillage, équipements, appareils) <p>S10. Règles et consignes d'intervention dans une installation</p> <p>S13. Rédaction d'un bon de commande</p> <p>S14. Gestion des stocks, d'une base de données</p>	<p>C.2.A.1. - Prendre connaissance de la demande d'intervention :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le diagnostic établi, • l'ordre de travail <p>C.2.A.2. - Rédiger une séquence de démontage, de dépose/repose et respecter les instructions préétablies :</p> <ul style="list-style-type: none"> • gamme de démontage, • règles et consignes de sécurités... <p>C.2.A.3. - Choisir les outillages, équipements, instruments de mesure, matériels et moyens pour travailler en toute sécurité</p> <p>C.2.A.4. - Vérifier la disponibilité des pièces de rechange</p> <p>C.2.A.5. - Rédiger un bon de commande</p>	<p>C2 - A l'issue d'un diagnostic préétabli, préparer et organiser son intervention en autonomie et la soumettre à son responsable pour validation</p>

Tableau 8 – Extrait des standards d'évaluation pour le métier « automatique »

Acquis d'apprentissage	Critères (%)	Indicateurs	Niveau d'acquisition			
			0	33%	66%	100%
20% C1 : Établir, en collaboration avec son responsable, un diagnostic de panne au niveau d'un système automatisé	Capacité à établir le constat de défaillance (6%)	Le constat établi confirme que :				
		les évènements avant panne sont tous identifiés				
		les informations délivrées par le système sont relevées sans erreurs				
		La fonction défaillante du système est bien identifiée :				
		la fonction opérative élémentaire est reconnue avec exactitude				
		la fonction sécurité est identifiée avec précision				
	Capacité à localiser la panne (10%)	Les composants susceptibles d'être défaillants sont listés :				
		les composants susceptibles d'être défaillants sont listés sans erreur importante				
		Les hypothèses de pannes relatives à ces composants sont :				
		plausibles par rapport au constat rédigé				
		correctement classifiées selon leur risque de défaillance et leur facilité de vérification				
		Les tests proposés sont adaptés :				
		les tests, mesures et contrôles permettent de valider les hypothèses				
		les points de test et de contrôle sont bien choisis et localisés				
		les appareils de mesure et de contrôle usuels sont correctement utilisés				
		les grandeurs relevées sont appropriées				
	Capacité à identifier le composant défectueux. (4%)	Les résultats des tests en vue de localiser le composant défectueux sont bien interprétés				
		Le composant est identifié et localisé avec précision sur le système				

5 Le pilotage de la mobilité des apprenants

5.1 Les actions de mobilité OPIR

Dans le cadre du projet OPIR, une mobilité des apprenants (basée sur le travail théorique développé au cours du projet) a été mise en place entre les pays partenaires. L'action de mobilité a vu la participation de tous les pays partenaires et d'au moins une école/centre de formation pour chaque pays/région.

Les apprenants qui ont participé à cette action de mobilité ont été engagés dans des activités pratiques (les activités théoriques ayant été réduites au minimum) dans des centres de formation ou des entreprises dans les différents pays/régions. Le focus sur les activités pratiques s'explique par le choix d'organiser les mobilités dans la langue d'enseignement du pays d'accueil.

Dès lors, avant toute mobilité, les jeunes ont reçu une préparation linguistique organisée par leur école.

La mobilité des apprenants a été organisée sur une base bilatérale (le pays d'envoi a été en même temps pays d'accueil pour le même métier) et a eu une durée comprise entre 2 et 3 semaines (la mobilité a vu aussi la participation du partenaire silencieux suisse).

En ce qui concerne les fonds nécessaires pour la mise en place de l'action de mobilité, chaque partenaire était responsable du financement de la mobilité de ses apprenants, il pouvait s'agir soit de fonds propres (Région Rhône-Alpes, Generalitat Catalunya, Fondazione Clerici, SOL) ou de financements provenant de programmes européens qui prévoient des actions de mobilité (LLP - Leonardo da Vinci).

Dans le cadre du projet OPIR, des modèles d'accord de partenariat¹² et de contrat pédagogique¹³ ont été développés.

Tableau 9 – Mobilités mises en place pour le métier « Coiffeur »

Pays/Région	Durée (en semaines)	Formation/ Entreprise	Nombre de participants	Fonds
BE-CAT	2	Oui/Oui	2	Leonardo da Vinci
CAT-BE	2	Oui/Oui	3	Generalitat Catalunya
BE-RO	3	Oui/No	9	Leonardo da Vinci
RO-BE	3	Oui/No	7	Leonardo da Vinci
BE-CH	3	Oui/Oui	1	SOL
CH-BE	3	Oui/No	1	SOL
FR-CAT	2	Oui/No	6	Région Rhône-Alpes
CAT-FR	2	Oui/No	4	Generalitat Catalunya
IT-AND	3	Oui/Oui	2	Fondazione Clerici
AND-IT	3	Oui/ Oui	2	Leonardo da Vinci

¹² Produit 9 - Accord de partenariat

¹³ Produit 10 - Contrat Pédagogique

Tableau 10 – Mobilités mises en place pour le métier « Automaticien »

Pays/Région	Durée (en semaines)	Formation/ Entreprise	Nombre de participants	Fonds
BE-RO	3	Oui/Visites	4	Leonardo da Vinci
RO-BE	3	Oui/Visites	4	Leonardo da Vinci
BE-CH	3	Oui/Non	3	SOL
CH-BE	3	Oui/Non	3	SOL
FR-CAT	2	Oui/Visites	6	Region Rhône-Alpes
CAT-FR	2	Oui/Visites	5	Generalitat Catalunya

5.2 Evaluation des mobilités

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus et pour identifier d'éventuelles améliorations/modifications à apporter au modèle de mobilité conçu dans le cadre du projet, nous avons jugé utile d'entreprendre une évaluation des mobilités entre les pays partenaires.

L'évaluation a eu lieu dans chaque pays d'accueil et elle s'est basée sur un questionnaire proposé à tous les acteurs (apprenants, formateurs, entreprises).

Les résultats de cette évaluation montrent que le niveau de satisfaction des acteurs est bon (7,6 sur une échelle de 10) et que tous ont participé avec un haut degré de motivation.

La coopération entre les formateurs et les organismes d'envoi et d'accueil a été très forte et tout laisse penser que les écoles et centres de formation impliqués seront partants pour recommencer l'expérience.

Par contre, bien que les standards d'évaluation ne soient pas remis en question, c'est au niveau de l'évaluation de la confiance dans la qualité des processus d'évaluation mis en œuvre que l'on a l'évaluation la plus basse. Les formateurs sont généralement satisfaits des évaluations qu'ils organisent pour les élèves qu'ils accueillent (7,5/10), par contre, ils sont beaucoup plus critiques par rapport aux évaluations mises en œuvre par leurs collègues étrangers (5,6/10).

Au-delà des documents très formels comme l'accord de partenariat, le contrat pédagogique, les standards d'évaluation, nous avons à entreprendre un grand travail pour que les acteurs de terrain puissent se rencontrer et découvrir si réellement ils peuvent faire confiance à des collègues étrangers qui ne travaillent pas exactement comme eux, mais qui pourtant visent les mêmes objectifs.

Tableau 11 – Synthèse des évaluations des mobilités

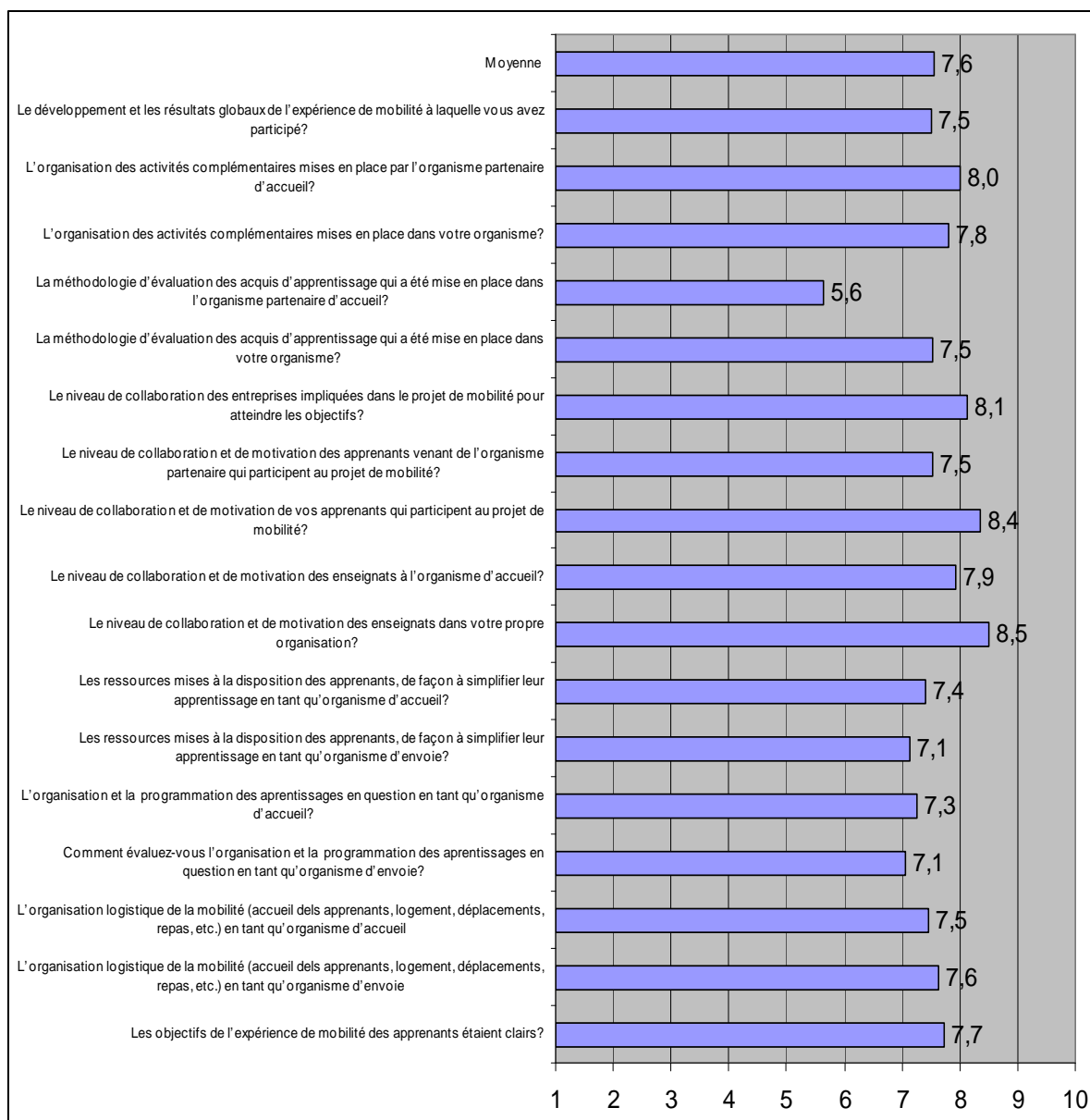


Tableau 12 – Synthèse des enseignements des mobilités organisées dans le cadre du projet OPIR pour le métier « Automaticien »

<i>Points forts</i>	<i>Points à améliorer</i>	<i>Recommandations</i>
Acquis d'apprentissage		A bien définir en commun
Critères d'évaluation		A bien définir en commun
Pré-requis		Expliciter au maximum
Programme		Détailler le plus possible
Pré-évaluation avant évaluation finale		Peut être mise en place pour vérifier le niveau d'acquisition
Echange pédagogique et culturel		Bien s'adapter au public accueilli
	Visites d'entreprises	Au moins une lors du séjour
	Pré-requis	<ul style="list-style-type: none"> Bien les définir

<i>Points forts</i>	<i>Points à améliorer</i>	<i>Recommandations</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Connaître l'établissement d'accueil
	Langue du pays d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Formation préalable à l'échange ou traducteurs à prévoir • Ne pas baser une partie de l'évaluation sur la communication en langue étrangère
	Schématisation (automatisme)	Préparer aux différences ou harmoniser les schémas
	Période des mobilités	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter au programme des établissements partenaires • Plus de temps pour préparer les conditions de la mobilité • Pas en début d'année scolaire
	Partenaires d'échange	Mieux se connaître pour mieux travailler ensemble et mieux préparer les conditions de l'échange
	Echanges simultanés ou alternatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les capacités d'accueil des établissements • Alternatif peut être économiquement intéressant
	Niveau de précision des annexes	Le maximum possible mais ajustable par les établissements
	Collaboration organisme certificateur/établissements	<ul style="list-style-type: none"> • Plus d'implication des établissements dans l'élaboration des conditions d'échanges en amont • Une articulation verticale plus grande • Plus de marge de décision pour les établissements
	Financement	Création d'une bourse européenne pour faciliter les échanges pour tous

6 Conclusions et enseignements du projet

A ce stade de la réflexion, il est important de reprendre l'ambition de départ telle qu'énoncée dans le formulaire de candidature déposé à l'agence exécutive.

« L'objectif principal du projet est de développer un système d'unités de crédit relatif à 2 métiers (coiffeur et automatique) assurant aux apprenants, au sein du réseau constitué par les partenaires du consortium, le transfert et l'accumulation des unités d'acquis d'apprentissage. Il ne s'agit pas de concevoir des certifications communes, mais d'assurer une totale transparence de toutes les certifications organisées dans le champ de ces deux métiers. Les certifications seront donc, en tout ou en partie, organisées en unités communes au réseau. Ce qui implique de préciser les acquis d'apprentissage relatifs aux unités et les standards d'évaluation spécifiques à chaque unité.

...

Le but est de construire des outils concrets, utilisables.

...

Il est indispensable de tester la transférabilité des outils et dispositifs d'un métier à l'autre... »

6.1 Validation des hypothèses de travail

Même s'ils n'étaient pas explicitement exprimés dans le formulaire de candidature, les objectifs du projet OPIR reposaient sur un certain nombre d'hypothèses qui ont été validées. C'est ainsi que l'on peut avancer les affirmations suivantes :

- La comparaison des certifications et des parcours d'apprentissage n'est pas une bonne voie pour la mise en œuvre d'ECVET.

L'approche métier est un moyen efficace pour développer le système ECVET.

- Pour mettre en œuvre ECVET, il n'est pas nécessaire de reproduire un processus classique de conception d'une certification¹⁴ car lorsque l'on construit une certification, l'impact de la culture et de l'organisation des systèmes est trop grand.

Le concept d'activités clés d'un métier permet facilement à des partenaires différents de communiquer et de dégager un espace partagé pour construire des unités communes.

- Pour mettre en œuvre ECVET, il n'est pas nécessaire d'étudier en détail les profils métier, les certifications et les parcours d'apprentissage des partenaires et viser finalement la conception de certifications européennes communes.

La méthodologie mise en œuvre dans le projet OPIR permet une mise en œuvre simple et pragmatique du système ECVET respectueuse de l'autonomie des autorités compétentes.

6.2 Efficacité de l'approche métier et du concept d'activité clé

Il n'était pas possible de dégager des unités communes en procédant à la comparaison des certifications entre les partenaires du projet OPIR, ces certifications étant bien trop différentes¹⁵. La méthodologie du projet OPIR est ainsi fondée sur le présupposé que toute tentative de comparaison des certifications et des dispositifs d'apprentissage en vue de dégager des espaces communs est vouée à l'échec. Car chaque partenaire, en tant qu'Etat, se présentera avant tout

¹⁴ Voir Chapitre 2

¹⁵ Voir tableau 1, Chapitre 2

pour défendre ses particularités, pour réduire l'impact sur son système de toute concession accordée au niveau européen et tentera peut-être d'exercer des pressions pour que les autres s'alignent sur son modèle d'EFP¹⁶. En fait, si l'on veut implémenter ECVET par un processus de comparaison-harmonisation-uniformisation des systèmes d'EFP, on se heurtera très rapidement à un blocage des Etats et à la mise en évidence du principe de subsidiarité.

De plus, on constate généralement que les autorités compétentes en matière de certification sont peu favorables à une approche qui viserait à uniformiser les systèmes d'EFP car cette uniformisation serait probablement perçue comme un appauvrissement de systèmes conçus en fonction des réalités historiques, sociales, culturelles et économiques de chacun des Etats de l'Union européenne.

Par contre, les partenaires du Consortium OPIR défendent l'idée que l'approche métier représente une voie incontournable dans la mise en œuvre du système ECVET. En effet, si chaque autorité compétente du Consortium OPIR a développé des certifications et des parcours d'apprentissage spécifiques, c'est au final pour permettre à des citoyens de pouvoir exercer un même métier ou du moins, un métier qui s'inscrit dans un même secteur d'activité. Comme on le présente dans les chapitres 3 et 4, l'approche métier permet de dépasser les différences qui existent entre les différents systèmes d'EFP.

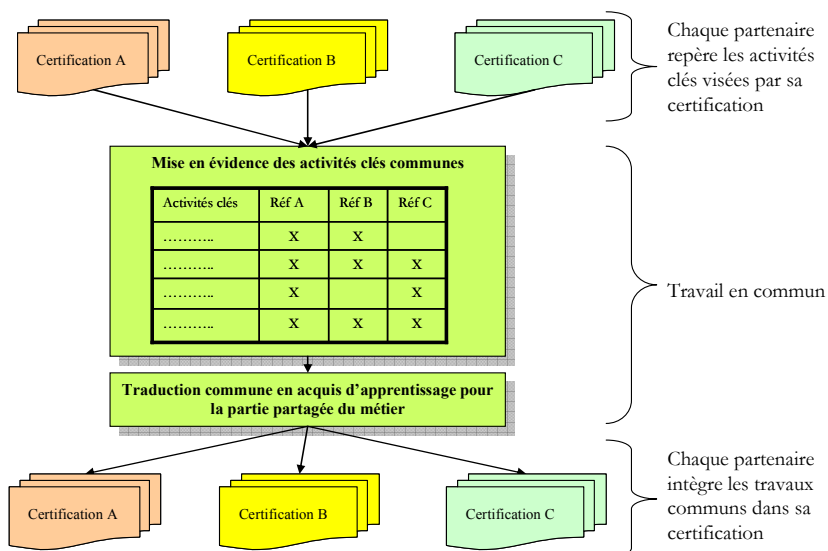
En fait, l'approche métier est parfaitement en phase avec le principe d'acquis d'apprentissage indépendants des parcours d'apprentissage mis en œuvre. Dès lors, pour pouvoir dégager un espace au sein duquel il sera possible d'imaginer des mobilités pour les apprenants, il faut s'assurer que l'on parle bien du même métier et donc d'un même ensemble d'acquis d'apprentissage. C'est à ce niveau que le concept d'activité clé est utile, car il permet d'éviter un travail fastidieux de comparaison des référentiels d'acquis d'apprentissage.

En résumant l'exercice d'un métier à quelques activités clés (11 pour la coiffure et 39 pour l'automatisation), on dispose d'une information beaucoup plus synthétique, qui par sa taille, peut faire l'objet d'une rapide et peu coûteuse traduction et qui est indépendante de la rédaction en acquis d'apprentissage proposée dans chaque système¹⁷.

Cela permet donc aux représentants de systèmes d'EFP différents de

rapidement faire apparaître un cœur de métiers qui soit commun au Consortium et d'éviter de devoir traiter de questions potentiellement conflictuelles.

Nous avons donc testé, dans le projet OPIR, une méthodologie qui permet d'éviter les blocages automatiques des parties prenantes. En travaillant sur le domaine du métier, on peut délimiter un espace dans lequel on met en évidence des **références métiers partagées**. Ces références métiers peuvent ensuite être traduites en unités d'acquis d'apprentissage qui seront ou non mises

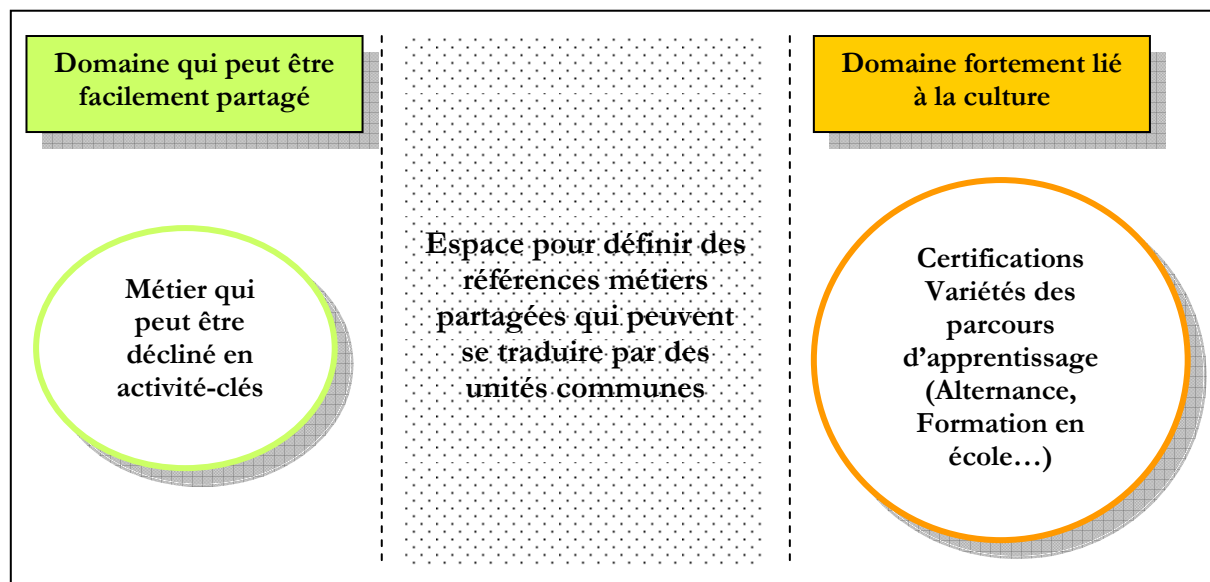


¹⁶ Enseignement et Formation Professionnels

¹⁷ Voir les commentaires au point 6.3.1.

en œuvre par les autorités compétentes du partenariat. Il s'agira alors pour les autorités compétentes de choisir les unités qu'elles souhaiteront implémenter (étant entendu qu'elles mettent déjà en œuvre leurs acquis d'apprentissage correspondants) et selon quels processus méthodologiques.

Fig. 4 – Processus de travail proposé dans le projet OPIR



Le modèle développé dans le projet OPIR permet de présenter, sous un autre éclairage, la question de l'implémentation d'unités conçues dans le champ européen. Il ne s'agit plus d'une quelconque inféodation à un processus européen, mais d'assurer la plus grande promotion aux certifications développées par chacun des systèmes d'EFP. En effet, le travail dans le domaine du métier a mis en évidence que par des parcours d'apprentissages différents conduisant des certifications de niveaux variés peuvent poursuivre des ensembles communs d'acquis d'apprentissage. Le challenge porte donc sur les modifications qu'il faut apporter pour que les porteurs d'une certification donnée puissent au mieux valoriser, dans l'espace européen, un maximum d'acquis d'apprentissage. On passe donc d'une perspective d'uniformisation des certifications à une promotion des certifications existantes.

Au final, le projet OPIR a permis de démontrer que :

- l'on peut implémenter ECVET sans viser des certifications européennes communes,
- le système ECVET ne réduira pas l'intérêt des certifications à un éventuel standard minimal européen,
- l'on peut mettre en œuvre ECVET et respecter le principe de subsidiarité,
- le système ECVET est organisable par tous les systèmes qui acceptent simplement le principe de valider et reconnaître des acquis d'apprentissage mis en œuvre et évalués par d'autres.

Si l'on prend en compte que le projet OPIR fait partie de la génération des projets pilotes conçus pour tester le système ECVET et préparer une éventuelle révision en 2014 de la recommandation européenne, nous recommandons que l'approche métier et le concept de références métiers partagées soient intégrés dans la nouvelle version du texte.

6.3 Quelques points d'attention

6.3.1 Les acquis d'apprentissage : une garantie pour la transparence des certifications ?

Avoir une certification écrite en acquis d'apprentissage ne garantit pas la mobilité. Nous créons peut-être les conditions des blocages futurs !

La question des acquis d'apprentissage s'impose, car la recommandation propose une définition, mais celle-ci n'est pas suffisante pour un travail commun entre partenaires provenant de pays et de systèmes différents. En effet, à partir d'une même définition, l'on peut envisager des écritures différentes d'acquis d'apprentissage censés refléter une même réalité.

C'est pour cette raison que le partenariat OPIR a développé un manuel¹⁸ qui précise les règles d'écriture et de présentation des savoirs, aptitudes et compétences d'un métier donné.

Mais il est fort possible, par ailleurs, que chaque projet ECVET développe plus ou moins formellement ce même type d'outil. Comment garantir alors un minimum de cohérence et de compatibilité aux documents et outils développés dans le champ de l'implémentation d'ECVET ?

Cette question s'inscrit dans le cadre de la valorisation de tout projet européen. Les partenaires du projet OPIR se sont évidemment engagés à faire la promotion des outils développés¹⁹. Mais cet engagement devra également être adopté par chaque partenaire de tous les projets pilotes ECVET. Nous pourrions alors paradoxalement craindre que chacun respecte ses engagements, car nous nous assurerions de créer des blocages futurs.

L'écriture en acquis d'apprentissage ne permettra la transparence des certifications et la mobilité des apprenants que si ces acquis seront rédigés de façon intelligible pour les acteurs de chacun des systèmes d'EFP. Il est donc possible que deux systèmes, organisés en unités, ne soient pas en mesure de favoriser le transfert d'unités car celles-ci ne sont pas rédigées pour être mutuellement compatibles.

L'implémentation des spécifications techniques d'ECVET par une autorité compétente donnée n'est pas une garantie que son système d'EFP sera réellement en mesure de mettre en œuvre les dispositifs de transfert et de reconnaissance d'unités d'acquis d'apprentissage mises en œuvre et évaluées dans d'autres systèmes.

Pour garantir la pérennisation des projets ECVET développés actuellement, il sera nécessaire de progressivement concevoir des règles partagées en matière d'écriture et de présentation des savoirs, aptitudes et compétences.

6.3.2 Les unités d'acquis d'apprentissage : définition et conception

Les critères de création d'unités utilisés dans le cadre d'un projet européen ne sont pas nécessairement ceux qui prévalent lors de l'organisation d'un système complet de certification par unités.

Vu les contraintes de temps (2 ans au total) et les moyens disponibles, les partenaires du projet OPIR n'ont créé qu'une unité commune. La méthodologie de construction de cette unité a été validée par tous les partenaires²⁰, mais aucune certitude sur son utilisation concrète dans chaque système ne peut être fournie à ce jour.

¹⁸ Produit n°1 - « Manuel d'instruction pour la présentation des certifications en acquis d'apprentissage »

¹⁹ A titre d'exemple : dans le cadre de l'implémentation d'ECVET, la Communauté française de Belgique a décidé d'utiliser intégralement le manuel développé par le projet OPIR.

²⁰ Produit n°7 - « Manuel d'instruction pour la conception d'unités d'acquis d'apprentissage »

En effet, seul le temps nous permettra de mesurer dans quelle mesure chaque autorité compétente partenaire du Consortium OPIR aura bien intégré l'un ou l'autre apport du projet. Mais les échanges recueillis lors de la journée préparatoire à la conférence finale et les propos tenus par différents intervenants incitent à penser que d'autres paramètres que ceux pris en compte dans le projet devraient être intégrés dans une méthodologie future pour la conception des unités.

Nous avons développé une méthodologie, dans le cadre du projet OPIR, qui donne toute satisfaction, mais qui est beaucoup trop dépendante des caractéristiques mêmes de l'organisation des projets européens et du caractère « laboratoire » des dispositifs mis en œuvre.

6.3.2.1 Impact des financements européens sur les méthodologies développées

Les projets européens sont trop courts pour prendre en compte les dispositifs de révision des certifications propres à chaque partenaire. En fonction de l'organisation de chaque système d'EFP :

- les parties prenantes impliquées dans la révision d'une certification pourront être très différentes²¹ dans leurs compositions et dans les rapports de force qu'elles entretiennent mutuellement,
- la durée du processus normal de révision de la certification pourra prendre de quelques mois à quelques années,
- la formalisation du travail final pourra faire l'objet d'une circulaire d'une administration, de la décision d'un Gouvernement ou même d'un vote d'un Parlement.

De plus, aucun système ne prévoit explicitement une étape de travail à un échelon européen. Dès lors, dans les projets européens, on est souvent contraint de travailler de façon très informelle, en ne respectant pas les processus propres à chaque système et en se centrant exclusivement sur les besoins directs du projet.

C'est ainsi que, dans le projet OPIR, comme l'objectif était de tester la faisabilité du système ECVET, l'on a développé qu'une seule unité pour chacun des métiers et la présentation des certifications en unités est un travail purement théorique²². Chaque partenaire a donc dû imaginer ce que pourrait produire un découpage en unités de sa certification si son système adoptait les principes d'ECVET tels que compris dans le projet OPIR.

Dans le même ordre d'idée, nous avons pris en compte un certain nombre de critères pour déterminer la taille des unités. Dans tous les groupes « ECVET », la question est de savoir si l'on va produire de grosses ou de petites unités. Ce point a été abordé, mais pas tranché dans le « questions and answers » développé par la Commission.

Dans le cadre du projet OPIR, nous avons essayé de respecter 4 critères :

- A) préserver un sens pour le marché du travail,
- B) avoir un nombre raisonnable d'évaluations,
- C) développer des certifications lisibles et transparentes pour les apprenants et les formateurs,
- D) maintenir une taille raisonnable par rapport à la durée des mobilités.

Comme la plupart des partenaires du Consortium OPIR devaient recourir au programme Léonardo « Mobilités » pour financer les mobilités d'apprenants, nous avons eu tendance à privilégier le critère D et produire ainsi de petites unités.

²¹ Partenaires sociaux sectoriels ou inter sectoriels, inspection, syndicats enseignants, responsables d'opérateurs d'EFP, responsables d'administration (locales, régionales, centrales), conseils ou groupements divers...

²² Produit n°8 et 11 – « Tableau récapitulatif des certifications prises en compte par le consortium (étape 2) – Relevé des unités d'acquis d'apprentissage communes au réseau et standards d'évaluation »

Mais, lorsque quelques mois plus tard (le projet OPIR n'étant pas encore clôturé), dans le cadre de l'implémentation d'ECVET en Belgique francophone, les experts belges qui œuvraient dans OPIR ont dû proposer un découpage en unités des certifications qui allaient faire l'objet de l'implémentation, nous avons revu nos priorités dans les critères pour la détermination de la taille des unités.

En effet nous sommes partis du principe qu'un dispositif d'évaluation d'une unité « consommera » au moins de quatre à cinq journées de travail pour l'organisation de l'évaluation, le temps de correction, le temps nécessaire pour la tenue d'un jury et le temps nécessaire pour la communication des résultats. Dès lors, plus on organise d'unités sur un parcours d'une année d'apprentissage, plus le rapport entre le temps prévu pour l'apprentissage et le temps nécessaire pour l'évaluation sera défavorable.

Ce qui fait qu'au niveau du système belge francophone, l'on a fait le choix stratégique d'ignorer totalement le critère D, d'organiser les certifications pour si possible n'avoir que quatre évaluations par année d'apprentissage (critère B) et ensuite de prendre en compte les critères A et C pour le contenu et la présentation des unités.

Pour répondre aux conditions de l'expérimentation d'ECVET dans le cadre des financements européens et des disponibilités des apprenants, l'on a tendance à concevoir de petites unités correspondant à des périodes de mobilité relativement courtes. Mais ce qui peut avoir de l'intérêt dans le cadre d'un projet européen peut très bien se révéler inefficace ou inapplicable lors l'extension à l'ensemble d'un système. Afin de pouvoir concilier les contraintes relatives au financement des mobilités d'apprenants et celles relatives à la mise en œuvre d'un dispositif de certification par unités et donc de pouvoir combiner les avantages des petites ou grandes unités, il serait sans doute utile d'étudier l'introduction du concept de sous-unité dans les spécifications techniques d'ECVET.

6.3.2.2 La validité du modèle du « mur de briques »

Lorsque l'on présente le concept d'unité, l'on utilise généralement l'image d'une brique dont l'accumulation permet de construire un mur qui représente une certification complète. Il s'agit d'une représentation visuelle simple et efficace, mais qui induit l'idée qu'un même acquis d'apprentissage ne peut se trouver dans deux unités différentes. Cette image est bien cohérente avec l'esprit des spécifications techniques d'ECVET, car lorsque des acquis d'apprentissage ont été évalués et que cette évaluation a été validée et reconnue, il n'est pas possible d'exiger que l'apprenant subisse une nouvelle évaluation. Autrement dit, l'esprit de la mise en œuvre d'ECVET implique qu'un acquis d'apprentissage ne soit pas évalué plusieurs fois.

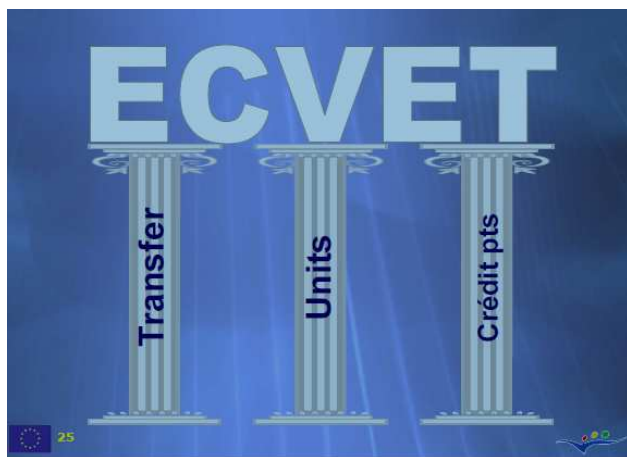


Le projet OPIR a été développé en respectant strictement ce modèle. Mais, une dimension nouvelle est apparue, lorsque le partenaire belge a voulu utiliser la méthodologie « OPIR » pour l'implémentation d'ECVET. En effet, lorsque l'on analyse l'organisation sur le terrain d'un parcours d'apprentissage, les formateurs reviennent régulièrement sur l'apprentissage d'un même ensemble d'acquis d'apprentissage. En fonction du contexte, un nouvel éclairage est nécessaire pour certains acquis d'apprentissage, ce qui se traduit par un niveau de maîtrise différent. L'analyse des pratiques du terrain impose donc de revoir le modèle du « mur de briques » pour un modèle plus spiralaire où les acquis d'apprentissage pourraient faire l'objet de parcours d'apprentissage successifs impliquant chacun une évaluation spécifique, ce qui implique une modification de la définition d'unités reprise dans la recommandation ECVET.

Si l'on prend en compte que le projet OPIR fait partie de la génération des projets pilotes conçus pour tester le système ECVET et préparer une éventuelle révision en 2014 de la recommandation européenne, nous recommandons que l'on envisage de modifier la définition d'unité de manière à prendre en compte qu'un acquis d'apprentissage n'a de sens qu'à partir du moment où on définit le niveau de maîtrise qui lui est associé.

« Une unité est élément d'une certification comprenant un ensemble cohérent de savoirs, d'aptitudes et de compétences avec un niveau spécifique de maîtrise, et pouvant faire l'objet d'une évaluation et d'une validation. »

6.3.3 La douloureuse question des points ECVET



La problématique de la question des points ECVET a fait couler beaucoup d'encre pendant tout le processus de consultation à propos du système ECVET et ensuite au moment de la rédaction de la recommandation européenne. Les points ECVET étant même présentés, dans les visuels de la Commission, sous la forme d'un des trois piliers fondamentaux du système de crédit d'apprentissage.

En ce qui concerne le projet OPIR, nous avons fait le choix méthodologique de respecter strictement le texte de la définition

européenne, c'est à dire que les points ECVET attribués à une unité représentent sont poids numérique par rapport à sa certification de référence.

Etant donné que nous ne voulions pas créer une certification commune et que nous voulions tester la possibilité d'une implémentation d'ECVET qui puisse prendre en compte les réalités de chacun des systèmes d'EFP, nous avons choisi de ne pas produire une méthodologie commune relative à l'attribution des points ECVET.

Chaque partenaire du Consortium devait simplement être transparent²³ par rapport à la méthode qu'il a décidé d'adopter pour attribuer des points aux unités des certifications qu'il organise. Nous constatons que ce travail n'a pas fait l'objet de difficultés particulières, le débat provoqué au sein du projet OPIR par l'attribution des points a été presque nul.

Seul l'usage dans chacun des systèmes permettra de vérifier si les points ECVET sont bien un outil de transparence utile pour les apprenants et si le bénéfice qu'ils peuvent en retirer est en rapport avec les coûts de production.

A ce jour nous pouvons seulement acter que, dans la lecture très limitative prévue dans la recommandation, les points ne constituent ni une opportunité, ni une difficulté majeure pour l'implémentation d'ECVET.

²³ Produit n°7 – « Manuel d'instruction pour la conception d'unités d'acquis d'apprentissage » et Produit n°8 et 11 – « Tableau récapitulatif des certifications prises en compte par le consortium (étape 2) – Relevé des unités d'acquis d'apprentissage communes au réseau et standards d'évaluation »

Les points ECVET constituent un des éléments des spécifications techniques d'ECVET et ils cristallisent beaucoup de difficultés et d'oppositions. L'expérience du projet OPIR démontre que les points ne sont certainement pas un élément fondamental du système ECVET. Cela devrait être pris en compte au moment de la conception des futurs outils de communication à propos du système ECVET.

6.3.4 La question de l'approche top down/bottom up

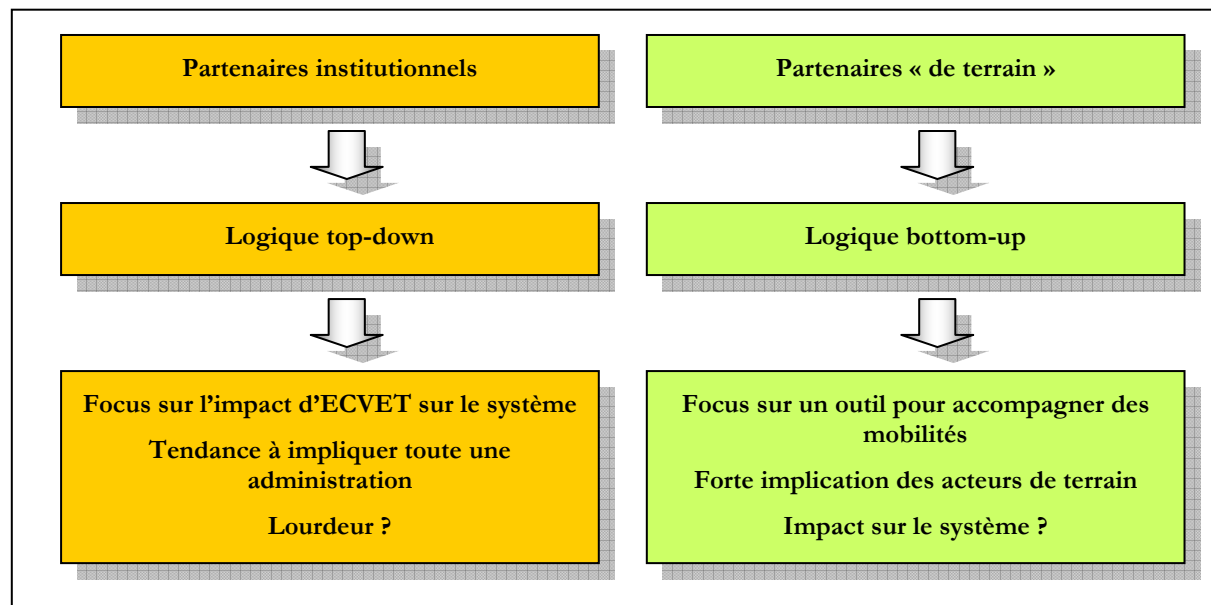
Le Consortium OPIR rassemblait avant tout des représentants des autorités compétentes des systèmes d'EFP des pays partenaires. Ce n'est que dans un deuxième temps, au moment de la préparation des mobilités d'apprenants, que des représentants des opérateurs d'enseignement et de formation professionnels sont intervenus dans le processus de travail. Notre projet était donc clairement un projet « Top down ».

Dans la mesure où, prioritairement, les partenaires ont impliqué des responsables d'administration, nos travaux se sont avant tout centrés sur les impacts de l'implémentation d'ECVET sur chacun des systèmes d'EFP. Les questions relatives à l'implication des acteurs de terrain, de leur motivation, des difficultés qu'ils allaient rencontrer, étaient plutôt secondaires dans le projet. Cette constatation n'était pas vécue négativement par les partenaires du projet, car il n'était pas possible de prendre en compte toutes les problématiques dans un projet de deux années.

Mais nous devons souligner qu'à partir du moment où nous avons développé les mobilités d'apprenants, nous devons constater que ce n'est pas parce que des autorités compétentes en matière de certification se reconnaissent mutuellement et développent des dispositifs pour favoriser la mobilité de leurs apprenants que celle-ci se met ensuite naturellement en œuvre sur le terrain. D'autres difficultés apparaissent à ce moment et celles-ci sont importantes et légitimes.

Dans le même ordre d'idées, il est fort possible qu'une approche « bottom-up » produise d'autres effets pervers.

Fig. 4 – Impact des approches top down et bottom-up

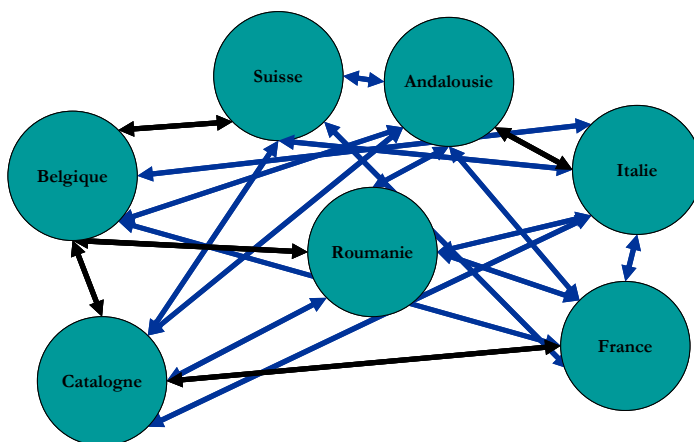


Le système ECVET est expérimenté actuellement dans le cadre de toute une série de projets européens. Chaque projet va développer des outils et sa propre vision du futur du système de crédit d'apprentissage.

Les partenaires du Consortium OPIR souhaitent attirer l'attention que la simple composition des différents partenariats des projets induira des logiques et la production d'outils différents. Ce paramètre devra donc être bien pris en compte au moment de la compilation des résultats et de la préparation de la révision de la recommandation ECVET.

6.3.5 Vers une pérennisation des projets européens

Pour tester le modèle d'implémentation du système ECVET, les partenaires du Consortium OPIR ont décidé d'organiser des mobilités d'apprenants. Pour simplifier la gestion des mobilités, celles-ci ont été conçues à partir de 5 échanges bilatéraux²⁴. Nous avons donc préparé cinq accords de partenariat (en noir sur le schéma), mais si nous désirions étendre l'organisation des mobilités, c'est plus de 20 Accords qu'il faudrait signer et cela pour un seul métier !



Le modèle tel qu'il est pensé dans la recommandation européenne est impossible à tenir. Nous arriverons rapidement à un potentiel de plusieurs milliers d'accords de partenariats possibles qu'il faudrait signer si chaque autorité compétente devait signer un accord de partenariat avec toutes les autres autorités compétentes pour lesquelles il pourrait y avoir une demande de transfert d'unités pour une certification donnée.

Outre le fait que ce processus de signature sera très lourd à mettre en œuvre, les documents signés ne seront jamais valides très longtemps car dès qu'une autorité compétente actualisera sa certification, il faudra revoir les accords en conséquence !

Si l'ambition est bien de mettre en œuvre un système de crédit d'apprentissage qui soit pérenne et finançable par toutes les autorités compétentes européennes, il faudra alors repenser le modèle pour que son administration soit beaucoup plus simple.

A l'issue de leur projet, les partenaires du Consortium OPIR posent donc les questions suivantes :

- Est-il possible de développer un système ECVET qui survive à un projet Léonardo sans une structure européenne minimale ?
- Ne faudrait-il pas mettre en œuvre des réseaux qui :
 - gèrent les références partagées d'un même métier ?
 - gèrent les accords de partenariat ?
 - assurent le partage d'informations ?
 - garantissent la qualité ?

A l'issue du projet OPIR, il apparaît évident que nous aurons besoin de réseaux pour assurer l'administration du système ECVET. Des recherches devront être entreprises en vue de préciser la forme que pourraient prendre ces réseaux.

²⁴ Voir chapitre 5