

ПЕДАГОГИЧЕСКИ

ресурси в България, Унгария, Франция,
Румъния за обучение на професионални
приемни родители

Документ № 6_EU_bg



Transfert de la certification française
Assistant Familial



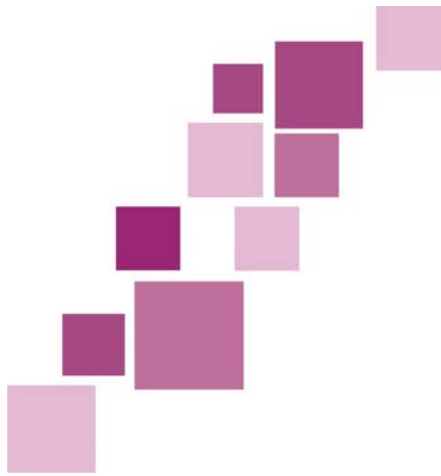
Педагогически ресурси за обучение на професионални приемни родители в България

Октомври 2010

СЪДЪРЖАНИЕ

Области на знание3

Списък на педагогическите ресурси.....4



Présentation du projet

a) Le contexte et les objectifs.

La Convention des Nations Unies sur les droits des Enfants, texte phare de la protection des enfants, leur reconnaît le droit de vivre dans leur famille. Le placement des enfants en institution ne doit intervenir qu'en dernier recours, en cas de nécessité. Or dans certains pays devenus membres de l'Europe, l'exclusion sociale des enfants, qu'ils soient handicapés, abandon ou plus largement en carence affective ou sociale, et leur placement en institution ont été trop souvent la seule alternative proposée.

Ces pratiques perdurent du fait de pressions économiques et culturelles. Les préconisations du Rapport de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe du 5 mars 2003 sur l'Amélioration du sort des enfants abandonnés invitent les pays concernés à :

- mettre en place une politique active de désinstitutionnalisation et de restauration des liens familiaux de l'enfant en développant des formules alternatives à l'institutionnalisation qui privilégient le retour des enfants dans leur famille d'origine, la prise en charge des enfants dans des familles d'accueil ou des maisons familiales, la création de centres de jour...
- améliorer de façon systématique la formation des personnels en poste, avec le concours si besoin des partenariats étrangers.

L'Europe centrale et orientale connaît, depuis environ 20 ans, d'importants changements politiques, économiques et sociaux qui ont modifiés en profondeur la répartition des revenus dans la population. Cette évolution, a, dans l'immédiat, porté atteinte à la protection sociale de certains, et notamment des plus faibles : enfants adolescents et personnes âgées.

En Bulgarie, les pouvoirs publics avaient institutionnalisé la pratique du placement des enfants abandonnés, engendrant des conséquences importantes notamment en terme de recrutement de personnel qualifié, qui est resté en nombre insuffisant pour faire face aux besoins spécifiques des enfants. Les autorités Bulgares ont pris conscience de la situation et ont déclaré que la désinstitutionnalisation des enfants était une priorité, et la mise en place de solutions alternatives de prise en charge une nécessité notamment avec la création de centres de jour.

En Roumanie, après une chute importante de la natalité dans les années 60, une politique nataliste à volontairement été instauré par le gouvernement, en l'assortissant de la possibilité pour les familles de placer l'enfant en institution à charge de l'état. (Loi 3/1970 organisant l'abandon des enfants dans les orphelinats). La volonté politique a aidé à reformer des lois existantes sont venues pour abroger la loi sur l'abandon des enfants dans les établissements en 1997.

Cependant, en France, la création du diplôme d'Etat d'assistant familial (DE AF) donne un nouveau statut juridique aux assistants familiaux, il entend améliorer la qualité des prises en charge en étoffant les conditions préalables à l'agrément et le contenu de la formation obligatoire et sécuriser la situation de ces professionnels. Il est entré en vigueur dans son intégralité le 1er janvier 2007, et il vise à permettre aux assistants familiaux, ayant suivi la formation obligatoire prévue à l'article L. 421.15 du code de l'action sociale et des familles, d'obtenir un diplôme professionnel. En France, les 46 800 assistants familiaux agréés en activité accueillent près de 65 000 enfants (soit une moyenne de 1,7 enfant dans chaque famille d'accueil), à la suite d'une décision judiciaire dans 9 cas sur 10. Le diplôme d'Etat d'assistant familial atteste les compétences nécessaires pour accueillir de manière permanente à son domicile et dans sa famille des mineurs ou des jeunes majeurs dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance ou d'un placement judiciaire. La formation qui prépare au diplôme d'Etat d'assistant familial est construite sur la base d'un référentiel professionnel (définition de la profession/contexte de l'intervention, référentiel fonctions/activités et référentiel de compétences) qui structure à la fois la formation et la certification qui atteste l'acquisition des compétences.

L'objectif du projet Transfert de la Certification Française ASSISTANT FAMILIAL – **AFUE** est de former des professionnels de l'accueil familial dans 3 pays (Bulgarie, Hongrie et Roumanie) en transférant les modalités de formation du Titre français d'Assistant Familial.

La mise en œuvre du projet AFUE permettra de professionnaliser les acteurs sociaux. Les assistants familiaux seront ainsi mieux formés, plus compétents, plus efficaces, et mieux à même de traiter la totalité des situations rencontrées. Leurs aptitudes relationnelles et savoir-faire seront renforcés dans la pratique de la communication, de l'accueil et de l'accompagnement, dans leur capacité à réagir face à des situations différentes et d'urgence (observer, analyser, agir) dans leurs connaissances techniques liées à la vie quotidienne (hygiène, confort, sécurité, entretien, alimentation...), dans leurs connaissances scientifiques de base (psychologie, pédiatrie). Les organismes de formation disposeront d'une offre de formation rénovée, adaptée et pertinente validée dans 4 pays d'Europe (Bulgarie, Roumanie, Hongrie, France).

Ce projet soutient ainsi l'élaboration d'un système de formation intégrant des outils européens communs conçus pour favoriser la transparence et la reconnaissance des compétences. La démarche envisagée par ce projet va introduire la notion de certification des compétences au regard des activités professionnelles requises par le métier d'Assistant familial.

b) Les publics cibles et l'impact.

Les publics visés par ce transfert de diplôme seront :

- Les assistants familiaux des 3 pays partenaires Bulgarie, Roumanie, Hongrie qui ont un besoin important de professionnalisation de leurs pratiques.
- Les formateurs des organismes de formations, qui ont une pratique différente d'un pays à l'autre et qui sont en possession ou non de ressources pédagogiques adaptées.
- Plus largement les publics travaillant dans le secteur social et l'aide à l'enfance

Le public cible final est bien sur l'ensemble des enfants en situation de détresse sociale à qui la réalisation de ce projet permettra d'être accueillis dans de meilleures conditions et de retisser ce lien social si important pour leur développement.

L'impact sur les travailleurs sociaux :

En ce qui concerne les acteurs de terrain, c'est-à-dire les « travailleurs sociaux », ils seront mieux formés, plus compétents, plus efficaces, et mieux à même de traiter la totalité des situations d'urgences rencontrées.

Cela se traduira par le développement :

- de leurs aptitudes relationnelles et savoir-faire dans la pratique de l'animation, de la communication, de l'accueil et de l'accompagnement
- de leur capacité à réagir face à des situations différentes et d'urgence (observer, analyser, agir)
- de leur capacité de communication sur l'état physique et moral avec les membres de l'équipe « aidante »
- de leurs connaissances techniques liées à la vie quotidienne (hygiène, confort, sécurité, entretien, alimentation...) et du fonctionnement des institutions techniques spécialisées
- de leurs connaissances scientifiques de base (psychologie, pédiatrie) pour travailler efficacement dans des équipes mixtes avec des médecins spécialisés
- de leur maîtrise des méthodes d'apprentissage et des processus de pensée

Impact sur les organismes de formation :

Les organismes de formation seront les utilisateurs directs compte tenu de leurs besoins et de la pénurie actuelle de programmes dans ce secteur. Les organismes prescripteurs et financeurs qui auront été associés aux travaux seront sensibles dans chaque pays à la solvabilité et à la pérennité de l'offre.

Impact sur l'offre de formation professionnelle et la transparence des qualifications : les organismes de formation disposeront d'une offre de formation renouvelée, adaptée et pertinente validée dans 4 pays d'Europe (Bulgarie, Roumanie, Hongrie, France)

c) Le partenariat et la répartition des rôles dans le cadre du partenariat du projet.

Les objectifs du projet, la typologie des activités qui sont mises en place pour les atteindre, le nombre mais aussi, la complémentarité des partenaires et organismes d'appui nécessitent une organisation bien structurée et une gestion rigoureuse.

Ceci a fait l'objet d'une réflexion entre les partenaires qui ont convenu le mode de fonctionnement.

Le partenariat est constitué de 11 organismes originaires de 4 pays (Bulgarie, France Hongrie et Roumanie). Il s'agit de centre de formation professionnelle initiale et continue, cabinets conseils, universités, associations, agences nationales.

Les objectifs du projet, la typologie des activités qui seront mises en place pour les atteindre, la diversité des secteurs ciblés, des utilisateurs et des bénéficiaires, le nombre mais aussi la complémentarité des partenaires et organismes d'appui nécessitent une organisation bien structurée et une gestion rigoureuse qui doivent être pensées en amont du projet.

Ceci a fait l'objet d'une réflexion entre les partenaires qui ont convenu du mode de fonctionnement suivant :

- choix d'un organisme « chef de projet », chargé de la promotion et de la gestion scientifique, administrative et financière du projet : P0 : Université de Sofia (Bulgarie)
- choix d'un organisme «coordinateur général » en charge de la coordination générale du projet entre les différents partenaires qui seront le relais du chef de projet : P4 : GIP FIPAG (France)
- Choix dans chacun des pays autres que la Grèce, d'un organisme « chef de file » qui sera relais du coordinateur général. Il aura en charge la coordination des actions à mettre en œuvre dans la réalisation des objectifs tout au long du projet dans son pays. P5 : GRETA NORD ISERE pour la France, P2 : SAPI pour la Bulgarie, P10 : Association PARTENER pour la Roumanie, P7 : Université de Pecs pour la Hongrie
- Choix d'un organisme « évaluateur externe permanent » du mode de fonctionnement du projet, des méthodologies utilisées, des résultats obtenus, en particulier des produits élaborés et de leur valorisation. Le choix s'est porté sur l'organisme GRETA VIVARAIS PROVENCE. Il sera chargé durant tout le projet du contrôle qualité.
- Choix d'organismes experts chargé des travaux de recherche et de production en rapport direct avec les chefs de file de chaque pays

Le partenariat du projet a été constitué des organismes suivants:

BULGARIE :

- Université «St Kliment d'Ohrid» de Sofia (Promoteur du projet)
- Institut des Activités et des Pratiques Sociales (SAPI)
- Agence nationale pour l'assistance sociale

- Agence nationale pour l'éducation et la formation professionnelle

FRANCE :

- Groupement d'Intérêt Public - Formation et Insertion Professionnel de l'Académie de Grenoble (GIPFIPAG),
- Greta Nord Isère - Centre de formation continue,
- Greta VIVARAIS PROVENCE (Evalueur).

HONGRIE :

- Université de Pecs

ROUMANIE :

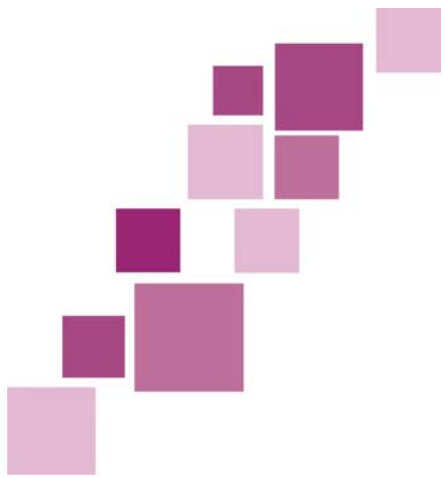
- Association PARTENER - le Groupement d'Initiative pour le Développement Local de Iasi
- Université «Alexandru Ioan Cuza» de Iasi
- Direction départementale pour la protection des droits de l'enfant Iasi

d) Les résultats du projet.

Le projet AFUE permet d'élaborer un corpus d'outils d'ingénierie de formation et des programmes de formation de références européennes. Ce corpus sera disponible en 4 langues (bulgare, français, roumain, hongrois) sous forme d'imprimés et d'un CD-ROM.

Ce corpus d'outils se compose des productions suivantes :

- Etat des lieux des modalités de prise en charge sociale et éducative des enfants en détresse sociale et le diagnostic des besoins de professionnalisation en Bulgarie
- Etat des lieux des modalités de prise en charge sociale et éducative des enfants en détresse sociale et le diagnostic des besoins de professionnalisation en Hongrie
- Etat des lieux des modalités de prise en charge sociale et éducative des enfants en détresse sociale et le diagnostic des besoins de professionnalisation en Roumanie
- Synthèse européenne des états des lieux et des diagnostics des besoins de professionnalisation en Roumanie, Bulgarie et Hongrie
- Etude des conditions de transférabilité du titre français d'Assistant familial à partir de l'état des lieux et du diagnostic des besoins de professionnalisation en Bulgarie, Hongrie, Roumanie.
- Référentiels métiers des professionnels de l'accueil familial en Bulgarie, Hongrie, Roumanie.
- Synthèse européenne des Référentiels métiers des professionnels de l'accueil familial en Bulgarie, Hongrie, Roumanie.
- Référentiels formation des professionnels de l'accueil familial en Bulgarie, Hongrie, Roumanie (référentiels de certification, programme européen modulaire de formation)
- Synthèse européenne des Référentiels formation des professionnels de l'accueil familial en Bulgarie, Hongrie, Roumanie (référentiels de certification, offre modulaire de formation)
- Recueil des outils pédagogiques en Bulgarie, Hongrie, France, Roumanie pour la formation des professionnels de l'accueil familial
- Programme européen de formation de formateurs pour le transfert des ressources et des productions réalisées
- Site internet : www.projetafue.eu
- CD ROM „L'accueil familial en Europe”



Méthodologie du projet

Les pays membres de l'Union européenne ont besoin de pouvoir placer des enfants (de 0 à 18 ans) en détresse ou rupture sociale : nous entendons par là : des enfants victimes de déficience parentale affective ou éducative. Les directives des politiques européennes incitent très fortement les pays adhérents à l'Union Européenne à afficher une politique commune de désinstitutionalisation.

Les personnes exerçant auprès de ces différents publics sont pour la plupart des pays, sont pour partie des bénévoles ou des salariés sans réelles qualifications, s'appuyant davantage sur une pratique intuitive que sur un réel savoir faire. Les modes de prise en charge de ces enfants ne sont pas harmonisés au sein des différents pays de l'Union Européenne.

Le projet vise à mettre en place, au niveau européen, une pratique harmonisée de prise en charge des enfants en détresse et d'harmoniser les contenus de formation des professionnels en s'appuyant sur un diplôme français qui reconnaît une pratique professionnelle innovante en terme de prise en charge. Il s'agit d'un transfert du titre d'Assistant familial existant en France vers 3 pays partenaires (Bulgarie, Roumanie et Hongrie), en tenant comptes des spécificités culturelles et autre, afin de parvenir à une harmonisation des pratiques partagée par 4 pays européens répondant à la politique européenne.

Le transfert consistera à mettre à disposition des partenaires roumains et bulgares et hongrois le produit de l'expérience française, le diplôme d'assistant familial. Les partenaires roumains, hongrois et bulgares, pourront s'appropriier tout ou partie de ce diplôme et de ses composantes, et ce, en fonction des enjeux auxquels ils sont confrontés et du cadre réglementaire dans lequel se situe leur action. Les différentes activités prévues dans le projet permettront d'adapter les parties transférées pour que soit pleinement tenu compte des spécificités des contextes de ces trois pays.

A l'occasion de ce projet de transfert, il sera aussi question de faire partager entre les partenaires européens une même culture pédagogique centrée sur une même approche, "l'Approche Par Compétences" (APC). Cette culture pédagogique commune que véhicule les travaux de la communauté européenne en matière de formation s'appuie sur la recherche de la meilleure adéquation possible entre formation et emploi. Progressivement l'APC s'est construite autour d'une méthodologie qui partant des besoins économiques construit les dispositifs de formation pour qu'ils répondent à ces besoins. L'enchaînement est le suivant: ACTIVITES PROFESSIONNELLES - COMPETENCES REQUISES - CONTENUS DE FORMATION - CERTIFICATION. Le projet permettra à tous les partenaires, notamment à ceux de l'Europe Centrale et de l'Est, de partager cette même vision de la finalité de la formation.

Le projet AFUE vise aussi une transférabilité sectorielle. Une des activités du projet consiste, dans la phase de diagnostic, à identifier les différents cadres législatifs et juridiques de la protection des personnes, dans les pays partenaires. L'étude et les constats liés à la problématique de l'abandon et du risque social pourront faire l'objet d'une diffusion à d'autres secteurs: droit, justice, prévention, médiation. Un transfert pourra s'envisager en direction des nombreux métiers du champ de la santé où la relation d'aide est fortement présente - par ailleurs, l'ingénierie des compétences (modularisation) et l'ingénierie globale du projet sont transférables à tout autre secteur.

Pour réaliser ce transfert il a été jugé nécessaire de :

- Identifier les freins au développement de la relation d'aide dans les différents pays
- Adapter et transférer une ingénierie de formation pour instrumenter les organismes de formation et institutions de type emploi/formation, en vue de professionnaliser les travailleurs sociaux qui ont en charge la relation d'aide.

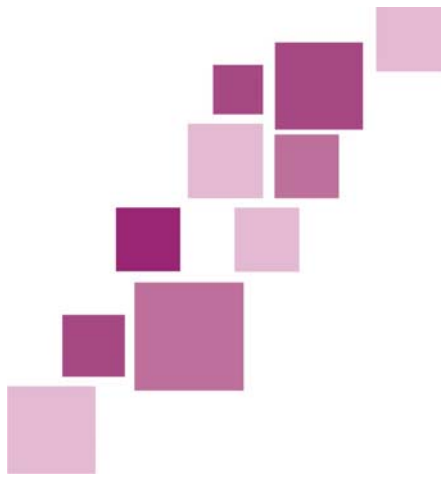
- Promouvoir une offre de formation adaptée et renouvelée, intégrant les spécificités du public comme moyen de développement de la relation d'aide au service des politiques nationales et européennes de solidarité.
- Mieux conceptualiser les problématiques liées à l'accueil familial, mieux identifier le réseau des acteurs.
- Consolider les connaissances et faciliter la résolution de problèmes sur ce champ.

Au terme du projet les partenaires disposeront d'une synthèse européenne (référentiels métiers et formations, programme de formation) pour le métier d'assistant familial. Ce corpus d'outils d'ingénierie de formation sera réalisé à partir des produits qui auront été adaptés en Bulgarie, en Roumanie et en Hongrie.



Продукти /Резултати/ на
проекта

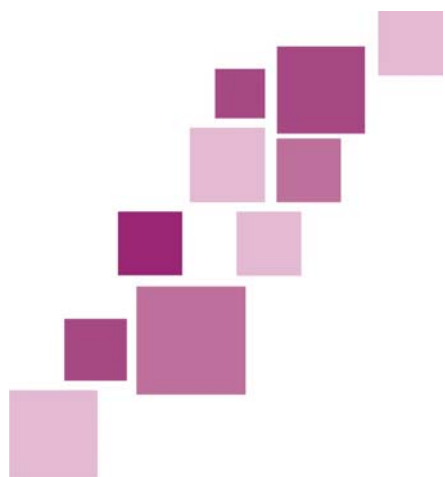
№.	Заглавие на резултата	Код
1	Анализ на ситуацията и оценка на нуждите от обучение в сферата на грижи за деца в риск в България.	1_BG_fr 1_BG_bg
	Анализ на ситуацията и оценка на нуждите от обучение в сферата на грижи за деца в риск в Унгария.	1_HU_fr 1_HU_hu
	Анализ на ситуацията и оценка на нуждите от обучение в сферата на грижи за деца в риск в Румъния.	1_RO_fr 1_RO_ro
2	Европейски синтез на докладите и оценката на нуждите от професионализация в Румъния, България и Унгария.	2_EU_fr 2_EU_bg 2_EU_hu 2_EU_ro
3	Условия за трансфер на френската квалификация „приемен родител“ въз основа на докладите и оценката на нуждите от професионализация в България, Унгария и Румъния. Анекс: Ръководство за трансфер.	3_EU_fr 3_EU_bg 3_EU_hu 3_EU_ro
4.1	Описание на професията „професионален приемемен родител“ в България.	4.1_BG_fr 4.1_BG_bg
	Описание на професията „професионален приемемен родител“ в Унгария.	4.1_HU_fr 4.1_HU_hu
	Описание на професията „професионален приемемен родител“ в Румъния.	4.1_RO_fr 4.1_RO_ro
4.2	Европейски синтез на Описанията на професията „професионален приемемен родител“ в България, Унгария и Румъния.	4.2_EU_fr 4.2_EU_bg 4.2_EU_hu 4.2_EU_ro
5.1	Професионален стандарт за обучение на приемни семейства в България (система за сертифициране, европейска програма за обучение).	5.1_BG_fr 5.1_BG_bg
	Професионален стандарт за обучение на приемни семейства в Унгария (система за сертифициране, европейска програма за обучение).	5.1_HU_fr 5.1_HU_hu
	Професионален стандарт за обучение на приемни семейства в Румъния (система за сертифициране, европейска програма за обучение).	5.1_RO_fr 5.1_RO_ro
5.2	Европейски синтез на Професионалния стандарт за обучение на приемни семейства в България, Унгария, Румъния (система за сертифициране, предложени модули за обучение)	5.2_EU_fr 5.2_EU_bg 5.2_EU_hu 5.2_EU_ro
6	Педагогически ресурси в България, Унгария, Франция, Румъния за обучение на професионални приемни родители.	6_EU_fr 6_EU_bg 6_EU_hu 6_EU_ro
7	Европейска програма за обучение на обучители за трансфер на ресурсите и реализираните продукти.	7_EU_fr 7_EU_bg 7_EU_hu 7_EU_ro
8	Интернет сайт	www.projetafue.eu
9	CD “Приемния родител в Европа”	



Области на знание

Области на знание :

	Отбележете
D1. Познаване на целевите групи	X
D2. Анатомия и физиология	x
D3. Познаване на законодателството, функционирането на организацията	x
D4. Комуникация	x
D5. Хигиена, сигурност, превенция	x
D6. Чужд език	
D7. Здраве, превенция, здравно образование	X
D8. Стаж в организации	x
D9. Характеристики на развитието на детето	x
D10. Коопериране / Сътрудничество със социалните служби	x
D11. Осигуряване на безопасна грижа	x
D12. Идентифициране на нуждите на детето	x
D13. Поддържане на контакт с биологичното семейство и / или разширеното семейство на детето	x
D14. Продължаващо обучение ; Повишаване на познанията	x



Списък на педагогическите ресурси

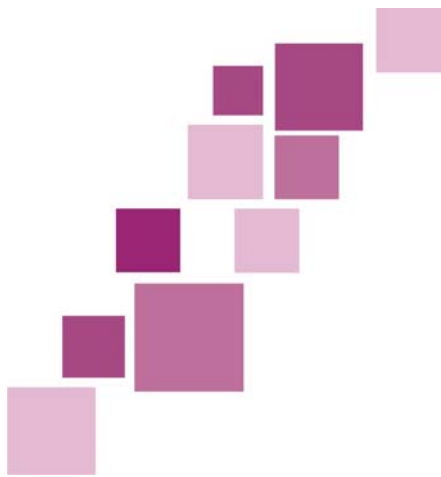
Списък на педагогическите ресурси:

№	Заглавие	Автор	Годиана	Издателство	Вид на документа	Област на познание на която отговаря
1.	Закон за закрила на детето		2001	ДВ бр.48 от 2000г.посл. изм. Вбр.ДВ 74 от 2009	Документ на хартиен носител	D3
2.	Правилник за прилагане на Закона за закрила на детето		2003	ДВ бр.66/2003, посл.изм. в ДВ бр.57/2009	Документ на хартиен носител	D3
3.	Национална стратегия за детето 2008-2018	ДАЗД и всички органи по закрила на детето	2008		Документ на хартиен носител	D3
4.	Наредба за условията и реда за кандидатстване, подбор и утвърждаване на приемни семейства и настаняване на деца в тях		2006	ДВ бр.100 от 12.12.2006	Документ на хартиен носител	D3
5.	Наредба за критерии и стандарти за социалните услуги за деца		2003	ДВ. Бр.102 от 2003, посл.изм. в бр.80/2009	Документ на хартиен носител	D3
6.	Семеен кодекс		2009	ДВ бр.47/2009	Документ на хартиен носител	D3
7.	Закон за социалното подпомагане		1998 г.	ДВ бр.56/1998г.	Документ на хартиен носител	D3
8.	Правилник за прилагане на Закона за соц.подпомагане		1998	ДВ. Бр.133 от 1998г., посл.изм. в бр.50 от 2010	Документ на хартиен носител	D3
9.	Национална стратегия „Визия за деинституционализацията на децата в Република България”	ДАЗД	2010		Документ на хартиен носител	D3
10.	Национален план за действие за реформа в институционалната грижа за деца в Р България 2008 - 2011 г.	ДАЗД	2008		Документ на хартиен носител	D3
11.	Национална програма за гарантиране на правата на децата с увреждания 2010 – 2013 г.			Приета сР. На МСна 14 юли 2010	Документ на хартиен носител	D3

12	Закон за борба срещу противообщ. прояви на малол. и непълнолетни		1958	ДВ бр.13 от 1958г. посл. ред. в ДВ бр.47 от 2009 г.	Документ на хартиен носител	D3
13	Кодекс на труда		2009	ДВ. Бр. 103/ 2009	Документ на хартиен носител	D3
14	Закон за защита от домашно насилие		2005	ДВ. Бр. 27 /2005г., посл.изм. в бр.102/2009г.Б	Документ на хартиен носител	D3
15	Правилник за прилагане на Закона за сем. помощи за деца		2002	ДВ бр. 67 от 2002г., посл.пр. в ДВ бр.29/2010г.	Документ на хартиен носител	D3
16	Методика за условията и начина на предоставяне на социалната услуга „Приемна грижа“	АСП, ДАЗД			Документ на хартиен носител	D3
17	Методика за управление на случай на закрила на дете в риск от ОЗД	АСП, ДАЗД	2010		Документ на хартиен носител	D3
18	Отговорното родителство.	Георги Венин	2007 -	Варна : Община Варна	книга	D4,D10,D11,D12, D14
19	„Тревогата и бащата“	Група на Фройдистко поле в България	2009	Група на Фройдистко поле в България	Книга - сборник	D2, D9,D12
20	„Нововъзникващи потребности на децата“	Река Вазир и Нико ван Ауденховън,	2007		Публикация по международно изследване	D 9,D12
21	Психомоторно развитие и психомоторни практики	Банова В.,	2003	Словото,	книга	D2,D5,D7,D9,D12
22	Наръчник по релационна психомоторика	Банова В.,	2001	София,	книга	D2,D5,D7,D9,D12
23	Ръководство за изследване на детето	Банова В	2006	Веда-Словена	Книга-сборник	D5,D7,D9,D12
24	Основни етапи на детството	Долто Ф	2009	Колибри,	книга	D2,D9,D12
25	Моето сексуално образование	Робер Ж., Д. Джейкъб	2009	София	книга	D5,D9,D12
26	Малка книжка за безопасността на децата	Гражданско сдружение „Алтернатива“ 55	2004	Алтернатива 55 Стара Загора	книга	D5,D11

27	Наръчник за изслушване на деца, жертви на насилие	ИСДП	2008 г.	ИСДП	книга	D7,D11,D12,D14
28	Обучителни материали по социална работа с деца и семейства	колектив	2003	По проект „Реформа за повишаване благосъстоянието на децата в България»,	Документ на хартиен носител	D14
29	Модел за социална работа с деца	Весела Банова, Мария Ганева	2008	„Ирита-Принт“, Казанлък	книга	D14
30	Да растеш със или въпреки своите родители	В.Йорданова, В. Банова, София	2001	Изд. център Боян Пенев	книга	D14
31.	Резилианс-как да го прилагаме	колектив	2010	ИСДП	книга	D4,D9,D10,D13
32	„Обучение по правата на детето“	Рейчъл Харви Детски правен център Шотландия	2006	УНИЦЕФ, ДАЗД	книга	D3, D14
33	Нагласи на населението на Република България към услугата приемна грижа	ИСДП	2006	ИСДП	книга	D1,D4,D14
34	„Приемните семейства-опит, помощ, перспективи“	Ирмела Вийман	2009	„Приятели 2006“	книга	D1,D4,D5,D9,D10,D11,D12
35	Семейните домове в България – първообраз на професионална приемна грижа.	М.Борисова	9/2006	ФИЦЕ	бюлетин	D14
36	Водене на случай в социалната работа с приемни семейства. - Организация и управление на училището и детската градина	М.Борисова	4/2007	СУ		D14
37	Приемната грижа в кадър и в перспектива.	М.Борисова	2007	Авангард прима		D14
38	Приемната грижа-участници и взаимодействия	Шанти, Джордж ; Ауенховън, Николан Стоичков	2004	Фонд. "Свободна и демократична България"	книга	D1,D3,D4

		Владислав прев.				
39	Обществена дискусия 21 ноември 2007 г. / [Ч.] 1.	Радка Тодорова състав.; Св Пасева състав.; Маринела Грудева състав.; Георги Венин ред.	2007	СУ	книга	D1, D14
40	Обществена дискусия 21 ноември 2008 г. / Ч. 2.	Радка Тодорова състав.; Юлия Вълчева състав.; Радостина Ганева състав.; Георги Венин ред.	2008	СУ	книга	D1,D14
41	Наръчник за работа по приемна грижа	колектив	2009	ДАЗД и УНИЦЕФ	книга	D3
43.	Обучителна програма за кандидати за приемни семейства	УНИЦЕФ, ИСДП,МСС Весела Банова, Соня Владимирова, Нели Петрова-Димитрова, Надя Стойкова, Кристина Иванова	2010	В период на апробиране	Документ с методически материали в помощ на обучители и на приемни родители	D4, D5, D10, D11, D12, D13
44.	Практика и теоретични референции на приемната грижа	Нели Петрова-Димитрова	2010	Сп. Педагогика, бр.40. 2010	Статия	D4, D10, D13
45.	Как да помогнем на детето да расте устойчиво?	ИСДП Нели Петрова-Димитрова, Яна Станева	2010	наръчник	Сборник материали за родители	D4, D12, D14



Termes d'ingénierie de formation utilisés dans le projet AFUE

Acquis de la formation :

Ce sont les objectifs qu'a fixés le formateur en début de formation et qui ont été vérifiés au terme de la formation.

Acquis d'apprentissage :

Acquis d'apprentissage, l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissage sont définis au niveau européen (CEC) en termes de « knowledge », « skill » et « competence ».

Activité professionnelle :

Une activité professionnelle est constituée d'un ensemble cohérent de tâches qui concourent à un résultat précis. Une activité comporte plusieurs tâches. Tout métier est composé de plusieurs activités. C'est à partir des activités et des tâches que l'on peut dériver les compétences et les savoirs requis par un métier ou emploi donné.

Les activités et tâches sont décrites dans un « référentiel d'activités professionnelles » - RAP - ou un « référentiel métier » - RM. La maille utilisée dans un RAP (ou RM) pour déterminer les activités est telle que pour un emploi, le nombre d'activités soit de l'ordre d'une demi-douzaine.

Activités d'enseignement et d'apprentissage:

Toute composante inscrite au plan d'études menant à la réalisation des objectifs de formation et à laquelle doit être associés des crédits. Cela peut comprendre: cours, séminaire, module, stage, rapport de stage, mémoire, participation à des conférences/congrès, etc.

Apprentissage formel

Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (en établissement d'enseignement/ de formation ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la certification.

Apprentissage informel

Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur la certification.

Apprentissage non formel

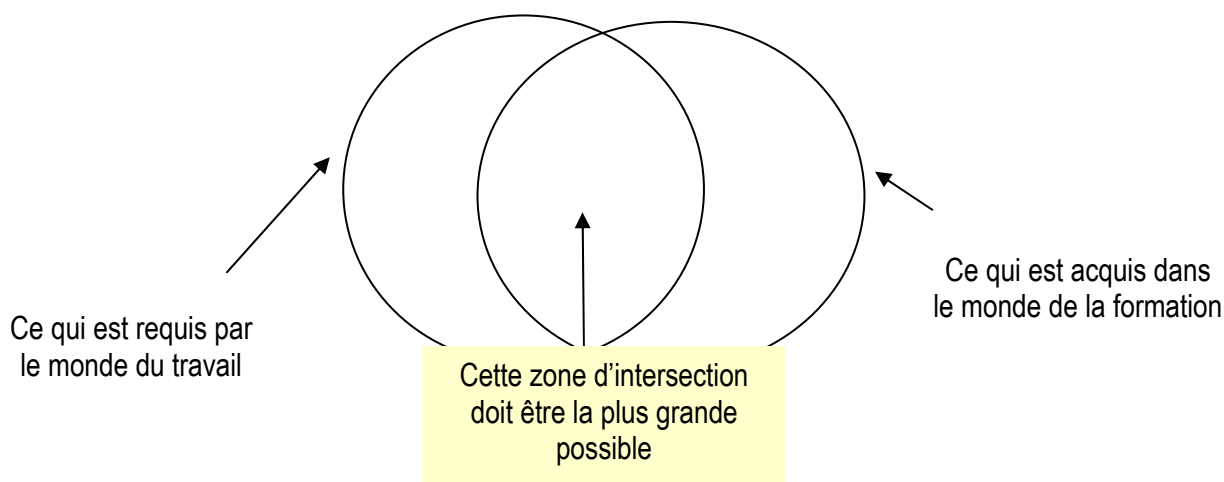
Apprentissage intégré dans des activités planifiées non explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais contenant une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant et ne débouche habituellement pas sur la certification.

Approche Par Compétences (APC) :

L'approche par compétences (APC) est une démarche de construction de programmes de formation répondant aux besoins de compétences du milieu économique. La finalité d'un

programme de formation professionnelle est l'insertion professionnelle. L'APC permet de s'assurer que les contenus de formation correspondent bien aux attendus de l'entreprise.

Partir des besoins en terme de compétences des structures (ou entreprises) est le principe de base de l'APC. Partir de ce besoin, c'est chercher à identifier ce qui est requis par le monde du travail pour déterminer ce qui sera acquis dans le monde de la formation.



Partir du besoin de compétences des structures (ou entreprises) est l'étape première. Le résultat de cette étape prendra la forme d'un document appelé Référentiel des Activités Professionnelles (ou Référentiel Métier), plus connu sous le sigle RAP ou RM. Le RAP (ou RM) est le point de départ de la démarche. Tous les autres éléments du curriculum vont être **dérivés** du RAP (ou RM). Le principe de dérivation va conduire les concepteurs de curricula à se poser les questions suivantes :

Quelles sont les activités professionnelles caractéristiques de ce métier ?



Quelles sont les tâches principales de ces activités ?



Quelles sont les compétences requises par ces activités et ces tâches ?



Quels sont les savoirs (conceptuels, pratiques, procéduraux, relationnels) mobilisés par ces compétences ?



Comment découper le diplôme en unités pour que ces dernières correspondent à des niveaux d'employabilité en entreprise ?



Comment bâtir des situations d'évaluation des compétences pour que le jugement porté par l'enseignant soit proche de celui que porterait un employeur ?



Comment certifier des compétences de telle sorte que tout employeur puisse avoir confiance dans les capacités d'un diplômé de l'enseignement professionnel ?

Tout ce questionnement va être fait en coopération avec les représentants du monde du travail.

Attestation, certificat, diplôme

Attestation (de formation) :

C'est un document émanant de l'établissement de formation et remis à l'individu à la fin de sa formation. Ce document n'a de valeur qu'en fonction de la renommée de l'établissement qui le délivre.

Certificat (de formation) :

C'est un document appelé certificat qui est délivré par une autorité (un organisme certificateur, exemple des certifications microsoft). Le certificat donne la garantie de la vérification de la compétence par un jury habilité.

Diplôme (enseignement ou formation professionnelle) :

C'est un certificat délivré par un ministère. Le diplôme est un certificat reconnu, ayant une valeur sur tout le territoire national, quelque soit la branche professionnelle concernée.

Cadre européen des certifications professionnelles

Le CEC est le deuxième axe de la politique éducative de l'union européenne après celui du processus de Bologne. Le CEC vise à faciliter :

- La transparence des qualifications professionnelles en Europe
- A favoriser la mobilité transnationale des apprenants ou des travailleurs

Le CEC comprend 8 niveaux qui recouvrent l'ensemble des acquis de l'éducation, que ce soit au cours de l'enseignement général, celui de l'enseignement et de la formation professionnelle que de l'enseignement supérieur.

Les recommandations des 32 ministres de l'enseignement et de la formation professionnelles adoptées le 23 avril 2008, visent à inciter les états membres à établir pour chacune de leurs certifications une référence à l'un ou à l'autre des 8 niveaux et ce pour 2012.

Cadre CEC (méta-cadre)

Le Cadre européen agit comme un méta-cadre.

« Un Meta-cadre peut être considéré comme un moyen de permettre à un cadre de certifications de se mettre en relation avec d'autres et, en conséquence, à une certification d'être liée à d'autres provenant d'ordinaire d'un autre cadre. Le meta-cadre a pour but de créer une relation de confiance dans la mise en relation des certifications à travers les pays et les secteurs professionnels en définissant des principes opérationnels pour l'assurance qualité, l'orientation, les informations et les mécanismes pour le transfert et l'accumulation des crédits afin d'arriver à rendre la transparence, nécessaire au niveau national et sectoriel, également mise en oeuvre au plan international ».¹

¹ Bruxelles, 8/7/2005, SEC(2005) 957, document de travail de la commission « vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie »

Cahier des charges

Ensemble des caractéristiques que doit présenter une action de formation continue (conditions, délais, moyens, contenu, prix...), le cahier des charges est aussi appelé cahier des spécifications. Le cahier des charges est signé par le fournisseur et le client.

On emploiera la notion de « cahier des charges fonctionnel » lorsque les spécifications portent sur les fonctions d'un dispositif.

Capacité

Ensemble de dispositions et d'acquis dont la mise en oeuvre se traduit par des résultats observables. La capacité est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances. Aucune capacité n'existe « à l'état pur » et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en oeuvre de contenus.

Certificat :

Un certificat est un document établi par une autorité compétente à l'issue du processus de certification.

Les "diplômes nationaux", "diplômes d'Etat" sont des certifications ministérielles.

Certification :

Résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une institution compétente établit qu'une personne possède les acquis d'apprentissage correspondant à une norme donnée.

Le terme certification est un terme générique s'appliquant à un grand nombre d'objets et d'actes officiels ou non.

Ne seront considérées ici que les certifications concernant le processus de vérification d'une maîtrise professionnelle (sous l'angle des personnes) et son résultat. Ne sont pas considérées ici les certifications s'appliquant aux entreprises (par exemple de type ISO).

Certification (système national de certification) :

« Ensemble des activités d'un Etat ayant trait à la reconnaissance de l'éducation du et de la formation ainsi que des autres mécanismes qui relient l'enseignement et la formation au marché du travail et la société civile. Ces activités incluent l'élaboration et l'application de dispositions et de processus institutionnels concernant l'assurance de la qualité, l'évaluation et la délivrance des certifications. Tout système national de certification peut être constitué de plusieurs sous-systèmes et inclure un cadre national des certifications. »²

Certification (cadre national de certification) :

« Instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation qui vise à intégrer et à

² in les recommandations du parlement européen et du conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. 23 avril 2008.

coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile. ».³

Comparabilité (des qualifications)

Le degré auquel il est possible d'établir une comparaison entre le niveau et le contenu des qualifications formelles (certificats et diplômes) au niveau tant sectoriel que régional, national ou international

Compensation (règle de)

La règle de compensation traduit l'idée que dans un diplôme, toutes les unités n'ont pas la même importance au regard de la maîtrise du métier. Par conséquent, les unités seront affectées d'un coefficient, ce coefficient traduira le poids relatif de chacune des unités. Par le biais des coefficients, une note inférieure à la moyenne à une unité pourra être compensée par une note supérieure à la moyenne dans une autre unité.

Compétences (contexte d'émergence)

Dans les entreprises soumises à la compétition mondiale, on assiste au même phénomène :

- Le centre de gravité se déplace du poste de travail vers l'individu. Ce n'est plus l'organisation du travail qui détermine les compétences, ce sont les compétences qui déterminent l'organisation du travail.
- La logique compétence tente d'établir un lien entre les compétences que peuvent acquérir les salariés et l'organisation du travail devenue éminemment variable. Ce sont les transformations des modes de production qui poussent au 1er plan la notion de compétence.
- L'avantage concurrentiel d'une entreprise par rapport à une autre vient des hommes et non de l'écart technologique (celui-ci se réduit avec la diffusion des technologies dans le monde).

Les facteurs de progrès de la performance concernent les hommes (les compétences individuelles) et l'organisation du travail (les compétences collectives).

De ce fait, les entreprises mettent au centre de leur préoccupation le concept de compétence. Les entreprises exercent une très forte pression sur le système éducatif. La pression économique donne les effets suivants :

- Les entreprises veulent des personnels ayant les niveaux de compétence souhaités
- Elles demandent à ce que les jeunes soient directement opérationnels, dès leur sortie de l'école
- Elles veulent que les jeunes soient adaptés mais en même temps adaptables.

L'Approche Par Compétences est développée dans tous les pays, occidentaux (France, Canada, Belgique, Italie, etc.), mais aussi dans les pays du nord de l'Afrique (Algérie, Maroc, Tunisie, ...). La mondialisation des échanges conduit à une convergence des standards de formation. L'Approche Par Compétences pénètre aussi la formation initiale, y compris la maternelle et le primaire.

Compétence (une définition opératoire) :

La compétence est « un savoir-faire en situation de travail ». Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la

³ idem

fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de problèmes professionnels.

Il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent.

La compétence se différencie de la performance, la compétence est ce « ce dont on est capable », il s'agit d'une potentialité, la performance est ce qui est visible (la traduction de la compétence en acte et en résultats). On peut dire que la compétence est une explication causale de l'observation d'une performance.

Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation.

Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en oeuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition...).

Définition de la compétence :

La compétence est « la capacité pour un individu, de mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (définition de Rogeiers reprenant les travaux de G Le Boterf).

Définition de la mobilisation :

La mobilisation des ressources cela signifie appropriation et utilisation à bon escient d'un ensemble de ressources.

Définition de ressources :

Les ressources sont ce que mobilise l'individu dans l'exercice de sa compétence. Elles sont soit incorporées (savoir conceptuel, savoir méthodologique, savoir pratique, savoir relationnel) soit d'environnement (documentations, instruments, pairs, hiérarchie, ...).

La compétences en action

La compétence se manifeste dans une situation problème (il faut agir en résolvant un problème), la situation doit être complexe, elle doit nécessiter la mobilisation de plusieurs types de ressources. Toute évaluation qui se déroule dans une situation simple ne permet pas d'évaluer une compétence mais simplement un savoir-faire lequel n'est qu'un ingrédient de la compétence.

La compétence doit se manifester dans plusieurs situations appartenant à la même famille pour qu'il y ait adaptation, transfert. La compétence est par nature transférable.

Conséquences pour le système éducatif du développement du concept de compétence : nous sommes passés de la primauté de la connaissance (séparation de la sphère des idées de celle de la production) à celle du savoir-faire (l'économique prend le pas sur la philosophie). La formation se focalise sur les compétences et non plus sur les savoirs.

Compétences (effets sur le système éducatif)

Les professionnels veulent participer

- à la conception des diplômes
- au fonctionnement des commissions pour création des diplômes, ces commissions deviennent mixtes (employeurs/enseignants),
- à la centration du diplôme sur le concept de compétence)
- à l'évaluation des candidats aux diplômes, ils veillent à la nature des épreuves, ils participent aux jurys, ils les président.

Au niveau de l'école primaire, la notion de compétence met davantage l'accent sur l'utilisation des connaissances et non plus sur le développement de la culture.

Au niveau du secondaire professionnel

- Place centrale de la compétence
- Construction des référentiels selon l'APC (approche par compétences)
- Alternance école/entreprise dans tous les curricula
- Co-évaluation des jeunes avec les entreprises
- L'orientation devient l'orientation professionnelle

Au niveau supérieur

- Introduction des licences et master professionnels
- Contenu plus professionnalisant des études supérieures
- Architecture modulaire permettant la flexibilité des parcours
- Renforcement des stages en entreprises

Au niveau de la formation continue:

- La formation est impérative tout au long de la vie (FTLV), le salarié est responsable de son employabilité
- La flexibilité des parcours (utiliser les temps de non-travail pour se former)
- Mise en place de la validation des Acquis Professionnels et de l'Expérience.

Compétences (et organisation du travail)

Les organisations du travail sont en pleine transformation, les changements d'organisation nécessitent de nouvelles manières de gérer les ressources humaines. Cela a une incidence forte sur la formation initiale et continue

Quels sont les changements?

Une profonde mutation des technologies amorcée depuis la fin des années 70

Informatisation/automatisation des process (réduction du travail manuel)

- Automatisation
- Nouveaux matériaux
- Nouveaux procédés

On constate une inversion des rapports entre la demande (de produits ou services de la part des clients) et l'offre (de produits ou services par les entreprises). C'est la demande qui déclenche l'offre et non comme antérieurement, l'offre qui structurait la demande.

Pour ces entreprises, Il s'agit de réaliser des produits spécifiques et non plus des produits standardisés. Cela a de fortes incidences sur l'organisation du travail, sur les compétences et l'autonomie des salariés.

Le taylorisme qui a eu son heure de gloire, est devenu un frein à la mutation économique. Cette organisation scientifique du travail était pensée pour une production standardisée et de masse est remise en cause dans ses deux fondements, remise en cause de la dissociation conception – exécution, remise en cause de la parcellisation du travail.

Jusqu'alors, les entreprises fonctionnaient avec une logique de travail prescrit, à dominante individuelle, sur poste stable, associée à une organisation collective contrainte par les équipements et la hiérarchie, désormais, elles adoptent une nouvelle logique de travail individuel autonomisé sur des postes de travail démantelé avec une organisation collective.

Compétences (et évaluation)

La compétence étant la capacité d'un individu à mobiliser des savoirs dans une situation professionnelle, l'évaluation de la compétence ne pourra se faire qu'en situation professionnelle. Ces situations sont soit réelles (dans le cas des stages en entreprise) soit reconstituées de manière réaliste.

L'évaluation des compétences nécessitera d'évaluer les résultats obtenus mais aussi la manière de faire. Dans cette manière de faire, l'évaluateur vérifiera que l'individu a bien su mobiliser les bons savoirs à bon escient.

Contrat d'études:

Document établi dans le cadre de la mobilité, avant le départ, entre une personne de référence et l'étudiant, concernant les enseignements allant être suivis à l'étranger.

Contrôle continu:

Démarche d'évaluation des apprentissages prévoyant un contrôle des connaissances régulier au cours du semestre / de l'année.

Curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

Le degré de prescription d'un curriculum (c'est à dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre.

Didactique (définition)

C'est l'art d'enseigner une discipline à l'aide de méthodes, de moyens. Dans la didactique, on se préoccupe d'abord de la discipline, c'est à dire de la manière d'enseigner telle ou telle matière. Ainsi la didactique des mathématiques est différente de la didactique de l'anglais.

Diplôme

Document écrit établissant des droits (selon les cas : accès aux concours, poursuite d'études...). Il émane d'une autorité compétente, sous le contrôle de l'Etat. Il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Il reconnaît au titulaire un niveau de capacité vérifié.

Les termes "diplôme nationaux" et "diplôme d'Etat" s'appliquent exclusivement à des certifications ministérielles.

Dispositif (de formation)

Un dispositif de formation est un ensemble de moyens de formation mis au service d'un seul et même objectif. Les moyens de formation sont :

- Des formateurs
- Des locaux pédagogiques
- Des ressources pédagogiques.

Un dispositif est par nature souple, il peut évoluer en fonction de l'évolution de l'objectif. Il dure le temps nécessaire à l'atteinte de l'objectif.

Exemple : un gros chantier de travaux publics va ouvrir. Les entreprises locales n'auront pas le personnel en nombre suffisant, ou dont le personnel n'a pas les qualifications requises, il est nécessaire de mettre en place un dispositif de formation spécifique pour former les demandeurs d'emplois ou pour requalifier les personnels en poste.

ECTS (échelle de notation):

La production d'un travail par l'étudiant ne suffit pas à l'octroi de crédits. L'étudiant doit avoir satisfait aux exigences de résultats (l'évaluation). Dans la mesure où les modalités d'évaluation d'un pays à un autre sont très différents, il a été défini au niveau européen une échelle normative qui permet de comparer les résultats des évaluations quel que soit les modalités d'évaluation.

Cette échelle normative est établie en fonction de l'ensemble des résultats des étudiants. Le groupe des étudiants est découpé en 5 sous-groupes selon les résultats obtenus.

A = 10 % meilleurs, B = 25% suivants, C = 30 % suivants, D = 25 % suivants, E = 10 % suivants, F = échoué. Cette échelle s'appuie sur le postulat selon lequel la répartition des performances scolaires dans un groupe d'étudiants suit une courbe de Gauss. Il y a une majorité d'étudiants moyens, une minorité d'étudiants brillants et une autre minorité d'étudiants faibles.

Les crédits seront attribués lorsque l'étudiant obtiendra les notes A, B, C.

ECTS (définition)

ECTS est l'acronyme de « European Credit Transfer and Accumulation ».

L'ECTS est une unité de mesure du volume de travail de l'étudiant en fonction des objectifs de formation d'un programme d'études (sur le semestre ou l'année) à fournir dans un certain laps de temps pour un niveau donné. Un semestre contient par postulat, 30 ECTS. Les unités d'enseignement prévu dans le semestre doivent donc se partager les 30 ECTS.

L'ECTS est une unité de mesure du volume de travail de l'étudiant, il mesure toute activité d'apprentissage requise pour la réussite des objectifs de formation : participation aux cours, travail pratique, collecte d'information, travaux personnels, préparation des examens, etc. Les ECTS ne s'attribue pas seulement en fonction de la charge de travail supposé d'une unité d'enseignement, mais aussi du poids relatif de cette UE par rapport à d'autres.

L'ECTS a été conçu pour permettre la reconnaissance d'acquis effectué au cours d'un stage à l'étranger, dans une autre université ou dans une entreprise.

Les ECTS se capitalisent et se transfère d'un pays à un autre.

ECVET :

Les ECVET sont des crédits dont les caractéristiques sont identiques à celles des ECTS. Les ECVET s'appliquent à l'enseignement et à la formation professionnelle, initiale (secondaire et supérieur) et continue (FTLV).

Les ECVET sont affectés aux Unités Certificatives proportionnellement à leur importance relative au sein de la certification elle-même. Le transfert de crédits se fait par niveau du CEC (un ECVET de niveau 2 ne peut se capitaliser avec un ECVET de niveau 4).

Effets de la formation :

Ce sont les acquis de la formation qui ont été réinvestis en nouvelles manière de faire, en compétences nouvelles dans le cadre de l'exercice des activités professionnelles. Le transfert des acquis de formation en effets sur le poste de travail est d'une manière générale très faible (8% selon les études de Louis Toupin, « De la formation au métier » - ESF). Les facteurs favorisant ou freinant le transfert des acquis en effets ne relèvent pas tous et loin s'en faut de la formation, des facteurs comme le style de management, le type d'organisation du travail, les réactions des pairs face aux changements sont parmi les facteurs principaux. La préoccupation du formateur à inscrire les apprentissages dans cette perspective de transfert est un facteur favorisant.

Emploi :

Un emploi est un ensemble d'activités et de tâches professionnelles concourant à un même objectif professionnel. Cet ensemble est confié à une seule personne.

Emploi clé :

Un emploi clé est un emploi qui est considéré comme crucial pour le développement économique du secteur de l'hôtellerie et de la restauration dans une région donnée. C'est sur cet emploi que doit porter prioritairement les efforts de formation. Ces emplois clés sont identifiés par les professionnels du secteur.

Emploi type :

Un même emploi peut prendre des configurations différentes selon les organisations professionnelles qui les ont créées ou les régions dans lequel il se situe. Comme il existe un substrat commun à ces emplois différents, on peut les regrouper dans une même famille d'emplois, on nommera cette famille « l'emploi-type ». Les emplois types sont donc indifférents des organisations et des régions. L'emploi-type est donc une construction intellectuelle, une abstraction.

La convergence des pratiques professionnelles dans tous les secteurs de l'économie mondiale rend appropriée à un projet international cette notion d'emploi-type.

Evaluation (généralités)

Définition générique de l'évaluation : L'évaluation consiste à « porter un jugement sur un objet en vue d'une prise de décision ». Il y a donc 3 questions que l'évaluateur doit se poser avant de procéder à l'évaluation :

- Quelle décision/intention?
- Sur quel objet?
- Comment se former un jugement pour qu'il ne soit pas arbitraire?

Evaluer, c'est porter un jugement, c'est donner du sens à un résultat. De ce point de vue l'évaluation est **subjective** car elle est dépendante du sujet qui exprime ce jugement (elle est relative au sujet).

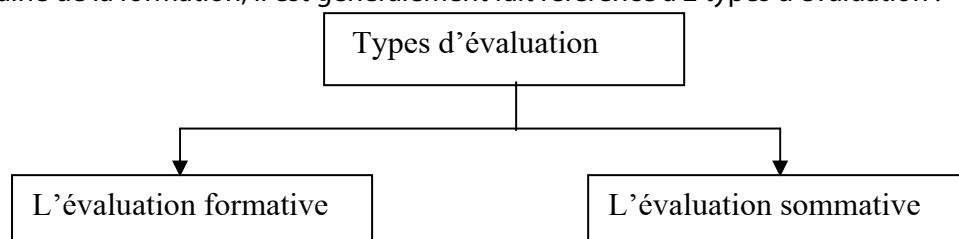
Il faut différencier évaluer et mesurer. Mesurer, c'est produire une information, cette information n'est pas dépendante du sujet qui mesure, mais elle est dépendante de l'instrument qui la mesure. De ce point de vue on dit que la mesure est **objective** (elle est relative à l'objet).

Evaluation de l'enseignement:

Démarche systématique de mesure de la qualité pédagogique d'un enseignement ou d'une filière. Les critères de qualité les plus souvent pris en compte sont la valeur formative d'un enseignement, l'adéquation et la pertinence d'une formation.

Evaluation (formative, sommative, certificative)

Dans le domaine de la formation, il est généralement fait référence à 2 types d'évaluation :



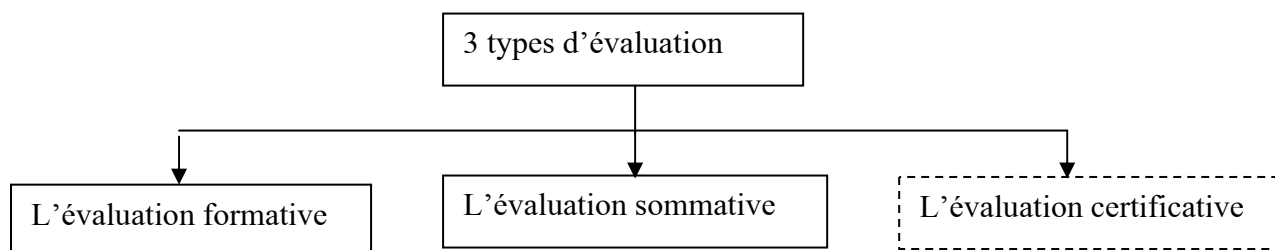
Ces types d'évaluation se distinguent non par leur forme respective mais par leur **finalité**.

L'évaluation formative a comme son l'indique une finalité de formation. Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait, de ce qu'il lui reste à acquérir pour atteindre son objectif, à faire évoluer sa stratégie d'apprentissage dans le but d'optimiser le parcours de formation qu'il lui reste à faire.

Cette forme d'évaluation doit de ce fait, intervenir régulièrement tout au long du cursus. L'élève a besoin des repères que constituent ces évaluations.

A contrario, l'évaluation sommative cherche à évaluer ce qu'un élève a acquis pendant la durée totale de son cursus de formation. Cette évaluation a donc lieu en fin d'un parcours qu'elle sanctionne. Ces jugements sont définitifs puisqu'il n'est plus possible de mettre en place des activités de remédiation.

Une nouvelle forme d'évaluation vient compléter ces 2 formes traditionnelles de l'évaluation.



Principales différences entre les 3 types d'évaluation :

	Eval. formative	Eval. sommative	Eval. certificative
Finalités	Informar et conseiller le stagiaire dans sa stratégie d'apprentissage.	Faire l'inventaire de tout ce que sait un stagiaire au terme de son parcours d'apprentissage.	Donner la garantie que le titulaire du certificat maîtrise bien les compétences correspondant au diplôme.
Période	Tout au long du parcours et aussi fréquemment que souhaitable.	Une seule fois au terme du parcours.	En cours de formation chaque fois que le stagiaire maîtrise une compétence et au terme de la formation pour les autres
Responsabilité	De la seule initiative et responsabilité des enseignants.	De la responsabilité des enseignants.	De la responsabilité des enseignants pour la partie évaluation et de la responsabilité d'un jury institutionnel pour la partie certification.

Il existe aussi un 4^{ème} type, l'évaluation diagnostic/pronostic ou évaluation orientation qui se fait avant un parcours de formation. Cette évaluation a pour finalité de vérifier la faisabilité du parcours de formation envisagé et d'en évaluer la durée.

L'évaluation certificative a fait irruption dans le champ de la formation dans une période récente. Si aujourd'hui elle prend une place importante, c'est qu'elle est rendue indispensable par la démarche pédagogique dite de « l'Approche Par Compétences ».

Evaluation (indicateurs)

Les indicateurs ont plusieurs fonctions:

- Rendre « transparent » le jugement pour qu'il ne soit pas perçu par l'élève comme arbitraire
- Servir de support pour le feed back entre l'enseignant et l'élève après l'évaluation
- Fiabiliser l'évaluation certificative sur le territoire national (2 pairs experts devraient prononcer un même jugement sur un même pair débutant)
- La rendre fidèle (l'évaluateur juge de la même façon une même performance dans le temps)

Les indicateurs sont souvent présentés sous la forme d'échelles. Il y a 2 types d'échelles, l'échelle uniforme et l'échelle descriptive.

L'échelle uniforme :

Un même critère est décliné selon plusieurs indicateurs progressifs. Ainsi pour le critère « qualité de la relation client », on peut imaginer les indicateurs suivants : excellent - correct - médiocre - insatisfaisant.

Dans ce cas l'échelle est dite uniforme, elle correspond à des degrés de satisfaction, elle peut s'appliquer à tous types de critères en changeant éventuellement le libellé des indicateurs. La critique principale qui est formulée à l'encontre de ce type d'échelle est le fait que le choix d'un indicateur est relativement arbitraire.

L'échelle descriptive :

Un même critère est décliné sous la forme de libellés descriptifs. Ainsi le critère « qualité de la relation client » peut être déclinée selon les libellés suivants :

- accueille le client en le prenant en charge du regard depuis la porte d'entrée
- prend en charge le client à son arrivée au comptoir
- fait attendre de fait le client pour terminer une tâche en cours

L'échelle est descriptive, elle correspond à des comportements professionnels caractéristiques ou des valeurs mesurables. Le choix d'un indicateur est relativement indiscutable. La critique principale qui est formulée à l'encontre de ce type d'échelle est le fait qu'elle nécessite au important travail préalable des enseignants. Pour l'évaluation certificative, cette échelle est indispensable.

Les échelles peuvent faire l'objet d'une pondération (affectation d'un poids) lorsqu'il s'agit de mettre une note (cas de l'évaluation sommative par ex) ou lorsque l'on veut quantifier les critères.

Exemple: Si le critère A a un total de 5 points, alors,

- l'indicateur A1 sera affecté de 3 points,
- l'indicateur A2 sera affecté de 2 points,
- l'indicateur A3 sera lui de 0 point.

Examen (épreuves)

Les diplômes d'enseignement professionnels sont organisés en unités.

Les unités sont dites certificatives, c'est à dire que le certificat correspondant à l'unité doit, comme son nom l'indique certifier des compétences. Pour cela, le référentiel doit prévoir les épreuves qui seront proposées aux élèves, épreuves au cours desquelles les élèves seront amenés à mettre en œuvre leurs compétences.

Les épreuves sont donc relatives aux unités. Pour chaque unité, il y a une épreuve ou plusieurs épreuves.

Formation tout au long de la vie (définition)

La formation tout au long de la vie part de l'idée qu'il ne suffit plus dans le monde d'aujourd'hui de se former une première fois (la formation initiale d'un jeune au sein du système éducatif). Le monde évolue, les technologies évoluent, les organisations du travail évoluent, tout individu doit se former pour s'adapter à ces évolutions.

L'idée de « Formation Tout au Long de la Vie » a été popularisée par le conseil des ministres de l'enseignement supérieur lors de la déclaration de Lisbonne (2001).

La FTLV (Life Long Learning en anglais) est composée d'une part de la formation initiale d'un individu (pendant sa jeunesse) et de sa formation continue (pendant sa vie d'adulte) d'autre part.

Formation continue (définition)

Action de formation qui se fait après la formation initiale au cours de la vie professionnelle d'un individu, que l'individu soit jeune ou adulte, qu'il soit salarié ou demandeur d'emploi. Formation initiale plus formation continue constitue la formation tout au long de la vie.

Formation initiale (définition)

C'est la première formation que reçoit la jeunesse d'un pays (de la première année de maternelle à la dernière année d'université). Tant que le jeune poursuit sa formation, que ce soit dans le secteur de l'éducation, dans celui de l'enseignement et de la formation professionnels ou dans celui du supérieur, que ce soit avec l'une ou l'autre des modalités (résidentielle ou apprentissage), le jeune est en formation initiale.

Ingénierie de formation (définition)

Ensemble des méthodes des ingénieurs appliquées à la formation. La cible de l'analyse est une organisation, un service. L'ingénierie de formation est donc un ensemble de méthodes, outils, démarches qui visent à

- Analyser la problématique ressources humaines d'une organisation de travail
- A traduire cette problématique en besoins de formation
- A définir les conditions dans lesquelles cette formation est susceptible de répondre aux besoins
- A évaluer si l'action a produit ses effets sur la problématique
- A éventuellement apporter des correctifs.

L'ingénierie a pour principes

- De ne pas réinventer le monde, mais à faire le plus possible appel à ce qui existe déjà, à ré-agencer ces éléments d'une manière nouvelle. L'ingénierie fait par exemple fréquemment appel à la notion de modules. Un module est une unité de formation relativement standardisée, l'agencement de modules crée les parcours individualisés.
- De rechercher le critère d'efficacité et pas seulement celui d'efficacités (rappelons que l'efficacité est le rapport qualité/coûts).

Ingénierie de formation (analyse des besoins de formation)

C'est un travail de diagnostic pour déterminer l'écart entre les compétences requises par un emploi et les compétences maîtrisées par un individu. L'écart fera l'objet d'une action de formation.

Ingénierie pédagogique

Ce sont les mêmes démarches que celle de l'ingénierie de formation mais la cible n'est plus l'organisation, un service, une entreprise, mais un individu apprenant. L'ingénierie pédagogique s'intéresse aux méthodes, aux ressources pédagogiques.

Métier :

Le métier est l'ensemble de toutes les activités concourant à un but commun et regroupées selon les caractéristiques techniques communes qu'elles présentent.

Tout métier comporte une somme de connaissances, savoir-faire spécifiques et savoir-être professionnels qui se maîtrisent progressivement, par niveau, en allant du plus élémentaire au plus complexe. On peut être, dans un métier donné, débutant, professionnel, confirmé, expert.

Selon G.Le Boterf (en 2000) le métier se définit traditionnellement par 4 grandes caractéristiques :

- un corpus de savoirs et de savoir-faire essentiellement technique
- un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté d'appartenance (exemple des comptables qui obéissent aux principes comptables)
- une identité permettant de se définir socialement ("je suis secrétaire", "je suis ingénieur"...)
- une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoir-faire par l'expérience accumulée (learning by doing).

Cependant la notion de métier a évolué avec le contexte socio-économique vers une certaine professionnalisation des métiers, avec le développement de la tertiairisation de l'économie, de la généralisation de l'outil informatique, la notion de métier se dilue au profit de celle de profession, d'emploi-type. Aux référentiels métiers succèdent des référentiels d'activités professionnelles qui reflètent mieux la variabilité des postes de travail.

Métier (fiche métier)

Une fiche métier est une fiche descriptive d'un emploi-type. Cette fiche devrait s'appeler « fiche emploi-type ». L'expression fiche métier résulte des habitudes conservées dans le monde de l'emploi et de la formation.

Une fiche métier (ou fiche emploi) comprend les rubriques principales suivantes :

- Libellé de l'emploi-type
- Types d'entreprises proposant ces emplois
- Conditions d'accès à cet emploi-type
- Principales activités professionnelles caractérisant cet emploi-type
- Conditions d'exercices
- Connaissances ou compétences requises.

Mobilité

On appelle mobilité le fait de passer un certain temps dans un autre État afin d'y étudier, d'y acquérir une expérience professionnelle ou d'y pratiquer une activité d'apprentissage, en

accompagnant le séjour de cours préparatoires ou de remise à niveau dans la langue d'accueil ou de travail.

Mode opératoire :

Ensemble des opérations à accomplir dans un ordre déterminé pour réaliser une tâche. Les modes opératoires sont propres à chaque établissement, c'est ce qui fonde sa singularité. Dans le langage courant, mode opératoire et procédure sont souvent synonymes. Dans le RAP, le mode opératoire désigne l'ensemble des opérations à accomplir par un AST dans la réalisation des soins ou dans le réglage des appareils.

Module:

Regroupement de plusieurs enseignements et types d'enseignements en fonction de la discipline ou d'un thème commun et possédant des objectifs de formation formant un ensemble cohérent.

Un programme à structure modulaire est composé d'éléments distincts les uns des autres en terme d'organisation pédagogique.

Ne pas confondre unité certificative et module: les UC structurent le diplôme (ce sont des composantes, de la certification), les modules structurent la progression des apprentissages (ce sont des composantes du parcours de formation).

Objectifs de formation:

Aptitudes intellectuelles et pratiques spécifiques, établies par l'enseignant ou les responsables de programme en début d'année, que l'étudiant doit maîtriser à la fin d'un enseignement / de l'année / de la formation. Les objectifs figurent, entre autres, dans le supplément au diplôme.

Passerelle

Une passerelle est le moyen utilisé pour établir des correspondances entre deux certifications distinctes mais voisines et de même niveau (CEC). Il peut exister deux types de passerelles :

- La passerelle équivalence d'unités certificatives (une UC de la certification 1 est équivalente à un UC de la certification 2).
- La passerelle allègement de parcours de formation (la possession de la certification 1 permet de réduire la durée de formation pour l'accès à la certification 2).

Pédagogie (généralités)

C'est l'art d'enseigner, d'éduquer un enfant à l'aide de méthodes. La pédagogie fait partie d'un champ scientifique appelé les Sciences de l'Education. Le champ pédagogique est souvent modélisé à l'aide du triangle pédagogique : apprenant, enseignant, savoirs. La pédagogie résulte de la prise en compte l'ensemble des 3 termes.

Pédagogie (andragogie)

C'est l'art d'enseigner à un adulte, de le former.

Pré-requis:

Notions, titre, nombre de crédits ou expérience professionnelle nécessaire pour l'accès à un cursus donné ou à un enseignement.

Procédure :

Une procédure est un enchaînement type d'opérations et de gestes à réaliser pour effectuer un soin « dans les règles de l'art ». Les procédures sont formalisées. Voir « mode opératoire ».

Processus de Bologne

Le processus de Bologne est une initiative intergouvernementale dont l'objectif est la création, d'ici à 2010, d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) basé sur trois cycles: Licence/Bachelor – Master – Doctorat.

Ce processus a été lancé officiellement par une déclaration, la Déclaration de Bologne, signée en juin 1999, par 29 pays européens (46 en 2009). Cette déclaration invite à réformer l'enseignement supérieur de manière à pouvoir faire converger les différents systèmes nationaux et à développer la comparabilité et la mobilité entre pays.

Programme (d'enseignement ou de formation)

Ensemble d'activités, de contenus de formation et/ou de méthodes mis en oeuvre pour réaliser les objectifs pédagogiques définis (acquisition de connaissances, d'aptitudes ou de compétences), et organisés dans un ordre logique et sur une période déterminée. Un programme de formation peut être découpé en Unité de Formation, chaque Unité de Formation pouvant être elle-même découpée en Modules de formation.

Qualification

La définition de cette notion peut être abordée selon deux approches : une approche collective et une approche individuelle.

- Dans le premier cas, reconnaissance sociale de la maîtrise des savoirs et des compétences nécessaires à la tenue d'un poste de travail.
- Dans le second cas, la qualification d'une personne est sa capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail.

La qualification peut être acquise par la formation ou par l'expérience et attestée par un diplôme ou un titre.

Reconnaissance (des compétences)

(a) Reconnaissance formelle: processus qui consiste à reconnaître formellement la valeur des compétences :

- soit en délivrant des certificats, des titres ou des diplômes;
- soit en accordant des équivalences, des unités de crédit ou en validant des compétences acquises;

et/ou

(b) Reconnaissance sociale: reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux.

Référentiel :

D'une manière générale, c'est un document descriptif utilisé comme référence. Il existe différents types de référentiels en formation :

- Le référentiel des activités professionnelles (RAP) ou référentiel métier (RM) décrit les activités et les tâches d'un emploi-type donné.
- Le référentiel de certification décrit les compétences et les exigences pour la certification des compétences de l'emploi-type.
- Le référentiel des savoirs décrits les savoirs mobilisés dans l'exercice des activités professionnelles de l'emploi-type.

Référentiel des Activités Professionnelles (définition du RAP) ou Référentiel Métier (RM)

Le référentiel des activités professionnelles (RAP) ou référentiel métier (RM) définit le champ des activités professionnelles auxquelles prépare chaque diplôme de l'enseignement professionnel. Sa construction fait suite à la décision de créer ou de rénover un diplôme. Il donne l'essentiel des éléments nécessaires à l'élaboration du référentiel de certification.

Le RAP ou RM décrit les activités et les tâches que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme dans les premières années de sa vie professionnelle. Ces activités ne sont ni celles d'un débutant, ni celles d'un professionnel chevronné. L'expérience sera nécessaire pour que le jeune diplômé maîtrise bien l'ensemble des compétences compte tenu de la complexité des situations professionnelles de l'entreprise.

Le RAP ou RM s'appuie sur une analyse des situations de travail correspondant à la cible du diplôme. Elle doit tenir compte des évolutions prévisibles des activités, appréhendées au travers des informations transmises par les représentants des employeurs et des salariés et éventuellement d'études prospectives.

Référentiel des Activités Professionnelles ou Référentiel Métier (fonctions du RAP ou du RM)

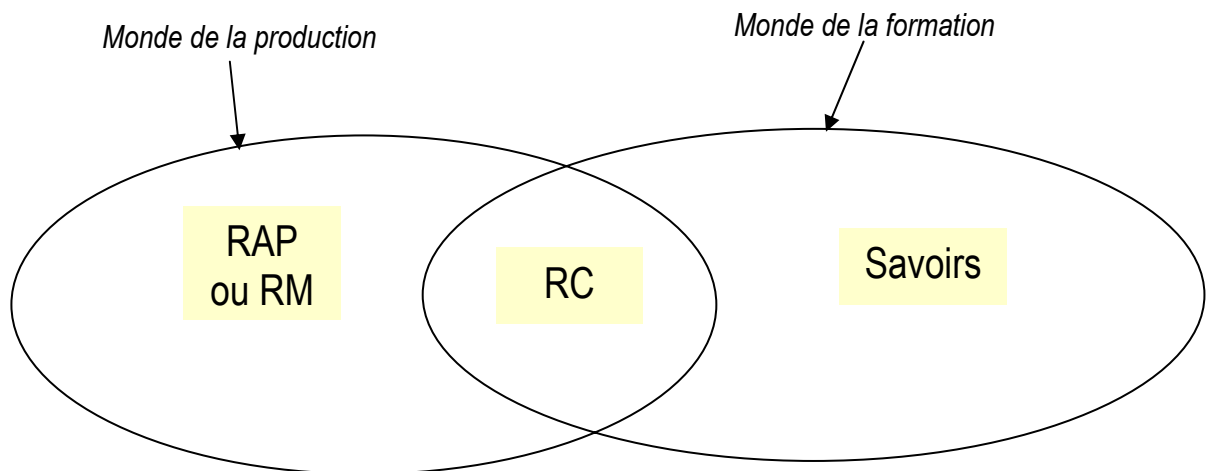
Le RAP ou RM est appelé à remplir trois fonctions principales :

- Une fonction de médiation entre les différents partenaires intervenant dans la conception et l'élaboration du diplôme. Employeurs et enseignants doivent être d'accord sur la cible du diplôme.
- Une fonction d'outil dans le processus d'élaboration du diplôme et d'une formation, en effet, les éléments dégagés lors de l'analyse de l'activité professionnelle constituent un socle à partir duquel est construit le référentiel de certification. Le RAP ou RM est utilisé par les enseignants pour mieux appréhender les objectifs professionnels du diplôme, concevoir les situations d'évaluation des compétences. Le RAP ou RM est nécessaire au moment de l'analyse des dossiers VAPE (demande de validation des acquis professionnels et de l'expérience). Le RAP ou RM doit constituer un outil de référence dans les comparaisons nationales et internationales de systèmes de certification.
- Une fonction d'information sur la finalité professionnelle des diplômes pour tous les organismes de l'information et l'orientation professionnelle. Le RAP ou RM servira de base pour la rédaction des fiches métier utilisées par les services d'information et d'orientation.

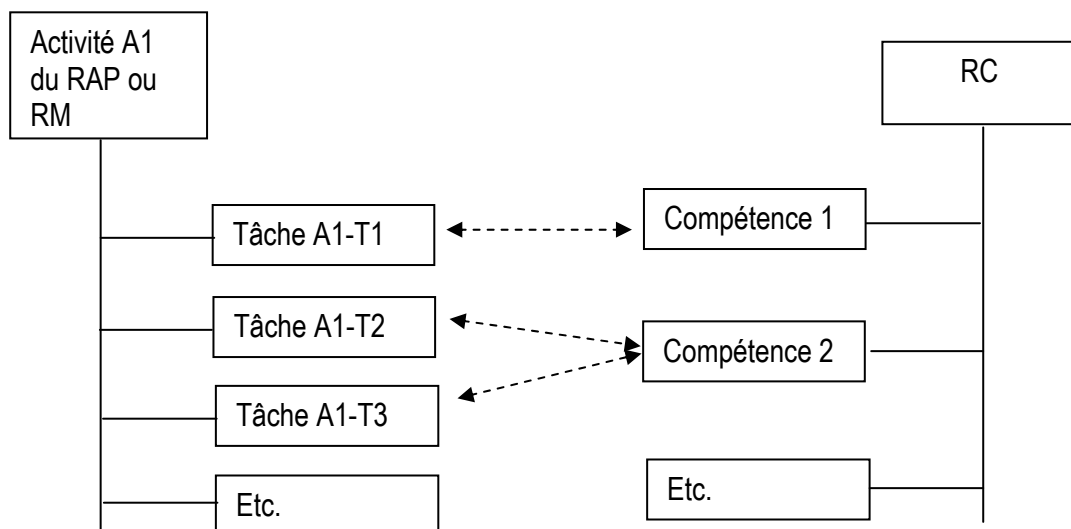
Référentiel de certification (définition)

Le référentiel de certification décrit les compétences professionnelles qui sont caractéristiques du métier. Il précise les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées et les résultats attendus. A ce titre, il constitue la base de l'évaluation des compétences.

On peut considérer que le RC est le document qui fait véritablement le lien entre les 2 mondes, celui de la production et celui de la formation, le RC appartient aux 2 mondes.



Le RC est d'abord constitué d'une liste des compétences. Ces compétences sont relatives aux tâches professionnelles.



Référentiel de certification (composition)

Le RC est une liste de compétences, mais ce n'est pas seulement cela puisque le RC, comme son nom l'indique, sert de références pour la certification.

Pour cette fin, les compétences doivent être complétées par le descriptif de situations dans lesquelles les élèves devront être placés lorsqu'il s'agira d'évaluer leurs compétences.

L'évaluation des compétences nécessite que l'on précise pour chacune des situations d'évaluation :

- Les conditions de l'évaluation
- Et les critères d'évaluation

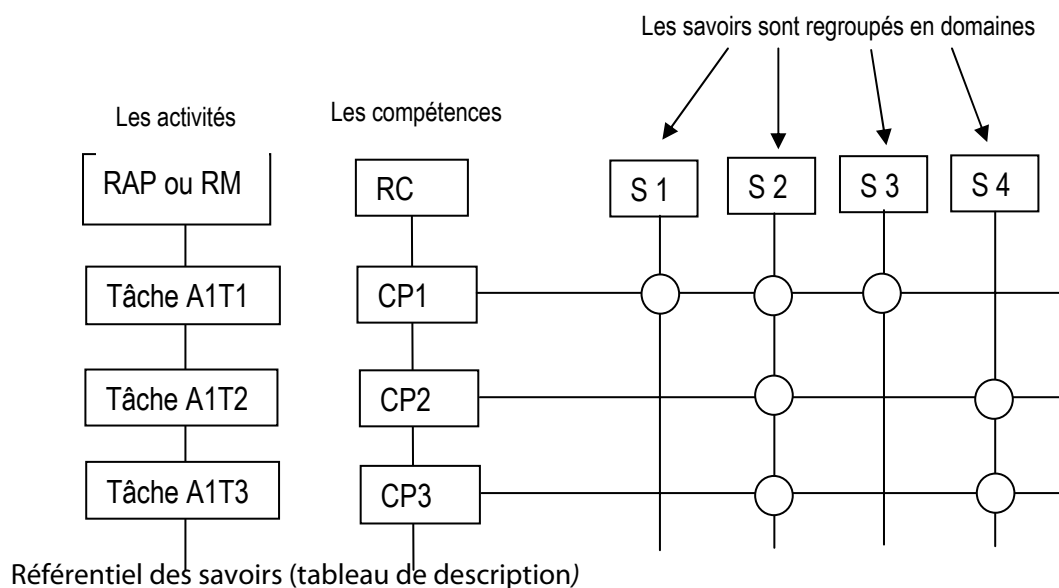
Le référentiel de certification ainsi formalisé sera en congruence avec le RAP ou RM.

Référentiel des savoirs (définition)

Le Référentiel des Savoirs n'est pas un programme au sens où on l'entend communément. Un programme est un ensemble de notions que l'enseignant doit dispenser. Le programme est donc une fin en soi. Dans le cadre de l'enseignement professionnel, le référentiel des savoirs n'est pas une fin en soi. C'est un référentiel, c'est à dire un document qui doit faire référence, un document auquel on se reporte pour construire des ressources pédagogiques comme les TP, les exercices, ... Le RS n'est ni un programme ni une progression.

Le référentiel des savoirs est l'ensemble des savoirs qui sont en jeu dans l'exercice de l'activité professionnelle. On a défini la compétence comme la capacité à mobiliser des savoirs de toute nature dans une classe de situations professionnelles, le RS est l'ensemble de ces savoirs.

Pour construire le RS il s'agit donc d'identifier les savoirs des compétences, de les regrouper en domaine de savoirs.



Le RS comprend 2 tableaux, un tableau mettant en relations compétences et savoirs, un tableau décomposant les domaines de savoirs en objectifs de formation.

Pourquoi cette mise en relation compétences → savoirs associés ?

La définition adoptée de la compétence est « la capacité pour un individu de mobiliser à bon escient des savoirs dans une activité professionnelle ». La construction des compétences donne donc une place importante aux savoirs⁴. Ces savoirs seront apportés à l'élève, au cours des travaux pratiques (les TP), au cours des séances de technologie, au cours des travaux dirigés (TD).

Cette mise en relation permet, cela est un bénéfice essentiel de prévoir à quel moment il faudra apporter ces savoirs. Ce moment sera celui prévu pour l'acquisition de telle ou telle compétence. Il y a donc une corrélation forte entre la progression des apprentissages des savoirs et la progression dans la construction des compétences.

⁴ Rappel : il y a 5 types de savoirs, pratiques, méthodologiques, procéduraux, relationnels.

Tableau de mise en relation compétences/savoirs

Exemple du tableau (compétences \leftrightarrow savoirs) du RS « assistant familial »

Compétences	Domaines de savoirs																											
								D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23	D24	D25	D26	D27
C1.1 Répondre aux besoins physiques de l'enfant	X	X	X	X	X	X	X																					
C2.1 Favoriser le développement global de l'enfant					X	X	X			X			X		X													

Le tableau décomposant chaque domaine de savoirs en objectifs de formation. Ces objectifs serviront à la construction des séquences d'apprentissage par les enseignants.

Exemple du tableau extrait du RS « Assistant familial »

D1.	Connaître les principaux éléments d'hygiène, de sécurité, d'alimentation et de nutrition	Niv 1	Niv 2	Niv 3
1.1	PSC1			x
1.2	Hygiène et sécurité domestique :			
	Les notions d'hygiène (hygiène des mains, corporelle, intime, de la cuisine...)			x
	Les accidents domestiques et leur prévention			x
1.3	Rythmes biologiques de l'enfant			
	Le sommeil	x		
	Notions de chronobiologie	x		

Les niveaux correspondent à une échelle taxonomique à 3 niveaux (1. avoir connaissance de ... 2. Savoir utiliser ... 3. maîtrise totale de ...).

Ressources :

Les ressources mobilisables par les compétences :

Ensemble de moyens matériels et immatériels mobilisés par un professionnel dans la mise en œuvre de ses compétences. Les ressources sont de 2 types, incorporées (les savoirs, l'expérience, etc.) ou d'environnement (les modes opératoires, les équipements, les collègues, etc.). Dans le contexte de profondes mutations du système de production, le professionnel compétent ne plus

maîtriser, incorporer toutes les ressources nécessaires tant ces dernières sont nombreuses, complexes et surtout fluctuantes. La compétence d'un professionnel se mesure de plus en plus dans sa capacité à mobiliser des ressources externes (d'environnement).

Les ressources pédagogiques :

Ensemble de documents, supports de cours, manuels, ouvrages, multimédia utilisé (...) utilisés par l'enseignant pour animer les modules de sa discipline.

Savoirs (définition)

Le savoir est défini habituellement comme un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience.

La psychologie cognitive (en France) distingue les savoirs des connaissances :

- Les savoirs sont des données, des concepts, des procédures ou des méthodes qui existent hors de tout sujet connaissant et qui sont généralement codifiés dans des ouvrages de référence, manuels, cahiers de procédures, encyclopédies, dictionnaires.
- Les connaissances, par contre, sont indissociables d'un sujet connaissant. Lorsqu'une personne intériorise un savoir en en prenant connaissance, précisément, elle transforme ce savoir en connaissance. Dans une perspective constructiviste, on dira qu'elle construit cette connaissance, qui lui appartient alors en propre car le même savoir construit par une autre personne n'en sera jamais tout à fait le même.

Savoirs (les différents types)

On distingue généralement 5 types de savoirs :

- les savoirs pratiques,
- méthodologiques,
- procéduraux
- conceptuels
- et relationnels.

Savoir (mobiliser des ressources)

La compétence est un « savoir mobiliser » des ressources.

Le savoir mobiliser dans l'action présuppose deux opérations cognitives:

- Savoir intégrer
- Savoir transférer

La notion de Savoir intégrer :

Le savoir intégrer ne signifie pas simplement ajouter, compléter une liste d'éléments mémorisés. C'est donner une place à un élément dans une structure mentale existante. C'est « rendre interdépendants des éléments dissociés au départ » - Roegiers. Ex: Les doigtés, gammes du musicien doivent s'intégrer dans l'interprétation d'un morceau de musique. Ex: Les acquis des exercices d'apprentissage de la technologie des moteurs doivent s'intégrer dans l'activité de dépannage (maintenance auto). Cela fait référence aux travaux de Piaget sur les 2 processus cognitifs d'assimilation et d'accommodation. L'APC s'inscrit dans la filiation du constructivisme.

Quelles sont les conséquences pour le processus d'évaluation ?

Avant d'évaluer si l'individu a su intégrer, il faudra vérifier qu'il a d'abord assimilé, mémorisé. Pour cela les exercices pourront être de simples questions réponses :

- Demander une restitution (question portant sur les définitions)
- Réponses à choix multiples
- Etc.

Il faudra ensuite vérifier l'intégration:

- Cela passe par une mise en activité
- Dans une situation où l'individu va devoir opérer des choix, des tris, des hypothèses
- Pour les vérifier dans la pratique
- Éventuellement rétroagir
- Et enfin justifier sa manière de faire

La notion de Savoir transférer

Définition du transfert: c'est « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle ». Legendre. Autrement dit: le transfert consiste à « transporter » une connaissance (tout en l'adaptant), d'une situation source à une situation cible.

Quelles sont les conséquences pour l'évaluation ?

La situation d'évaluation ne doit pas être identique à celle au cours de laquelle l'individu a fait son apprentissage. Mais elle doit être de même classe, de même famille. L'opération cognitive de transfert doit être verbalisée pour favoriser le processus de métacognition (réflexion de l'individu sur sa façon de raisonner). Cela peut prendre la forme d'échanges avec les élèves pour comparer les deux situations (source et cible) et bien identifier ce qui est congruent. L'objectif de l'échange avec les élèves consiste donc à :

- Décontextualiser l'apprentissage (extraire l'invariant)
- Pour le recontextualiser

De ce point de vue, l'évaluation contribue de manière importante à la consolidation des apprentissages et au transfert nécessaire des acquis.

Savoir-être

Terme communément employé pour définir un savoir-faire relationnel, c'est-à-dire des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée. Cette notion est progressivement abandonnée car elle est trop floue voire même dangereuse si elle est l'occasion de « normaliser » des comportements. La notion de savoir relationnel lui est aujourd'hui préférée.

Savoir faire

Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique maîtrisée dans une réalisation spécifique. La notion de « savoir faire » est floue, de ce fait il est utile de lui adjoindre des qualificatifs comme « savoir faire cognitif » ou « savoir faire pratique ».

Stratégie de Lisbonne

La stratégie de Lisbonne, également appelée agenda, processus ou stratégie de Lisbonne, est un plan d'action et de développement pour l'Union européenne. Elle a été définie par le Conseil européen à Lisbonne en mars 2000 pour répondre aux défis de la mondialisation, de l'évolution démographique et de la société de la connaissance.

La stratégie de Lisbonne vise à accroître la productivité en améliorant l'emploi et en promouvant une meilleure cohésion sociale au sein de l'UE par la formulation de plusieurs initiatives politiques que tous les États membres doivent adopter. La stratégie de Lisbonne a également introduit la méthode ouverte de coordination (MOC), qui encourage les États membres à partager des objectifs communs tout en laissant la mise en œuvre des politiques entièrement entre leurs mains. La MOC est importante pour le programme Éducation et Formation 2010.

La stratégie de Lisbonne a été revue en 2005 et l'importance de l'éducation et de la formation a encore été renforcée. Lors de sa réunion de mars 2005, le Conseil européen a continué d'insister sur l'importance du développement du capital humain comme principal actif européen et a appelé à la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en tant qu'outil indispensable à la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Subsidiarité

Le principe de subsidiarité vise à garantir que les décisions sont prises soit aussi près que possible des citoyens. Il implique de vérifier constamment que les mesures prises au niveau communautaire sont justifiées à la lumière des possibilités disponibles aux niveaux national, régional et local. Plus précisément, c'est le principe selon lequel (à l'exclusion des domaines relevant de la compétence exclusive de l'UE) l'Union ne prend une mesure que si cette dernière est plus efficace qu'une mesure prise au niveau national, régional ou local. Le principe de subsidiarité est étroitement lié aux principes de proportionnalité et de nécessité, qui exigent que toute mesure prise par l'Union ne doit pas aller au-delà de ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs du Traité.

Tâches professionnelles :

Les activités professionnelles sont décomposées en tâches professionnelles. Les tâches sont généralement le bon niveau d'analyse pour extraire les compétences d'un emploi dans les premiers niveaux de qualification. Plus on s'élève dans la hiérarchie des qualifications, moins ce niveau est pertinent pour déterminer les compétences.

Transparence des qualifications

Le degré de visibilité des qualifications (certifications professionnelles) qui permet d'identifier et de comparer leur valeur sur les marchés (sectoriel, régional, national ou international) du travail et de la formation.

Travail prescrit :

Le travail prescrit est celui qui figure dans les fiches de postes, dans les définitions de fonctions, dans les manuels de procédures, dans les consignes données par la hiérarchie aux subordonnés. Le RAP formalise le travail prescrit. Le travail prescrit est par nature un peu différent du travail réel.

Unité

Une unité dans le champ de la formation est un ensemble d'éléments de même nature (ex : ensemble de savoirs appartenant à un même domaine) ou un ensemble d'éléments de nature différentes mais concourant à un même but (ex : des savoirs, des compétences, des épreuves etc.).

Unité de formation (UF)

Une unité de formation comprend un ensemble d'objectifs de formation qui concourent à un même but en terme d'apprentissage. Une UF organise donc les apprentissages dans une unité de temps. Une UF peut être décomposée en « module ».

Il ne faut pas confondre :

- Unité de formation
- Unité certificative.

Unités certificatives (UC)

Une unité certificative est une partie du diplôme. Le BAC général français est un tout qui n'est pas divisé en unité. Le jury délivre le bac dans sa totalité ou ne délivre rien. Le jeune a son bac ou il ne l'a pas. C'est la logique du tout ou rien.

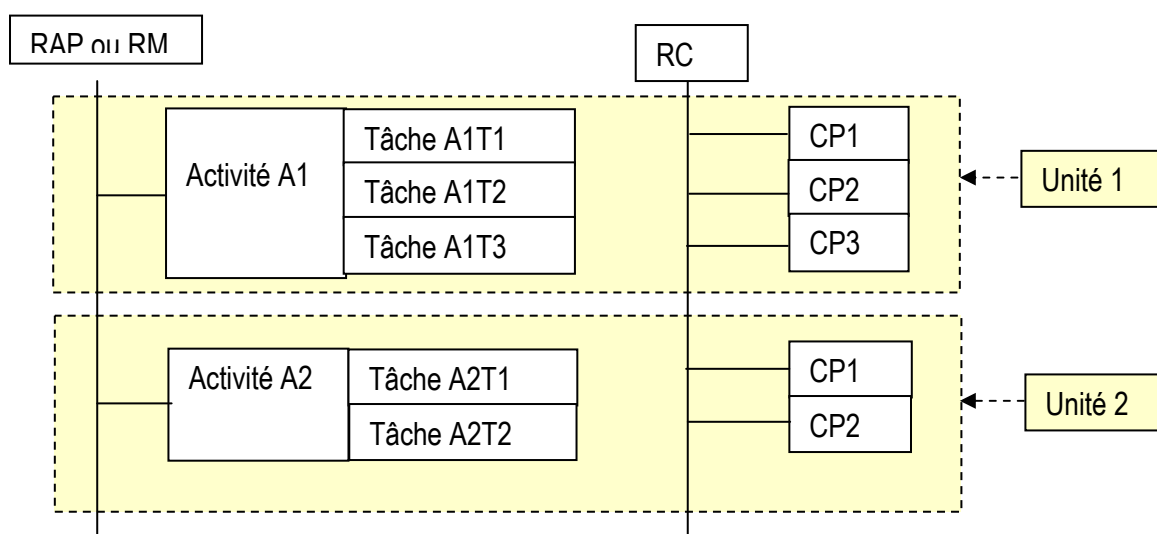
Dans l'enseignement professionnel, un jeune, au terme de son cursus peut maîtriser certaines compétences mais pas d'autres. Dans ce cas, le jury ne peut pas délivrer le diplôme dans son entier car il manque à ce jeune la maîtrise de certaines compétences. Mais comme il maîtrise certaines compétences, le jury va pouvoir certifier les compétences acquises, c'est à dire la partie du diplôme qui correspond à ces compétences acquises.

C'est pour cela que les diplômes de l'EP sont découpés en unités certificatives, chaque unité correspond à un certain nombre de compétences, ces compétences là correspondent à certaines activités professionnelles.

Une unité certificative est un ensemble de compétences constituant un tout cohérent et susceptible de correspondre à un certain degré d'employabilité dans le monde du travail. L'unité a du sens par rapport à sa capacité d'emploi, c'est un moyen pour l'individu de valoriser ses savoir faire professionnels.

L'unité est aussi requise pour la mise en place de la validation des acquis professionnels. En effet, un individu ne peut pas nécessairement avoir une expérience qui recouvre tout le champ d'un diplôme et le jury de VAPE doit pouvoir délivrer les unités correspondantes à l'activité professionnelle exercée et prescrire un parcours de formation complémentaires pour les parties manquantes.

Le principe qui est retenu est de faire correspondre les activités aux unités.



Ce découpage a une conséquence importante sur le plan pédagogique. Chaque unité comprendra des épreuves avec des coefficients. La détermination des coefficients (c'est à dire l'attribution d'un poids à chaque unité) sera fonction de l'importance qui est donnée dans le métier à telle ou telle activité.

Le tableau de correspondance entre les tâches et les compétences pourra alors être complété par les unités du diplôme.

Exemple extrait du RC français « Assistant Familial »

ACTIVITES	Compétences		Unités
A1 Accueil de l'enfant et prise en compte de ses besoins fondamentaux	CP1.1	Répondre aux besoins physiques de l'enfant	U1
	CP1.2	Contribuer aux besoins psychiques de l'enfant	
	CP1.3	Répondre aux besoins de soins	
A2 Accompagnement éducatif de l'enfant	CP2.1 CP2.2	Favoriser le développement global de l'enfant	U2
A3 Accompagnement de l'enfant dans ses relations avec ses parents	CP3.1	Contribuer à l'insertion sociale, scolaire ou professionnelle de l'enfant	U3
A4 Intégration de l'enfant dans sa famille d'accueil	CP4.1	Intégrer l'enfant dans sa famille d'accueil	U4
A5 Travail en équipe	CP5.1	Communiquer avec les membres de l'équipe du placement familial	U5
	CP5.2	Communiquer avec les intervenants extérieurs	

Validation d'acquis d'expérience (VAE)

Procédure de reconnaissance de l'expérience professionnelle ou personnelle antérieure donnant lieu à l'octroi de crédits. Permet l'accès aux études et, selon les plans d'études, la reconnaissance, donc la dispense d'une partie du cursus.

CONTACTS

BULGARIE

Université «St Kliment d'Ohrid» de Sofia (Promoteur du projet)

www.fnpp.uni-sofia.bg

Personnes de contact:

- Nelly PETROVA - DIMITROVA (e-mail: npetrova_dimitrova@abv.bg)
- Hristina OTZETOVA (e-mail: kristi_o@abv.bg)

Institut des Activites et des Pratique Sociale (SAPI)

Personnes de contact:

- Nadia STOIKOVA (e-mail: nstoykova@sapibg.org)
- Yanitza NEDELICHEVA (e-mail: nedelcheva.yanitza@gmail.com)

Agence nationale pour l'assistance sociale

Personnes de contact:

- (e-mail: kanev@sacp.government.bg)

Agence nationale pour l'éducation et la formation professionnelle (NAVET)

Personnes de contact:

- Penka NIKOLOVA (e-mail: p.nikolova@navet.government.bg)

FRANCE:

Groupement d'Intérêt Public - Formation et Insertion Professionnel de l'Académie de Grenoble (GIPFIPAG)

www.ac-grenoble.fr

Personnes de contact:

- Jean Noël PACHOUD (e-mail: jean-noel.pachoud@ac-grenoble.fr)
- Catherine CHABOUD (e-mail: catherine.chaboud@ac-grenoble.fr)

Greta Nord Isère - Centre de formation continue

www.ac-grenoble.fr

Personnes de contact:

- Mariette CIVIDINO-REYNAUD (e-mail: mariette.cividino-reynaud@ac-grenoble.fr)

Greta VIVARAIS PROVENCE (Evalueur)

Personnes de contact:

- Patrick NICOLAS (e-mail: patrick.nicolas@ac-grenoble.fr)

HONGRIE:

Université de Pecs (Hongrie)

www.pte.hu

Personnes de contact:

- Maria HUSZ (e-mail: husz@feek.pte.hu)

ROUMANIE:

Association PARTENER - le Groupement d'Initiative pour le Développement Local de Iasi

www.asociatia-partener.ro

Personnes de contact:

- Catalin ILASCU (e-mail: catalin@asociatia-partener.ro)

Université «Alexandru Ioan Cuza» de Iasi

www.uaic.ro

Personnes de contact:

- Contiu SOITU (e-mail: soitucontiu@yahoo.com)

Direction departementale pour la protection des droits de l'enfant Iasi

Personnes de contact:

- Florin ION (e-mail: florinion@djpdc.ro)

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.