

revue
européenne
de formation
professionnelle

42

43

Revue européenne de formation professionnelle

N° 42/43
2007/3 • 2008/1

**Cedefop – Centre européen
pour le développement
de la formation professionnelle**

Adresse postale: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: info@cedefop.europa.eu

Page d'accueil:

www.cedefop.europa.eu

Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Publié sous la responsabilité de
Aviana Bulgarelli, Directrice
Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Maquette

Colibri Graphic Design Studio
Thessaloniki, Grèce

Production technique

M. Diamantidi S.A.
Thessaloniki, Grèce

Printed in Belgium, 2008

N° de catalogue: TI-AA-07-042-FR-C

Clôture de la rédaction:
octobre 2007

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source. La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol, français et portugais.

En proposant leurs articles pour publication dans la *Revue européenne de formation professionnelle*, les auteurs acceptent le transfert des droits d'auteurs au Cedefop et à la Revue.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la *Revue européenne de formation professionnelle* leur analyse et leur point de vue individuels, qui peuvent être partiellement contradictoires. La Revue contribue ainsi à élargir au niveau européen une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer
par un article, cf. page 296

© Cedefop

Comité de rédaction

Président

Martin Mulder Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres

Steve Bainbridge Cedefop, Grèce

Ireneusz Białecki Université de Varsovie, Pologne

Juan José Castillo Université Complutense de Madrid, Espagne

Eamonn Darcy Retraité de Training and Employment Authority
– FÁS, Irlande,

Jean-Raymond Masson Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira Université de Lisbonne, Portugal

Kestutis Pukelis Université Vytautas Magnus de Kaunas, Lituanie

Peter Rigney Irish Congress of Trade Unions,
Représentant du Conseil de direction du Cedefop

Hilary Steedman London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Gerald Straka ITB/Groupe de recherche LOS,
université de Brême, Allemagne

Ivan Svetlik Université de Ljubljana, Slovénie

Manfred Tessaring Cedefop, Grèce

Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, France

Secrétariat de rédaction

Erika Ekström Ministère de l'emploi, Stockholm, Suède

Ana Luísa de Oliveira Pires École supérieure d'éducation,
Institut polytechnique de Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas Centre de recherche sur l'éducation et la formation
professionnelle, université Vytautas Magnus, Kaunas,
Lituanie

Eveline Wuttke Université Johann Wolfgang Goethe Francfort,
Allemagne

Rédacteur en chef

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grèce

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et à la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le Cedefop constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques, les partenaires sociaux et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975. Il n'en demeure pas moins que la *Revue* est indépendante. Elle s'est dotée d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat: les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil de direction du Cedefop. La Revue européenne dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs confirmés.

La Revue est indexée dans des bases de données bibliographiques renommées
(voir http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

Les quatorze contributions rassemblées dans ce numéro thématique sur le Cadre européen des certifications ont été rédigées entre août 2005 et juin 2007. Ces articles ont donc été écrits alors que la recommandation établissant le *cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie* proposée par la Commission en septembre 2006 était encore en cours d'élaboration et de négociation. Le Parlement européen n'a en effet adopté cette proposition que le 24 octobre 2007. Le texte a ensuite fait l'objet d'un accord politique au Conseil le 15 novembre 2007, accord venant concrétiser plus de trois ans de travail de préparation. Cet accord politique a symboliquement été annoncé par le Commissaire européen chargé de l'éducation, de la formation, de la culture et de la jeunesse, M. Ján Figel', lors de l'ouverture de la conférence «Valorisation de l'apprentissage: pratiques européennes de validation des acquis non formels et informels», organisée par la Présidence portugaise de l'UE à Lisbonne les 26 et 27 novembre 2007. À l'heure où nous mettons sous presse (07/01/2007) le CEC n'est pas encore formellement adopté, l'adoption formelle du CEC devant intervenir au début de l'année 2008.

Pour réaliser ce numéro thématique sur le CEC, le Comité de rédaction de la Revue a choisi comme éditeur invité l'un des grands experts européens en matière de transparence et de reconnaissance des qualifications en Europe, à savoir Burkart Sellin. Expert au Cedefop d'octobre 1976 à octobre 2006, Burkart Sellin a été avec Jens Bjørnåvold l'un des principaux porteurs du projet EQF ⁽¹⁾, dont le Cedefop peut très légitimement réclamer la paternité tant au niveau conceptuel que méthodologique.

Il a construit ce numéro autour d'un ensemble de quatorze contributions dans lesquelles s'expriment une très grande variété d'acteurs de l'éducation et de la formation qui ont *tous activement participé aux discussions et même, en partie, aux travaux spécifiques au sein des différents États membres ou à l'échelon européen*, certains d'entre eux étant d'ailleurs *actuellement étroitement associés aux travaux de développement et de transposition du projet dans les États membres respectifs*.

À noter par ailleurs que deux autres revues du *Réseau européen de dissémination en éducation comparée (Redcom)* ⁽²⁾ ont aussi publié un dossier sur le CEC [EQF]:

European Journal of Education, volume 42, n° 4, décembre 2007

<http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211>

Vocational Training: Research and Realities - Profesinis Rengimas:

Tyrimai Ir Realijos, No 12/2007

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>

Éric Fries Guggenheim

Redacteur en chef

(1) Sigle anglais pour CEC, EQF = *European Qualification Framework*

(2) Sur le réseau Redcom, voir le n° 35 de la *Revue européenne de formation professionnelle*:

http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=420

04 _____
La proposition d'un cadre européen des certifications: possibilités et limites de sa transposition dans la réalité
 Burkart Sellin

22 _____
La libre circulation: d'un droit à une possibilité. Reconnaissance des qualifications par la législation ou l'information
 Mette Beyer Paulsen
 Résumé de l'évolution des initiatives politiques en matière de promotion de la libre circulation sur le marché de la formation et du travail dans l'Union européenne (UE).

38 _____
Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications
 Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer
 Pour comprendre le cadre européen des certifications (CEC), il importe de le considérer au moins sous trois dimensions: une hiérarchie des systèmes d'éducation, une hiérarchie des tâches et fonctions professionnelles et une hiérarchie des modes d'acquisition d'aptitudes et de compétences. À la place d'une base théorique, les auteurs proposent une approche herméneutique en vue d'une meilleure compréhension du tableau du CEC.

66 _____
Le cadre écossais de crédits et de certifications: quels enseignements tirer pour le cadre européen de certifications?
 David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman
 Le présent article décrit l'évolution du cadre écossais de crédits et de certifications (*Scottish Credit and Qualifications Framework* – SCQF), l'un des plus anciens cadres nationaux intégrés de certifications. Nous examinons les enseignements à tirer pour le cadre européen de certifications et pour d'autres pays ayant décidé de créer leur propre cadre de certifications.

78 _____
Harmonisation des descripteurs des résultats de l'apprentissage dans les cadres nationaux et les métacadres de certifications: quels enseignements tirer de l'expérience irlandaise?
 Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray
 Étude et analyse des problèmes soulevés par l'harmonisation des cadres nationaux de certifications et des nouveaux métacadres européens.

93 _____
Le système de qualification professionnelle en Espagne et les travailleurs peu qualifiés
 Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixà
 Le présent document expose l'accueil réservé en Espagne à la stratégie communautaire d'éducation et de formation tout au long de la vie et le rôle, au sein de cette stratégie, de l'évaluation, reconnaissance et validation des compétences et des savoir-faire professionnels, en évaluant leur impact sur les personnes peu qualifiées.

106 _____
Les compétences au cœur du cadre européen des certifications
 Sandra Bohlinger
 Prenant appui sur le cas des pays germanophones, l'auteur montre les difficultés que soulève l'élaboration d'un concept commun des compétences pour le cadre européen des certifications.

125 _____
Cadre européen et cadre national des certifications – un défi pour la formation professionnelle en Allemagne
 Georg Hanf, Volker Rein
 En s'appuyant sur le projet de cadre européen des certifications, le présent exposé vise à dresser, sous l'angle de la formation professionnelle, un tableau des débats que suscite en Allemagne l'élaboration d'un possible cadre allemand des qualifications, eu égard à la situation initiale, aux objectifs et aux procédures à mettre en œuvre

143

Cadre européen des certifications: défis et implications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande

Lucy Tierney, Marie Clarke

Le présent article traite du développement du cadre national irlandais de certifications par référence au cadre européen de certifications proposé. Il explore les défis que représente la mise en œuvre de nouvelles certifications, tant sur le plan politique que pratique.

160

Influences du cadre européen de certifications sur un cadre national: le cas de la Slovénie

Dejan Hozjan

Partant de l'exemple de la Slovénie, cet article analyse la méthode de conception du cadre national de certifications, notamment l'influence exercée par le cadre européen de certifications. Les possibilités d'application d'une méthode ouverte de coordination sont présentées, ainsi que les pièges inhérents.

174

Jeter des ponts entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur: quelle est la contribution du CEC à ce processus?

James Calleja

Le présent article traite de la relation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur dans le cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et fait valoir qu'aujourd'hui le marché du travail réclame une plus grande synergie entre ces deux secteurs de l'éducation pour assurer durablement l'employabilité et la cohésion sociale.

187

Concevoir le cadre national des certifications lituanien à l'image du cadre européen des certifications

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

Dans le présent article, nous analysons la conception du cadre national des certifications lituanien et ses liens avec le cadre européen des certifications. Nous présentons les principaux paramètres méthodologiques et les approches choisies dans la conception du cadre national des certifications et les comparons au cadre européen des certifications.

206

Cadres des certifications et systèmes de crédit: une formule modulaire pour la formation en Europe

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

L'article examine les corrélations mutuelles entre CEC, ECVET et ECTS. Les processus parallèles de Bologne et de Copenhague constituent le cadre dans lequel s'inscrivent les objectifs, les fonctions ainsi que la conception de ces trois instruments. Les auteurs dégagent, analysent et discutent les points communs et les potentiels dans la perspective d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

227

Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications

Jens Bjørnåvold, Mike Coles

Le présent article traite de l'impact potentiel du cadre européen des certifications sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Il décrit la large et rapide expansion des cadres nationaux de certifications à travers toute l'Europe et examine les explications les plus pertinentes qui peuvent être données à ce phénomène, en termes de principes de gouvernance.

À L I R E

266

Rubrique réalisée par Bettina Brenner du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet).

Comité consultatif de la Revue européenne de formation professionnelle

Pr Oriol Homs, Directeur de la Fondation pour les initiatives européennes et la recherche en Méditerranée (CIREM), Espagne

Dr Angela Ivančič, Institut slovène pour l'éducation des adultes, Ljubljana, Slovénie

Pr Dr Andris Kangro, Doyen de la Faculté d'éducation et de psychologie, Université de Lettonie

Pr Dr Joseph Kessels, Consultant et Professeur de Développement des ressources humaines, Université de Twente, Pays-Bas

André Kirchberger, ancien Chef de la division Politiques de formation à la Commission européenne – Consultant international Éducation/Formation/Emploi

Pr Dr Rimantas Laužackas, Vice-Recteur, Université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie

Dr Philippe Méhaut, Directeur de recherche, Centre national de la recherche scientifique, LEST, Aix en Provence, France

Pr Dr Reinhold Nickolaus, Institut de pédagogie et de psychologie, Stuttgart, Allemagne

Pr Dr Antonio Novoa, Recteur et Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal

Pr Dr Philip O'Connell, Institut de recherche économique et sociale (ESRI), Dublin, Irlande

Pr Dr George Psacharopoulos, Réseau européen d'experts en économie de l'éducation (EENEE), Athènes, Grèce

Pr Dr Paul Ryan, Professeur d'économie du travail et formation, King's College, Université de Londres, Royaume-Uni

Dr Hanne Shapiro, Institut technologique du Danemark

Pr Dr Albert Tuijnman, Économiste, Banque européenne d'investissement, Luxembourg

La proposition d'un cadre européen des certifications: possibilités et limites de sa transposition dans la réalité

Burkart Sellin

Rédacteur invité

Expert en formation au Cedefop d'octobre 1975 à octobre 2006 ⁽¹⁾

Ce numéro de la *Revue européenne de formation professionnelle* est entièrement consacré au cadre européen des certifications (désigné ci-après par l'acronyme CEC en français) et tente une évaluation critique et constructive de cette initiative adoptée par la Commission, le Conseil et le Parlement en 2006, extrêmement importante pour la politique européenne en matière d'éducation et de formation professionnelle. Par des expertises, des études et un encadrement en amont lors des réunions des experts des différents États membres, le Cedefop a activement contribué à la préparation du projet CEC que la Commission européenne, le Conseil et le Parlement européen ont amorcé en 2006. Le cadre européen des certifications en tant que référentiel général est un thème qui occupe la politique éducative européenne depuis de nombreuses années. Depuis la fin du siècle dernier, au moins, à la suite des efforts entrepris à Paris et à Bologne en vue de créer un cadre commun pour l'enseignement universitaire et supérieur et depuis le début du vingt-et-unième siècle, où a été poursuivie, à Lisbonne et Barcelone, puis à Bruges et Copenhague, l'élaboration des programmes d'éducation et de formation professionnelle, les acteurs politiques et sociaux sont à la recherche d'une réponse à la question, devenue centrale, de savoir comment améliorer et rendre plus efficace la coordination entre l'éducation et la formation professionnelle. Le cadre européen des certifications joue un rôle dominant dans ce contex-

⁽¹⁾ Voir «30 ans au Cedefop, dans les bons et les mauvais moments» Entretien avec Burkart Sellin, expert principal en formation au Cedefop. *Cedefop Info sur la formation professionnelle en Europe*, 2006, n° 2/2006, p. 1 et 2. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/438/Cinfo22006FR.pdf

te. À ce sujet, toute une série d'objectifs ont été formulés, dont il convient d'analyser le caractère réaliste et la faisabilité. Tel est le thème du présent numéro spécial de la *Revue européenne de formation professionnelle*.

Les différents exposés qu'il contient ont été rédigés à la fin de 2006, ou au début de 2007, contrôlés, corrigés et autorisés par leurs auteurs. Ils reflètent ainsi la situation au début de cette année 2007. Tous les auteurs sont des experts scientifiques et politiques qualifiés qui ont activement participé aux discussions et même, en partie, aux travaux spécifiques correspondants au sein des différents États membres ou à l'échelon européen. Certains d'entre eux sont d'ailleurs actuellement étroitement associés aux travaux de développement et de transposition du projet dans les États membres respectifs. D'autres accompagnent le projet de leurs critiques constructives. Les exposés présentés dressent un bilan des réactions constatées dans les États membres en formulant des suggestions ainsi que des remarques générales et spécifiques pour la transposition du projet.

Par ailleurs, un grand nombre des auteurs abordent la question des rapports entre les différents sous-systèmes éducatifs et de formation professionnelle, comme, par exemple, entre l'enseignement supérieur et la FEP. D'autres analysent les concepts sous-jacents aux propositions en examinant, notamment, les critères orientés vers les résultats permettant de définir savoirs, aptitudes et compétences ou acquis, ainsi que la façon dont ces descripteurs sont compris ou mal compris dans toute une série d'États membres. L'un des exposés traite du projet parallèle d'un système européen de transfert de crédits actuellement examiné et qui devrait déboucher sur une nouvelle proposition des institutions européennes au cours de l'année 2007, en se penchant sur ses liens avec le système de crédits (ECTS) qui existe déjà depuis un certain temps dans l'enseignement supérieur. Enfin, un autre exposé, que nous avons consciemment placé à la fin de ce numéro, est consacré à la question de la *governance* et de la politique européenne de coordination et de concertation réciproque entre les différents secteurs politiques, comme celui de l'éducation où la Communauté ne peut agir directement, étant donné que ses compétences ne sont que subsidiaires par rapport à celles détenues par chacun des États membres. Sur la base des réactions que le projet CEC a suscitées dans tous les États membres, cet exposé soulève ainsi la question de savoir comment transposer efficacement dans la réalité des États membres les propositions et exigences du CEC, restées très abstraites et générales, sans courir le risque de voir apparaître de nouvelles contradictions et divergences en Europe, voire même de creuser encore davantage le fossé séparant les systèmes.

Parallèlement, les auteurs de ce dernier exposé consacrent quelques réflexions à la dimension mondiale et/ou internationale. L'Europe, en effet, n'est pas toujours la seule référence. De plus, l'Europe doit aussi faire ses preuves dans le contexte international. S'agissant des cadres de certifications transsectoriels pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et des offres de formation orientées vers les résultats, il convient de noter qu'un certain nombre de pays, comme l'Australie, le Canada ou la Nouvelle-Zélande, ont déjà fait de nets progrès et disposent d'expériences pertinentes. Il serait donc possible, et même recommandé, de les prendre en exemple pour améliorer non seulement les offres et structures offertes aux apprenants, mais également l'éducation et la formation tout au long de la vie (active), augmenter l'attrait et la qualité des offres correspondantes et contribuer à atteindre l'objectif de l'intégration sociale et économique.

Qu'attend-on du cadre européen des certifications (CEC)?

Dans une Europe caractérisée par la rapidité du développement technique et économique et par le vieillissement démographique, l'éducation et la formation tout au long de la vie jouent aujourd'hui un rôle sans précédent. La sauvegarde et le renforcement de la compétitivité et de la cohésion sociale requièrent que les citoyens de l'Europe actualisent en permanence leurs savoirs, aptitudes et compétences afin d'obtenir et de conserver un emploi ou une profession stables et évolutifs en ayant la garantie de mener une vie sociale et culturelle satisfaisante.

L'éducation et la formation tout au long de la vie sont cependant fréquemment entravées par un manque de communication et de coopération entre les différents prestataires de formation et les instances compétentes en matière d'enseignement général et professionnel comme entre les différents niveaux éducatifs à l'intérieur et entre les divers pays. Cette situation crée des obstacles inutiles qui empêchent les citoyens d'avoir librement accès à une formation et à une formation continue. Ils sont pratiquement dans l'impossibilité de combiner les qualifications et cursus de formation ou modules d'apprentissage offerts par les différents établissements, et il est encore plus rare qu'ils puissent se référer à leurs qualifications lorsqu'ils les ont acquises en dehors du territoire national. Loin de contribuer à faciliter leurs possibilités de développement, cette situation les empêche en outre d'organiser ou de co-organiser activement leur propre vie. L'absence de dispositions permettant

le transfert des qualifications ou acquis d'un contexte de formation à l'autre constitue un obstacle inutile. Elle inhibe la mobilité des travailleurs et apprenants sur le marché du travail européen en entravant la coopération effective entre les organismes de formation et les instances compétentes, ainsi que la coopération internationale entre l'Europe et d'autres régions du monde.

La Commission européenne, comme le Conseil Éducation, attendent beaucoup du CEC ⁽²⁾, qualitativement et quantitativement (voir communiqué d'Hel-sinki, 2006):

- le CEC «... renforcera la mobilité des travailleurs et des étudiants» ⁽³⁾;
- le CEC est un instrument destiné à améliorer la comparabilité des qualifications: le CEC entend permettre une comparaison des qualifications professionnelles qui ne soit plus basée sur les filières de formation et les diplômes, mais sur les résultats des processus apprenants, indépendamment de la façon, du lieu, du moment et de la durée de l'acquisition des connaissances; le CEC décrit ce qu'un individu est capable de faire;
- le CEC est destiné à permettre une meilleure transposition des recommandations, décisions et directives comme celles déjà adoptées en matière de transparence (*Europass*), d'éducation et de formation tout au long de la vie et de reconnaissance des qualifications professionnelles (professions réglementées), par exemple;
- il doit être un outil de traduction des qualifications nationales et systèmes nationaux à l'échelon bi- et multilatéral, en servant entre autres de soutien à la coopération entre les organismes d'éducation et les échanges entre les enseignants, étudiants, écoliers et apprentis;
- le CEC doit permettre l'amélioration du système de statistiques comparées en matière d'éducation d'*Eurostat*, ainsi que la définition d'objectifs pour des investissements relatifs à l'éducation et la formation, à travers des interventions réalisées au moyen, par ex., des Fonds structurels de l'UE;
- enfin, le CEC doit être compris comme une mesure incitant:
 - d'une part à une représentation plus transparente (vers l'intérieur et l'extérieur) des systèmes nationaux d'éducation, de formation et de qualification, et
 - d'autre part, au développement de cadres nationaux de qualifications, dans la mesure où ils n'existent pas encore, dans le but d'améliorer

(²) Après examen en novembre 2006, le Conseil a approuvé la proposition à l'unanimité. À présent, c'est au tour du Parlement européen d'examiner la question. Le texte intégral est disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf

(³) Ján Figel', Commissaire européen chargé de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme, en septembre 2006, cité sur <http://europa.eu>

la perméabilité entre les différentes filières d'éducation et de formation, et notamment entre la FEP et l'enseignement supérieur, comme entre la formation initiale et la formation continue.

Le CEC est considéré comme une étape importante de la concrétisation des objectifs de Lisbonne de l'UE, à savoir: a) améliorer la compétitivité de l'Europe tout en garantissant la cohésion sociale et b) fournir une base solide à la stratégie européenne pour l'emploi.

Le CEC s'adresse essentiellement aux acteurs politiques et administratifs à tous les niveaux de prise de décisions, mais également aux citoyennes et citoyens, c'est-à-dire aux apprenants de tout âge qui ont de plus en plus de mal à s'orienter dans la jungle des offres de formation et de diplômes possibles.

Des descripteurs communs pour la définition de qualifications

Par rapport au document de travail et de consultation élaboré par la Commission en 2005, le projet actuel apporte une certaine simplification des descripteurs définissant les huit niveaux de qualifications et de compétences (voir l'annexe). Dans la troisième catégorie, notamment, celle des autres compétences, le projet propose un regroupement des critères (personnels et professionnels ou autres). En substance, la nature et le contenu des descripteurs n'ont toutefois pas beaucoup changé. La description commence par les qualifications qui ont été acquises au niveau 1, juste à la suite de la scolarité obligatoire, pour ensuite s'étendre jusqu'au niveau 8 avec l'obtention d'un doctorat.

La description des acquis continue à être fondamentalement limitée à trois catégories: Savoirs, Aptitudes et Compétences. On renonce ainsi à une spécification de l'input sous la forme d'une description de la nature de l'institution de formation, de la durée et des méthodes d'apprentissage, en se limitant à une définition des *outcomes*, c'est-à-dire des résultats de l'apprentissage. La classification de l'input est délibérément laissée aux mains des instances nationales respectivement compétentes pour chaque échelon spécifique. C'est en effet la seule méthode qui permette de tenir compte des différentes réalités actuelles et futures. À la demande expresse des partenaires sociaux, le lien entre qualification et profession a été renforcé, notamment dans la troisième catégorie. Parallèlement, il est toutefois souligné que la défini-

tion détaillée de ce lien doit être laissée au soin des acteurs des branches ou domaines professionnels respectifs. Dans ce contexte, à l'instar des efforts entrepris actuellement par le Cedefop, le Cepis ⁽⁴⁾ et le Comité européen de normalisation (CEN/ISSS) ⁽⁵⁾ dans le domaine des qualifications en TIC (technologies de l'information et de la communication), il serait le cas échéant recommandé de développer, également à l'échelon européen, des cadres de qualifications spécifiques, en complément au CEC général. Comme le CEC, de tels cadres de référence spécifiques d'une profession ou d'un secteur n'auraient aucune valeur contraignante, mais serviraient seulement d'outils de traduction des qualifications de toute nature, indépendamment du fait qu'elles aient été acquises par le biais d'un apprentissage formel ou non formel, ou par le biais d'offres commerciales (spécifiques de l'industrie, par exemple).

La renonciation à une description des filières, des contenus de programmes et des institutions de formation a des conséquences pour tous les États membres: un surcroît de clarté quant à la description des savoirs, aptitudes et compétences dispensés par une filière ou un organisme de formation est indispensable et/ou des normes de qualité doivent être définies et convenues. Les grades académiques ou titres professionnels ne suffisent plus à eux seuls, ils ne sont pas assez significatifs. Un premier pas dans cette voie a certes déjà été réalisé avec la propagation, dans le cadre d'*Europass*, du supplément au diplôme ou supplément au certificat, mais cela ne suffit pas pour une classification sans équivoque des diplômes/certificats nationaux par rapport à ceux visés dans le CEC. Des règlements d'examen adéquats et des instances de validation, par exemple, doivent démontrer de manière plausible que les résultats visés par chaque filière de formation ont réellement été atteints. Dans le cas contraire, la confiance réciproque nécessaire à la reconnaissance de la qualification et de la qualité de la formation dispensée dans un autre pays ne saurait exister. Comme le Conseil le demande depuis des années dans le cadre de la reconnaissance des acquis formels ou non formels et conformément aux objectifs poursuivis par le système européen de crédits visant à faciliter le transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle (voir également l'exposé consacré à ce sujet dans le présent numéro), de nouvelles voies doivent en outre être offertes à ceux qui ont acquis leurs savoirs et compétences en passant par une voie non classique (contexte de l'immigration y compris), afin qu'ils puissent les faire valider et accréditer.

⁽⁴⁾ Association européenne des professionnels des technologies de l'information.

⁽⁵⁾ Voir aussi les résultats de la conférence européenne sur les compétences électroniques (*e-skills*) qui s'est tenue à Thessalonique du 5 au 6 octobre 2006, sur www.e-skills-conference.org.

Le CEC et l'ECTS/ECVET renforcent le lien entre les processus de Bologne et de Copenhague

Amorcé à la fin des années quatre-vingt-dix avec le soutien du Conseil de l'Europe, puis transposé avec succès dans la majorité des pays européens, le processus de Bologne visant à la coopération entre les établissements de l'enseignement supérieur et les universités contribue, comme le processus de Copenhague, à promouvoir la coopération entre les organismes de formation, les échanges entre enseignants et apprenants et, à terme, le développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur et d'un cadre européen des certifications. Les critères du CEC ont été adaptés aux descripteurs des acquis de l'espace européen de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire aux critères désignés sous l'appellation *Descripteurs de Dublin*. Bien que très généraux, ces deux types de descripteurs sont toutefois mutuellement compatibles. Les niveaux correspondants du CEC ne présupposent cependant pas obligatoirement l'acquisition de grades académiques, comme ceux de licence, maîtrise ou doctorat, d'usage dans l'enseignement supérieur, et ils ne reposent pas non plus sur une durée minimale des études auprès d'un établissement de l'enseignement supérieur reconnu ou d'une institution correspondante. Par conséquent, les niveaux du CEC ne correspondent pas directement à certains diplômes ou grades de l'éducation formelle. Les niveaux qu'il décrit doivent également être accessibles à ceux qui passent par une voie latérale et aux candidats sans qualification formelle, sous réserve d'une évaluation et d'une validation officielles et formalisées par les instances compétentes.

Depuis le début de 2000, on assiste à une augmentation considérable du nombre d'étudiants qui, dans le cadre du programme Erasmus, par exemple, effectuent une partie de leurs études dans d'autres pays européens et qui peuvent ensuite faire valoir les connaissances qu'ils ont ainsi acquises à travers le système de crédits ECTS⁽⁶⁾. Cette augmentation des échanges d'étudiants ne valait et ne vaut d'ailleurs pas seulement à l'intérieur des États membres, mais également avec d'autres pays européens, ainsi qu'avec la Russie, l'Ukraine etc., où la pratique des échanges reçoit également une assistance de l'UE.

À présent, depuis 2002, les politiciens du Conseil et du Parlement européen responsables pour le processus de Copenhague préconisent aussi un développement analogue dans le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation et formation tout au long de la vie. En matière de participation à des échanges, il faudrait obtenir des chiffres similaires à ceux atteints avec

(6) *European Credit Transfer System* (Système européen de transfert d'unités capitalisables).

le programme Erasmus. À cet égard, toutefois, les échanges effectués jusqu'à présent sur la base du programme Sokrates ou Leonardo da Vinci ont été plutôt décevants. On a pu constater que l'absence fréquente de validation des contenus d'enseignement et d'apprentissage acquis dans un autre État membre en tant que partie de la qualification visée constitue l'une des principales barrières à de tels échanges. On attend du système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) ⁽⁷⁾, actuellement en cours de développement, une amélioration de cette situation.

C'est vers la fin d'octobre 2006 que la Commission a présenté aux États membres, tout d'abord à des fins de consultation, un document de travail proposant un tel système conçu par un groupe de travail technique qu'elle avait instauré en 2003, avec la coopération des experts en FEP des États membres intéressés. Le Cedefop a apporté une contribution essentielle à cette évolution. En effet, le Cedefop a non seulement réalisé des études sur les approches dans les États membres, mais il a également fait élaborer une étude visant à établir une typologie des savoirs, aptitudes et compétences (voir Cedefop, 2006). Par ailleurs, il convient de noter qu'au démarrage des travaux du groupe de travail précité, une autre expertise examinait déjà l'élaboration de niveaux de référence et de zones de confiance réciproque considérés comme indispensables pour faire progresser le système européen de transfert de crédits dans la FEP. Cette analyse du département de la recherche de l'organisme anglais *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, réalisée en coopération étroite avec des experts de nombreux États membres, a été développée par le groupe d'experts chargé du CEC en lui permettant de faire avancer à grands pas ce concept examiné ici. C'est le groupe de travail technique chargé de l'ECVET qui a ainsi donné une impulsion au développement du CEC. Tout examen et définition d'unités d'apprentissage et phases de formation comparables sur la base desquels les échanges précités peuvent être reconnus et transférés serait bien difficile sans un tel cadre de référence des niveaux de formation, de qualifications ou d'apprentissage.

Entre-temps, le CEC peut être considéré comme un développement de la structure des niveaux de formation utilisée autrefois en tant que référence dans le cadre de la transposition de la «Décision du Conseil du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes» (voir décision du Conseil du 16 juillet 1985).

(7) *European Credit System for Vocational Education and Training* (Système européen de transfert d'unités capitalisables dans la formation et l'enseignement professionnels).

La proposition CEC et l'ECVET, ainsi que le projet ECTS déjà plus élaboré, doivent se conforter mutuellement et être transférés à plus ou moins longue échéance dans un *système de crédits* commun. Pour le moment, il n'est toutefois pas possible de trancher la question de savoir si, comme postulé dans la politique, une telle intégration des deux systèmes – ECTS et ECVET – sera possible dans un avenir proche. Jusqu'à présent, l'ECTS repose principalement, à l'inverse de l'ECVET, sur des catégories orientées vers l'input et beaucoup moins vers les résultats de l'apprentissage (*outcomes*). Ce n'est toutefois que lors de la transposition de l'ECVET que l'on pourra savoir si ce système peut fonctionner sans aucun intrant (input).

Au sujet du développement de cadres nationaux de qualifications

Certains États membres disposent d'une tradition déjà relativement longue en matière d'élaboration de cadres de qualifications, d'autres ne les ont développés que depuis peu. Parmi ces cadres, certains se réfèrent seulement à la première formation professionnelle, formation académique ou universitaire comprise ou non. Un cadre national de qualifications transsectoriel n'existe que dans un petit nombre d'États membres ou de pays tiers. La longue tradition de la France dans ce domaine remonte aux années soixante-dix. Le cadre élaboré à l'époque faisait partie intégrante de la *planification* ⁽⁸⁾ et avait pour but d'assurer la transparence et la comparabilité, voire l'*homologation* ⁽⁹⁾ des certificats et diplômes délivrés par le ministère du travail dans le cadre de la formation continue par rapport à ceux délivrés par le ministère de l'éducation.

Au Royaume-Uni, le cadre national de qualifications introduit, tout d'abord pour la formation professionnelle, au milieu des années quatre-vingts, a été ensuite développé et complété à plusieurs reprises. Depuis 2003, la République d'Irlande et l'Écosse ont également déployé de premiers efforts en vue de l'élaboration d'un cadre de qualifications transsectoriel; en Irlande, cet instrument fait référence à 10 niveaux différents à la suite de la scolarité obligatoire, tandis qu'en Écosse, le nombre de niveaux définis est de 12 avec intégration des connaissances dispensées dans le cadre de la scolarité obli-

⁽⁸⁾ Cette expression correspond à la programmation continue d'actions et d'opérations sous la forme de plans à moyen terme et/ou annuels, telle qu'elle est d'usage en France.

⁽⁹⁾ Établissement d'une équivalence ou correspondance avec des qualifications de première formation professionnelle telles que conférées par le ministère de la formation.

gatoire (voir à ce sujet les articles sur l'Irlande dans le présent numéro). Par ailleurs, en Écosse, le système instauré établit un lien beaucoup plus étroit entre cadre de qualifications et système de crédits (*Scottish Credits and Qualifications Framework*). Les premiers résultats obtenus à la suite de l'application de ce cadre de qualifications transsectoriel sont déjà disponibles (voir Raffé et al dans ce numéro).

Dans d'autres régions anglophones comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud, la mise en œuvre de tels cadres de qualifications généraux qui, selon les cas, donnent corps à des intentions et des objectifs différents en offrant juridiquement des garanties également différentes, est également devenue une pratique courante. Certains n'ont qu'une fonction d'orientation, d'autres sont juridiquement contraignants pour les organismes de formation et instances chargées des examens. Une analyse de ces tendances internationales est offerte par l'exposé de Bjørnåvold et Coles présenté dans ce numéro.

Il est d'ores et déjà possible de retenir ce qui suit: les résultats intermédiaires et les propositions des groupes de travail et de la Commission européenne au sujet du CEC et du système européen de crédits ont suscité dans tous les États membres une réaction en principe positive et nombreux sont ceux qui ont déjà amorcé l'élaboration d'un cadre national de qualifications. Toutes les propositions ont été particulièrement bien accueillies dans les nouveaux États membres.

En Allemagne, on discute depuis 2005 des conséquences d'un tel instrument. Avec l'appui du monde économique, le gouvernement envisage toutefois de prendre les premières mesures pour le développement d'un cadre national de qualifications. Les préoccupations majeures dans ce contexte concernent la conservation et l'extension du caractère attrayant de la formation professionnelle organisée principalement en entreprise, le respect du «concept de profession», l'amélioration de la perméabilité tant pour les certificats et diplômes scolaires que pour ceux obtenus à l'issue d'un apprentissage en entreprise, ainsi que la liaison et l'imbrication entre formation professionnelle, enseignement supérieur et formation continue. «Il faut que les barrières entre les différents secteurs éducatifs soient éliminées pour que la fin d'une formation puisse devenir le point de départ d'une autre en évitant une répétition de contenus déjà acquis et, partant, des pertes de temps précieux tout au long des études et de la vie» (Storm, 2006, p. 8, traduit de l'allemand). «L'amélioration de la classification et de la comparabilité des acquis d'apprentissage à l'échelon européen constitue une chance pour l'Allemagne. Les compétences transmises dans le cadre d'une formation en alternance, en par-

ticulier, pourraient être ainsi évaluées correctement en comparaison avec la situation dans les autres pays européens. Un aspect qui [...] continue actuellement à rester problématique du point de vue allemand.» (Storm, 2006, p. 14, traduit de l'allemand).

Conclusions

La Présidence allemande s'est fixé pour objectif d'adopter au cours du premier semestre 2007 la proposition d'un cadre européen des certifications et d'imprimer une nouvelle impulsion au système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET). Par ailleurs, après la clôture du processus de consultation relatif à ce système de crédits, il sera statué sur la forme que devra prendre sa transposition. Il existe aujourd'hui déjà, en relation avec ces objectifs, toute une série de projets pilotes et d'études en cours. Pour pouvoir continuer à encourager la mobilité et la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation en Europe, le nouveau programme de l'Union européenne pour la formation et l'éducation tout au long de la vie démarrera en 2007 et bénéficiera d'un cadre financier amélioré. Il ne fait aucun doute qu'une priorité toute particulière sera accordée à ces deux objectifs essentiels.

Dans la déclaration d'Helsinki du 5 décembre 2006, les ministres de l'éducation soulignent en effet qu'au cours des prochaines années «les travaux devraient se concentrer [...] sur l'introduction du CEC et d'un système de crédits» dans le but de promouvoir la mobilité des apprenants en Europe et de développer les systèmes FEP grâce à une coopération plus étroite dans le domaine de la formation professionnelle (Schavan, 2006).

Aujourd'hui déjà, cette discussion a engendré dans de nombreux États membres une dynamique qui paraît irréversible. Il convient cependant d'attendre pour voir si ces nouveaux instruments et déclarations d'intention trouvent une application correspondante dans la pratique avec une poursuite de l'élan dynamique constaté et une transposition effective de toutes ces recommandations d'ici à l'horizon 2010. Le processus dit de coordination ouverte qui est appliqué par l'Union européenne dans le cadre de sa politique en matière d'éducation et d'emploi ⁽¹⁰⁾ doit être mieux encadré et évalué. À eux seuls, des indicateurs et critères de référence ne sont pas suffisants. Par

⁽¹⁰⁾ comme, d'ailleurs, également dans le cadre de sa politique sociale et de l'emploi en faveur de la jeunesse.

ailleurs, les conséquences nécessaires doivent également être tirées et des actions concomitantes durables réalisées pour soutenir les acteurs dans les différents États membres.

Le programme pour l'éducation et la formation constitue certainement un moyen permettant d'encadrer efficacement les objectifs, mais la formation continue et complémentaire des enseignants et formateurs, ainsi que la qualité et le nombre des offres de formation professionnelle, doivent aussi être améliorées – par le biais d'un soutien financier à partir du Fonds structurel, et notamment du Fonds social, par exemple – afin de les rendre compatibles à l'échelon européen. Parallèlement, il conviendrait également, d'encourager le multilinguisme (et non plus uniquement l'apprentissage de l'anglais) dans le domaine de la FEP. Enfin, pour promouvoir durablement la mobilité des apprenants, il faut aussi que les marchés nationaux de l'emploi ouvrent plus largement leurs portes avec création d'un marché européen du travail. Or, à l'heure actuelle, nous sommes encore bien loin de nous trouver dans une telle situation. Certaines tendances au cloisonnement, voire des conceptions protectionnistes de la part des institutions et d'une grande partie de la population face aux demandeurs d'emploi en provenance d'autres pays, en particulier d'Europe centrale et orientale, continuent de subsister, bien qu'à la suite de l'adhésion des nouveaux États membres, l'afflux attendu de milliers de travailleurs ne se soit pas produit.

Toutefois, la mobilité géographique n'est pas le seul aspect laissant à désirer, il en va de même de la mobilité professionnelle, comme le montre une enquête Eurobaromètre réalisée en 2006, à l'occasion de l'Année européenne de la mobilité des travailleurs. Selon cette enquête, 20 % seulement des travailleurs allemands, autrichiens et grecs ont déjà changé de métier dans leur vie active, les Scandinaves (Danois et Suédois), ainsi que les Tchèques et les Slovaques, qui affichent un pourcentage de 60 %, sont plus enclins à une telle mobilité. Dans ce contexte, les travailleurs français, avec un pourcentage de 50 %, se situent encore au-dessus de la moyenne de 40 % constatée dans les pays de l'UE. Une modification des attitudes en matière de profession et de mobilité est absolument indispensable.

À cet égard, la jeune génération semble toutefois de plus en plus disposée à modifier ses points de vue. La récente étude Shell menée en 2006 auprès de jeunes en Allemagne montre ainsi que, sous réserve d'une bonne formation, la majorité d'entre eux sont prêts à un changement de conception. Les jeunes issus de minorités ethniques et de familles d'immigrés, en particulier, méritent dans ce contexte une attention toute particulière, et ce d'autant que le bilinguisme d'une grande partie d'entre eux constitue une base im-

portante pour l'acquisition d'autres langues. Les établissements de formation et d'apprentissage devraient donc cesser de les considérer d'un point de vue négatif pour, au contraire, exploiter de telles bases en les élargissant et en encourageant parallèlement l'acquisition de la langue de l'environnement ou du pays d'accueil. La promotion d'une alphabétisation bilingue est prioritaire pour ces groupes cibles et ce, autant que possible, dès l'école primaire.

La capacité linguistique de communiquer, tant dans la langue de l'environnement que dans la langue du pays d'origine ou dans une autre langue étrangère, joue un rôle de plus en plus important dans le cadre de l'acquisition de qualifications professionnelles complémentaires et spécialisées. En l'absence de cette capacité, il n'existe aucune possibilité de formation continue formelle ou non formelle permanente et, par conséquent, pratiquement aucune chance d'obtenir un emploi garanti durable.

Cela signifie que la formation professionnelle ne doit pas se contenter de dispenser de parfaites connaissances techniques spécialisées et des capacités correspondantes, mais qu'elle doit également veiller à approfondir les connaissances linguistiques orales et écrites, comme c'est le cas dans les autres filières éducatives de spécialisation. Cette stratégie devrait s'opérer en liaison étroite avec les compétences de communication sociales nécessaires désignées sous l'appellation de *soft skills* (compétences douces). Ces deux aptitudes ou capacités constituent en effet une condition sine qua non, tant pour la formation continue et complémentaire que pour la mobilité professionnelle et géographique.

Annexe

Descripteurs définissant les niveaux du cadre européen des certifications (CEC)

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant les acquis de l'apprentissage attendus d'une certification de ce niveau dans tous les systèmes de certification.

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
	Dans le cadre du CEC, les savoirs sont décrits comme étant théoriques ou factuels.	Dans le cadre du CEC, les aptitudes sont décrites comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)	Dans le cadre du CEC, les compétences sont décrites en termes de prise de responsabilité et d'autonomie.
Niveau 1 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 1:	savoirs généraux de base	aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
Niveau 2 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 2:	savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
Niveau 3 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 3:	savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études.	gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
Niveau 4 Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 4:	savoirs factuels et théoriques dans de larges contextes dans un domaine de travail ou d'études	gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes spécifiques dans un domaine de travail ou d'études	s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles, mais susceptibles de changer; superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Niveau 5* Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 5:	savoirs étendus, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs	gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques d'expertise pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits	gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles; réviser et développer ses performances et celles des autres
Niveau 6** Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 6:	savoirs approfondis d'un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	aptitudes avancées, en faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles; prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
Niveau 7*** Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 7:	savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale; conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines	aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles; prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
Niveau 8**** Acquis de l'apprentissage correspondant au niveau 8:	savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées et maîtrise des techniques liées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche

Compatibilité avec le cadre européen de qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Le cadre européen de qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur propose des descripteurs pour les cycles d'enseignement. Chaque descripteur de cycle propose un énoncé générique des attentes en matière de résultats et d'aptitudes habituellement associés aux certifications.

* Le descripteur du cycle court de l'enseignement supérieur (à l'intérieur du premier cycle ou lié à celui-ci), élaboré dans le contexte de l'«initiative conjointe pour la qualité» dans le cadre du processus de Bologne, correspond aux acquis à posséder au terme de l'apprentissage pour obtenir le niveau 5 du CEC.

- ** Le descripteur du premier cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur correspond aux acquis à posséder au terme de l'apprentissage pour obtenir le niveau 6 du CEC.
- *** Le descripteur du deuxième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur correspond aux acquis à posséder au terme de l'apprentissage pour obtenir le niveau 7 du CEC.
- **** Le descripteur du troisième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur correspond aux acquis à posséder au terme de l'apprentissage pour obtenir le niveau 8 du CEC.

Bibliographie

- Adam, S. *Qualifications structures in European Higher Education: To Consider Alternative Approaches for Clarifying the Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications*. Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 mars 2003.
- Cedefop; Coles, M; Oates, T. *European Reference Levels and Zones of Mutual Trust. Study by QCA*. (Cedefop Panorama series, 109). Cedefop Panorama series, 109. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Disponible sur Internet sous l'adresse: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=414
- Cedefop; Le Mouillour, I. *Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP*. Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (système ECVET). Luxembourg: Cedefop Dossier series; 15, 2006.
- Cedefop; Sellin, B. *European structures of qualification levels*. (volumes 1, 2 et 3) Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Cedefop; Sellin, B. *Des normes européennes communes pour la formation professionnelle ont-elles une chance? Pour la reconnaissance et la transparence des qualifications*. Thessalonique, 1996. (Cedefop Panorama series, (5061) Document de réflexion).
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006. (Cedefop Reference series (3048).
- Deane, C.; Watters, E. *Towards 2010 - common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe*. Conference Paper. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland, 2004.
- Commission européenne. *Les crédits d'apprentissage européens pour la for-*

- mation et l'enseignement professionnels (ECVET) Un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe.* Document de travail des services de la Commission (COM/0163 (COD), 2006a. COM(2006) 479 final, 2006.
- Commission européenne. *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne.* Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (présentée par la Commission) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}. Bruxelles, le 5 septembre 2006, COM(2006) 479 final, 2006.
- Commission européenne. *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) Caractéristiques essentielles.* Luxembourg Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.
- Commission européenne. *Les crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET). Un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe.* Document de travail des services de la Commission. SEC(2006) 1431. Bruxelles, le 31 octobre 2006.
- Communiqué d'Helsinki sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels. Communiqué des ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelles, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Helsinki, le 5 décembre 2006 pour revoir les priorités et les stratégies du processus de Copenhague, Helsinki le 5 décembre 2006. En ligne: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet_2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf (10-12-06).
- Conseil de l'Europe. *Cadre commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer.* Berlin, Munich: Langenscheidt-Verlag, 2001. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=424
- QCA. *National qualifications frameworks: international comparison.* QCA working paper. Londres, 2001.
- Raffe, D. 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: *Journal of Education and Work*, vol. 16, n° 3, 2003, p. 239-257.
- Conseil des Communautés européennes *Décision du Conseil du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes (85/368/CEE).* JO L 199 du 31 juillet 1985, p. 0056 à 0059.

- Schavan, A. „Mehr Mobilität für Auszubildende in Europa“. *Bildungsministerkonferenz verabschiedet Erklärung zur beruflichen Bildung*. BMBF Pressemitteilung n° 218/2006. En ligne: <http://www.bmbf.de/press/1934.php> (10-12-06).
- Scottish Qualification Framework. An Introduction to the Scottish Credit and Qualification Framework*. 2. Aufl., Édinburgh, 2003.
- Sellin, B. Zukunft der Arbeit in Europa – Ausländerbeschäftigung: Integration oder soziale Ausgrenzung? In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, n° 37, 1996, p. 2291 à 2297.
- Storm, A. *Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich des DIHK-Kongresses zur „Europäisierung der Berufsausbildung“ am 8.9.2006 in Düsseldorf*. En ligne: http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6_Europa080906RedeStorm.pdf (10-12-06).
- Young, M. et al. National Qualifications Frameworks: An International and Comparative Approach. In: *Journal of Education and Work*, vol. 16, n° 3, 2003.

La libre circulation: d'un droit à une possibilité Reconnaissance des qualifications par la législation ou l'information

Mette Beyer Paulsen

Master en lettres, disposant d'une expérience dans l'enseignement, chef de section au ministère danois de l'enseignement (1987-2002), détachée en qualité d'expert national au Cedefop (2002-2005), elle a représenté le gouvernement danois au conseil d'administration [à présent conseil de direction] du Cedefop d'octobre 1993 à décembre 2000

Mots clés

Comparability,
harmonisation,
mobility,
regulated
professions,
transparency,
vocational education
and training

Correspondance,
harmonisation,
mobilité,
professions
réglementées,
transparence,
enseignement et
formation
professionnels

RÉSUMÉ

L'article vise à décrire brièvement l'évolution et les différentes initiatives qui ont été prises afin de faciliter la reconnaissance et la comparaison des qualifications formelles par-delà les frontières au sein de l'Union européenne (UE), et cela d'un point de vue politique: des instruments juridiques contraignants comme les directives et les décisions aux instruments politiques comme les recommandations et les actions volontaires, qui couvrent désormais 27 États membres disposant de systèmes d'enseignement et de formation et de structures du marché du travail très différents. Quelles sont les caractéristiques des différentes initiatives, sur quelles bases se fondent-elles, quels problèmes tentent-elles de résoudre et en quoi consistent leurs manquements? Quel est le potentiel de développement des dernières initiatives?

L'article vise à décrire les développements politiques: quelles initiatives ont été prises ou sont en cours; quels problèmes permettent-elles de résoudre et que reste-t-il à faire?

L'un des droits fondamentaux définis dans le traité de Rome est la «libre circulation des travailleurs» dans un marché européen libre des marchandises, des personnes, des services et des capitaux. Cela semble bien simple! Surtout au vu de l'impact fort du libre échange des marchandises par-delà les frontières européennes sur notre vie quotidienne: nous pouvons acheter du fromage danois en Grèce, du pain croustillant suédois en Espagne, de l'huile d'olive italienne en Irlande, et le vin de la Méditerranée est devenu un plaisir pratiquement quotidien dans les pays où les vignes ne poussent pas du tout. Il est relativement facile de partir en vacances dans les autres pays européens, et si nous tombons malades en chemin, nous pouvons être traités dans le pays de destination sans trop de problèmes.

Dès lors, pourquoi la mobilité intracommunautaire sur le marché du travail est-elle toujours relativement réduite (Vandenbrande, 2006) ⁽¹⁾? Les raisons qui l'expliquent sont bien sûr nombreuses. Les questions comme l'offre et la demande de travail, le logement, l'assurance sociale, l'emploi pour les partenaires, l'éducation des enfants, les salaires, les impôts, pour ne pas citer les langues, tous ces domaines ne sont pas couverts par le présent article. Le seul qui sera abordé ici est la reconnaissance des qualifications dans un autre contexte que celui dans lequel elles ont été acquises à l'origine. Un des problèmes rencontrés est que nous traitons de domaines qui se chevauchent, entre l'enseignement et le marché du travail, entre les réglementations juridiques (législations), les conventions collectives et la libre concurrence, entre l'offre et la demande, entre les cultures de l'enseignement et de la formation et le travail. Tous constituent des forces différentes, qui vont dans leur propre direction. Il n'est pas facile pour un employeur de déterminer la valeur réelle que présente à ses yeux un diplôme étranger ou inconnu. Malgré toute l'énergie dépensée pour résoudre les problèmes, les résultats sont maigres. Toutefois, les efforts ont au moins servi à accroître la mobilité des fonctionnaires!

(1) cf. Tom Vandenbrande (dir.). *Mobility in Europe - Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility* (La mobilité en Europe – Analyse de l'enquête Eurobaromètre sur la mobilité géographique et sur le marché du travail). Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail / Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, p. 71. Disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf> [date de consultation: 31.8.2007]

Réglementation juridique: directives et législation

Pour avoir un aperçu global, nous devons simplifier les choses. Premièrement, nous devons examiner la base juridique et nous pencher séparément sur l'enseignement postsecondaire et l'enseignement et la formation professionnels. Le traité de Rome ne fournit au fond aucune base juridique pour la coopération en matière d'enseignement et de formation, mais il traite de la liberté d'établissement en disposant, à l'article 47 de sa version consolidée ⁽²⁾, que «le Conseil [...] arrête des directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres». Toutefois, par sa nature, cette reconnaissance ne peut se faire que si les États membres réglementent déjà l'exercice de la profession par le biais d'une législation.

Déjà dans les années 60, cela a mené à toute une série de directives relatives à la libéralisation, à la transition, à l'industrie, au commerce et à l'artisanat (couvrant plusieurs centaines de professions) ⁽³⁾. Celles-ci peuvent être qualifiées de «directives d'harmonisation», ce qui signifie qu'elles fixent des exigences et des niveaux minimaux en matière d'enseignement et de formation (principalement d'enseignement et de formation professionnels [EFP]) et/ou requièrent des documents prouvant l'expérience professionnelle des personnes qui exercent une profession réglementée. Ces directives sont probablement rarement utilisées de nos jours.

Ces exigences minimales communes valent également – et sont plus intéressantes actuellement – pour les directives de reconnaissance mutuelle des diplômes (principalement dans l'enseignement supérieur), qui ont été publiées à partir de 1975 (avec amendements ultérieurs). Celles-ci couvrent un large éventail de professions médicales et paramédicales (médecins, dentistes, chirurgiens vétérinaires, infirmiers, sages-femmes, pharmaciens, etc.) ainsi que les architectes. Elles sont appelées «directives sectorielles». Dans ce contexte, ces professions sont particulières dans le sens où elles touchent à la santé et à la sécurité, qui sont des domaines dans lesquels les États membres ont un intérêt particulier justifié à fixer des exigences spécifiques pour l'exercice de la profession dans un instrument juridique. Les deux prin-

⁽²⁾ Version consolidée du traité établissant la Communauté européenne, *Journal officiel de l'Union européenne* C 321 du 29.12.2006, p. 37-186, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:EN:pdf> [date de consultation: 30.8.2007]

⁽³⁾ Cf. 3.2.3. La liberté d'établissement et de prestation de services et la reconnaissance mutuelle des diplômes, *Fiches techniques du Parlement européen*, disponible sur Internet à l'adresse suivante: http://www.europarl.europa.eu/factsheets/3_2_3_en.htm [date de consultation: 30.8.2007]

cipaux types de directives mentionnés plus haut («directives de première génération») concernent principalement (mais pas seulement) le droit d'établissement et la liberté d'échanger des services et, partant, visent surtout les professions libérales et les activités indépendantes, même si les professions en question peuvent également être exercées par un employé. La directive relative aux architectes en particulier est restée en suspens pendant trop longtemps (18 ans, selon la rumeur!) car tous les États membres devaient trouver un accord avant que la directive puisse être adoptée. Cette situation était totalement intenable et demandait instamment une procédure plus rationnelle que la convergence lente des programmes d'éducation et de formation des États membres.

Vinrent ensuite les «directives de deuxième génération», à savoir les «directives générales», qui ne procèdent pas à une évaluation professionnelle directe, mais établissent une méthode générale pour traiter des cas impliquant la reconnaissance mutuelle des qualifications donnant accès à une profession réglementée dans un autre État membre que celui dans lequel la qualification a été obtenue. En 1989, la première directive du Conseil relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans ⁽⁴⁾ a été adoptée. Elle donnait l'accès à une profession réglementée. En 1992, la «deuxième directive», la directive du Conseil relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, qui complète la directive 89/48/CEE ⁽⁵⁾, a vu le jour. Ces deux directives établissaient en règle générale une durée minimale de l'enseignement postsecondaire (respectivement plus ou moins de trois ans) pouvant donner l'accès à une profession réglementée, ainsi que des mesures compensatoires: premièrement, l'enseignement et la formation professionnels d'une durée inférieure peuvent être remplacés par un emploi correspondant pendant un certain nombre d'années, en qualité de salarié ou d'indépendant; deuxièmement, un État membre de destination qui ne reconnaît pas directement un diplôme étranger d'enseignement ou de formation (durée, contenu professionnel) comme condition préalable à l'exercice d'une profession réglementée doit permettre au candidat de passer un test de compétences ou de suivre une période de formation (pratique) ou d'adaptation dans le cas où l'État membre de desti-

(4) Directive 89/48/CEE du Conseil, *Journal officiel des Communautés européennes* L 019 du 24.1.1989, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:EN:HTML> [date de consultation: 30.8.2007]

(5) Directive 92/51 CEE du Conseil, *Journal officiel des Communautés européennes* L 209 du 24.7.1992, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31992L0051:EN:HTML> [date de consultation: 30.8.2007]

nation constate des manquements substantiels dans l'éducation et la formation du candidat par rapport aux exigences en vigueur sur son territoire. En outre, des cadres sont fixés concernant la durée de traitement d'un cas, l'établissement de commissions et autres questions pratiques.

Les directives sectorielles et les deux directives générales ont été consolidées en 2005 et rassemblées en une seule directive du 7 septembre 2005 ⁽⁶⁾ – les très longues annexes décrivent en détail les exigences (minimales communes) en matière de qualifications pour chaque programme d'éducation et de formation (dans les États membres). Elles concernent toutes les exigences en matière de qualifications (éducation et formation + expérience professionnelle prouvée, le cas échéant) visant à permettre l'accès à l'exercice d'une profession réglementée dans un État membre. Dans ce contexte, l'éducation et la formation sont considérées comme orientées sur les caractéristiques institutionnelles – c'est-à-dire qu'elles sont basées sur des paramètres comme la durée et le niveau d'éducation et de formation, le type d'établissement, etc.

En termes généraux, les directives constituent un instrument juridique qui présuppose une base juridique dans le traité ainsi qu'une base juridique pour l'exercice d'une profession dans l'État membre individuel. La directive constitue un instrument lourd «du sommet à la base» qui, s'il est administré correctement, nécessite le respect de toute une série de conditions préalables, notamment des informations apparemment simples et directement disponibles sur la finalité, l'objectif et le contenu du programme d'éducation et de formation, le système de notation, etc. – dans la langue parlée dans l'État membre d'accueil. Le fait que ces informations soient rarement disponibles dans leur intégralité à un seul endroit, qu'elles soient rarement accessibles et traduites dans une langue étrangère (voire jamais si l'enseignement ou la formation ont été suivis il y a plusieurs années) était un obstacle dans le processus de traitement du cas. Cela signifie que l'État membre de destination éprouve souvent des difficultés à avoir un aperçu des qualifications de l'enseignement ou de la formation du candidat et que l'obtention des documents pertinents et la traduction de ceux-ci par un traducteur juré peuvent demander beaucoup de temps et s'avérer coûteuses pour le candidat.

Concernant les directives générales, on constate également des problèmes d'«asymétrie». Ce qui veut dire, entre autres, que certains États membres ap-

(6) Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, *Journal officiel de l'Union européenne* L 255 du 30 septembre 2005, p. 22-68, disponible sur Internet à l'adresse suivante: http://www.cplol.org/files/official%20journal_25520050930en_00220142_pp1-47.pdf [date de consultation: 30.8.2007]

pliquent une politique de forte réglementation par l'État pour l'exercice d'une profession, tandis que d'autres laissent largement aux partenaires sociaux ou aux organisations professionnelles le soin de s'en occuper (dans ce cas, sont-ils couverts par la directive ou non?). Dans d'autres États membres, il n'y a globalement aucune réglementation. En outre, certaines professions (par exemple l'éducation et la formation des opticiens) requièrent un enseignement postsecondaire dans certains États membres, alors que les mêmes professions requièrent un enseignement et une formation professionnels (EFP) dans d'autres États membres. Certains États membres réglementent des professions qui ne le sont pas dans d'autres (par exemple coiffeur). Dans les cas où la directive traite de l'enseignement et de la formation réglementés qui mènent à des professions réglementées, certains États membres ont décidé qu'une grande partie de leurs programmes d'EFP serait couverte par la directive (par exemple l'Allemagne) alors que d'autres États membres présentant un système similaire ont choisi de ne pas le faire (par exemple le Danemark). Les principales difficultés dans la gestion de la/des directive(s) pourraient être le manque d'informations adéquates sur les qualifications en langues étrangères, l'«asymétrie» des professions couvertes et le caractère statique de l'instrument en lui-même (dans un monde en constante évolution).

Informations sur l'enseignement et la formation professionnels et correspondance

Concernant l'EFP, qui est beaucoup plus complexe que l'enseignement supérieur, en raison du large éventail de qualifications (sans cesse en évolution) couvertes, des différents systèmes nationaux d'enseignement et de formation et des diverses structures du marché du travail dans lesquelles ils s'inscrivent, une autre approche a été adoptée. Celle-ci complète en partie les directives. Depuis sa création en 1975, une des priorités principales du Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) consiste à fournir des informations, à savoir des descriptions structurées des systèmes d'EFP des États membres. Cette tâche a été partiellement accomplie grâce à la publication et la mise à jour régulière d'une série de monographies des États membres, en partie par le biais d'un «guide» comprenant des brefs résumés graphiques pour tous les États membres (de l'époque, désormais caducs) et en partie par le biais de «brèves descriptions» conjointement avec chaque nouvelle présidence. Bien sûr, tous ces éléments décrivent des systèmes, et pas des programmes. Le processus consistant à maintenir ces pu-

blications imprimées à jour et en phase avec l'évolution et l'adaptation continues des systèmes d'EFP est extrêmement lent et laborieux. C'est pourquoi le Cedefop a créé récemment une base de données sur Internet, eKnowVET, un système de gestion des connaissances, pouvant être mis à jour et permettant d'effectuer des recherches pratiquement de tous types. Même si, en dépit de toutes les différences nationales, l'enseignement universitaire présente de nombreuses similitudes au niveau européen, que ce soit du point de vue de la structure ou du contenu, l'EFP n'en reste pas moins un domaine très complexe réunissant de nombreux acteurs et parties prenantes, voire plusieurs systèmes différents dans le même État membre, ce qui signifie que les programmes d'EFP ne sont pas immédiatement comparables au-delà des frontières nationales – en raison, notamment, du fait que les contextes dans lesquels ils fonctionnent sont si différents.

Une autre initiative dans laquelle le Cedefop a joué un rôle clé ⁽⁷⁾ est la mise en œuvre de la décision du Conseil de 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes ⁽⁸⁾ (au niveau qualifié). La décision ne se concentre pas sur la structure des systèmes d'enseignement et de formation, mais sur les compétences professionnelles clés requises pour exercer un métier spécifique. Au cours des six années qu'a duré le projet, 209 professions dans 19 secteurs ont été recensées et décrites en collaboration avec les partenaires sociaux et les autorités compétentes au niveau national. Le résultat a été publié dans le Journal officiel ⁽⁹⁾ dans les neuf langues des douze États membres de l'époque. Afin de faciliter la comparaison, les programmes d'EFP ont été répartis en cinq niveaux opérationnels. Les établissements d'enseignement (école/pratique professionnelle) et les autorités d'émission des diplômes, certificats et autres preuves de qualifications formelles ont été mentionnés pour référence (pour une réévaluation de la structure à cinq niveaux

⁽⁷⁾ *Projet Comparability of vocational training qualifications* (Correspondance des qualifications de formation professionnelle), dirigé par Burkart Sellin, voir *Certification in the EU Member States* sur le site du Village européen de la formation du Cedefop à l'adresse suivante: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/main.asp> [date de consultation 30.8.2007]

⁽⁸⁾ 85/368/CEE: Décision du Conseil, *Journal officiel des Communautés européennes* L199 du 31 juillet 1985, p. 56-59, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31985D0368:EN:HTML> [date de consultation: 30.8.2007]

⁽⁹⁾ Voir, par exemple, la page web *EU statutory instruments on the recognition and comparability of qualifications* (Instruments statutaires européens de reconnaissance et de correspondance des qualifications sur le site du Village européen de la formation du Cedefop à l'adresse suivante: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/bibl.asp> [date de consultation 30.8.2007]

des niveaux de formation et de qualification des Communautés européennes de 1985, voir Anneke Westerhuis, Burkart Sellin, 2001) ⁽¹⁰⁾.

Certains États membres proposent des programmes d'enseignement et de formation très larges et généraux, tandis que d'autres préfèrent des programmes plus restreints, et peut-être très spécialisés. Un plombier dans un État membre s'occupe de tout ce qui va de la toiture aux systèmes de chauffage, en passant par la tuyauterie et les canalisations, tandis qu'un plombier dans un autre État membre est peut-être spécialiste uniquement dans un de ces domaines. Certains États membres n'organisent pratiquement rien d'autre qu'une formation à l'école, tandis que d'autres prévoient également de nombreux travaux pratiques et formations sur un lieu de travail, ce qui signifie qu'un travailleur qualifié qui a obtenu récemment sa qualification peut directement travailler de manière indépendante dans une entreprise. Les travaux sur le projet de correspondance ont révélé de nombreuses connaissances utiles, mais certaines parties considéraient la catégorisation nécessaire des programmes d'EFP comme une réduction des programmes au plus grand commun dénominateur, ce qui ne tenait pas suffisamment compte de leurs caractéristiques spécifiques. Ce recensement a demandé un effort considérable, mais il n'a jamais été réellement mis en œuvre au niveau national. Il est regrettable, à de nombreux égards, qu'il n'ait pas été possible de maintenir les réseaux sectoriels transnationaux après la fin des travaux.

Problèmes administratifs

Les programmes d'éducation et de formation s'inscrivent et sont décrits (s'ils le sont!) dans un contexte (national) spécifique. Cela fonctionne tant qu'un programme donné est utilisé uniquement dans son contexte. Il existe, au niveau national, une législation globale, des règles spéciales d'examen, des plans d'éducation et de formation (nationaux, locaux, voire créés par les partenaires sociaux) dans la ou les langue(s) nationale(s) s'inscrivant dans ce contexte. Ces

⁽¹⁰⁾ Cedefop; Anneke Westerhuis, Burkart Sellin (dir.). *European Structures of Qualification Levels - Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales)* (Structures européennes des niveaux de qualification – Rapports sur les évolutions récentes en Allemagne, en Espagne, en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni [Angleterre et Pays de Galles]). Volume 1. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. Série Référence Cedefop: 3016EN Volume 2. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. Série Panorama 5116EN, disponible sur Internet à l'adresse suivante: http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/186/5116en.pdf [date de consultation: 31.8.2007]

éléments peuvent être complétés par une «connaissance tacite» importante détenue par les employeurs, les établissements d'enseignement et autres parties prenantes. Le traitement spécifique des cas concernant la reconnaissance ou l'évaluation de l'enseignement et de la formation étrangers, qu'il s'agisse d'un programme d'éducation et de formation terminé en vue de l'exercice d'un emploi, de formation complémentaire ou uniquement de certaines parties des programmes d'éducation et de formation (transferts de crédits), présuppose que les informations pertinentes soient disponibles afin de permettre au tiers de se forger une image non seulement de la durée et du contenu du programme, mais aussi de la «qualité» de celui-ci. Ce n'est pas chose aisée, même avec l'aide des guides publiés par Eurydice ⁽¹⁾ et le Cedefop ⁽²⁾. Au vu de l'«explosion de la connaissance», de l'ampleur prise par le développement et la diversification des programmes d'éducation et de formation et de l'émergence de nouveaux secteurs (par exemple électronique, TI, biotechnologie) – sans parler de la croissance substantielle du nombre d'États membres –, l'approche susmentionnée n'était plus appropriée. En particulier, elle n'était pas suffisamment dynamique et prospective pour contribuer à la promotion de la mobilité dans l'enseignement et la formation et sur le marché du travail. Pour être compétitives, les entreprises se modernisent continuellement. Il est donc nécessaire de développer davantage les programmes d'éducation et de formation. Une comparaison statique des qualifications «entre sujets» ne suffit plus. En 1992 et 1996, le concept de «transparence» (fourniture des informations adéquates permettant aux qualifications formelles d'être comprises dans un autre État membre) a commencé à se dessiner dans des résolutions prises lors des réunions des ministres de l'éducation au Conseil. En 1993, le CCFP (Comité consultatif pour la formation professionnelle de la Commission) a adopté une résolution sur la transparence: de petits groupes de travail ont été créés et des projets pilotes individuels ont été lancés dans les années qui ont suivi.

La nouvelle approche, un changement de paradigme

Les initiatives susmentionnées, à savoir les directives et le «projet de correspondance», rendent le «destinataire» responsable de la «reconnaissance» *de jure* des qualifications de l'enseignement et de la formation, par exemple en autorisant l'exercice d'une profession (pour les professions réglementées)

⁽¹⁾ Voir http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home

⁽²⁾ Voir http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/

ou l'admission à un établissement d'enseignement, ou *de facto*, par exemple lorsque le candidat obtient un emploi régi ou non par une convention collective ou s'il devient membre d'un syndicat. Toutefois, l'État membre de destination ou l'«autorité de reconnaissance» n'est souvent pas encouragé à reconnaître les qualifications. En outre, les informations nécessaires ne sont souvent pas suffisamment disponibles et accessibles. Un diplôme, qui peut même être en langue étrangère, ne constitue pas une base suffisante pour évaluer les qualifications des candidats.

Le traité de Maastricht de 1992 ⁽¹³⁾ a également couvert l'enseignement général (article 126) ⁽¹⁴⁾ et, peu à peu, les efforts visant à poursuivre les travaux sur la reconnaissance académique de l'enseignement supérieur, réalisés par le Conseil de l'Europe depuis sa création peu après la Seconde Guerre mondiale, ont commencé à prendre forme dans un contexte européen. La structure en trois étapes de l'enseignement postsecondaire a été établie, tout d'abord, avec la convention de Lisbonne et ensuite avec les déclarations de la Sorbonne, de Bologne et de Berlin. Avec le sommet de Lisbonne de 2000, ses objectifs ambitieux en matière d'enseignement et de formation et sa «méthode ouverte de coordination» (MOC), les choses ont commencé à bouger.

Désormais, il n'est plus nécessaire de discuter d'une éventuelle base juridique dans le traité pour mettre en œuvre telle ou telle mesure et, avec le budget garanti au titre des programmes d'éducation et de formation, des fonds sont disponibles pour propulser le processus vers l'avant grâce aux groupes de travail et aux projets pilotes. Une nouvelle approche dynamique a vu le jour avec le «processus de Copenhague-Maastricht-Helsinki» et le programme de travail «Éducation et formation 2010». Au lieu des instruments juridiques «du sommet vers la base», l'approche est devenue politique: les ministres s'accordent sur des objectifs et des critères communs qui, d'une part, respectent l'autonomie nationale en matière d'éducation et, d'autre part, permettent évolution et dynamisme sur les marchés de l'éducation et du travail, tout cela sur une base volontaire. Des groupes de travail thématiques ont été créés, des activités d'apprentissage en équipe sont organisées et des groupements thématiques appuient et contrôlent le processus. Cela a également porté ses fruits dans le domaine de la reconnaissance des qualifications formelles et informelles. En outre, au cours du processus, il est apparu que les outils de

⁽¹³⁾ Traité sur l'Union européenne signé à Maastricht le 7 février 1992, *Journal officiel de l'Union européenne* C 191 du 29.7.1992, p. 1, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001> [date de consultation: 31.8.2007]

⁽¹⁴⁾ L'article 126 est désormais l'article 150 de la version consolidée du traité.

reconnaissance avaient un rôle à jouer, non seulement dans la mobilité transnationale sur le marché du travail, mais aussi en tant que condition préalable à l'apprentissage tout au long de la vie, dans le sens où ils couvrent les transferts de crédits et la reconnaissance académique et professionnelle, permettant ainsi la mobilité géographique, sectorielle, verticale et horizontale dans et entre les États membres. En d'autres termes, les instruments considérés comme utiles aux fins de l'établissement de la transparence internationale se sont aussi avérés utiles pour la mobilité régionale ou sectorielle.

La personne en tant que «porteur d'informations sur ses propres qualifications»

L'élément neuf apporté par l'approche de transparence est que la charge de la preuve passe du destinataire à l'émetteur. Le principe qui prévaut est la «transparence», à savoir l'information; les programmes d'éducation et de formation doivent être décrits de manière à pouvoir être compris directement et comparés à des programmes similaires d'autres États membres ou à des profils d'emploi ou des exigences de compétences, de manière que le destinataire (autorité compétente, employeur) puisse immédiatement évaluer si un candidat respecte les exigences et si certains manquements sont immatériels ou si importants qu'un enseignement et/ou une formation supplémentaires sont requis, ou que le/la candidat(e) ne peut obtenir l'avantage qu'il/elle demande.

Forum pour la transparence depuis 1998

En 1998, la Commission et le Cedefop ont conjointement mis sur pied un groupe de travail composé de représentants des gouvernements et des partenaires sociaux au niveau européen. Il est vite apparu qu'il était nécessaire d'obtenir des informations claires et compréhensibles sur les programmes d'éducation et de formation et de mettre sur pied un réseau de centres d'information nationaux auprès desquels des informations supplémentaires pouvaient être obtenues (ainsi que sur les établissements d'enseignement, etc.). Ces conclusions ont été mises en œuvre et développées davantage dans la décision de 2004 ⁽¹⁵⁾ relative à Europass. Celle-ci signifie, entre autres, qu'au terme d'un programme d'éducation et de formation, les diplômés ont le droit de recevoir un supplément explicatif multilingue avec leur diplôme, un sup-

plément au diplôme (pour l'enseignement postsecondaire) ou un «supplément au certificat» pour les programmes d'EFPP, sorte d'«étiquetage informatif» des programmes d'éducation et de formation. On peut y ajouter le «CV Europass», qui est un modèle européen commun de curriculum vitae (CV). Afin de rendre les informations compréhensibles et «décodables» dans un autre contexte, il est nécessaire d'adopter des critères communs, de même que pour tout autre étiquetage informatif. Par la suite, plusieurs initiatives de suivi ont été lancées pour appuyer le processus: mesures d'assurance qualité, critères de référence et, particulièrement intéressant à l'heure actuelle, le cadre européen des certifications (CEC). La proposition relative au CEC divise les compétences de l'éducation et de la formation en huit vastes catégories orientées sur les résultats qui peuvent constituer la base de la comparaison et de la reconnaissance, par opposition avec l'approche conventionnelle orientée sur les caractéristiques institutionnelles (la durée de l'enseignement et de la formation est un paramètre important dans ce contexte). Les huit niveaux peuvent être considérés comme une précision, un développement et une combinaison des cinq niveaux d'EFPP du projet de correspondance et des trois niveaux d'enseignement postsecondaire résultant de la déclaration de Bologne. En outre, des centres Europass nationaux ont été créés pour l'information et le travail en réseau. L'objectif est bien entendu de faciliter la mobilité horizontale et verticale et l'évaluation des compétences non formelles et informelles, ainsi que d'agir en tant que cadre de référence ou de clé de traduction entre les différents systèmes.

Conclusion et perspective

Ce qui est intéressant d'un point de vue politique dans l'ensemble de ce processus, qui cherche depuis plus de trente ans à faire de la libre circulation une réalité pratique plutôt qu'une course d'obstacles bureaucratique pour le citoyen, c'est que l'accent a été modifié: d'un processus juridique complexe «du sommet vers la base» avec des directives, des législations et une bureaucratie nationales, ainsi qu'un système statique relativement difficile à mettre à jour, on est passé à un processus «de la base vers le sommet», fondé sur

(15) Décision n° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004 instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass), *Journal officiel de l'Union européenne* L 390 du 31.12.2004, p. 6-20, disponible sur Internet à l'adresse suivante: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:EN:PDF> [date de consultation: 30.8.2007]

des normes juridiques non contraignantes, un accord commun (non contraignant) entre les ministres, que les États membres peuvent appliquer sur une base volontaire. Plusieurs outils communs et reconnaissables sont mis à disposition, ce qui facilite les travaux et la procédure: les points de mesure (les huit niveaux), les outils d'information [les instruments Europass ⁽¹⁶⁾, le CV, le supplément au diplôme (SD), le supplément au certificat (SC)] et les centres d'information nationaux offrant une assistance technique et des informations si les informations «indépendantes» sont insuffisantes, ainsi qu'un intérêt général pour la gestion de la qualité des systèmes éducatifs. L'intention n'est pas de procéder à une comparaison entre deux systèmes; une certaine marge est laissée à l'appréciation individuelle dans des cas spécifiques. Alors que précédemment, au temps des premières directives, on a pu constater une certaine dose de protectionnisme (les États membres n'étaient pas trop enclins à reconnaître les certificats et diplômes d'enseignement et de formation, mais préféraient la solution la plus facile, à savoir le recours à «leur propre» main-d'œuvre, qu'ils connaissaient bien), le principe de l'action volontaire permet une dynamique bien plus grande.

Il a pourtant été affirmé que la mobilité en matière d'éducation et sur le marché du travail n'était jusqu'ici pas importante dans la Communauté européenne. Quel est donc le problème? Cette situation a pu évoluer lors de ces dernières années et cette évolution est peut-être due davantage aux conditions de marché qu'aux exigences formelles de reconnaissance. Par ailleurs, nous n'avons connaissance que des personnes qui se sont déplacées, dont les cas ont été traités et qui sont dès lors enregistrées dans les statistiques. Nous ne savons rien de celles qui ne se sont pas déplacées car c'était trop compliqué, qui n'ont pas pu obtenir le poste (ou le salaire) pour lequel elles étaient qualifiées, ou qui n'ont pas utilisé leurs qualifications (ou ont dû suivre une nouvelle formation) car celles-ci n'étaient pas reconnues de manière appropriée. Avec la nouvelle approche et les nouveaux instruments, nous avons au moins la possibilité de laisser les personnes profiter de leur potentiel si elles décident de se déplacer – dans un autre pays, vers un autre domaine – ou de compléter leur qualification.

La nouvelle approche ne confère pas de droits aux citoyens individuels (comme le font les directives, dans un nombre limité de professions). Toutefois les États membres, les systèmes d'éducation et les établissements d'enseignement qui comprennent l'importance d'établir et de mener à bien rapidement et efficacement des programmes d'éducation et de formation adaptés aux exi-

⁽¹⁶⁾ Cf. http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=1

gences du marché du travail en vue d'obtenir une main-d'œuvre ayant un bon niveau d'éducation, de formation et de mise à jour sans avoir recours à des procédures de consultation formelle trop lourdes auront un avantage compétitif. En utilisant les instruments de la transparence comme une sorte d'«étiquetage informatif», ils peuvent se vendre et vendre leurs candidats sur un marché du travail international.

Le principe de l'action volontaire ne mène pas nécessairement à une attitude de «laisser-faire»; ceux qui réalisent que la concurrence est désormais libre dans un marché ouvert, le fournisseur qui est le premier à trouver le produit ultramoderne d'avant-garde et est capable de le «commercialiser» et de le décrire en relation avec la «base clients» – et de le vendre – a «gagné une part de marché», comme pour tout autre bien de consommation. La transformation de l'éducation et de la formation en un produit de consommation est déjà en plein essor dans l'enseignement postsecondaire; de nombreuses universités d'outre-atlantique (et certaines européennes) se tournent vers l'Est – et bien sûr vers l'Europe – et des universités satellites sont créées dans de nombreux nouveaux États membres (cf. négociations de l'Organisation mondiale du commerce [OMC]).

Comme pour les autres biens de consommation, l'éducation et la formation doivent également être mises sur le marché et fournir un étiquetage informatif. De même, les entreprises doivent respecter les normes de qualité, qui peuvent être déclarées (cf. ISO).

Le CEC entre dans le cadre de ce processus. Il ne résout pas le problème de la reconnaissance mutuelle en tant que condition préalable à la libre circulation, mais facilite – grâce aux technologies de l'information modernes – la recherche et le contrôle des informations, ainsi que leur compréhension et leur interprétation. Mieux même, il permet le développement et le dynamisme. Il est «proactif» et non «réactif», comme les approches précédentes. Il reste tout de même à voir si le CEC et les autres outils récents seront mis en œuvre à grande échelle au niveau national et s'ils auront un impact positif majeur sur la mobilité dans tous les sens du terme.

Mais il y a un problème... Les employeurs souhaitent engager des candidats opérationnels le plus vite possible, de préférence dès le premier jour. Le marché du travail académique semble être plus internationalisé, non seulement pour ce qui est des compétences, mais aussi pour ce qui est de la culture d'entreprise, que de nombreuses entreprises (mais pas toutes) dans l'industrie, le commerce ou les services. Après de nombreuses années de «coexistence» de la reconnaissance et de la transparence dans un contexte européen, on pourrait être en droit de se demander si les initiatives eu-

ropéennes en matière d'éducation et de formation ne sont pas, après tout, enfermées dans une «tour d'ivoire», en dehors de la vraie vie. Généralement, les programmes d'EFP sont planifiés et exécutés en étroite collaboration avec les partenaires sociaux, ce qui garantit que les programmes reflètent les besoins du secteur en matière de compétences. Dans le cadre du programme Leonardo, des initiatives ont été lancées en relation avec la comparabilité entre les métiers. Cependant, elles ne sont pas applicables «à l'échelle mondiale», elles constituent plutôt une «harmonisation» entre les parties participantes. Cela permet-il une flexibilité et une dynamique suffisantes pour ne pas se laisser distancer par l'évolution rapide du marché du travail? Il est évident que le principe qui veut que l'«émetteur» ou le «façonneur» des qualifications fournisse des informations et un étiquetage informatif sur son «produit» est extrêmement flexible et offre aux établissements d'enseignement, aux travailleurs et aux employeurs une base solide pour évaluer, prendre une décision et, éventuellement, demander un enseignement ou une formation supplémentaire.

Nous avons assisté à l'évolution d'un système très réglementé avec une approche lourde «du sommet vers la base» couvrant un nombre limité de professions conférant aux personnes le droit à une procédure de reconnaissance formelle, vers une approche «de la base vers le sommet» volontaire, flexible et ouverte, fondée sur différents outils d'information normalisés. Si le système fonctionne comme souhaité, il aidera les citoyens qui le désirent à utiliser et à développer leur potentiel dans l'éducation et le travail dans leur propre pays ou à l'étranger. Toutefois, il ne leur confère pas de droits et dépend de la volonté des systèmes nationaux de fournir les infrastructures nécessaires et de la volonté de la Commission d'en assurer le financement. Il reste à voir si le cadre volontaire sera adopté et utilisé sur une base globale.

Mais qu'advient-il si un autre facteur crucial entre en jeu pour déterminer si un candidat muni d'un diplôme étranger peut ou non exercer une profession, un facteur autre que sa compétence «instrumentale» ou ses connaissances professionnelles? Qu'en est-il si la socialisation sur le lieu de travail, la culture d'entreprise, l'organisation du travail, le degré d'indépendance dans l'accomplissement des tâches, la hiérarchie et l'autonomie ou d'autres normes tacites et non liées à l'enseignement sont des éléments tout aussi significatifs pour la satisfaction de l'employé et les bénéfices de l'entreprise? Qu'en savons-nous réellement? Que font les multinationales lorsqu'elles recrutent au niveau mondial? Pourrions-nous obtenir des conseils avisés de leurs directeurs du personnel/directeurs des ressources humaines (DRH)? Les a-t-on interrogés sur leur expérience?

Et puis, finalement, peut-être cela n'a-t-il aucune importance du moment que le marché fonctionne? En cas de pénurie de médecins ou de plombiers (deux exemples de professions réglementées), le nombre de reconnaissances formelles des diplômes étrangers augmentera certainement!

Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications

Jörg Markowitsch

Directeur général de la société de conseil aux entreprises 3s et du laboratoire de recherche 3s à Vienne (Autriche)

Karin Luomi-Messerer

Chef de projet et chercheuse au laboratoire de recherche 3s à Vienne (Autriche)

Mots clés

Lifelong learning,
learning outcomes,
transparency,
comparability,
reference levels,
qualification
frameworks

Apprentissage tout au
long de la vie,
acquis de
l'apprentissage,
transparence,
comparabilité,
niveaux de référence,
cadres de
certifications

RÉSUMÉ

Le tableau du CEC avec les descripteurs qu'il contient pour les différents niveaux de référence est le tableau le plus commenté en Europe. Les critiques formulées à son encontre ont cependant tendance à mal l'interpréter, dans la mesure où le CEC est considéré sous un ou, tout au plus, deux angles. Le présent article vise à montrer que pour bien comprendre le CEC, il faut l'examiner au moins sous trois angles et y considérer la hiérarchie des systèmes d'éducation, la hiérarchie des tâches et fonctions professionnelles et la hiérarchie des modes d'acquisition d'aptitudes et de compétences. Outre l'examen synchronique des descripteurs, il procède à une analyse détaillée de leur évolution ainsi que des causes et raisons expliquant les changements apportés. Les deux approches – synchronique et diachronique – montrent qu'il n'est pas possible de fonder le CEC sur une base théorique, et nous ne prétendons pas la fournir. Nous proposons plutôt une approche herméneutique devant contribuer à une meilleure compréhension du tableau du CEC.

1. Introduction

Cette contribution traite de la genèse et de l'interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications (CEC), défini dans la proposition de la Commission européenne (du 5 septembre 2006) relative à une recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Nous nous référons en particulier à la partie centrale de ce texte et du CEC, c'est-à-dire à un tableau contenant des critères pour la description de huit niveaux de référence. Le CEC est destiné à fournir un «cadre de référence commun» pour la description des niveaux de certification appliqués dans les différents systèmes d'éducation et de formation au sein de l'UE. C'est par conséquent à juste titre que ce texte peut être considéré comme revêtant une importance cruciale pour l'éducation et la formation en Europe. Nous partons du fait que ce texte est connu des lecteurs et lectrices du présent article. Cela est en tout cas une condition importante pour pouvoir suivre les arguments exposés ci-après.

Notre article est une interprétation critique qui s'appuie principalement sur des approches historico-analytiques. Il aborde le thème à partir d'une certaine perspective. D'autres possibilités d'interprétation existent également, mais elles ne seront pas prises en considération ici. Nous voulons soumettre le texte du CEC à une analyse tant synchronique que diachronique. Du point de vue diachronique, nous nous référons aux débats et documents issus du contexte du groupe d'experts et du groupe de travail technique chargés de formuler les descripteurs pour les niveaux de référence (2006) ainsi qu'aux activités de consultation menées avec la Commission européenne en vue de la poursuite du développement du CEC (2007). Pour l'analyse synchronique, il sera recouru à des études et travaux pratiques en matière de classification des aptitudes et compétences.

Les deux points de vue – synchronique et diachronique – montrent qu'il n'est apparemment pas possible de fonder le CEC sur une base théorique, et nous ne prétendons pas non plus fournir cette base. Ce que nous proposons, c'est plutôt une approche herméneutique devant aider à une meilleure perception de l'importance du tableau du CEC.

2. Bref aperçu historique du CEC (1)

Le développement et l'introduction du CEC sont à considérer en étroite relation avec la réalisation des objectifs de la stratégie de Lisbonne de l'Union européenne qui a prévu de renforcer l'Europe en tant qu'espace politique et économique commun et de la rendre plus compétitive, tout en y préservant la cohésion sociale. Le secteur de l'éducation et de la formation joue ici un rôle central. L'amélioration de la transparence des qualifications et l'apprentissage tout au long de la vie sont deux éléments essentiels des efforts visant à adapter les systèmes d'éducation et de formation dans l'UE tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de créer plus d'emplois de meilleure qualité. Dans le Communiqué de Maastricht de 2004, il a été décidé d'attribuer une importance prioritaire au développement d'un CEC englobant l'éducation générale et la formation professionnelle et destiné à promouvoir la transparence et la mobilité à l'intérieur et entre les systèmes nationaux d'éducation et d'emploi (Communiqué de Maastricht, 2004).

Un grand nombre d'experts et d'expertes en qualifications, systèmes de certifications et cadres de certifications ont participé à l'élaboration du CEC. Un avant-projet de CEC a été présenté en juillet 2005, et la Commission européenne a lancé un vaste processus de consultation à ce sujet à travers toute l'Europe (Commission européenne, 2005). Le résultat de cette consultation a été présenté et examiné en février 2006 à l'occasion d'une conférence organisée à Budapest dans le cadre de la présidence autrichienne du Conseil. Par la suite, une petite équipe d'experts a été chargée de remanier les descripteurs des niveaux de référence, et leur finalisation a été effectuée à l'été 2006 par un «groupe de travail technique» constitué de représentants et représentantes des États membres et des partenaires sociaux. Enfin, la version révisée de la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie a été publiée en septembre 2006.

L'élément central du CEC est la description déjà mentionnée de huit niveaux de référence décrivant d'une manière générale les savoirs, aptitudes et compétences que doivent posséder les apprenants titulaires d'une qualification à un niveau donné, indépendamment de l'origine ou du mode d'acquisition de ces savoirs, aptitudes et compétences. Avec le CEC, les qualifications sont rendues comparables non pas au moyen des filières et des contenus de l'apprentissage, mais au moyen des acquis. Ainsi sont résolus – du moins théoriquement – quelques-uns des grands défis de la politique européenne

(1) Voir également Commission européenne, 2006a.

d'éducation et de formation: les huit niveaux de référence couvrent toute la gamme des qualifications possibles depuis la fin de la scolarité obligatoire jusqu'au niveau le plus élevé de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. L'accent mis sur les acquis – indépendamment des parcours d'apprentissage – ouvre des possibilités pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels. Enfin, le CEC encourage le transfert de qualifications entre pays et donc la mobilité des apprenants et de la main-d'œuvre. (cf. Markowitsch, 2007).

3. Développement des descripteurs du CEC: perspective diachronique

Le présent chapitre retrace brièvement le chemin parcouru jusqu'à la première proposition de CEC, qui a été soumise au processus de consultation. L'analyse plus détaillée se concentre cependant sur la période allant de la première proposition en juillet 2005 jusqu'à la version finale de septembre 2006.

3.1. Élaboration de la proposition de CEC en vue du processus de consultation

Une contribution décisive au développement de la proposition de CEC a été apportée par un certain nombre d'études commandées par le Cedefop, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, et par le Groupe de suivi de Bologne (BFUG).

Une première ébauche du cadre, englobant tous les niveaux de qualifications a été présentée par l'étude sur les niveaux de référence européens pour l'éducation et la formation (Cedefop, 2004). Cette étude s'appuie sur l'analyse des expériences accumulées par les pays qui ont déjà ou sont en train d'élaborer un cadre national de certifications (CNC). En outre, des travaux de recherche internationaux sur le thème des différents échelons de développement des compétences, ont été pris en compte également, et il sera fait référence aux travaux de Dreyfus et Dreyfus (1986), par exemple ⁽²⁾.

En mars 2004, le BFUG a créé un groupe de travail chargé de coordonner l'élaboration d'un cadre de certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Le rapport de ce groupe de travail (*Groupe de travail de Bologne sur les cadres de qualifications*, 2004) a beaucoup contribué à définir plus exactement les fonctions du futur CEC, notamment en ce qui concerne les relations entre le niveau européen et le niveau national.

(2) Nous reviendrons sur les travaux de Dreyfus et Dreyfus au chapitre 4.

La première version du CEC a été préparée sur la base de ces travaux et présentée par un groupe d'experts et d'expertes en juillet 2005 ⁽³⁾. Durant sept réunions, qui ont eu lieu entre l'automne 2004 et le printemps 2005, les objectifs et fonctions du CEC ont été formulés, ainsi qu'une proposition relative aux niveaux de référence du CEC, basés sur les résultats d'apprentissage. Cette version préliminaire contenait un tableau de descripteurs, comportant au total huit niveaux, mais avec six dimensions, dont trois dimensions principales «connaissances», «savoir-faire» et «compétences personnelles et professionnelles», la dimension «compétences personnelles et professionnelles» étant subdivisée en quatre sous-dimensions (1) autonomie et responsabilité, (2) capacité à apprendre, (3) compétence à communiquer et gérer des relations interpersonnelles, (4) compétence à l'exercice de l'activité professionnelle.

Le document présenté par le groupe de travail a servi de base à un large processus de consultation qui a été mené dans toute l'Europe à l'initiative de la Commission européenne et qui s'est déroulé de juillet à décembre 2005 ⁽⁴⁾. Un premier grand débat international a eu lieu à ce sujet en septembre 2005 à Glasgow ⁽⁵⁾. Les demandes formulées à cette occasion ont été, entre autres, que le modèle européen de cadre de certifications devrait être simple, suffisamment général pour servir de base de référence aux systèmes ou aux CNC des États membres et pouvoir englober toutes les formes d'apprentissage (formel, non formel et informel). Les participants ont souligné, en outre, la nécessité d'appliquer une approche pragmatique à l'élaboration du CEC, celui-ci n'ayant pas besoin d'être parfait pour remplir sa fonction!

3.2. Conclusion du processus de consultation: la conférence de Budapest

Le processus de consultation mené à l'échelle européenne qui, dans l'ensemble, a porté une appréciation très positive sur la proposition de CEC, a soulevé d'une part bon nombre de questions, de points critiques et de propositions d'amélioration, mais s'est d'autre part peu concentré sur la formu-

⁽³⁾ Commission européenne, 2005. Dans ce groupe étaient représentés des experts et expertes de tous les domaines de l'éducation et de la formation (enseignement général, éducation des adultes, formation professionnelle, enseignement supérieur), de divers secteurs et des organisations des partenaires sociaux. Le groupe a également bénéficié de l'appui du Cedefop et de la Fondation européenne pour la formation (ETF).

⁽⁴⁾ Ont participé au processus de consultation les 32 pays prenant part au programme de travail Éducation et formation 2010, les organisations européennes de partenaires sociaux, les associations, ONG et réseaux européens concernés, ainsi que des associations de divers secteurs industriels (tels que TIC, construction, marketing).

⁽⁵⁾ Les principaux résultats sont présentés dans le rapport de la conférence (Raffe, 2005).

lation concrète des descripteurs ⁽⁶⁾. Une préoccupation majeure a été cependant de simplifier la description des niveaux de référence (ci-après dénommée tableau des descripteurs ou tout simplement tableau). En particulier, le nombre de dimensions (colonnes) semblait trop élevé et les délimitations entre les dimensions et/ou les termes les désignant prêtaient sans cesse à équivoque. À cet égard, la troisième dimension et ses quatre sous-dimensions ont été identifiées comme étant particulièrement problématiques. Dans le cadre de la conférence de clôture du processus de consultation sur le cadre européen des certifications (*The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference*), qui a eu lieu les 27 et 28 février 2006 à Budapest ⁽⁷⁾ un atelier de travail (réunissant une centaine de participants) s'est chargé tout spécialement de cette tâche. La discussion menée dans cet atelier n'a généré que peu de résultats ne prêtant pas à équivoque, mais ces résultats ont été d'autant plus importants qu'ils ont servi à définir la marche à suivre pour modifier le cadre:

- Le tableau du CEC devrait être révisé, en reclassant ou regroupant certaines colonnes et en modifiant leurs intitulés. Le tableau ne devrait contenir que les descripteurs s'avérant nécessaires pour permettre de classer les qualifications nationales ou les cadres nationaux de certifications.
- Les résultats d'apprentissage devraient être définis sous forme de compétences, c'est-à-dire de capacités à agir dans certains contextes professionnels ou sociaux. La définition «Compétences = résultats d'apprentissage en contexte» a été utilisée par exemple à titre provisoire. Les définitions employées jusque-là devraient être améliorées également.
- L'équivalence entre compétences acquises en milieu professionnel et universitaires devrait être mieux assurée. Il importerait pour cela de réviser les descripteurs des niveaux 6 à 8, qui semblent mettre trop fortement l'accent sur l'enseignement supérieur, sans perdre pour autant les relations avec les cycles du processus de Bologne.

S'agissant de la simplification du tableau, deux possibilités de solution ont déjà été discutées. Une proposition prévoyait de présenter les descripteurs dans une colonne centrale, c'est-à-dire sous la forme d'une liste intitulée *Compétence* et d'indiquer simplement les différentes sous-dimensions dans le texte. La deuxième proposition prévoyait d'indiquer seulement les trois dimen-

⁽⁶⁾ Des informations détaillées sur les réponses recueillies sont consultables à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

⁽⁷⁾ Un résumé des résultats de la conférence se trouve à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/back_en.html

sions principales et de supprimer les sous-dimensions de la troisième dimension principale. Les deux propositions mettaient plus fortement l'accent sur la notion de compétence que la version initiale. Par exemple, la deuxième proposition prévoyait de changer la dénomination des dimensions en «compétence cognitive», «compétence fonctionnelle» et «compétence à l'exercice de l'activité professionnelle», tandis que la première proposition voulait réunir tous les descripteurs sous un seul concept général de compétence. La discussion sur cette question devait, d'ailleurs, se poursuivre et accompagner l'évolution du document jusqu'à sa version finale.

3.3. Le groupe d'experts

À la suite de la conférence, la Commission européenne a invité un petit groupe d'experts à se réunir pour discuter et apporter les modifications nécessaires aux descripteurs ⁽⁸⁾. Durant trois séances, qui se sont succédé de mars à mai 2006, ce groupe a élaboré une nouvelle proposition pour l'ensemble du tableau de descripteurs et pour les définitions correspondantes des principaux termes utilisés. En même temps, des questions très fondamentales ont été examinées à nouveau, par exemple: que faut-il entendre par compétence. Le seul point qui n'a pas été réexaminé est celui du nombre des niveaux de référence. Bien qu'il ait été remis en question ça et là dans le cadre de la conférence de Budapest, les arguments avancés n'étaient pas suffisamment convaincants, ni présentés avec suffisamment d'insistance.

Les questions d'ordre général ont été discutées durant les réunions, tandis que le travail concret de reformulation a tout d'abord été effectué séparément, colonne par colonne, c'est-à-dire que des équipes composées respectivement de deux experts se sont chargées chacune d'une colonne. Afin d'assurer la plus grande cohérence possible pour ce travail, des principes généraux ont été définis pour la révision. Les descripteurs devaient être formulés de manière à ⁽⁹⁾

- englober toutes les formes de résultats d'apprentissage, indépendamment du contexte d'apprentissage, depuis le niveau de base, en passant par les différents niveaux scolaires ou de la formation d'ouvriers non qualifiés jusqu'au doctorat ou au niveau de «cadre supérieur»;
- permettre une différenciation suffisante entre les descripteurs des niveaux

⁽⁸⁾ Ce groupe comprenait, outre les responsables de la Commission et Jens Bjørnåvold du Cedefop, des experts des «grands pays» – Mike Coles (RU), Richard Maniak (FR), Georg Hanf (DE) – ainsi qu'Edwin Mernagh (IE) comme co-concepteur d'un cadre national de certifications et Jörg Markowitsch (AT) à cause de sa fonction de rapporteur dans le cadre de l'atelier susmentionné.

⁽⁹⁾ Voir également à ce sujet la note explicative de la CE, 2007.

inférieurs ou supérieurs et faire apparaître clairement la dimension de la progression par rapport au niveau précédent;

- éviter les répétitions, c'est-à-dire que chaque niveau doit s'ajouter au niveau précédent et recouvrir tous les niveaux antérieurs;
- n'émettre que des déclarations positives et éviter toute mention de qualifications non applicables à un niveau;
- éviter l'emploi de jargon technique et assurer que les descripteurs soient compréhensibles pour des personnes non expertes en la matière;
- faire des déclarations claires et concrètes (par ex. éviter des termes tels que «approprié», «étroit», «bon», etc. ou des comparaisons telles que «plus étroit» ou «plus large»), formulées de manière aussi simple et aussi générale que possible.

L'effet exercé par ces principes sur le travail pratique de la révision est illustré à l'aide de quelques exemples figurant au tableau 1.

Tableau 1: Exemple pour l'emploi des principes de révision susmentionnés

Exemples de la colonne «connaissances» (le numéro indique le niveau correspondant)	Raison de la modification
2. Avoir retenu les connaissances générales et saisi les connaissances de base propres à un champ. L'étendue des connaissances concernées est limitée à des faits et des idées principales	Phrase supprimée parce que formulée de façon limitative (négative). La distinction entre «retenir» et «saisir» a été également rejetée.
3. Appliquer les connaissances d'un champ incluant des processus, des techniques, des matériaux, des instruments, de l'équipement de la terminologie et quelques idées théoriques	Passage supprimé à cause des termes trop techniques. Il a été finalement remplacé par «savoirs couvrant des faits, principes et processus et concepts généraux»
4. Utiliser une large gamme de connaissances pratiques et théoriques du champ considéré	Point entièrement rayé, parce que trop général et applicable à tous les domaines; pas de délimitation possible par rapport aux niveaux inférieur et supérieur

Source: Procès-verbaux internes et correspondance électronique entre les experts cités plus haut.

Un défi particulier à relever était sans nul doute la nécessité de préciser les dimensions du progrès et d'opérer une nette distinction entre les différents niveaux de référence. La définition des contenus de ces «dimensions du progrès» est restée en grande partie implicite durant le travail de révision. Du moins les dimensions suivantes ont pu être identifiées ⁽¹⁰⁾:

⁽¹⁰⁾ Voir à ce sujet la note explicative, 2007, ainsi que Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006.

- la complexité et la profondeur des connaissances et de la compréhension;
- le degré de soutien et d'encadrement requis;
- le degré d'intégration, d'autonomie et de créativité requis;
- l'étendue et la complexité de l'application et/ou de la pratique;
- le degré de transparence ou de dynamique des situations.

On s'est efforcé de différencier les degrés de progression par l'introduction de qualificatifs ou par la caractérisation à l'aide de mots clés (par ex. «savoirs factuels et théoriques» par rapport aux «savoirs de base» figurant aux niveaux inférieurs ou aux «savoirs spécialisés» aux niveaux supérieurs; à partir des niveaux 4 et 5 est mentionnée la «supervision» des activités de travail ou d'études d'autres personnes, alors que cette compétence n'est pas importante aux niveaux inférieurs). Ces mots clés peuvent être également considérés comme des indicateurs de «niveaux seuils». Outre ces simplifications et clarifications, les autres modifications essentielles ont consisté en fin de compte à supprimer les sous-dimensions initiales «Capacité à apprendre» et «Compétence à communiquer et gérer des relations interpersonnelles» plus ou moins entièrement et à intégrer dans une large mesure la sous-dimension «Compétence à l'exercice de l'activité professionnelle» dans la dimension «Appétitudes». Une comparaison des versions du 8 juillet 2005 et du 25 avril 2006 du tableau 2 et des exemples qui y figurent permet de très bien suivre ces changements.

Le débat général a tourné autour des questions principales suivantes: le concept de compétence est-il approprié? Qu'entendons-nous par compétence? Et comment devrait-on intituler les colonnes?

Les résultats de la conférence de Budapest avaient clairement souligné l'importance centrale attribuée au concept de «compétence» ou «compétences». C'est pourquoi les différentes définitions et typologies du concept ont été examinées, une division en trois catégories apparaissant particulièrement attrayante ici. Par exemple la différenciation présentée par Katz (1974) entre *Technical, human and conceptual skills* ou la distinction couramment pratiquée en France entre *savoir, savoir-faire* et *savoir-être* (voir aussi Cedefop; Winterton et al. 2006). L'expert allemand a plaidé naturellement pour la différenciation faite en Allemagne entre compétence professionnelle méthodologique, personnelle et sociale (*Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz* et *Sozialkompetenz*), tandis que les représentants des pays anglophones étaient favorables aux catégories communément employées dans leur contexte, à savoir compétence cognitive,

compétence fonctionnelle et compétence sociale (*cognitive competence, functional competence* et *social competence*) ⁽¹⁾.

Dans le courant de la discussion, cette forte concentration sur les compétences a été toutefois rejetée à nouveau, et le concept d'acquis ou de résultats d'apprentissage a été considéré comme plus complet. C'était pratiquement un renversement des conclusions de la conférence de Budapest, mais ceci a finalement permis de mettre fin à la discussion sans issue sur la définition ou typologie des compétences. Le concept d'acquis d'apprentissage est en tout cas plus global que celui de compétence et peut par conséquent recouvrir celui de compétence(s) comme terme générique, tandis que l'inverse n'est pas possible. Les acquis d'apprentissage peuvent aussi exister sous forme de connaissances ne correspondant à aucune compétence (pratique). Cela apparaît clairement lorsque l'on recourt par exemple à la différenciation préparée par Polanyi et introduite beaucoup plus tard dans le discours de la pédagogie professionnelle (cf. par ex. Rauner, 2004, Neuweg, 2006, Markowitsch et Messerer, 2006) entre savoir explicite, implicite et tacite. Le savoir tacite est compris ici comme un savoir explicite ne correspondant à aucune compétence pratique (composantes de savoir implicites). Le fait de savoir quelle est l'altitude du Mont Everest ou qui a peint la «Jeune fille à la perle» n'a rien à voir avec des aptitudes ou des compétences. La discussion sur un cadre de qualifications basé sur les acquis d'apprentissage ou sur les compétences pourrait donc tout aussi bien être interprétée comme un débat sur la valeur du savoir tacite.

Cependant, l'argument le plus convaincant a été non pas le rapport entre les concepts d'acquis d'apprentissage et de compétence(s), mais le simple fait que le CEC n'avait pas été conçu pour classer différents types de compétences. En l'occurrence, le CEC n'est pas un cadre de compétences, puisqu'il permet la classification de niveaux et de systèmes de certifications. C'est un cadre basé sur les résultats d'apprentissage, dont les descripteurs décrivent tous les types de résultats d'apprentissage. Si le CEC a été interprété à tort comme un cadre de compétences, c'est parce que les résultats d'apprentissage ont été formulés, entre autres, comme des déclarations de ce que des apprenants doivent être capables de faire à la fin d'un processus d'apprentissage; cela traduit donc en quelque sorte une «approche axée sur les compétences». Si les résultats d'apprentissage avaient été seulement définis, comme cela a été en partie le cas également, en fonction de ce qu'un apprenant ou une apprenante sait et non pas en fonction de ce qu'il ou elle

(1) Voir la notice explicative sur le CEC, 2007.

peut faire, il n'y aurait pas eu cette focalisation sur les compétences. On peut même aller plus loin et prétendre que tout ce qui a été discuté jusqu'à présent selon l'approche axée sur les compétences est repris avec quelques changements de nuances dans «l'approche axée sur les résultats d'apprentissage».

Ainsi, la voie était libre pour une désignation moins technique des colonnes ou pour un rapprochement des désignations initiales, et il fut finalement proposé d'intituler les colonnes «Savoirs», «Aptitudes» et «Autonomie et responsabilité». L'exclusion du concept de compétence(s), qui avait joué un rôle central à l'origine, a été toutefois fatale car son utilisation pour la troisième colonne devait être réclamée à nouveau par la suite et cette question a été une source constante de malentendus et de contradictions notoires.

3.4 Le groupe de travail technique

La proposition ainsi élaborée a été ensuite soumise à un nouveau groupe d'experts, dénommé groupe de travail technique (*Technical Working Group*, TWG), composé de représentants et représentantes des États membres. Ce groupe s'est réuni à trois reprises en mai et juin 2006 à Bruxelles, a salué en principe la nouvelle proposition et a fait, pour l'essentiel, les remarques suivantes sur le tableau de descripteurs (Cedefop, 2006):

- La recherche d'un juste équilibre entre les qualifications résultant de parcours professionnels et universitaires continue d'être préoccupante. Des termes tels que «recherche» et «scientifique», qui sont plutôt associés au domaine universitaire, devraient être évités.
- Les descripteurs devraient indiquer clairement que des exigences plus élevées ne s'accompagnent pas nécessairement d'une spécialisation. Le fait d'atteindre un niveau plus élevé ne signifie donc pas forcément que les aptitudes et connaissances requises doivent être plus spécialisées, bien que cela puisse être le cas dans beaucoup de contextes universitaires et scientifiques. Dans certains contextes d'apprentissage ou de travail, un niveau plus élevé peut également signifier une plus grande généralisation.
- Les intitulés des colonnes devraient être révisés. Alors que les intitulés des deux premières colonnes, «savoirs» et «aptitudes» sont largement approuvés, celui de la troisième, «autonomie et responsabilité», n'a pas trouvé l'accord de certains représentants.

Parmi les suggestions allant au-delà des descripteurs, il y a lieu de mentionner celles concernant la clarification des rapports du CEC avec la notion

de «compétences clés» (Commission européenne, 2005b), avec la CITE (Classification internationale type de l'éducation) (UNESCO, 1997) et avec la nomenclature CIP-88 (Classification internationale type des professions) (OIT, 1988) ainsi que celle concernant une révision des définitions. Ainsi, aucun autre changement structurel n'a été effectué à ce stade, et les deux premières demandes ont pu être satisfaites à l'aide de modifications relativement légères. Par exemple, le terme «recherche» a été complété aux niveaux 7 et 8 par «et/ou innovation», l'expression «aptitude spécialisée de recherche et de résolution de problèmes, incluant analyse et synthèse» a été modifiée en «aptitude spécialisée pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation». La comparaison de la version du 25 avril 2006 (proposition soumise par le groupe d'experts au groupe de travail technique) et de la version du 5 septembre 2006 dans le tableau 2 montre qu'il ne s'agit ici que de légères modifications apportées au texte.

La discussion sur l'intitulé de la troisième colonne a toutefois eu pour effet de raviver tout le débat sur la compétence. Afin d'assurer la cohérence du CEC avec les documents existants de la Commission et avec leur terminologie habituelle et d'y intégrer le concept central de compétence(s), il a été convenu d'employer le terme «compétence» (au singulier en anglais) pour remplacer «autonomie et responsabilité». Jusque-là, les divers documents de la Commission parlaient de «connaissances, aptitudes et compétences» (au pluriel) ou simplement de CAC parce qu'on n'arrivait apparemment pas à s'accorder sur un terme générique et que cette succession de mots tenait lieu de nouveau concept englobant toutes les formes d'acquisition de connaissances et d'expérience (cf. par ex. Commission européenne, 2005c). Le mot compétences était toujours employé au pluriel dans le sens d'aptitudes. Dans la recommandation relative au CEC, le terme a été finalement utilisé au singulier en anglais pour désigner une dimension qui, en principe, n'est liée qu'indirectement aux connaissances et aptitudes et signifie, au sens étroit, responsabilité et autonomie. Ainsi, le terme «compétence» s'est vu attribuer une signification bien déterminée, très éloignée des termes discutés auparavant et qui ne correspondait pas à la signification de l'abréviation CAC. Le vocable compétence ou compétences est donc utilisé de différentes manières: dans la succession de mots «connaissances, aptitudes et compétences» (CAC), il se réfère à un ensemble de capacités d'appliquer des connaissances, savoir-faire et aptitudes sociales, tandis que dans le CEC, «compétence» est employé dans le sens de prise de responsabilité et d'autonomie ⁽¹²⁾.

Cette contradiction, non encore résolue à ce jour et qui continue d'être une source de confusions, est d'ailleurs inhérente à la définition choisie du terme «compétence» = «capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études pour le développement professionnel et/ou personnel. Le CEC décrit les compétences sous forme de prise de responsabilité et d'autonomie» (Commission européenne, 2006a, p. 18). Autrement dit, compétence est définie dans la première phrase en termes de capacité et dans la deuxième en termes de responsabilité et d'autonomie. On pourrait presque dire que l'on arrive ici à réaliser la quadrature du cercle en assimilant l'une à l'autre deux significations classiques de la notion de compétence, à savoir: capacité et responsabilité ⁽¹³⁾. Cependant, la chose est moins facile qu'on ne croit, comme le montre les confusions actuelles, qui apparaissent en tout cas dans l'emploi du singulier et du pluriel et qui se retrouvent même dans la proposition de la Commission européenne (2006a) pour une recommandation établissant le CEC. Dans le texte anglais, il est question en plusieurs endroits de *Knowledge, skills and competences* alors qu'ailleurs, le terme *competence* est employé au singulier (Commission européenne, 2006, p. 2, 3 et 11). Dans les versions française et allemande, les deux variantes se retrouvent également: ainsi, la forme plurielle (compétences, *Kompetenzen*) est utilisée dans le texte lorsque sont nommées les trois dimensions des acquis d'apprentissage (par ex. aux pages 4 et 6 respectivement) mais au singulier dans les définitions du concept (p. 17/18).

(12) Sur la suite de la discussion du terme compétence(s) voir également la section 4.3.

(13) Une approche étymologique du terme compétence montre également qu'il n'est pas possible de faire une distinction claire et nette entre ces deux significations. En outre, il faut tenir compte du fait que la signification du concept n'a pas non plus évolué de la même manière dans les différentes langues européennes (cf. Ertl et Sloane, 2005, p. 8 et suiv.; voir également Cedefop; Winterton et al., 2006, p. 29 et suiv. et Mulder, 2007).

4. Les dimensions des descripteurs du CEC: approche synchronique

Si l'on considère le tableau des descripteurs du CE non pas dans son évolution, mais tel qu'il se présente actuellement, on peut y distinguer au moins trois hiérarchies implicites:

1. une hiérarchie des programmes ou offres d'éducation,
2. une hiérarchie des tâches et fonctions professionnelles ou organisationnelles et

Tableau 2: Comparaison résumée des trois versions des descripteurs du CEC pour le niveau 1

Niveau 1	Version du 8 juillet 2005 (première proposition) ¹	Version du 4 avril 2006 (Proposition soumise au TWG) ²	Version du 5 septembre 2006 (version finale) ³
Connaissances/ Savoirs	Avoir mémorisé les connaissances générales de base	Savoirs généraux de base	Savoirs généraux de base
Savoir-faire Aptitudes	Utiliser des savoir-faire de base pour effectuer des tâches simples	Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples
Compétences personnelles et professionnelles			
(1) Autonomie et responsabilité	Accomplir des tâches au travail ou dans les études sous contrôle direct et savoir faire preuve d'efficacité personnelle dans des contextes simples et stables	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre familial et dirigé	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
(2) Capacité à apprendre	Accepter des conseils sur le développement de son apprentissage		
(3) Compétence à communiquer et gérer des relations interpersonnelles	Répondre à un message écrit et oral simple. Assumer son rôle social		
(4) Compétence à l'exercice de l'activité professionnelle	Prendre en compte les procédures dans la résolution des problèmes		

Sources: ¹ Commission européenne, 2005a; ² Commission européenne, 2006b;

³ Commission européenne, 2006a

3. une hiérarchie de l'acquisition individuelle d'aptitudes et/ou du développement des compétences.

Ces hiérarchies jouent un rôle ambivalent en ce sens que, d'une part, elles ont été implicitement intégrées ici et là dans l'élaboration du CEC, tandis que, d'autre part, on s'en est démarqué explicitement à plusieurs reprises pour des raisons bien déterminées. Elles concordent largement avec les trois dimensions du CEC «savoirs, aptitudes et compétences», bien qu'on ne puisse pas les classer exclusivement sous ces trois rubriques. Avec la CITP-88 et la CITE il existe au moins pour les deux premières hiérarchies des classifications fermes reconnues à l'échelle internationale. Dans la section suivante, nous allons tout d'abord examiner comment reconnaître ces hiérarchies implicites et expliquer le rapport avec les classifications existantes.

4.1. Hiérarchie des filières éducatives

La recommandation relative au CEC exclut résolument, dans sa version finale, tout rapport avec une forme quelconque de hiérarchie des programmes éducatifs. Dans la version initiale du document figurait un tableau complémentaire d'explications des descripteurs (Commission européenne, 2005a), qui donnait des indications concrètes sur des équivalences avec des niveaux et programmes d'enseignement connus. Dans les explications concernant le niveau 2, on peut y lire par exemple: «L'apprentissage à ce niveau est acquis formellement dans le cadre de l'enseignement obligatoire», ou concernant le niveau 6: «L'apprentissage pour des certifications du niveau 6 s'effectue d'ordinaire dans des institutions d'enseignement supérieur» (Commission européenne, 2005a, p. 29 et 32). Ce tableau et ce type d'explications ont soulevé plusieurs critiques dans le cadre du processus de consultation et ont été finalement éliminés sans grande discussion. Cependant, cette hiérarchie est clairement identifiable, même sans ce tableau complémentaire, du fait des équivalences explicitement mentionnées entre les niveaux 5, 6, 7 et 8 du CEC et les cycles de Bologne (cycle court, licence, maîtrise, doctorat) (Commission européenne, 2006a, p. 22). Ainsi, une hiérarchie des filières éducatives apparaît évidente au moins pour ces niveaux et elle peut donc être aussi supposée pour les autres niveaux.

Un tel rapport peut être constaté dans les descripteurs également. Par exemple, la première colonne se réfère à des connaissances non formulées en termes de résultats d'apprentissage (par ex. aucune déclaration sur ce que l'apprenant «peut faire») et qui, en plus, rappellent fortement les objectifs visés par différentes filières d'enseignement et de formation (niveaux de formation). Il y a lieu de citer par exemple le rapport établi avec les «savoirs gé-

néraux de base» au niveau 1, que l'on retrouve si souvent dans les objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire ou de l'éducation de base. Ou encore la formule figurant au niveau 7: «savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études», que l'on retrouve souvent dans les conditions légales définies pour l'obtention du grade de diplôme ou de maîtrise en termes de «travail scientifique autonome».

Avec la Classification internationale type de l'éducation (CITE) (UNESCO, 1997), on dispose d'une nomenclature largement utilisée à l'échelle internationale répartissant les programmes d'éducation et de formation sur six niveaux, commençant avec l'école primaire (niveau 1) et allant jusqu'aux études de doctorat et aux programmes d'études postuniversitaires (niveau 6). Il est intéressant de noter que la CITE qui vise également à saisir l'apprentissage dans son ensemble, se réfère aux «connaissances», «savoir-faire» et «compétences»:

«La notion de 'niveau' d'éducation est reliée en gros à la progression des expériences d'apprentissage et des capacités que le contenu des programmes éducatifs exige des participants pour qu'ils aient une chance raisonnable d'acquérir les connaissances, le savoir-faire et les compétences que ces programmes visent à apporter. D'une manière générale, le niveau est lié à la complexité du contenu du programme» (UNESCO, 2006, p. 16)

«La notion de 'niveau' d'éducation est donc essentiellement fondée sur l'hypothèse que les programmes éducatifs peuvent être regroupés, aux plans national et international, à l'intérieur d'un ensemble ordonné de catégories correspondant, dans l'ensemble, aux connaissances, au savoir-faire et aux compétences exigés des participants pour qu'ils puissent raisonnablement espérer suivre avec succès les programmes de ces catégories. Elles représentent des grandes étapes de la progression éducative, de l'élémentaire au complexe. Plus le programme est complexe, plus le niveau d'éducation est élevé» (ibid.)

La CITE et le CEC sont donc tout à fait comparables puisqu'ils ont tous deux pour dessein de décrire les expériences d'apprentissage et l'acquisition de compétences à l'intérieur d'une structure hiérarchique. Le fait que la CITE serve à la classification de programmes éducatifs et que le CEC soit destiné à classer des certifications ou systèmes de certification ne constitue pas non plus, à première vue, une grande différence. Tous les programmes, sans exception, classés à l'aide de la CITE offrent également les certifications cor-

respondantes. De même, le fait que la CITE se base sur l'apprentissage acquis dans le cadre de programmes éducatifs formels et que le CEC englobe aussi d'autres formes d'apprentissage n'est pas un argument contre la comparabilité des deux instruments. Lorsque l'on considère les examens externes (comme le baccalauréat professionnel en Autriche ou le rattrapage d'examens de fin d'études scolaires à l'extérieur du système éducatif traditionnel), on constate que les résultats d'apprentissage nécessaires sont acquis dans une large mesure dans le secteur non formel (par ex. dans des établissements d'éducation des adultes). Dans la mesure où les certificats ainsi acquis ont leurs pendants dans le système formel, ils peuvent être également classés dans la nomenclature CITE. La différence essentielle entre la CITE et le CEC réside dans le fait que le CEC a des visées plus large en voulant englober également le secteur éducatif informel et qu'il utilise uniquement des descripteurs généraux basés sur les résultats d'apprentissage, tandis que la CITE utilise des descripteurs tels que les conditions d'accès, l'âge minimum, la qualification des enseignants etc.

4.2. Hiérarchie des activités professionnelles

La troisième colonne du tableau du CEC décrit les degrés de responsabilité et d'autonomie atteints aux différents niveaux. Elle suggère donc des contextes fonctionnels ou organisationnels tels qu'ils sont identifiables dans le monde professionnel. Par exemple, la prise de responsabilités dans la gestion d'équipes est mentionnée aux niveaux supérieurs, tandis qu'aux niveaux inférieurs le degré d'autonomie est limité au point de nécessiter la supervision du travail ou de l'étude par des tiers. Ce type de descripteurs est souvent utilisé dans les classifications d'activités professionnelles ou sert aussi de base à la description de groupes salariaux dans les contrats collectifs.

La nomenclature CITE-88 (Classification Internationale Type des Professions) (ILO, 1988) se sert également de l'idée d'une progression des exigences posées par les activités professionnelles:

«Le cadre utilisé pour la conception et l'élaboration de la CITE-88 s'appuie sur deux grands concepts: celui du type de travail effectué, c'est-à-dire de l'*emploi*, et celui des *compétences*. [...] Les compétences, qui sont définies comme la capacité d'accomplir les tâches et les fonctions afférentes à un emploi donné, comportent, pour les besoins de la CITE-88, les deux dimensions suivantes: (a) le niveau de compétences, qui est défini par rapport à la complexité et au spectre des tâches et fonctions devant être accomplies, et (b) la spécialisation des compétences qui est définie en fonction de l'éten-

due des connaissances requises, de l'outillage et des machines utilisées, du matériel sur lequel ou avec lequel on travaille et du type de biens et de services produits.»

Il est intéressant de noter que la CITP-88 n'utilise pas une description autonome des niveaux de compétences (*Skill levels*), mais se sert des descripteurs de la CITE, qui sont presque tous basés sur des indicateurs d'intrants (cf. tableau 4). Cela signifie que dans la CITP-88 le niveau d'exigence n'est défini en fin de compte que par des liens vaguement établis avec un programme éducatif. Vague en ce sens que la CITP-88 prétend qu'il ne faut pas nécessairement avoir suivi ce programme pour posséder les compétences en question et que les compétences doivent être équivalentes seulement par rapport aux exigences à satisfaire. En transposant les descripteurs de la CITE au monde professionnel, la CITP ouvre pour ainsi dire la voie pour la validation des compétences acquises de manière informelle et élimine les liens avec les programmes éducatifs, sans toutefois renoncer à leur comparabilité.

4.3. Hiérarchie dans l'acquisition d'aptitudes et/ou le développement de compétences

L'analyse précédente de la CITE et de la CITP-88 a montré que, bien que le CEC n'ait été conçu ni pour la classification de programmes éducatifs, ni pour la classification de professions, il présente tant de points communs avec ces deux systèmes de classification qu'il pourrait être détourné de son objectif et utilisé à ces fins. La CITE et la CITP-88 ont été élaborées spécialement pour la classification de programmes éducatifs et de professions. Une hiérarchie de filières éducatives n'est qu'en partie inhérente au CEC (par ex. une qualification à un niveau supérieur du CEC correspond très probablement à un niveau supérieur de la CITE), de même qu'une hiérarchie des activités professionnelles (par ex. une qualification à un niveau inférieur du CEC conduira très probablement à l'exercice d'un métier associé à un niveau de compétence moins élevé selon le CITP-88). Le CEC est cependant axé sur des résultats d'apprentissage se traduisant sous forme de connaissances, aptitudes et compétences, indépendamment des filières éducatives suivies ou des professions exercées. Le CEC est donc un nouvel instrument, offrant la possibilité de combiner ensemble des taxonomies de filières éducatives et de professions et jette en quelque sorte un pont entre la CITE et la CITP-88 ⁽¹⁴⁾.

(14) Voir aussi la note explicative sur le CEC, 2007.

D'une manière analogue, le CEC pourrait être utilisé pour décrire l'acquisition individuelle d'aptitudes et de compétences, bien qu'il ait été souligné à maintes reprises que cela n'était pas sa raison d'être. Mais la fréquence avec laquelle ce fait doit être signalé montre bien à quel point le CEC se rapproche d'une échelle d'acquisition d'aptitudes et de compétences (*skills acquisition*) ou d'une classification d'aptitudes et de compétences.

À ce stade, une autre précision apparaît nécessaire sur les mots clés employés ici. Alors que nous avons utilisé jusqu'à présent les termes connaissances/savoirs, aptitudes/savoir-faire et compétences principalement en fonction de leurs contextes d'emploi (recommandations relatives au CEC, discussion, CITE et CITP-88, etc.), il nous semble inévitable maintenant d'en donner notre propre interprétation. Pour cela, nous n'allons pas tenter de faire une différence entre compétences et aptitudes, parce qu'une telle différenciation n'a aucun effet «sur le plan pratique». Que nous parlions de compétences, d'aptitudes ou de capacité d'agir, est une simple affaire de goût. Ces mots sont d'ailleurs employés dans une large mesure comme des synonymes (et ceci à juste titre!). Pour éviter autant que possible les malentendus, nous utilisons donc les termes «aptitudes et/ou compétences» dans le titre de ce chapitre également. Pour bien nous faire comprendre, il est peut-être important de signaler que cet emploi correspond mieux au contenu de l'abréviation CAC («connaissances, aptitudes et compétences») qu'à la signification spécifique de compétence dans le CEC.

Comme la classification des professions (voir plus haut), une classification des aptitudes ou des compétences (*skills classification*) comporte également deux dimensions principales: le niveau des aptitudes ou des compétences et la spécification de la nature et du contenu des compétences. Pour déterminer le premier, il est possible d'utiliser une hiérarchie telle que celle proposée par Dreyfus et Dreyfus (1986), allant du novice à l'expert. Pour la spécification de la nature et du contenu, il faut des systèmes plus complexes, vu la multiplicité et la diversité des activités professionnelles.

Pour l'Europe, un tel système est justement en développement avec DISCO (Dictionnaire européen sur les qualifications et les compétences). Il s'agit d'un vaste répertoire de termes (environ 7000 au total) utilisés pour désigner des compétences et aptitudes dans des *curriculum vitae*, des offres d'emploi, des profils de postes ou d'autres contextes analogues, mis à disposition sous une forme structurée dans sept langues. Avec ce thésaurus, il est possible de traduire en partie ou de rédiger des *curriculum vitae*, etc. Malgré l'accent mis par DISCO sur les aptitudes et compétences associées au domaine professionnel, il inclut également des termes qui, de prime abord,

ne seraient pas classés dans ce domaine et qui se rapportent à des valeurs, attitudes ou conditions physiques.

Encore plus avancé sur cette voie est le système O*Net, qui est en service depuis quelques années aux USA (O*Net nd). O*NET est un système d'information sur les activités professionnelles. Il se sert, entre autres, de taxonomies et de gradations très pointues de compétences générales et spécifiques. À la différence de DISCO, il spécifie des niveaux d'exigence pour chaque aptitude et savoir-faire. En plus des compétences (*skills*), qui sont différenciées en compétences de base (*basic skills*) et compétences multifonctionnelles (*cross functional skills*), le modèle O*Net tient également compte des connaissances et du niveau d'éducation, (*knowledge* et *education*) exigés par une activité professionnelle. Une valeur quasi égale est attribuée aux attitudes et qualités requises pour le travail, qui sont différenciées en valeurs (*values*), style de travail (*work style*), intérêts professionnels (*occupational interests*) et aptitudes (*capabilities*) et d'autres caractéristiques, telles que les exigences posées par l'activité professionnelle (*occupational requirements*) ou des informations spécifiques à la profession (*occupation-specific informations*). Le terme anglais „*competence*“ n'apparaît pas du tout dans le modèle et se situe quelque part entre les *skills*, *capabilities* et les exigences et informations spécifiques caractérisant l'activité professionnelle, qui sont décrits en tant que tâches et activités (!). Le système O*net montre de façon impressionnante que, pour procéder à une description exacte des professions et des emplois, il faut recourir à un éventail plus large de dimensions que les seuls savoirs, aptitudes et compétences, et fait ressortir clairement l'approche réductionniste choisie par le CEC pour la détermination des qualifications.

Une spécification des compétences liées au travail pour la description des qualifications est fournie, par exemple, par le modèle VQTS (système pour le transfert d'une qualification professionnelle) (cf. Luomi-Messerer et Markowitsch, 2006; Markowitsch et al., 2006; Markowitsch et al., 2007). Ce modèle mis au point dans le cadre du projet autrichien Leonardo da Vinci intitulé *Vocational qualification transfer system* [VQTS ⁽¹⁵⁾], qui a déjà remporté plusieurs prix, permet de déterminer les profils de compétences et leur évolution sur la base de l'examen empirique d'activités professionnelles. Les compétences et leurs échelons de développement sont formulés par rapport au processus de travail. Une « matrice des compétences » présente ces compétences par référence à des tâches clés (« domaines de compétences ») à effectuer dans un domaine professionnel donné et aux progrès accomplis dans

⁽¹⁵⁾ De plus amples informations sur le projet et le modèle VQTS peuvent être trouvées sur le site web du projet: www.vocationalqualification.net.

le développement des compétences («étapes du développement des compétences») sous la forme structurée d'un tableau. Avec cette matrice, il est possible de montrer clairement les «étapes du développement des compétences» à parcourir dans le cadre d'une formation ou le profil de compétences d'une personne à un moment donné. Cet instrument peut être utilisé, entre autres, pour comparer des qualifications et pour en faciliter aussi la classification dans des cadres de certification.

Aucune de ces approches n'a encore conduit, à ce jour, à une classification internationalement reconnue. La question qui se pose maintenant est de savoir si une telle classification internationale type des compétences (CITC ou *International standard classification for skills*, ISCS) tenant au moins compte de ces deux dimensions n'est pas dès à présent une nécessité absolument urgente, compte tenu de l'importance croissante que revêt l'apprentissage informel et de l'accent mis d'une façon générale sur les compétences, d'une part, et de l'insuffisance des classifications types existantes de l'éducation et des professions, comme l'a fait apparaître le CEC, d'autre part.

4.4. Le CEC considéré dans son ensemble

L'analyse synchronique a montré que le CEC comportait trois hiérarchies implicites, à savoir une hiérarchie des filières éducatives, une hiérarchie des activités professionnelles et une hiérarchie des aptitudes et/ou compétences, et qu'il pourrait par conséquent présenter un intérêt pratique pour la classification de programmes éducatifs, de professions et d'aptitudes et/ou compétences (*skills*). À l'aide du graphique 1 qui donne une représentation graphique de ces rapports et de leurs attributs, il est possible maintenant d'interpréter certaines critiques formulées à l'endroit du CEC et de montrer pourquoi celles-ci restent pour la plupart sans effet.

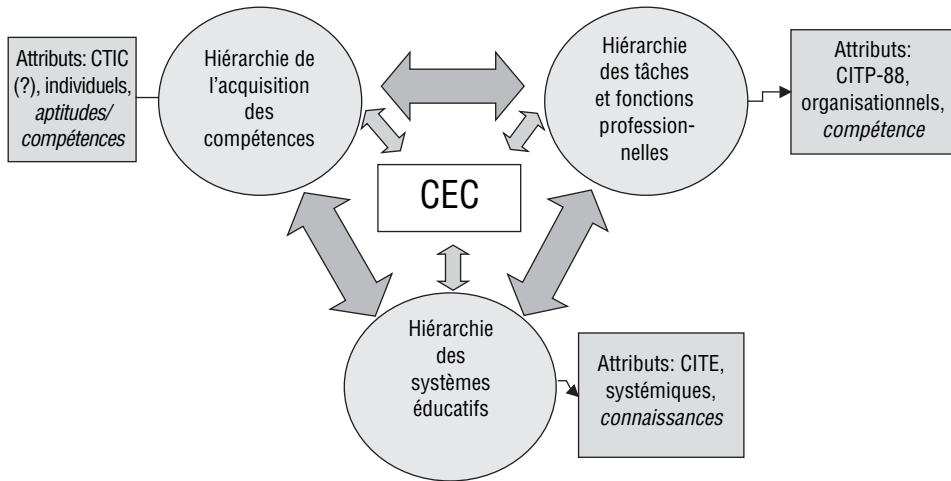
Lorsque l'on compare entre elles les différentes hiérarchies implicites du CEC, des contradictions apparaissent forcément. C'est ce que reflètent les critiques formulées en particulier durant le processus de consultation. Un argument souvent avancé, par exemple, est que des personnes possédant des qualifications différentes (titulaires de différents certificats ou diplômes) peuvent exercer la même activité professionnelle, et qu'inversement un même diplôme ou certificat ne confère pas nécessairement les qualifications requises pour l'exercice d'une même profession. Cela signifie que, sur l'axe reliant système éducatif et profession, il n'y a pas de concordance parfaite. De plus, on peut bien se figurer – et cette critique est justifiée elle aussi – qu'un même niveau d'éducation et de formation (par ex. l'apprentissage d'un métier et l'enseignement secondaire général, qui sont classés au même niveau 3 de la CITE)

puisse façonner des aptitudes et compétences fort différentes et qu'il ne faudrait en aucun cas les assimiler les unes aux autres. Cela veut dire qu'il n'existe pas non plus de concordance directe entre la hiérarchie du système éducatif et la hiérarchie du développement des aptitudes (niveaux de compétence). Enfin, – bien que probablement beaucoup plus rare – il n'existe pas de concordance directe entre le niveau des aptitudes et/ou compétences et l'activité professionnelle exercée ou le niveau de responsabilité et d'autonomie. Il est aussi concevable de confier des tâches professionnelles de niveau supérieur (par exemple des fonctions de direction) à des personnes dont les aptitudes et/ou compétences sont peu développées dans un domaine particulier.

Comme exemple concret pour illustrer ce type de critique, il y a lieu de mentionner l'argumentation de Rauner (2006). Rauner (2006, p. 47) fait remarquer à juste titre que les diplômés de filières «purement» universitaires doivent tout d'abord acquérir une série de compétences professionnelles par le travail pratique, ce qui veut dire que, dans notre modèle, ces qualifications sont classées à un haut niveau dans la hiérarchie de l'éducation, alors qu'elles devraient être classées à un niveau inférieur dans la hiérarchie d'acquisition d'aptitudes et/ou de compétences. Si l'on considère, en revanche, la formation professionnelle duale, qui inclut notamment des «activités exercées dans le cadre du processus de travail», celle-ci devrait être classée à un niveau plus élevé que celui qu'on lui attribuerait selon la hiérarchie des systèmes éducatifs. Cet exemple illustre le manque de concordance entre la hiérarchie de l'éducation et la hiérarchie du développement des aptitudes (hiérarchie des compétences). Dans un autre exemple, Rauner (ibid.) fait remarquer qu'un maître artisan titulaire du brevet de maîtrise dispose d'une expérience professionnelle considérable et peut prendre, pratiquement sans période d'initiation, la direction d'une entreprise moderne du secteur automobile, alors qu'un jeune diplômé d'une filière technique correspondante aurait encore besoin d'une phase d'apprentissage de deux à trois ans au moins. Il illustre ainsi le manque de concordance entre la hiérarchie des filières éducatives (diplôme obtenu) et la hiérarchie des tâches et fonctions professionnelle (par ex. direction d'une entreprise).

Ces exemples pourraient être multipliés à volonté. Leur intérêt en ce qui concerne le CEC réside seulement dans le fait que les critiques associées à ces exemples s'articulent toujours sur ces mêmes axes, et ne touchent donc pratiquement que deux dimensions du CEC. Elles n'appréhendent pas pour ainsi dire le CEC dans son ensemble. C'est un fait certain que des qualifications acquises dans le cadre de la formation duale sont classées à un niveau éducatif inférieur par rapport à des études universitaires selon la hiérarchie existante.

Graphique 1: Les trois dimensions du CEC et les attributs possibles



Source: les auteurs.

tante des filières éducatives (par ex. CITE), mais à un niveau supérieur en termes d'acquisition de compétences, à cause de l'expérience pratique qui y est associée. Toutefois, lorsque l'on inclut la troisième dimension, à savoir les exigences associées à une tâche ou fonction professionnelle comparable, cet exemple prend une toute autre signification. La contradiction disparaît au bénéfice de la nouvelle dimension, autrement dit la probabilité d'une classification contradictoire diminue avec la prise en compte de la troisième dimension.

À cause de ces critiques et parce qu'il n'est pas considéré dans son ensemble, on omet de saisir l'essentiel du CEC. En effet, le CEC ne repose pas sur une seule de ces hiérarchies, ni sur deux d'entre elles, mais les englobe toutes les trois. Partant de cette analyse, on pourrait interpréter le CEC comme une classification de professions et de filières d'éducation augmentée d'une dimension englobant les aptitudes et compétences (*skills*) et donc comme une synthèse et un élargissement de la CITE et du CIP-88

5. Conclusion et questions ouvertes

Comme nous l'avons montré, un examen anhistorique minutieux des descripteurs peut permettre de découvrir les hiérarchies implicites du CEC, qui ont marqué aussi son développement, et les liens qui l'unissent avec des systèmes de classification déjà existants, actuellement en développement ou à venir. Si l'on peut tirer des enseignements de l'hypothèse des hiérarchies implicites expliquée ici, et si l'on considère le CEC sous l'angle de son objectif principal, qui est de procéder à une classification des qualifications, il se pose naturellement la question de savoir s'il couvre effectivement les éléments essentiels des qualifications. Les qualifications sont-elles suffisamment décrites à l'aide de savoirs, d'aptitudes et de compétences comprises dans le sens d'autonomie et de responsabilité? Ou en posant la question différemment: est-il préférable de décrire les qualifications à l'aide de classifications des professions, de l'éducation et des compétences? En poursuivant la réflexion on arrive naturellement à une autre question: la base théorique de la formulation des descripteurs que l'on pourrait attribuer au CEC est-elle correcte?

Une telle approche conviendrait mieux, en effet, à une conception pluri-dimensionnelle des qualifications, plutôt que l'approche souvent employée reposant sur une ou, tout au plus, deux dimensions. En même temps, elle ferait apparaître clairement que le concept de qualification ne doit pas être remplacé par celui de compétence, ni assimilé à celui-ci, mais que la dimension des compétences sert seulement de complément à des dimensions déjà existantes de description des qualifications. Si cette hypothèse se vérifie, le concept de qualification retrouvera à long terme sa place au cœur du débat.

L'analyse historique a montré jusqu'où peut mener la quête de clarification du concept de compétence et fait apparaître à quel point il s'agit, avec le CEC, d'un instrument de politique pragmatique et non pas d'un outil de recherche empirique. L'application pratique du CEC permettra bientôt de savoir dans quelle mesure l'utilité de cet instrument est gênée par le manque de fondement théorique ou de base systématique du CEC ou au contraire par le fait qu'il a été façonné par un grand nombre de petits compromis politiques. La pratique montrera également si les descripteurs, avec leur formulation générale et la simplification dont ils ont encore fait l'objet, sont vraiment en mesure de faciliter l'établissement de liens entre les divers systèmes nationaux de qualification.

Il reste à savoir en tout cas quel est le rapport entre l'instrument général de description des qualifications que constitue le CEC et d'autres instruments spécifiques de caractérisation des qualifications mentionnés dans l'article, tels

que DISCO ou O*Net ou les systèmes mis au point dans le cadre d'ECVET comme le modèle VQTS par exemple. Le CEC peut-il donc être considéré comme un redémarrage à zéro vers le stade ultime de la systématique dans l'établissement d'un nouveau modèle de classification des qualifications? Et si c'est le cas, en quoi consisteront les prochaines étapes et combien en faudra-t-il?

Pour répondre à ces questions il faudra que des projets se chargent à l'avenir d'examiner les possibilités d'utiliser DISCO, O*Net ou VQTS pour la description des qualifications et tester les liaisons possibles avec le CEC. Si, pour finir, ces efforts aboutissaient à une classification internationale type des aptitudes et compétences, ce serait non seulement un enrichissement pour la science et la politique, mais le CEC gagnerait aussi énormément en efficacité et aurait un modèle d'explication cohérent à offrir.

Bibliographie

- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Cedefop Panorama series 109. Luxembourg: Office des publications des Communautés européennes, 2004. Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf [cité le 10.12.2007].
- Cedefop. Groupe de travail technique CEC. Première réunion, 2.5.2006 à Bruxelles, 2006.
- Cedefop; Westerhuis, Anneke. *European structures of qualification levels*. Luxembourg: Office des publications des Communautés européennes, 2001.
- Cedefop; Winterton, Jonathan C. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series 64. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006.
- Commission européenne (2006a). *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Com (2006) 479. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf [cité le 10.12.2007].
- Commission européenne (2006b). *Proposed revised set of EQF reference level descriptors: explanatory note for the first meeting of the Technical Working Group on 2 May 2006*.

Commission européenne (2005a). *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie. Document de travail de la Commission*. SEC (2005) 957. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf [cité le 10.12.2007].

Commission européenne (2005b). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Focus Group on Key Competences, Report, June 2005*. Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf> [cité le 10.12.2007].

Commission européenne (2005c). *European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report of the Credit Transfer Technical Working Group)*. Bruxelles, 28.6.2005, EAC/A3/MAR. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf [cité le 10.12.2007].

Communiqué d'Helsinki sur la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels. 5 décembre 2006. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinki-com_fr.pdf [cité le 10.12.2007].

Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels. Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002. 14 décembre 2004. Disponible sur Internet: http://www.etsce.homestead.com/Developments/Francais/maastricht_com_fr.pdf [cité le 10.12.2007].

DISCO. *Dictionnaire européen sur les qualifications et les compétences* [en ligne]. Disponible sur Internet: <http://www.skills-translator.net> (10.12.2007)

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press, 1986, révisé en 1988.

Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E. Einführende und zusammenführende Bemerkungen; der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E (Hg.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2005.

Groupe de travail de Bologne sur les cadres de qualifications. *A Framework for qualifications in the European Higher Education Area*. 2004. Disponible sur Internet: http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf [cité le 10.12.2007].

Katz, Robert L. Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review* 9-10, 1974.

- Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg (dir.) *VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienne: Laboratoire de recherche 3s, 2006.
- Markowitsch, Jörg. *How do we ensure that the EQF levels and descriptors are relevant and acceptable? Rapporteur's presentation – conclusions of workshop 1 – 'The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference', 27-28 February 2006 in Budapest*. Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/budawork1.pdf>
- Markowitsch, Jörg. Reformmotor für nationale Bildungssysteme: Der Europäische Qualifikationsrahmen. *Upgrade 1/07*, S. 42-45. Disponible sur Internet: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgrade_1.07_markowitsch.pdf [cité le 10.12.2007].
- Markowitsch Jörg; Becker Matthias; Spöttl, Georg. *Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (EC-VET)*, In: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (dir.). *Europäisierung beruflicher Bildung - eine Gestaltungsaufgabe*. Série: *Bildung und Arbeitswelt*, vol. 16, 2006.
- Markowitsch Jörg et al. Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 03/2007.
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education – Theory and empirical evidences. – In: Tynjälä, P., Välimaa, J. und Boulton-Lewis, G. (dir.). *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*. Pergamon Press, 2006, p. 177-194.
- Mulder, Martin: Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue, *Revue européenne de formation professionnelle*, 2007/1, n° 40, p. 5-21.
- Neuweg, Hans Georg. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 4. Aufl. Münster [u. a.]: Waxmann, 2006.
- OCDE. *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Activité de l'OCDE*. Rapport du groupe thématique 1: Élaboration et utilisation d'un «cadre de certification» pour la réforme et la gestion des systèmes de certification, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/47/34361053.pdf> [cité le 10.12.2007].

- OIT. *Classification internationale type des professions – CITP-88*. 1988. Disponible sur Internet: <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm> [cité le 10.12.2007].
- O*Net. *Occupational Information Network* [en ligne]. Disponible sur Internet: <http://online.onetcenter.org> [cité le 10.12.2007].
- Raffe, David. *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries*. Report of the Glasgow Conference 22-23 September 2005, University of Edinburgh. Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/glasgow/report.pdf> [cité le 10.12.2007].
- Rauner, Felix. *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Forschungsbericht 14/2004, Janvier 2004, Université de Brême, 2004.
- Rauner, Felix. Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (dir.). *Europäisierung Beruflicher Bildung - eine Gestaltungsaufgabe*. Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, vol. 16, 2006, p. 35-52.
- UNESCO. *Classification internationale type de l'éducation – CITE 1997*. Disponible sur Internet: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf [cité le 10.12.2007].

Le cadre écossais de crédits et de certifications: quels enseignements tirer pour le cadre européen de certifications?

David Raffe

Professeur de sociologie de l'éducation et directeur de recherches à la *School of Education*, université d'Édimbourg

Jim Gallacher

Professeur en «Éducation et formation tout au long de la vie» et codirecteur du Centre for *Research in Lifelong Learning*, université calédonienne de Glasgow

Nuala Toman

Chercheuse au *Centre for Research in Lifelong Learning*, université calédonienne de Glasgow

Mots clés

Educational reform,
comparability of
qualifications,
level of qualifications,
learning outcomes,
partnership,
United Kingdom

Réforme de
l'éducation,
comparabilité des
qualifications,
niveau de
qualifications,
résultats
d'apprentissage,
partenariat,
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Le cadre écossais de crédits et de certifications (*Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF*) est l'un des plus anciens cadres intégrés de certifications et il est souvent considéré comme l'un des plus efficaces. Dans le présent article, nous décrivons les principales caractéristiques du SCQF ainsi que son évolution en nous appuyant sur de récentes études et autres évaluations effectuées par les auteurs. Nous en tirons des leçons pour le cadre européen de qualifications, ainsi que pour l'évolution future des cadres nationaux destinés à y répondre. Ces leçons concernent les exigences spécifiques des métacadres et des cadres intégrés, la nécessité d'avoir des attentes et des calendriers réalistes, ainsi que l'intérêt de mettre en place une stratégie progressive et pragmatique pour l'introduction d'une approche axée sur les acquis de l'apprentissage. Nous identifions également les difficultés liées à l'architecture d'un cadre de niveaux, ainsi que les limites et les avantages d'une approche fondée sur le partenariat volontaire.

Le SCQF

Le cadre écossais de crédits et de certifications (*Scottish credit and qualifications framework* – SCQF) fut l'un des premiers cadres nationaux intégrés de certifications (CNC) et il est généralement considéré comme l'un des plus efficaces (Young, 2005). Dans le présent article, nous examinons le SCQF et son évolution jusqu'à aujourd'hui, et nous analysons les éventuelles leçons à tirer pour le cadre européen de certifications ainsi que pour les pays qui cherchent à créer leur propre cadre de certifications dans la ligne du cadre européen.

À de nombreux égards, les conditions présentes en Écosse étaient favorables à la création d'un CNC. Le pays est petit, son système d'enseignement est relativement homogène et cohésif et l'Écosse se fonde sur une tradition de partenariat et d'élaboration consensuelle des politiques. Un seul organisme, la *Scottish Qualifications Authority* (SQA), délivre l'ensemble ou presque des certifications scolaires, la plupart dans les établissements d'enseignement post-obligatoire (*colleges*), qui, avec les établissements d'enseignement supérieur (*higher education institutions* – HEI) comme les universités, sont les principaux fournisseurs d'apprentissage formel au-delà de l'enseignement secondaire. La condition la plus importante, sans doute, est que le processus a démarré très tôt. Le SCQF se fonde sur une série de réformes visant à créer un système de certifications plus cohérent et plus unifié. En 1984, un système national de modules basés sur les résultats a remplacé une grande partie de l'enseignement professionnel offert dans les *colleges* et les écoles. En 1999, ce système de modules a fusionné avec les certifications scolaires d'enseignement général pour créer un système unifié de certifications nationales (*national qualifications* – NQ), qui couvrait la plupart des certifications scolaires et professionnelles obtenues en établissement avant l'enseignement supérieur. Un cadre pour l'enseignement supérieur, le système écossais d'accumulation et de transfert de crédits (Scotcat), a commencé à se développer au début des années 1990. Ce cadre simplifiait les titres universitaires et leur permettait d'être liés aux certifications du premier cycle (*subdegree*, certificats et diplômes nationaux de l'enseignement supérieur) attribuées par la SQA. Un troisième cadre, les certifications professionnelles écossaises (*Scottish vocational qualifications* – SVQ), a été créé au début des années 1990. Les SVQ sont des certifications professionnelles basées sur les compétences, souvent attribuées sur le lieu de travail, conçues sur des principes similaires aux certifications professionnelles nationales (*national vocational qualifications* – NVQ) utilisées dans le reste du RU.

Le SCQF a été officiellement lancé en 2001. Il se fondait au départ sur les deux premiers sous-cadres (NQ et Scotcat) et l'objectif était d'y inclure le troisième sous-cadre (SVQ), ainsi que toutes les autres certifications délivrées en Écosse. Son architecture formelle est nettement plus souple – moins rigoureuse – que celle des trois sous-cadres. La structure du programme d'études et les méthodes d'évaluation des NQ et des SVQ sont définies de façon relativement précise, alors que pour intégrer le SCQF, une certification ne doit satisfaire que trois critères: elle doit reposer sur un système de crédits (chaque crédit équivalant à 10 heures d'apprentissage théorique), elle doit appartenir à l'un des 12 niveaux du cadre et l'évaluation doit faire l'objet d'un contrôle qualité. Les 12 niveaux du SCQF couvrent une large gamme d'apprentissages, de l'enseignement aux apprenants connaissant de graves difficultés d'apprentissage aux études au niveau du doctorat. Les descripteurs de niveau publiés décrivent les résultats caractéristiques pour chaque niveau dans le cadre de cinq rubriques: connaissances et compréhension; pratique (connaissances et compréhension appliquées); aptitudes cognitives générales; communication, compétences en TIC et en calcul; autonomie, responsabilité et travail avec autrui (SCQF, 2003). Le SCQF peut intégrer des certifications entières ou des composantes ou unités de certifications. Un crédit ne peut toutefois être attribué qu'à un seul niveau. Par conséquent, les certifications qui couvrent un apprentissage sur plusieurs niveaux doivent avoir des composantes portant sur des niveaux uniques identifiables si l'on veut les inclure dans le cadre.

L'architecture relativement souple du SCQF témoigne de son caractère de cadre descriptif ou de communication, plutôt que de cadre réglementaire. On le décrit comme une «langue nationale» permettant de décrire l'apprentissage en Écosse. Ses objectifs formels sont les suivants:

- aider les personnes de tous âges et dans toutes les situations à accéder à un enseignement et à des formations appropriés tout au long de leur vie afin de réaliser leur potentiel personnel, social et économique;
- permettre aux employeurs, aux apprenants et au grand public de comprendre l'ensemble des certifications écossaises, les liens qui existent entre elles et comment différents types de certifications peuvent contribuer à améliorer les compétences de la main-d'œuvre.

Le SCQF s'est développé dans le cadre d'un partenariat entre les principaux organismes chargés de délivrer les certifications – la SQA et les établissements d'enseignement supérieur – et l'exécutif écossais ⁽¹⁾ (Raffe, 2003).

(1) Le gouvernement écossais décentralisé.

La SQA, l'exécutif et deux organismes représentant l'enseignement supérieur sont devenus les quatre «partenaires de développement» chargés de contrôler la conception et la mise en œuvre du cadre. Ils ont été aidés par un influent comité consultatif conjoint qui représentait les principales parties prenantes. Cependant, à mesure que le cadre se développait, ce modèle de partenariat s'est révélé inapproprié. En 2006, l'organisation représentant les *colleges* écossais a rejoint les quatre autres partenaires de développement, et on a décidé de remplacer le modèle de partenariat par une société à responsabilité limitée par garantie, qui serait contrôlée par les partenaires de développement mais qui disposerait de compétences plus larges pour prendre des décisions et agir de son propre chef. On espère que cette évolution permettra au cadre de poursuivre sur sa lancée.

Évolution

Une évaluation récente du SCQF relevait une évolution lente mais constante (Gallacher et al., 2005). Presque toutes les principales certifications délivrées par les établissements d'enseignement supérieur et la SQA font désormais partie du cadre. Les établissements d'enseignement supérieur et les *colleges* parlent de plus en plus du SCQF dans leurs brochures et sur leurs sites web, et le *Scottish qualifications certificate*, qui enregistre l'ensemble des titres délivrés par la SQA, mentionne les niveaux et les crédits liés au SCQF. Ces réalisations sont importantes, mais elles représentent sans doute la partie plus simple de la mise en œuvre, étant donné qu'elles relèvent du domaine des «propriétaires» du SCQF, les partenaires de développement. Le défi consiste à étendre le cadre afin d'y intégrer d'autres certifications et d'autres types d'apprentissage. Des activités ont été menées avec l'école de police et des organismes professionnels tels que l'*Institute of Bankers* et la *Scottish Child-minders Association*. D'autres activités sont en cours au sein des services sociaux, du Service national de santé et dans l'apprentissage et le développement communautaire. L'intégration de certifications basées sur le travail et de certifications professionnelles comme les SVQ prend beaucoup plus de temps, d'une part parce qu'il est parfois plus difficile de fonder ces certifications sur un système de crédits et de leur attribuer des niveaux sur la base des descripteurs actuels, et d'autre part parce que l'évolution est déterminée par l'intégration de certifications parallèles (comme les NVQ) dans d'autres cadres britanniques. La sensibilisation et l'engagement en faveur de la question parmi les acteurs au sens large de l'apprentissage tout au long de la vie,

ainsi que parmi les principales parties prenantes comme les employeurs, sont variables pour l'instant.

Les *colleges* reçoivent actuellement la compétence de fonder les certifications sur un système de crédits – une importante fonction de contrôle dans le cadre du SCQF – et un projet pilote est en cours. Les organes professionnels et statutaires qui délivrent les certifications n'ont pas reçu cette compétence. Des lignes directrices ont été créées en matière de reconnaissance des acquis, et certains projets étudient aujourd'hui la façon de les utiliser.

Le SCQF est un cadre de crédits tout autant qu'un cadre de qualifications, et l'un de ses principaux objectifs est de promouvoir la mobilité et le transfert de crédits au sein des secteurs d'apprentissage et d'un secteur à l'autre, et en particulier entre les *colleges* et les établissements d'enseignement supérieur. Les établissements utilisent le cadre pour coordonner et lier leur enseignement et pour concevoir des parcours de progression. Le langage utilisé par le SCQF en matière de crédits et de niveaux sert à inventorier les possibilités de progression au bénéfice des apprenants. Cependant, bien que le cadre attribue des valeurs de crédit à l'apprentissage, il ne garantit pas que le crédit sera reconnu par un autre établissement. Certains établissements d'enseignement supérieur sont davantage disposés que d'autres à reconnaître les certifications des *colleges* et à accepter que le crédit «général» reconnu par le SCQF puisse compter pour un crédit «spécifique» dans le cadre de leurs propres titres. Notre évaluation a fait apparaître des exemples de liens et de transferts de crédits effectifs, mais indiquait que la plupart avaient sans doute eu lieu sans le SCQF, même si le cadre offrait sans aucun doute un outil et un langage permettant de les étayer (Gallacher et al., 2005).

Autres cadres au Royaume-Uni et en Irlande

D'autres régions du Royaume-Uni ont mis en place des cadres de certifications. Ceux-ci présentent des points communs, comprennent une philosophie axée sur les acquis de l'apprentissage, ainsi qu'une définition et une mesure similaires des crédits. Parmi ces autres cadres, le cadre gallois de crédits et de certifications (*credit and qualifications framework for Wales – CQFW*) est le plus proche du SCQF; il s'agit, dans les deux cas, de cadres intégrés ayant des objectifs similaires, même si le CQFW ne prévoit que neuf niveaux, contre douze pour le SCQF (*National Council – ELWa, 2003*). Le CQFW est en cours de développement, parallèlement à deux cadres partiels qui couvriront l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord (c'est-à-dire

l'ensemble du Royaume-Uni à l'exception de l'Écosse). Il s'agit du cadre des certifications de l'enseignement supérieur et du cadre révisé des certifications nationales, un cadre réglementaire qui couvrira les certifications d'un niveau inférieur à l'enseignement supérieur. L'un des objectifs majeurs de ces cadres est de simplifier le transfert de crédits entre les différents organismes de certification, notamment pour les certifications professionnelles. À cet égard, ils se distinguent du SCQF, dont la grande priorité est d'améliorer la cohérence et les liens entre les différents sous-cadres et secteurs d'apprentissage, et non entre les différents organismes de certification. Lorsque le SCQF est utilisé dans le but de promouvoir le transfert de crédits, c'est généralement entre des secteurs comme les *colleges* et les établissements d'enseignement supérieur.

Les différents cadres coopèrent dans des domaines d'intérêt commun, comme l'attribution des crédits dans le cadre des NVQ et SVQ professionnelles. La nécessité d'établir un lien entre les différents cadres est reconnue, en particulier compte tenu des nombreuses entreprises et institutions responsables du marché du travail qui traversent les frontières internes du Royaume-Uni. Les cadres britanniques ont collaboré avec le cadre national de certifications irlandais afin de produire une brochure, intitulée *Qualifications can cross boundaries* [les certifications peuvent traverser les frontières], qui permet aux utilisateurs de comprendre les dix niveaux du cadre irlandais, les douze niveaux du SCQF et les neuf niveaux des cadres utilisés dans le reste du Royaume-Uni.

Enseignements pour le cadre européen de certifications

En septembre 2005, la Présidence britannique de l'UE a organisé une conférence à Glasgow sur le thème «Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries» [Cadres de certifications en Europe: apprendre au-delà des frontières], afin de nourrir le processus de consultation sur le cadre européen de certifications (CEC) (Raffe, 2005). Cette conférence présentait le SCQF comme une source d'enseignements pour le CEC et pour les pays mettant en place des CNC dans la ligne du cadre européen. Nous examinons ci-dessous quelques-uns de ces enseignements.

Métacadres et cadres intégrés

À l'instar du CEC, le SCQF est un métacadre, en ce sens qu'il se situe au-dessus des autres cadres. Il n'est pas précisément comparable au CEC: sa principale fonction est d'établir un lien entre les différentes filières ou différents secteurs institutionnels d'apprentissage dans un même pays, tandis que l'un des objectifs premiers du CEC est de relier des filières ou des secteurs d'apprentissage équivalents dans différents pays. Cependant, le SCQF présente plusieurs caractéristiques d'un métacadre. Il nous rappelle qu'un métacadre doit être plus «souple» que les cadres qui lui sont subordonnés et qu'un cadre intégré doit être compatible avec les différents contenus et les différentes méthodes d'apprentissage qu'il englobe (il peut y parvenir en étant «souple»). L'une des raisons du succès perçu du SCQF est qu'il a conservé le soutien de tous les secteurs institutionnels d'apprentissage, y compris l'enseignement supérieur. Ce phénomène contraste avec ce qui se passe dans d'autres pays, comme la Nouvelle-Zélande ou l'Afrique du Sud, où les cadres intégrés ont rencontré des difficultés lorsqu'ils ont perdu le soutien de l'enseignement supérieur et d'autres secteurs clés.

Lors de la conférence de Glasgow, les orateurs faisaient observer que les tentatives actuelles visant à promouvoir la transparence dans les cadres britanniques et irlandais représentaient un microcosme du défi rencontré par l'ensemble de l'Europe. Par exemple, l'expérience écossaise indique que l'évolution peut être affectée si les certifications doivent être intégrées à plusieurs cadres se développant à des vitesses variables. L'intégration des SVQ dans le cadre écossais a été retardée en raison de la nécessité de la rendre compatible avec l'intégration des NVQ apparentées dans d'autres cadres britanniques. Il faudra être attentif à l'ordre dans lequel le CEC, les cadres sectoriels (couvrant des domaines professionnels ou des secteurs économiques) et les cadres nationaux se développent et s'alignent les uns sur les autres. Par exemple, doit-on créer des mécanismes visant à relier les cadres sectoriels au CEC avant que ces mêmes cadres soient reliés aux cadres nationaux?

Des attentes réalistes

Un autre enseignement à tirer porte sur la nécessité d'avoir des attentes réalistes quant à l'impact d'un cadre et la vitesse à laquelle il peut entrer en vigueur. La mise au point et la mise en œuvre d'un CNC prennent du temps. Le SCQF découle d'une série d'initiatives politiques qui remontent à 1984, à l'époque de la création du système national d'enseignement professionnel modulaire. Si l'Écosse n'a toujours pas achevé son CNC après 22 ans, les autres pays, où les circonstances sont parfois moins favorables, ne doivent pas s'attendre à des résultats immédiats. La connaissance et la compréhension du SCQF se sont répandues lentement, et elles tendent à être limitées à ceux qui utilisent le cadre et qui doivent le connaître.

Il est également important d'avoir des attentes réalistes quant à la capacité d'un CNC à réaliser des changements. Notre évaluation du SCQF concluait qu'il pouvait s'agir d'un instrument utile: un instrument de changement plutôt qu'un agent de changement (Gallacher et al., 2005). Par exemple, il peut apporter les outils nécessaires au transfert de crédits mais il ne peut, en soi, s'assurer que les crédits seront reconnus et transférés. Pour avoir un impact, un cadre de certifications a besoin d'une «ampleur stratégique» (Raffe, 2003); il doit être complété par d'autres politiques qui incitent les gens à profiter du potentiel offert par le cadre. À cet égard, des politiques et des stratégies plus larges en matière d'apprentissage tout au long de la vie sont essentielles, par exemple, des politiques qui favorisent la reconnaissance de l'apprentissage non formel et les liens entre différents secteurs institutionnels et filières d'apprentissage.

Une stratégie progressive

Le SCQF et les cadres qu'il englobe illustrent une approche pragmatique et progressive en matière de développement d'un système de certifications basé sur les résultats. Plutôt que de remplacer en une fois un système basé sur les caractéristiques institutionnelles de l'apprentissage par un système basé sur les résultats, ces cadres se sont développés de façon progressive, en commençant par une interprétation conventionnelle (basée sur les caractéristiques institutionnelles de l'apprentissage) des niveaux et des volumes d'apprentissage, et en examinant et en modifiant progressivement ceux-ci dans le sens d'une philosophie orientée sur les résultats. Par exemple, le SCQF a eu, à court terme, un impact limité sur de nombreux *colleges* et universités, mais chaque

fois que l'occasion s'est présentée de restructurer l'enseignement dans les établissements et d'un établissement à l'autre, il offrait un langage et une trousse à outils pour le faire. Le système d'enseignement et de formation a ainsi peu à peu évolué pour devenir un système défini par les notions de résultats, de crédits et de niveaux propres au SCQF. Progressivement, le langage axé sur les résultats a été de plus en plus largement accepté et mis en œuvre dans la pratique.

Définition des niveaux

Le SCQF offre des enseignements en vue de la création de cadres, en particulier en ce qui concerne la notion de «niveau». Les principes appliqués pour la définition des niveaux d'apprentissage des adultes, où les niveaux inférieurs s'appliquent généralement aux adultes possédant peu de qualifications initiales et à ceux qui reprennent des études, sont parfois différents des principes appliqués pour définir les niveaux d'enseignement des enfants, qui ont tendance à tenir compte de la logique du développement de l'enfant. L'Écosse réforme actuellement les programmes scolaires, de l'âge de 3 ans à 18 ans, sur la base d'un cadre à six niveaux, mais seuls les deux niveaux supérieurs se situent dans la ligne du SCQF. Les cadres de certifications doivent définir des principes cohérents concernant la question de savoir s'ils sont spécifiquement liés à des certifications formelles, rarement obtenues avant l'âge de 15 ou 16 ans, ou s'ils tentent de décrire l'ensemble de l'apprentissage, y compris l'apprentissage des jeunes enfants.

Une autre question concerne la différence entre le niveau d'une certification et l'apprentissage conduisant à cette certification, qui peut se situer à plusieurs niveaux. En ce qui concerne les certifications délivrées par la SQA, la règle générale veut que la moitié au moins de la valeur crédit de la certification soit au niveau de la certification. Cependant, pour les certifications plus larges, cette proportion peut être réduite. Par exemple, le baccalauréat écossais avec mention peut couvrir l'apprentissage à quatre niveaux de SCQF; en tant que certification, il se situe au niveau 10 mais 90 seulement des 480 points minimum doivent se situer au niveau 10. En offrant un dispositif de traduction commun entre différents cadres européens, le CEC devra permettre les différences entre les cadres (de crédits) qui reconnaissent que chaque certification peut comprendre des composantes à différents niveaux et les autres cadres, qui attribuent des niveaux aux certifications dans leur ensemble seulement.

Volontarisme et partenariat

Le succès relatif du cadre écossais est souvent attribué au fait qu'il s'agit d'un cadre descriptif (et non d'un cadre réglementaire) qui s'est développé par le biais d'un partenariat spontané. Cependant, le modèle de partenariat fait apparaître des difficultés auxquelles le CEC a des chances de se heurter. Premièrement, il est confronté à des questions de coordination efficace et de maintien du rythme d'évolution, car chaque étape passe par l'accord de l'ensemble des partenaires. De la même manière que le SCQF a dû développer une capacité exécutive centrale, il est important que la «structure de coordination au niveau communautaire» proposée dans le cadre du CEC dispose d'une autonomie suffisante et d'un mandat pour maintenir le rythme du développement. Deuxièmement, la distinction entre cadre descriptif ou de communication et cadre réglementaire peut s'estomper au fil du temps. Un cadre de communication efficace sera, par définition, incorporé dans le langage utilisé pour décrire l'apprentissage; il sera également incorporé dans le langage utilisé pour réglementer, financer et coordonner l'apprentissage, même si le cadre ne fait pas en soi partie du processus officiel de réglementation ou de financement. En conséquence, la participation des pays au CEC peut être libre, mais les pays qui n'y participent pas peuvent avoir plus de mal à bénéficier des financements européens, du soutien conceptuel, de l'apprentissage commun et de la coordination, dans la mesure où ces éléments s'appuient sur le langage du CEC.

Conclusions et recommandations

L'expérience écossaise indique que les cadres européen et nationaux de qualifications doivent:

- avoir des objectifs clairs et réalistes;
- être aussi «souples» dans leur conception que le veulent leurs objectifs;
- être développés étape par étape sur un certain temps, en particulier lorsqu'une approche basée sur les résultats doit encore être acceptée par beaucoup de gens et être inscrite dans la pratique;
- reconnaître les différentes implications des cadres de crédits et des autres cadres de certifications pour la conception;
- concilier les avantages du partenariat et du volontarisme et la nécessité d'une coordination centrale.

Bibliographie

- Gallacher, J. et al. *Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework (SCQF)*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/30173432/34323> [cité le 10.12.2007].
- National Council – ELWa. *Credit common accord: credit and qualifications framework for Wales*. Cardiff: National Council – ELWa, 2003. Disponible sur Internet: http://www.elwa.org.uk/doc_bin/Credit%20Framework/Credit%20Common%20Accord.pdf. [cité le 10.12.2007].
- Raffe, D. Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 2003, vol. 16, n° 3, p. 239-257.
- Raffe, D. *Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries. Report of the Glasgow conference 22-23 September, 2005*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf> [cité le 10.12.2007].
- Scottish credit and qualifications framework. *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. 2nd. ed. Glasgow: SCQF, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.SCQF.org.uk/downloads/IntrotoSCQF2ndEdition.pdf>. [cité le 10.12.2007].
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility and effective implementation in developing countries*. Geneva: International Labour Office, 2005. (Skills working paper, 22).

Annexe: Quelques informations de base sur l'Écosse

L'Écosse compte cinq millions d'habitants. Ce fut l'un des colosses industriels de l'Europe à partir de l'époque de la révolution industrielle, leader mondial dans les secteurs manufacturier et de la construction navale. À l'instar d'autres économies industrialisées avancées, elle a connu le déclin de son industrie manufacturière et de l'industrie extractive basée sur le secteur primaire. Cette évolution s'est néanmoins accompagnée d'une hausse dans le secteur des services, qui est aujourd'hui le secteur le plus important en Écosse, avec des taux de croissance significatifs au cours de la dernière décennie. L'économie écossaise est étroitement liée au reste de l'Europe, et son PIB par habitant se classe en troisième position parmi les régions britanniques, derrière Londres et le sud-est de l'Angleterre.

L'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et deux tiers des élèves poursuivent leurs études pendant une à deux années complémentaires. L'apprentissage postscolaire est proposé par une série d'établissements, dont 20 établissements d'enseignement supérieur (essentiellement des universités) et 43 *colleges* publics, ainsi que des établissements privés, des organismes bénévoles, des organismes professionnels et des entreprises. Au cours des dix années comprises entre 1994/1995 et 2004/2005, le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur a augmenté de 36 %, passant de 203 000 à 277 000 ^(?). L'augmentation la plus forte est intervenue au niveau du troisième cycle (*postgraduate*) (73 %) et du premier cycle (*sub-degree*) (40 %). Celui-ci est essentiellement proposé par les *colleges*, qui représentent 20 % de l'ensemble de l'offre d'enseignement supérieur en Écosse. L'indice de participation par âge (*age participation index* – API), qui mesure la proportion de jeunes qui s'inscrivent à un cours à temps plein dans l'enseignement supérieur avant l'âge de 21 ans, s'élevait à 51,5 % entre 2000 et 2002 mais a ensuite chuté à 46,4 % (en 2004/2005). Les *colleges* écossais offrent un vaste éventail de cours à temps plein et à temps partiel, à tous les niveaux, pour les apprenants de tous âges. Le nombre d'inscriptions dans les *colleges* à un niveau inférieur à l'enseignement supérieur a plus que doublé après 1994/1995, pour atteindre le niveau record de 450 790 inscrits en 2001/2002, après quoi il a baissé de 12 %. La plupart des inscriptions (86 %) se font en filières professionnelles.

(?) Exécutif écossais (2006b) Résumé de haut niveau des tendances statistiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0046967.pdf>

Harmonisation des descripteurs des résultats de l'apprentissage dans les cadres nationaux et les métacadres de certifications: quels enseignements tirer de l'expérience irlandaise?

Bryan Maguire

Directeur des questions universitaires

Higher Education and Training Awards Council of Ireland

Edwin Mernagh

Responsable du développement, National Qualifications Authority of Ireland

(aujourd'hui consultant indépendant en systèmes internationaux de certifications)

Jim Murray

Chef de projet de développement, National Qualifications Authority of Ireland

Mots clés

Qualification,

level of qualification,

comparability of

qualifications,

knowledge, skill,

competence

Certifications, niveau

de certification,

comparabilité des

certifications,

connaissances,

aptitudes,

compétences

RÉSUMÉ

Cet article explore et analyse les problèmes soulevés par l'harmonisation des cadres nationaux et des métacadres. Cette étude arrive à point nommé, étant donné que deux métacadres de certifications sont actuellement élaborés et appliqués en Europe: la question qui se pose aujourd'hui est de savoir comment mettre en relation ces nouveaux outils de référence avec les structures et systèmes nationaux de certifications. En s'inspirant des récentes expériences irlandaises en matière de comparaison du cadre national de certifications avec le cadre de Bologne et le nouveau cadre européen de certifications, cet article examine certaines des questions méthodologiques qui se posent lors d'une telle harmonisation et identifie un processus qui pourrait servir de point de départ utile au développement d'approches communes, qui seraient adoptées par d'autres pays lors de cette harmonisation.

Cet article explore et analyse les processus visant à harmoniser les descripteurs des résultats de l'apprentissage dans les cadres nationaux et les métacadres. Il s'appuie sur des expériences – menées récemment en Irlande – de comparaison du cadre national de certifications avec le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la nouvelle structure du cadre européen de certifications. Il s'agit d'un compte rendu des travaux en cours, les processus de développement et d'harmonisation de ces deux métacadres n'étant pas encore finalisés au moment de la rédaction du présent article. Alors que l'harmonisation des descripteurs des résultats de l'apprentissage est la principale mission de l'harmonisation des cadres, d'autres aspects doivent également faire l'objet d'une harmonisation – comme les profils par type de diplôme, les itinéraires de progression et les dispositions d'assurance qualité. Le présent article n'aborde pas ces points.

Contexte

Cet article a été initialement rédigé en septembre 2006, moment clé du développement des cadres de certifications en Europe. Les cadres nationaux de certifications ont été appliqués dans plusieurs pays, et en sont à divers stades de développement dans de nombreux autres pays. Tandis que ces cadres se différencient par leur objet et leur conception, ils partagent généralement une fonction relationnelle et des structures caractérisées par des niveaux définis par des «descripteurs» basés sur les résultats de l'apprentissage. Parallèlement, des structures préliminaires sont apparues pour deux métacadres au niveau européen:

- le *cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur* a été adopté par les ministres européens délégués à l'enseignement supérieur à Bergen en mai 2005. Ce métacadre des qualifications de l'enseignement supérieur résulte du processus de Bologne. Il s'agit d'une structure composée de trois cycles, conçue pour permettre aux cadres nationaux des qualifications de l'enseignement supérieur de se rapporter les uns aux autres. Des descripteurs – les «descripteurs de Dublin» – sont associés aux trois cycles et sont définis comme étant les résultats de l'apprentissage, comprenant des énoncés génériques du niveau type des étudiants qui se sont vu attribuer une certification à la fin d'un cycle;
- en juillet 2005, la Commission européenne a publié un document intitulé *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie* présentant de possibles paramètres pour un cadre

européen de certifications (CEC). Suite à une vaste consultation, le modèle a été révisé, ce qui a conduit à une proposition de «recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie» en septembre 2006. Le CEC est une structure comprenant huit niveaux, définis en termes de résultats d'apprentissage. Il vise à mettre en place un cadre de référence commun qui devrait servir de dispositif de traduction entre les différents cadres et systèmes de certifications. Le CEC a vocation à se rapporter à tous les niveaux possibles de certification, en termes d'acquis de l'apprentissage, du plus élémentaire au plus avancé. Les descripteurs du CEC des niveaux 5 à 8 correspondent aux descripteurs du cycle de Bologne.

En Irlande, un cadre national de certifications (CNC) a été adopté. Le CNC est un élément central de la vaste réforme du système irlandais de certifications qui a été entreprise en 2001. Il s'agit d'une structure à 10 niveaux, tenant compte des certifications obtenues à l'école, dans l'enseignement post-obligatoire, dans la formation et l'enseignement professionnels et à tous les stades de l'enseignement supérieur. Les niveaux du CNC sont basés sur des résultats d'apprentissage, définis en termes de critères de connaissances, d'aptitudes et de compétences convenus au niveau national.

Établir la compatibilité entre les cadres nationaux et les métacadres européens

Il apparaît aujourd'hui clairement que deux métacadres internationaux s'appliqueront en temps voulu dans et entre les systèmes de certifications nationaux en Europe. Comment les systèmes nationaux peuvent-ils interagir avec ces nouvelles structures relationnelles? Le cadre de Bologne prévoit des dispositions spécifiques permettant de comparer les cadres nationaux des certifications de l'enseignement supérieur avec le métacadre. En ce qui concerne le CEC, le document de consultation de 2005 fait référence à la nécessité de définir des critères et des procédures afin de déterminer comment les cadres nationaux font le lien avec le CEC, mais ces derniers ne sont pas spécifiés dans la proposition de recommandation de 2006, ce qui laisse supposer que des dispositions appropriées seront définies plus tard dans le cadre du processus de développement du CEC.

Le cadre de Bologne: instaurer la confiance

Le succès et l'acceptation du cadre de Bologne dépendent de la confiance que lui témoignent toutes les parties prenantes. Cette confiance peut être instaurée et améliorée lors de la mise en relation des cadres nationaux avec le cadre de Bologne en mettant en place un processus d'«autocertification» dans chaque pays participant.

Les dispositions qui prévoient la façon dont le processus d'«autocertification» doit être réalisé sont exposées en détail dans le rapport du groupe de travail de Bologne (2005) qui présente le cadre. Le processus envisagé exige plus qu'une simple expression de certifications par l'autorité nationale compétente. Les cadres nationaux et leurs dispositions d'assurance qualité associées doivent répondre à un ensemble de critères et de procédures, parmi lesquels la désignation d'autorités compétentes responsables du maintien du cadre par le ministère national ou d'autres instances responsables de l'enseignement supérieur, des liens clairs et évidents entre les certifications du cadre national et les descripteurs de certifications du cadre de Bologne, l'existence de systèmes nationaux d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur conformes au communiqué de Berlin et à tout autre communiqué ultérieur convenu par les ministres lors du processus de Bologne. En outre, le cadre national – et toute correspondance avec le cadre de Bologne – devra être mentionné sur les suppléments au diplôme.

Suite à la réunion ministérielle qui s'est tenue à Bergen en 2005, l'Irlande a répondu favorablement à la demande d'entreprendre un projet pilote sur l'autocertification de la compatibilité du cadre national irlandais de certifications avec le cadre de Bologne. Cette activité est décrite plus en détail ci-dessous. Un projet pilote parallèle est entrepris en Écosse.

Compatibilité des systèmes nationaux avec le CEC: principes d'autocertification et de transparence

La recommandation de la Commission européenne et du Conseil établissant le CEC à partir de septembre 2006 ne mentionne pas la façon dont les cadres nationaux de certifications devraient faire le lien avec la métastructure. Cependant, cet aspect a été étudié lors du développement initial du concept CEC, et des procédures spécifiques ont été proposées dans le document de consultation (2005), qui précise également l'intention que «le processus de mise en relation des certifications avec le CEC soit accompagné de procédures, de conseils et d'exemples». Reconnaisant que le CEC est élaboré et instauré sur la base du volontariat, sans contraintes juridiques, le document note la nécessité d'un «engagement clair de la part des autorités nationales en ma-

tière d'enseignement et de formation vis-à-vis d'un ensemble d'objectifs, de principes et de procédures librement acceptés». Une approche optimale est suggérée, selon laquelle chaque pays mettrait en place un cadre national unique de certifications et mettrait ce cadre national unique en relation avec le CEC. Une autre recommandation propose que chaque pays désigne une seule autorité de représentation pour établir le lien avec le CEC; cette recommandation figure dans la proposition de recommandation (2006), dans laquelle les pays sont invités à désigner des centres nationaux pour soutenir et coordonner la relation entre les systèmes nationaux de certifications et le CEC.

Face au problème technique que pose l'harmonisation, le document de consultation (2005) identifie l'autocertification par chacun des pays comme étant la procédure la plus appropriée. Elle devrait être supervisée par une autorité nationale compétente et mettre des experts nationaux et internationaux à contribution. Il importe que les éléments de preuve venant à l'appui du processus d'autocertification identifient les critères fixés et soient publiés dans un relevé officiel des décisions et mesures mises en place relativement aux systèmes ou aux cadres nationaux. Un autre élément clé suggéré dans le processus d'harmonisation est la mise à jour d'une liste de pays ayant terminé le processus d'autocertification.

Ces propositions de procédures CEC proviennent clairement de la base conceptuelle correspondante qu'est le processus d'autocertification de Bologne.

Compte tenu de l'approche d'autocertification, deux exercices, décrits ci-dessous, ont été réalisés en Irlande afin de comparer le cadre national irlandais de certifications avec le CEC.

Établir la compatibilité avec les nouveaux métacadres européens: l'expérience irlandaise

Alors que les nouveaux métacadres européens de certifications font leur apparition, de nombreux pays examinent la façon dont ces nouvelles entités doivent faire le lien avec les structures nationales. En Irlande, certaines études ont déjà été menées afin d'établir ce lien. D'autres études sont encore en cours: la vérification de la compatibilité du cadre national irlandais de certifications avec le cadre de Bologne n'est pas encore terminée et l'infrastructure détaillée d'un cadre européen de certifications doit encore être définie. Cependant, il peut s'avérer utile d'examiner les études entreprises en Irlande et visant à harmoniser le cadre irlandais avec le cadre de Bologne et le CEC et de noter cer-

tains aspects et enseignements tirés de cette expérience. Deux processus sont brièvement présentés ci-dessous afin d'étudier la correspondance entre le CNC irlandais et les nouveaux métacadres européens, l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et le cadre européen de certifications (CEC).

Suite à la réunion ministérielle qui s'est tenue à Bergen en 2005, l'Irlande a répondu à l'invitation visant à examiner, dans le cadre d'un projet pilote, la compatibilité du cadre national irlandais de certifications avec le cadre EEES. Des lignes directrices étaient déjà disponibles, les critères et les procédures permettant de vérifier la compatibilité des cadres nationaux avec le cadre EEES étant exposés dans le rapport soumis aux ministres réunis à Bergen (2005). Une étude technique initiale et une comparaison des deux cadres ont été réalisées et les résultats constituent la base d'un document consultatif (le projet de «rapport de compatibilité») (1) publié par l'autorité nationale irlandaise des certifications (*National Qualifications Authority of Ireland*) en 2006. L'autorité a organisé un séminaire consultatif sur cette question en octobre 2006 et a terminé le processus de vérification de la compatibilité en novembre 2006.

Le «rapport de compatibilité» décrit un processus d'analyse du CNC irlandais par rapport aux critères et aux procédures exposés dans le cadre EEES afin de mettre les cadres de certifications en relation. Voici un exemple d'établissement de la compatibilité avec les critères:

Critère 3 – Le cadre national et ses certifications sont de toute évidence basés sur les résultats de l'apprentissage, et les certifications sont liées à l'ECTS ou aux crédits compatibles avec l'ECTS (2).

La législation oblige le cadre irlandais à se baser sur des résultats d'apprentissage (ou, comme la législation (3) le prévoit, «des critères de connaissances, d'aptitudes et de compétences»). Ils sont présentés dans les documents fournis relativement au Critère 1 du cadre EEES.

Le cadre irlandais est une structure de niveaux et de «types de diplômes» caractéristiques. Les descripteurs des principaux types de diplômes sont

(1) Disponible sur le site web: <http://www.nqai.ie/en/International/Bologna/#d.en.1664>

(2) L'ECTS renvoie au système européen de transfert et d'accumulation de crédits. Ce système de crédits est de plus en plus utilisé dans l'enseignement supérieur à travers l'Europe. Le système œuvre en faveur d'un transfert transnational d'étudiants et il est aussi communément utilisé pour réaliser un calcul «métrique», un calcul notionnel du nombre de résultats d'apprentissage requis pour une certification, exprimé en termes de charge de travail pour un étudiant.

(3) Gouvernement irlandais. *Qualifications (Education and Training) Act*, 1999, article 7, paragraphe a.

basés sur des catégories et des sous-catégories des résultats d'apprentissage:

- connaissances: étendue et type,
- aptitudes: étendue et sélectivité,
- compétences: contexte, rôle, apprendre à apprendre et compréhension.

Les descripteurs des principaux types de diplômes sont présentés à l'annexe 4 du document de l'autorité sur l'établissement des compatibilités: <http://www.nqai.ie/determinations.pdf>.

Dans le cadre irlandais, les certifications de l'enseignement supérieur sont décernées par les universités, le *Dublin Institute of Technology* et le *Higher Education and Training Awards Council*. Tous ces «organismes certificateurs» ont accepté d'utiliser les descripteurs définis dans le cadre comme étant les descripteurs des diplômes qu'ils décernent.

Suite à l'instauration du cadre irlandais, l'autorité – en partenariat avec les principaux acteurs de l'enseignement et de la formation, par le biais de son groupe consultatif technique sur les crédits – a œuvré au développement d'une approche nationale des crédits. Une stratégie à deux volets a été adoptée (l'une pour l'éducation et la formation permanentes, l'autre pour la formation et l'enseignement supérieurs) car la voie à suivre en matière de crédits est plus clairement indiquée pour l'enseignement supérieur et la formation dans le cadre du processus de Bologne, et dans le contexte de l'acceptation et de l'utilisation générales de l'ECTS. En adoptant une approche consultative et de développement, et après avoir étudié les contextes nationaux et internationaux du programme de crédits, le groupe consultatif technique de l'autorité sur les crédits (volet de l'enseignement supérieur) a défini un ensemble de «principes et de lignes directrices opérationnels pour appliquer une approche nationale des crédits dans la formation et l'enseignement supérieurs irlandais». Ces principes et ces lignes directrices opérationnels ont été adoptés par l'autorité. Les lignes directrices opérationnelles recommandent qu'un volume de crédit type ou qu'une échelle de crédits soient définis pour chaque type de diplôme des niveaux 6 à 9 du cadre conformément aux conventions ECTS et aux pratiques du système d'enseignement supérieur irlandais:

Niveau 6 certificat de l'ens. supérieur (<i>higher certificate</i>)=	120 crédits
Niveau 7 licence (<i>ordinary bachelor degree</i>)=	180 crédits
Niveau 8 licence approfondie (<i>honours bachelor degree</i>)=	180-240 crédits

Niveau 8 diplôme de l'ens. supérieur (<i>higher diploma</i>)=	60 crédits
Niveau 9 master (d'enseignement) (<i>masters degree (taught)</i>)=	60-120 crédits
Niveau 9 diplôme postuniversitaire (<i>postgraduate diploma</i>)=	60 crédits

Les diplômes irlandais de doctorat et de master (de recherche) ne se voient généralement pas décerner de crédits. Cependant, les diplômes de master (de recherche) durent généralement deux ans, ce qui équivaudrait à un nombre de crédits approprié. La nouvelle pratique en matière de doctorats professionnels prévoit un modèle type de 180 crédits.

Tous les organismes certificateurs irlandais de l'enseignement supérieur respectent ces dispositions.

Analyse de l'harmonisation

Le rapport de compatibilité décrit la façon dont le cadre de l'EEES et le cadre irlandais sont en harmonie, en présentant une analyse technique détaillée et une comparaison des deux cadres. L'analyse comporte deux étapes: dans un premier temps, les structures et les bases techniques des deux cadres sont analysées et comparées; dans un second temps, les descripteurs qui définissent les cycles/niveaux de chaque cadre sont comparés.

Une comparaison exhaustive est réalisée entre les deux cadres et examine des aspects comprenant l'origine et l'objet des cadres, le champ d'application, les similitudes et différences structurelles, l'architecture des descripteurs et les méthodologies permettant de définir les résultats d'apprentissage. Elle est suivie d'une analyse des catégories d'apprentissage dans chaque ensemble de descripteurs, à partir du métacadre (Bologne) et du cadre national (irlandais). Voici deux exemples des informations présentées dans le rapport, illustrant la nature de l'exercice technique en question:

«On pourrait penser que les descripteurs de Dublin résultent du processus d'identification des caractéristiques communes des diplômés dans les différentes disciplines et pays pour les divers niveaux de diplômes. Les descripteurs irlandais résultent plutôt de la vaste ambition de prévoir la reconnaissance de toute forme d'apprentissage au sein du cadre. À partir de l'expression utilisée dans la législation, qui définit l'apprentissage comme "des connaissances, des aptitudes ou des compétences", l'autorité a développé une conception de la façon dont l'apprentissage pourrait être analysé, tout d'abord en définissant trois catégories de connaissances, d'ap-

titudes et de compétences, puis en établissant huit sous-catégories. Cette analyse repose sur un certain nombre de traditions intellectuelles, anciennes et modernes, formulant une idée qui est délibérément éclectique et par conséquent aussi complète que possible. D'un point de vue pragmatique, cela s'est traduit par le fait qu'elle a été comprise et jugée acceptable par un grand nombre de parties prenantes, ce qui est une caractéristique essentielle pour un élément aussi important d'un cadre national, tout en étant cohérente. Ce n'est qu'après avoir analysé l'apprentissage de cette façon exhaustive que les concepteurs du cadre national ont tenté de différencier les niveaux, en développant des indicateurs de niveaux. Il y a certes eu une mesure d'itération, la conception des sous-catégories ayant été légèrement modifiée, suite au développement des indicateurs de niveaux. En outre, les sous-catégories ont été conçues pour couvrir tous les niveaux d'apprentissage, et pas uniquement ceux associés à la formation et à l'enseignement supérieurs. Elles n'ont donc pas privilégié les caractéristiques de différenciation de ceux ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de la même façon que les descripteurs de Dublin.

Les descripteurs de Dublin comptent cinq catégories: connaissance et compréhension; application de la connaissance et de la compréhension; capacité de jugement; aptitudes à la communication; aptitudes à l'apprentissage. Même ces catégories n'ont pas été explicitement identifiées ou étiquetées au cours du développement, et toutes les catégories ne sont pas représentées dans le troisième cycle, en particulier. Les descripteurs irlandais comportent huit sous-catégories: connaissance-étendue; connaissance-type; savoir-faire et aptitude-étendue; savoir-faire et aptitude-sélectivité; compétence-contexte; compétence-rôle; compétence-apprendre à apprendre; compétence-compréhension. Comme susmentionné, le cadre irlandais comporte des énoncés positifs de la façon dont les sous-catégories doivent être comprises, alors que les catégories définies dans le cadre EEES doivent être déduites des descripteurs eux-mêmes.»

Après cette comparaison générale, le rapport de compatibilité analyse la compatibilité des descripteurs sur une base cycle/niveau. Les énoncés des descripteurs des deux cadres sont disposés parallèlement dans un tableau afin de faciliter la comparaison. Voici un exemple du résultat d'une de ces analyses:

«Deuxième cycle – diplôme de master (niveau 9)

Le descripteur de Dublin se réfère au premier cycle. Le descripteur irlandais souligne l'importance du premier plan conceptuel du domaine d'apprentissage dans les connaissances du master. Le descripteur de Dublin introduit l'expression "servent au développement d'idées originales", alors que le descripteur irlandais parle de "prise de conscience fondamentale de... nouveaux aperçus". Les deux sont relativement compatibles. Ceux qui ont rédigé les descripteurs de Dublin ont trouvé qu'il était plus facile de parvenir à un accord en termes génériques sur le niveau master que sur le niveau licence (*bachelor*), bien que le projet Tuning (*Tuning educational structures in Europe*, 2003) ait affirmé le contraire lorsqu'il a tenté de parvenir à un accord sur les résultats dans chacune des disciplines, mission dont il était investi. L'accord à un niveau générique est possible car les pays continentaux ont une tradition de programmes de cycle long avec des résultats plus ou moins à ce niveau, déjà reconnu comme étant largement similaire à un diplôme de master anglophone en termes d'admission aux études de doctorat, alors qu'ils sont beaucoup moins familiarisés avec des qualifications de niveau licence (*bachelor*).

L'application de la connaissance et des aptitudes à ce niveau est définie dans le descripteur de Dublin comme prenant place "dans des environnements nouveaux ou étrangers dans des contextes plus vastes (ou multidisciplinaires) se rapportant à leur domaine d'études", tandis que le descripteur irlandais se réfère à "une grande diversité, souvent imprévisible, de niveaux professionnels et de contextes mal définis".

Dans le descripteur de Dublin, des jugements sont formulés avec des informations incomplètes ou limitées. Dans le descripteur irlandais, les aptitudes comprennent "des techniques d'enquête spécialisées" (sûrement pour combler le manque d'informations). Le descripteur de Dublin, qui exige de refléter les responsabilités éthiques et sociales liées à l'application de la connaissance et des jugements, est moins exigeant que le descripteur irlandais de la sous-catégorie compréhension, qui exige d'"examiner et réfléchir sur les normes et les relations sociales et de prendre des mesures pour les modifier", mais on pourrait dire qu'elle l'englobe.

Le descripteur irlandais du master ne contient aucune référence explicite à la communication, mais elle est comprise dans le développement de "nouvelles aptitudes à un niveau élevé" et doit sûrement participer aux résultats demandés pour la sous-catégorie compréhension. En revanche, le descripteur de Dublin est assez détaillé en ce qui concerne le contenu de la

communication, l'associant spécifiquement aux nouvelles connaissances acquises ou créées par l'étudiant.

Alors que le descripteur de Dublin n'en dit pas long sur le développement de l'autonomie à ce niveau, le descripteur irlandais rend l'étudiant responsable de son autoévaluation et de son propre apprentissage continu.

La comparaison des résultats dans le descripteur de deuxième cycle de Dublin et le descripteur de master soutient l'affirmation selon laquelle le diplôme de master irlandais est une certification de second cycle.»

Le cadre irlandais et le CEC

Dans le cadre de la consultation sur le CEC en Irlande, un document (Commission européenne, 2005) a été rédigé pour présenter le concept du CEC aux parties prenantes irlandaises; ce document comprend une brève comparaison du CEC et du nouveau cadre irlandais de certifications (CNC). La Commission a également demandé des exemples de comparaison aux pays afin de contribuer à la formulation de recommandations sur la façon dont les autorités nationales et sectorielles devraient s'efforcer de classer les certifications et les cadres par rapport aux niveaux et descripteurs du CEC; l'Irlande a répondu à cette demande en analysant deux grands types de diplôme du système irlandais par référence aux descripteurs du CEC. Le même processus d'analyse et de comparaison a été utilisé pour les deux exercices et l'expérience est résumée ici. Lors de l'interprétation de ce rapport, il est important de garder à l'esprit que ces activités étaient des activités expérimentales plutôt que des harmonisations définitives. Enfin, le modèle CEC auquel le cadre irlandais a été comparé était lui-même une entité de développement. Les descripteurs de niveau qui figurent dans la recommandation (septembre 2006) sont différents et ne comptent que trois catégories (savoirs, aptitudes et compétences) qui définissent les résultats de l'apprentissage à travers des énoncés courts et très généralisés.

Le processus de comparaison commençait par une analyse générale de chaque cadre, présentant et comparant les différentes approches de description des résultats d'apprentissage:

Les niveaux du CEC [tels que définis dans le document de consultation (Commission européenne, 2005)] sont définis selon trois types de résultats d'apprentissage:

- connaissances,
- savoir-faire,
- compétences plus larges décrites comme des résultats attendus sur les plans personnel et professionnel:

- autonomie et responsabilité,
- capacité à apprendre,
- compétence à communiquer et à gérer des relations interpersonnelles,
- compétence à l'exercice de l'activité professionnelle.

Ils correspondent en de nombreux points aux catégories et sous-catégories irlandaises qui sont les suivantes:

- connaissance: étendue et type,
- savoir-faire et aptitude: étendue et sélectivité,
- compétence: contexte, rôle, apprendre à apprendre et compréhension.

Il existe des différences dans les approches utilisées dans les deux cadres pour décrire les résultats de l'apprentissage:

- les résultats qui figurent sous l'intitulé «Compétences à l'exercice de l'activité professionnelle» dans le CEC sont semblables à ceux qui apparaissent dans la sous-catégorie «sélectivité» des aptitudes dans le cadre irlandais. L'énoncé irlandais pour la «sélectivité» contribue également à la correspondance entre les deux sous-catégories irlandaises d'aptitudes et l'énoncé pour les aptitudes dans le CEC;
- les niveaux du CEC comprennent un énoncé définissant les résultats en communication, sous l'intitulé «Compétence à communiquer et à gérer des relations interpersonnelles». Les indicateurs de niveaux irlandais ne font pas référence à la communication;
- certaines notions qui figurent dans les descripteurs du CEC ne sont pas explicites dans les énoncés des indicateurs irlandais, comme au niveau 4 du CEC la nécessité de «tenir compte des problématiques sociales et éthiques pertinentes», et le contrôle et la formation des autres.

Il s'ensuit que les indicateurs/descripteurs spécifiques des différents niveaux dans les deux cadres doivent être comparés. Le tableau suivant illustre la comparaison par rapport au niveau 4 du CEC et aux catégories «connaissances», «savoir-faire» et «autonomie et responsabilité» des résultats d'apprentissage:

Comparaison des descripteurs de niveaux du CEC et du CNC irlandais

Catégories des résultats de l'apprentissage dans le CEC	Descripteur de niveau 4 du CEC	Descripteur de niveau 5 du CNC	Catégories des résultats de l'apprentissage dans le CNC (Irlande)	Observations
Connaissances	Utiliser une large gamme de connaissances pratiques et théoriques du champ considéré.	Vaste gamme de connaissances. Certains concepts théoriques et pensée abstraite, avec une connaissance approfondie dans certains domaines.	Connaissances - étendue Connaissances - type Savoir-faire et aptitudes - étendue	Fortes correspondances entre le critère irlandais et le descripteur CEC.
Savoir-faire	Développer une approche stratégique des tâches susceptibles de se présenter en situation de travail ou d'études, en appliquant des connaissances spécialisées et en utilisant des sources d'information spécialisées. Évaluer les résultats au regard de l'approche stratégique utilisée.	Démontrer une vaste gamme d'aptitudes et d'outils spécialisés. Évaluer et utiliser des informations pour planifier et élaborer des stratégies d'investigation et pour trouver des solutions à divers problèmes qui ne sont pas familiers.	Savoir-faire et aptitudes - sélectivité Compétences - contexte	Le critère irlandais exige que l'étudiant soit capable de résoudre «divers problèmes non familiers», un peu plus que ce que prévoit le descripteur CEC; cependant, il entre toujours dans le cadre des résultats correspondant à une certification de niveau 4 (CEC).
Compétences personnelles et professionnelles: autonomie et responsabilité	Accomplir une activité encadrée, dans un contexte de travail ou d'études généralement prévisible, mais avec de nombreux facteurs de changement dont certains se trouvent en interrelation. Faire des propositions visant à améliorer les résultats. Contrôler le travail de routine et prendre des responsabilités dans la formation de ceux qui le réalisent.	Agir dans un certain nombre de contextes variés et spécifiques, assumer la responsabilité de la nature et de la qualité des résultats; identifier et appliquer les connaissances et les aptitudes dans de nombreux contextes différents. Faire montre d'initiative et d'indépendance dans la réalisation des activités définies; rejoindre et travailler au sein de groupes multiples, complexes et hétérogènes.	Compétences - rôle	Bonne correspondance entre le critère irlandais et ce descripteur CEC, mais l'importance accordée au contrôle et à la formation des autres ne figure pas dans le critère irlandais. Le critère irlandais exige que le titulaire soit capable d'assumer la responsabilité de la qualité des résultats.

Conclusion

Compte tenu de l'importance accordée à l'élaboration et à l'application de nouveaux métacadres internationaux de certifications dans les politiques européennes, il est crucial que des approches communes soient mises en place afin de déterminer comment les cadres nationaux peuvent être harmonisés avec ces métacadres. Le présent article a examiné certains des problèmes techniques survenant lors d'une telle harmonisation. S'inspirant des récentes expériences irlandaises, il identifie un processus de travail à partir d'une comparaison générale de l'architecture du cadre et des méthodologies permettant de définir des niveaux, puis analyse les résultats de l'apprentissage associés aux descripteurs et les énoncés qui définissent ces résultats. Ce processus pourrait servir de point de départ au développement d'approches communes qui seraient adoptées par les pays lors de la réalisation de ces études. Il convient de noter que les processus d'harmonisation testés en Irlande ont été entrepris en rapport avec un cadre national de certifications qui partage plusieurs caractéristiques fondamentales avec les deux métacadres en question. La mission qui consisterait à démontrer la compatibilité d'un système de certifications «non-cadre» avec un métacadre serait sans doute plus difficile et complexe.

Bibliographie

- Commission européenne. *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne: Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications, 2006. (COM(2006), 479). Disponible sur le site web: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf [cité le 3.12.2007].
- Commission européenne. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie – Document de travail de la Commission*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2005. (SEC(2005), 957). Disponible sur le site web: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf [cité le 3.12.2007].
- Gouvernement irlandais. *Qualifications (Education and Training) Act, 1999, Section 7(a)*. Dublin: Stationary Office, 1999. Disponible sur le site web:

<http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0007.html> [cité le 3.12.2007].

Groupe de travail de Bologne sur les cadres de certifications (Danemark). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhague: ministère de la science, de la technologie et de l'innovation, 2005. Disponible sur le site web: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

National Qualifications Authority of Ireland. *Verification of compatibility of Irish national framework of qualifications with the framework for qualifications of the European higher education area*. [Dublin]: National Qualifications Authority of Ireland, 2006. Disponible sur le site web: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1764,en.doc> [cité le 3.12.2007].

Tuning educational structures in Europe: Final report, Pilot project, Phase 1. Bilbao: Université de Deusto, 2003. Disponible sur le site web: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc-desc=DESC [cité le 3.12.2007].

Le système de qualification professionnelle en Espagne et les travailleurs peu qualifiés

Fernando Marhuenda Fluixá

Professeur d'université titulaire, université de Valence

Joan Carles Bernad i Garcia

Psychologue, université de Valence

RÉSUMÉ

Le présent document expose l'accueil réservé en Espagne à la stratégie communautaire d'éducation et de formation tout au long de la vie et le rôle au sein de cette stratégie de l'évaluation, reconnaissance et validation des compétences et des savoir-faire professionnels. Le texte rend compte des développements normatifs au niveau étatique, dans le cadre de l'État autonome. Il comprend une analyse de la redéfinition de l'orientation des travailleurs pour assurer l'efficacité des instruments prévus et, enfin, une évaluation du potentiel de ces mesures du point de vue des travailleurs peu qualifiés. À cette fin, les auteurs passent en revue les principales normes apparues au cours de ces dernières années, la littérature en la matière, ainsi que les recherches et études empiriques auxquelles ils ont participé au cours des deux dernières années.

Mots clés

Recognition of competences, social inclusion, vocational guidance, accreditation of prior learning, government policy, lifelong learning

Reconnaissance des compétences, insertion sociale, orientation professionnelle, validation des acquis, politique publique, éducation et formation tout au long de la vie

Accueil réservé en Espagne aux politiques communautaires en matière de qualifications professionnelles

Au cours des années 1990, le gouvernement, les représentants des employeurs et les syndicats majoritaires espagnols ont signé trois grands accords pour la formation continue des travailleurs (1992, 1996 et 2000). Pendant cette période, deux plans nationaux de formation professionnelle ont été approuvés (1993 et 1998) avec l'accord des partis politiques et des syndicats majoritaires. À l'issue du second plan, une loi sur l'enseignement relative à la formation professionnelle voyait le jour et, contrairement aux textes précédents, elle recueillait également l'assentiment des partis et des syndicats. Il s'agit de la Loi organique sur les qualifications et la formation professionnelle (*Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional* ⁽¹⁾) (Loi 5/2002), qui établit que l'administration générale de l'État est chargée de la réglementation et de la coordination du Système national de qualifications et de formation professionnelle (*Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional* ⁽²⁾), sans toutefois entraver les compétences des communautés autonomes ni la participation des partenaires sociaux (art. 5.1). Cette participation se manifeste notamment au sein du Conseil général de la formation professionnelle, avec un rôle consultatif et d'assistance en matière de formation professionnelle.

Ce processus visait initialement à reconnaître trois sous-systèmes de formation et répondait à la nécessité d'établir des liens entre eux: enseignement professionnel, formation professionnelle pour l'emploi et formation continue. L'accent placé au niveau communautaire sur la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie a également conduit à prévoir l'identification et la reconnaissance de l'apprentissage informel, fruit de la pratique professionnelle et de l'expérience personnelle.

Le système national de qualifications et de formation professionnelle

Le SNQFP est du ressort du ministère de l'éducation et des sciences. Celui-ci a chargé l'Institut national des qualifications de concevoir et de réglementer le Catalogue national des qualifications professionnelles qui constitue la référence d'un Catalogue de modules de formation. En outre, le Ca-

(1) Ci-après, LOQFP.

(2) Ci-après, SNQFP.

talogue national doit intégrer les procédures de reconnaissance, d'évaluation, de validation et d'enregistrement des qualifications de toute personne, indépendamment de la façon dont elles ont été acquises. De même, il doit intégrer les systèmes correspondants d'information et d'enregistrement.

Il s'agit d'un processus complexe et long, dans lequel la formation joue un rôle subsidiaire par rapport à l'évaluation. Il s'agit de bâtir un système d'évaluation externe, assez nouveau en Espagne, et qui doit gagner la confiance de ses utilisateurs potentiels.

Le système est d'autant plus complexe qu'il doit être mis en place dans le cadre de l'État autonome. Les communautés autonomes peuvent faire valoir leurs compétences dans ce domaine; ce n'est d'ailleurs pas en vain que certaines d'entre elles avaient déjà lancé leurs propres instituts de qualification plusieurs années avant l'approbation de la loi étatique. À l'heure actuelle, il existe déjà onze agences de validation à l'échelle des communautés autonomes.

Le Catalogue national des qualifications professionnelles revêt trois caractéristiques: 1) il entend identifier et décrire les qualifications professionnelles avec une mention de la famille et du niveau professionnel ⁽³⁾; 2) chaque qualification professionnelle comporte des unités de compétences, ventilées à leur tour en réalisations et critères de réalisation; 3) chaque unité de compétence compte des modules de formation associés.

Les modules de formation doivent spécifier de façon claire et non équivoque le nom de la profession à laquelle ils conduisent, le niveau de qualification de celle-ci, les unités de compétence y afférentes, la durée de la formation, le contenu de la formation (exprimée en termes de capacité et de contenus), les critères d'évaluation, ainsi que les conditions à respecter pour pouvoir accorder ces modules.

Il s'agit d'une réglementation complète et détaillée qui, bien que reposant sur les avancées en matière de certificats d'aptitude professionnelle approuvés dans le cadre des décrets royaux au cours de la dernière décennie, doit assurer l'intégration des niveaux, professions et formations, et peut ainsi devenir un processus très lent, comme en témoigne le fait que depuis 2004, 162 qualifications seulement aient été approuvées sur 600 environ.

Les certificats d'aptitude professionnelle sont également réglementés: conditions requises pour l'accès aux épreuves, commissions d'évaluation chargées

(³) Dans toute l'Espagne, les travaux ont été réalisés à partir de cinq niveaux professionnels, de sorte que le travail réalisé jusqu'alors devra être adapté au nouveau cadre européen des certifications.

de leur application et envoi des certificats. Cette tâche vise à faciliter le processus pour les travailleurs, avec la possibilité d'obtenir le certificat grâce au cumul de «crédits professionnels» partiels qui, au fil du temps, permettent d'opter pour la certification complète. En fin de compte, on propose un modèle inclusif – englobant une grande variété d'apprentissages obtenus par différents moyens et sources – et à caractère universel – s'adressant à l'ensemble de la population de travailleurs, qu'ils soient actifs ou passifs – et qui réunisse en outre des qualités de fiabilité, de transparence et de crédibilité.

Nous sommes en présence d'un contexte complexe, en raison tant des différentes dimensions territoriales pour sa réalisation que de la participation d'administrations diverses (éducation et travail) et de l'implication nécessaire des partenaires sociaux dans sa définition. L'étude réalisée par INCUAL (2003) met en évidence le long processus de gestation du modèle de formation permanente et d'équivalences entre les systèmes de formation initiale, professionnelle et d'apprentissage par l'expérience, dans le cadre du nouveau système.

Les partenaires sociaux face à la validation

Il existe un certain consensus parmi les parties prenantes (pouvoirs publics, patronat et syndicats) concernant les aspects positifs du système. Nous en présentons un résumé en combinant le point de vue de différents auteurs (CIDEC, 2000; INCUAL, 2003; MEC, 2003; CCOO PV, 2005a; Tejada y Navío, 2005). D'après le patronat, les points positifs en sont les suivants: le système est une source de différenciation et de compétitivité; il favorise une sélection adéquate du personnel; il simplifie la définition des postes de travail; il permet une formation adaptée aux besoins réels; il permet de fonctionner par «gestion de compétences», ce qui conduit à des effectifs plus formés, polyvalents et motivés, à la réduction du nombre de niveaux dans la structure organisationnelle, à la rentabilisation des coûts salariaux, à l'occupation des postes vacants via la promotion interne et à la simplification de la gestion et de l'administration du personnel; il fournit des informations de base sur le personnel et il favorise la mobilité professionnelle.

Du point de vue des centrales syndicales, les aspects positifs en sont les suivants: les compétences peuvent être associées à des mécanismes de compensation; l'expérience professionnelle acquiert le même statut que l'éducation; le travailleur sait ce que l'entreprise attend de lui; le système accroît l'employabilité des travailleurs et les possibilités de mobilité professionnelle peu-

vent être jugées avec davantage de pondération lorsque les compétences acquises dans d'autres domaines de l'entreprise sont connues.

Enfin, du point de vue des pouvoirs publics, les avantages du système sont: la transparence du marché du travail, l'amélioration des qualifications de la population active, l'amélioration de la qualité et de la cohérence du système de formation professionnelle, le fait qu'il favorise la mobilité des travailleurs dans les États membres de l'UE et encourage la formation tout au long de la vie.

Tous ces atouts, qui sont autant de possibilités offertes par le système, ne pourront se concrétiser sans son développement. De plus, pour devenir réalité, elles requièrent le concours de l'orientation professionnelle qui, à son tour, sera garante de l'équité, comme nous allons le voir à présent.

Impact sur les politiques d'orientation professionnelle

L'orientation professionnelle n'a jamais été au cœur des politiques publiques de l'emploi et de la formation, bien qu'elle soit davantage présente depuis quelques années, du moins sur le plan normatif et dans le discours institutionnel. C'est ce dont témoigne l'étude de l'OCDE (2004), en illustrant notamment la contribution de l'orientation à l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience des marchés du travail et des systèmes éducatifs, ainsi que de l'équité sociale.

Cependant, la contribution des politiques d'orientation à chacun de ces objectifs est restée limitée (CCOO PV, 2006a). Les politiques et les dispositifs existants en matière d'orientation se sont avérés déficients, fragmentés, conjoncturels (CCOO PV, 2005b) et ont également été qualifiés d'extrêmement rigides, généralistes et incohérents (CIDEDEC, 2000: 13), car ils ont cherché à couvrir des objectifs et des tâches normalement ponctuels et dépendant du système qui les accueillait (l'activation dans le cas des politiques actives en faveur de l'emploi et l'orientation professionnelle et pédagogique dans le cas du système éducatif). Dans le même temps, nous observons que les attentes concernant l'orientation sont de plus en plus grandes, et doivent en outre répondre à des objectifs transversaux découlant de son nouveau rôle de «médiatrice». L'orientation doit désormais établir une carte permettant de naviguer dans la complexité des connexions multiples entre les systèmes de formation et d'emploi. À cela s'ajoute l'extension de l'orientation tout au long de la vie. Les systèmes d'orientation doivent être universels – s'adressant à toute la population – et permanents, axés sur la promotion des capacités des personnes à

gérer leur parcours professionnel tout au long de la vie. L'orientation est sans aucun doute indispensable aujourd'hui, notamment pour les travailleurs vulnérables.

Les systèmes de reconnaissance et de validation des compétences

L'analyse comparative des différentes procédures de reconnaissance, d'évaluation et de validation des compétences dans le cadre du projet expérimental pour l'évaluation et la reconnaissance des qualifications professionnelles dans différentes communautés autonomes du territoire espagnol, met en évidence la nécessité de plusieurs mécanismes de validation (MECD, 2003):

1. information, orientation et conseils;
2. planification de l'évaluation;
3. preuves des compétences;
4. certification et enregistrement des compétences.

Parmi les principales conclusions dégagées de l'analyse des résultats du projet, se distinguent, de par leur importance, les suivantes:

- l'applicabilité et la validité du modèle dans toutes les communautés autonomes impliquées. L'adéquation du processus et son développement aux spécificités des différents territoires et secteurs d'activité ont participé à l'obtention de cette applicabilité;
- l'importance de disposer, pendant les phases de positionnement du candidat et de planification de l'évaluation, de conseillers d'orientation et d'évaluateurs respectivement;
- l'utilité de la collaboration de professionnels de différents domaines: formation professionnelle pour l'emploi et enseignement professionnel, ainsi que des secteurs professionnels, dans les processus de définition des supports d'évaluation et dans le processus d'évaluation en tant que tel, pour rapprocher cette validation de la réalité professionnelle;
- l'efficacité des supports d'évaluation élaborés: référentiel de compétences, questionnaire d'autoévaluation, dossier de compétences et guide de justificatifs de compétence. Il convient de redéfinir le dossier de compétences et l'importance de faciliter la collecte de preuves directes sur le lieu de travail;
- la nécessité d'ajuster les horaires établis pour l'orientation et l'évaluation aux disponibilités des candidats;

- l'opportunité d'améliorer la qualification des conseillers d'orientation et des évaluateurs grâce à des programmes de formation spécifiques.

Néanmoins, à ce jour, il n'a guère été possible d'aller au-delà de ce projet, qui demeure la référence publique. Face au manque de concrétisation des systèmes de validation de la part de l'État, certaines communautés autonomes développent actuellement leurs propres mécanismes, bien que de façon expérimentale. C'est à partir de ces expérimentations et simulations qu'ont été réalisées les études qui font l'objet du prochain paragraphe.

L'orientation sur les personnes peu qualifiées pour l'entrée du SNQFP

Validation des compétences et exclusion du marché du travail

Il nous semble essentiel de mettre en évidence les possibilités offertes par ce système pour la population ayant suivi des études de base (enseignement obligatoire) et celle n'ayant pas fait d'études. En effet, la certification de l'apprentissage informel suppose une reconnaissance publique, officielle et juridique, des connaissances acquises en dehors des systèmes d'enseignement et de formation. Nous considérons que les processus de validation des compétences professionnelles présentent les avantages suivants (CCOO PV, 2005a):

- ils facilitent l'accès à la profession: la reconnaissance formelle des compétences doit favoriser la recherche d'emploi, car elle fournit un indicateur objectif de nos facultés et capacités professionnelles;
- ils facilitent la promotion professionnelle: en tant que mécanisme ouvert, ce système permet d'accumuler des compétences et de progresser dans le niveau de reconnaissance des qualifications;
- ils assurent la promotion des processus de formation continue: l'établissement d'un dispositif comportant également un système intégral de formation stimule, canalise et permet la permanence des travailleurs dans un état actif de formation permanente;
- ils permettent la reconnaissance formelle de l'apprentissage informel: ce point est essentiel, surtout pour les personnes peu qualifiées, celles qui pourraient en être les grands bénéficiaires; en ouvrant la porte à la reconnaissance des compétences développées sur le lieu de travail et/ou par d'autres biais non formels et informels.

Malgré les avantages que ce système peut présenter, il convient également de faire preuve de réalisme quant à ses dangers potentiels. On peut ainsi entrevoir de possibles zones d'ombre (CCOO PV, 2005a):

- d'une part, le principal danger réside dans l'éventualité d'exclure davantage encore les personnes qui, n'ayant pas de validation formelle de leurs compétences, ne parviennent pas à obtenir cette reconnaissance, créant ainsi une nouvelle distinction entre les personnes peu qualifiées;
- d'autre part, il faut s'assurer que ce système est réellement ouvert aux personnes qui en auront le plus besoin, notamment aux personnes peu qualifiées; à défaut, il pourrait se transformer en un dispositif de reconnaissance «nouvelle» (un nouveau certificat) pour les personnes de qualification moyenne et élevée, devenant ainsi une validation supplémentaire;
- un autre danger consiste en la bureaucratisation possible du système. Un système tel que celui-ci doit être proactif, s'adresser aux personnes et rester accessible, pour permettre la participation de ces personnes à un processus qui se veut volontaire et représente un certain coût en termes de temps et d'efforts de la part de la personne à l'origine de la demande.

Propositions pour l'orientation des personnes peu qualifiées

Nous présentons à présent un ensemble d'éléments devant être examinés attentivement pour optimiser le potentiel du nouveau système et en minimiser les dangers pour les personnes peu qualifiées, en nous appuyant sur les travaux réalisés dans le cadre du projet VISUAL (CCOO PV, 2006b). Cela se traduit par la différenciation de phases ou d'étapes dans le processus de validation et l'orientation connexe, avec un traitement distinct nécessaire pour chacune de ces phases.

D'une part, il se pose la question de l'importance du moment d'acceptation/d'approche du système. Les personnes peu qualifiées ont tendance à avoir davantage de difficultés à entrer dans des processus formels tel que celui lié au SNQFP. Afin de tenir compte de cette population, il est indispensable de rendre le nouveau système accessible, en «l'amenant» là où se trouve notre population cible.

D'autre part, il se pose également la nécessité d'adapter tout le système à la vaste gamme de groupes qui présentent des «difficultés particulières»: personnes présentant différentes déficiences physiques et/ou psychiques, personnes socialement vulnérables, immigrants, etc. Ces groupes peuvent bénéficier professionnellement de la reconnaissance juridique de leurs compétences et qualifications professionnelles, mais ils auront besoin d'une at-

tention particulière dans le processus, afin d'éviter les obstacles qui apparaissent généralement lors de la normalisation des processus.

Par rapport à la phase d'évaluation des compétences, on considère au départ que la meilleure alternative est toujours, dans la mesure du possible, l'évaluation par des professionnels du secteur qui sont habilités en tant qu'évaluateurs, réalisée sur le lieu de travail même, «in vivo»; le travailleur étant prévenu du ou des moments où il sera évalué et du contenu de cette évaluation. Or, même dans ce cadre, cette option devra peut-être être combinée avec la réalisation d'essais dans des lieux habilités, surtout dans les cas où les postes de travail occupés ne permettent pas la mise en pratique des contenus spécifiques des compétences concrètes que l'on souhaite valider. En ce sens, la question de l'évaluation à différents moments, et non seulement à un moment unique, se pose également, dans le but de pouvoir corriger ou répéter des réalisations, si cela s'avérait nécessaire, et de pouvoir recueillir davantage d'informations permettant de mener la meilleure évaluation possible.

En outre, toujours au sujet de l'évaluation, on considère qu'il est nécessaire que la personne faisant l'objet de l'évaluation connaisse en détail les modalités et l'objet, et qu'elle soit au fait des attentes vis-à-vis d'elle; en d'autres termes, qu'elle soit informée des réalisations professionnelles qui vont être évaluées et des moyens employés à cette fin. Ceci permet d'améliorer et de rendre transparent le processus d'évaluation des compétences.

Concernant la formation prévue dans le SNOFP, nous considérons qu'elle doit être un instrument permettant et favorisant l'apprentissage sur le lieu de travail, ainsi que le développement et l'acquisition de compétences professionnelles sur l'espace de formation lui-même. Cela implique une nouvelle conception du modèle de formation axé sur l'acquisition de compétences professionnelles; en fin de compte, centré sur l'acquisition conjointe de «savoirs» et «savoir-faire». Par ailleurs, nous estimons qu'il est indispensable de prêter une attention particulière à la dimension pratique et appliquée de la formation, en apportant des éléments spécifiques qui permettent d'organiser l'expérience professionnelle cumulée et développer de nouvelles compétences professionnelles.

D'autre part, et dans le même ordre d'idée, la nécessité d'organiser la formation-même du SNOFP sous forme de «parcours de formation» se pose également. C'est-à-dire considérer la formation non comme un simple moment ponctuel dans le développement professionnel du travailleur qui passe par le processus de validation des compétences, mais plutôt comme un processus qui permette de cumuler des outils et des ressources progressivement

et, ainsi, de gravir peu à peu les échelons des qualifications professionnelles dans son échelle professionnelle.

Considérations finales: difficultés et défis du SNQFP

Il y a lieu de souligner, au départ, certaines des difficultés qui ont été mises en évidence dans l'élaboration du SNQFP en Espagne jusqu'à présent et qui s'accroîtront probablement avec l'approbation, en septembre 2006, du nouveau cadre européen des certifications. Premièrement, l'Espagne a travaillé pendant toutes ces années sur cinq niveaux de qualification et devra procéder à une adaptation aux huit niveaux nouvellement établis. Deuxièmement, à l'instar de ce qui s'est produit jusqu'à présent, le risque existe que les niveaux de qualifications supérieures suscitent le plus grand intérêt et que les niveaux inférieurs connaissent un développement plus lent et incomplet, augmentant ainsi la segmentation au sein de la force de travail. Enfin, le contenu des niveaux de qualification continue de maintenir une orientation exclusivement sur les aspects professionnels, dans la mesure où les compétences et les connaissances génériques ne sont reflétées dans aucune des qualifications approuvées et reconnues, bien qu'on les considère comme très importantes dans les relations professionnelles.

Dans tous les cas, et du point de vue des travailleurs peu qualifiés, la principale préoccupation concernant le SNQFP porte sur son utilité: la certification finira-t-elle par être réellement utile dans la recherche et l'amélioration de la situation professionnelle des personnes qui l'obtiendront? Le SNQFP conduit les travailleurs dans un processus nécessairement coûteux (affectivement, ainsi qu'en termes de temps et, certainement, d'argent). Il semble donc indispensable que son résultat soit utile pour la personne qui y participe; on entend par «l'utilité» l'amélioration des conditions et/ou des perspectives de travail des personnes impliquées.

Par rapport à ce qui précède, nous demandons si les employeurs reconnaîtront comme une validation valable de ce que nous savons faire les certificats délivrés par le SNQFP. L'histoire des diplômes et des certifications actuels montre le peu de confiance accordée par le monde productif aux titres délivrés par le monde de l'éducation. Le fait que le patronat de chaque secteur, ainsi que les partenaires professionnels, soient impliqués dans la définition et le lancement du SNQFP laisse entrevoir la possibilité d'inverser cette tendance. Toutefois, dans ce même processus, on relève des zones d'ombre, pour le moins dans la définition des compétences et des qualifications pro-

fessionnelles de niveau inférieur, où dans une grande partie des cas, l'amplitude et l'hétérogénéité des réalisations professionnelles spécifiques de chaque unité de compétence constituant chaque qualification semblent inaccessibles aux personnes qui occupent des postes à faible qualification, étant donné que les tâches qui leur sont affectées sont plus homogènes, répétitives et limitées.

Le dernier axe de réflexion concerne le potentiel d'intégration du SNOFP. Nous nous demandons ici si l'approche adoptée par le SNOFP peut réduire ou accentuer la fracture sociale. Nous sommes réservés sur la question de savoir si la certification de compétences et leur reconnaissance formelle améliorent de fait l'employabilité des personnes peu qualifiées et leur projection professionnelle, ou si elle ne finiront pas par déplacer le seuil d'entrée d'une voie possible d'intégration sociale par l'insertion professionnelle dans le marché du travail «formel» en éloignant davantage encore, si cela est possible, les personnes des couches sociales inférieures, avec des niveaux de formation moindres et pouvant faire valoir moins de validations formelles – les secteurs les moins protégés de la classe ouvrière. Il s'agit de l'un des effets les plus connus de l'augmentation du niveau de formation de la population en général, qui a bouleversé la pyramide du travail, conduisant les travailleurs avec des niveaux de formation supérieurs à assumer et occuper des postes pensés et organisés pour des niveaux inférieurs. Cela nous conduit à nous demander si le même scénario pourrait se produire dans les niveaux inférieurs des échelles professionnelles, avec des postes pour lesquels aucune qualification formelle n'est exigée, mais pour lesquels, à terme, une validation formelle serait nécessaire comme moyen de sélection du personnel.

Bibliographie

CCOO P.V. *Projet ACREDIT 04: Diseño de sistemas de gestión del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de procesos formales e informales de aprendizaje. Informe de Síntesis y Conclusiones.* [Conception de systèmes de gestion de la reconnaissance des compétences acquises grâce à des processus formels et informels d'apprentissage. Rapport de synthèse et conclusions] Actions complémentaires et d'accompagnement à la formation 2004 –SERVEF, 2005a.

CCOO P.V. *Projet ORIENT 04: Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora. Informe de Síntesis y Conclusiones.* [Étude des mécanismes d'information et d'orientation professionnelle existants et propositions d'amélioration. Rapport de

synthèse et conclusions] Actions complémentaires et d'accompagnement à la formation 2004 –SERVEF, 2005b.

CCOO P.V. *Projet INTEGRA 05: Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores y trabajadoras en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Informe de Síntesis y Conclusiones.* [Conception de méthodologies d'orientation professionnelle pour les travailleurs actifs en tant que processus éducatif de prise de conscience. Rapport de synthèse et conclusions] Actions complémentaires et d'accompagnement à la formation 2005 –SERVEF, 2006a.

CCOO P.V. *Projet VISUAL 05: Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación. Informe de Síntesis y Conclusiones.* [Visualisation des apprentissages informels. Conception de propositions de méthodologies adaptées aux travailleurs peu qualifiés. Rapport de synthèse et conclusions] Actions complémentaires et d'accompagnement à la formation 2005 –SERVEF-, 2006b.

CIDEC. *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate [Compétences professionnelles. Approches et modèles en débat]. Cuadernos de Trabajo, n° 27.* Donostia: Eusko Jaurlaritza, 2000.

Déclaration de Copenhague, du 30 novembre 2002. *Déclaration de la Commission européenne et des ministres responsables de la formation professionnelle pour une coopération renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels.*

INCUAL *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional* [Systèmes nationaux de qualifications et formation professionnelle]. Madrid: INEM, 2003.

MECD *Projet ERA 03: Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (Proyecto Experimental), volúmenes I, II y III.* [Évaluation, reconnaissance et validation des compétences professionnelles (projet expérimental), volumes I, II et III.] Madrid: Secrétariat général de l'éducation du ministère de l'éducation, de la culture et des sports, 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.* [Loi organique 5/2002, du 19 juin 2002 sur les qualifications et la formation professionnelle].

OCDE. *Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart.* Madrid: Ministère de l'éducation et des sciences, 2004.

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional [Dé-

cret royal 1558/2005, du 23 décembre 2005 régissant les exigences de base des Centres intégrés de formation professionnelle].

Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Bruxelles, 5.9.2006, COM (2006) 479 final.

Résolution du Conseil du 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnel.

Tejada, J.; Navio, A. El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación [Le développement et la gestion des compétences professionnelles: dans l'optique de la formation]. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 37/2, 2005. Site web: <http://www.rieoei.org/1089.htm>

Les compétences au cœur du cadre européen des certifications

Sandra Bohlinger

Professeur en sciences de la formation professionnelle, enseignante invitée à l'université technique de Berlin, *Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre* [Institut pour la formation professionnelle et le travail]

Mots clés RÉSUMÉ

Competence,
knowledge,
skills,
EQF,
mutual trust

Compétences,
savoirs,
aptitudes,
CEC,

confiance mutuelle

L'élaboration et l'application pratique du CEC, en tant que métacadre pour promouvoir la transparence, la qualité, la mobilité et la reconnaissance mutuelle des certifications, se heurtent à toute une série de difficultés. Celles-ci tiennent notamment à une compréhension différente de la notion de compétences, d'aptitudes et de savoirs. Prenant l'exemple des pays germanophones, l'auteur esquisse les difficultés qui surgissent pour l'élaboration d'une terminologie commune servant de base à des niveaux de référence communs et en déduit certaines conséquences possibles pour l'application du CEC dans ces pays.

Un cadre des certifications comme moteur de l'innovation

Les pays qui introduisent un cadre des certifications visent à améliorer la transparence, l'innovation et la compétitivité de leur système national de formation. Ils poursuivent également un autre objectif, celui de mieux coordonner leur système de formation avec le marché du travail. Dans ce contexte, les cadres des certifications sont perçus comme un moteur de l'innovation, car leur mise en place permet de faire progresser toute une série de réformes fondamentales et durables. Parmi ces progrès, l'on citera, par exemple, l'élargissement de l'accès aux filières de formation, le renoncement à l'idée que les qualifications s'obtiennent une fois pour toutes en passant par des filières de formation institutionnelles, la validation des acquis non formels et informels, ou encore la priorité donnée à l'apprenant, tout en associant plus étroitement

le travailleur au processus de description et d'évaluation des compétences pertinentes pour le marché du travail.

Ces objectifs sont également ceux qui président à l'élaboration du cadre européen des certifications. Or, toute une série de difficultés de même nature sont apparues lors de la mise en place des cadres nationaux, ce qui laisse présager que celles-ci pourraient également survenir, le cas échéant, lors de l'élaboration et de l'application du cadre européen des certifications (CEC) (Raffe, 2003; Young 2004; 2005). Ces difficultés sont les suivantes:

- les systèmes de transfert de crédits, mis en place ou perfectionnés dans le contexte des cadres des certifications, sont fondés sur des unités et des modules, ce qui *peut* être en conflit avec le caractère global des processus apprenants et des connaissances acquises par ce biais;
- la certification des savoirs, aptitudes et compétences se trouve en contradiction par rapport à un apprentissage donné comme infini en soi, en tant que processus naturel de toute une vie, dès lors qu'elle est comprise comme le fait de rendre compte, *sous la forme de qualifications, d'acquis d'apprentissage finis*;
- l'exigence d'un système de reconnaissance basé sur les compétences peut s'opposer à celle d'une formation globale et de sa certification, dès lors que les compétences ne sont comprises que comme des savoirs, aptitudes et compétences propres à un domaine professionnel *spécifique*;
- l'élaboration de descripteurs communs pour la formation générale et professionnelle évolue dans un espace situé entre liberté et spécialisation: si les descripteurs doivent s'appliquer à la formation générale et professionnelle, le risque existe qu'ils soient trop généraux pour être valables. S'ils sont suffisamment spécifiques, ils ne seront probablement applicables qu'à un seul des deux types de formation.

Ces difficultés surgissent de manière particulièrement évidente dans l'élaboration des niveaux de référence communs des savoirs, aptitudes et compétences qui constituent le socle du CEC, construit sur les acquis de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'exposé évoquera tout d'abord le développement et la structure du CEC, dans le cadre de ces niveaux de référence communs. Nous aborderons ensuite la compréhension de la notion de compétences, à partir des sources bibliographiques essentielles à la base du CEC. Enfin, en prenant pour exemple la manière dont la notion de compétences est comprise dans l'espace germanophone, nous évoquerons les difficultés liées à l'élaboration d'une terminologie européenne ou internationale commune, applicable aux savoirs, aptitudes et compétences.

Développement et structure du CEC

Le développement du CEC repose sur le volontariat. En conséquence, à la différence des cadres des certifications nationaux, il est conçu en fonction des priorités de l'Union européenne (et non des États membres) et ne comporte pas de mécanisme de reconnaissance contraignant au niveau individuel. Son développement repose donc au premier chef sur l'instauration d'une confiance mutuelle entre les parties prenantes et sur leur volonté de coopérer et est infiniment plus complexe que le développement d'un cadre national des certifications. La Commission européenne décrit le CEC en ces termes: *Un métacadre 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 métacadre 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 œuvre au plan international* (Commission européenne, 2005, p. 13).

Le développement du CEC a été amorcé à la fin de l'année 2002. Les recommandations du groupe de travail technique sur l'ECVET (système européen de transfert de crédits dans le domaine de l'enseignement et la formation professionnels), ainsi qu'une proposition, élaborée sur mandat du Cedefop par un groupe de collaborateurs des services du QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) [Autorité chargée des certifications et des programmes d'enseignement, compétente pour l'Angleterre et le Pays de Galles], en ont fixé les grandes orientations fondamentales (Coles; Oates, 2005).

Les acquis de d'apprentissage, qui s'entendent comme un ensemble de savoirs, d'aptitudes et de compétences et sont regroupés en qualifications, constituent le cœur du CEC. Le CEC comporte huit niveaux de référence (pour l'ensemble des qualifications formelles) et des niveaux de compétence, acquis par le biais de l'apprentissage informel, non formel et formel. Ces niveaux de référence sont définis à partir de divers principes, directives et instruments, parmi lesquels notamment des portails d'information, *Europass* et certains éléments de l'assurance qualité.

Les niveaux de référence se subdivisent, selon le degré de complexité des situations d'action, en fonction des compétences respectives (structure verticale du CEC) et sont complétés par une structure horizontale de trois types

d'acquis (savoirs, aptitudes et compétences). Il en résulte une matrice de 3 x 8, soit 24 cellules, dont la description à l'aide de descripteurs aboutit à la question suivante: *How big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and "credit" is the means of measuring volume of learning. EQR therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer* [Comment mesurer cette qualification? Pour en donner une idée, nous avons besoin d'un indicateur et les «unités de crédit» sont le moyen de mesurer le volume des acquis. Aussi le CEC a-t-il besoin d'un système de mesure des unités de crédit. Cela n'a rien à voir avec l'utilisation d'un système de transfert et d'accumulation de crédits] (Raffe et al., 2005, p. 14).

Ces niveaux de référence communs non seulement exigent des unités de crédit comme aides à la traduction, mais ils permettent également de laisser vides certaines cellules de la matrice. L'existence de cellules vides caractérise la possibilité de ne pas décrire les cellules en fonction de la qualification, ou de ne les décrire que partiellement. Pour cette raison, il n'est nul besoin de qualifications homogènes pour tous les États membres eu égard aux normes, aux filières, aux contenus de l'apprentissage, ou encore aux modalités d'accès, mais plutôt de descripteurs communs et d'une terminologie commune.

Les compétences comme concept clé des niveaux de référence

Les savoirs, aptitudes et compétences constituent le concept au cœur des niveaux de référence. Dans la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, soumise par la Commission, les *compétences* sont définies comme étant la «capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes [...]». En outre, les compétences sont décrites comme «la prise de responsabilité et d'autonomie» (Commission européenne, 2006, p. 18).

Les *aptitudes* sont «la capacité d'appliquer des connaissances et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes» (Commission européenne, 2006, p. 17). Il existe en l'espèce deux types d'aptitudes, cognitives et pratiques.

Les *savoirs* sont «le résultat de l'assimilation d'informations grâce à un apprentissage. [Ils décrivent] un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine d'étude ou de travail» (Commission européenne, 2006, p. 17). En conséquence, cette notion est utilisée dans le CEC pour décrire les éléments théoriques et/ou factuels des savoirs.

La focalisation sur une approche par les compétences du développement du CEC repose sur l'attention accrue portée aux concepts de processus d'acquisition adaptatifs et liés à l'emploi, d'éducation et formation tout au long de la vie, d'acquis informels et non formels, et aux aptitudes et aux savoirs qui sont indispensables pour la capacité d'insertion professionnelle dans une société en mutation rapide (López Baigorri et al., 2006; Rigby et Sanchis, 2006; Schneeberger, 2006). L'inventaire et la validation des acquis non formels et des savoirs implicites sont un aspect primordial en la matière. Aussi le point de départ pour fixer la terminologie applicable aux savoirs, aptitudes et compétences professionnels dans le CEC était-il: *to establish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET* [d'établir une typologie des résultats qualitatifs de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences, qui servira de sous-bassement conceptuel à la dimension horizontale du développement d'un système européen de transfert de crédits pour la FEP] (Cedefop; Winterton/Delamare-Le Deist, 2004, p. 1). Ces définitions conceptuelles, conçues à l'origine pour l'ECVET, ont été reprises ultérieurement par le groupe d'experts et utilisées également comme fondement de la définition des savoirs, aptitudes et compétences dans le cadre du CEC.

Dans leur projet d'une typologie des savoirs, aptitudes et compétences, Winterton et Delamare-Le Deist (2004), de même que Winterton et al. (2005), ont recours à trois voies différentes, qui se sont développées dans trois cultures différentes (notamment aux États-Unis, au Royaume-Uni et en France) et émanent de pratiques professionnelles et de disciplines scientifiques diverses. Les sources à la base de leurs travaux mettent en évidence la problématique du débat sur les compétences et montrent qu'un classement systématique et la compatibilité entre les approches sont difficilement possibles. Parallèlement, l'élaboration simultanée d'autres approches du développement et de l'inventaire des compétences, à la demande du Cedefop (notamment Rychen, 2004; Straka, 2004), met clairement en évidence la complexité de cette thématique, même si ces approches parallèles sont plutôt moins prises en compte dans les sources mentionnées.

Ces sources tentent de déduire une définition conceptuelle des savoirs, aptitudes et compétences, à partir d'arguments présentés par les auteurs comme dominants dans leur pays. Ces notions n'étant pas employées de manière homogène, l'utilisation obligatoire de cette terminologie ne se justifie pas. Citons à titre d'illustration la confusion entre les termes *competences* et *com-*

petencies et essayons d'employer une différenciation conceptuelle sans équivoque pour ces deux termes. Les notions de savoirs, aptitudes et compétences sont analysées principalement à partir de quatre pays (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne et France) (Cedefop; Winterton et al., 2005, p. 28 et suiv.). En ce qui concerne la question des compétences aux États-Unis, par exemple, sont citées au premier chef des sources relatives à la formation au management et, en particulier, des stratégies pour le développement de capacités générales, d'attitudes et d'aptitudes propres à certaines activités. Pour le développement d'une typologie des savoirs, aptitudes et compétences, sont surtout considérées les approches qui privilégient les aspects des compétences en rapport avec l'emploi, cependant que les autres définitions conceptuelles sont plutôt reléguées au second plan.

Par ailleurs, il apparaît que la compréhension de la notion de compétences dans l'espace francophone se distingue surtout par sa globalité: en insistant en parallèle sur le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*, l'on aborde une compréhension complète de la notion de compétences, laquelle toutefois ne peut pas se formuler sous une forme intégrée, mais en juxtaposant des catégories (Cedefop; Winterton et al., 2005, p. 32 et suiv.). L'attention est en même temps attirée sur le fait que la prise en compte de nouvelles propositions de classification nationales peut entraîner des modifications de la typologie des savoirs, aptitudes et compétences, que les auteurs intègrent dans une matrice par croisement avec la classification anglo-saxonne des niveaux: *Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and 'competence' (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence* [Les savoirs (et la compréhension) sont saisis par la notion de compétences cognitives; les aptitudes le sont par celle de compétences fonctionnelles et la «compétence» (de comportement et d'attitude, y compris les métacompétences) est appréhendée par la notion de compétences sociales] (Cedefop; Winterton/ Delamare-Le Deist, 2004, p. 19).

Une autre démarche est proposée par Coles et Oates (Cedefop, 2005), qui ont également élaboré l'une des sources essentielles au développement de la matrice. Coles et Oates renoncent en l'espèce à un discours scientifique sur les savoirs, aptitudes et compétences, mais justifient, précisément en raison du flou et de l'hétérogénéité de la terminologie employée pour désigner ces concepts, un nouveau «concept», en l'occurrence celui de *zones of mutual trust* (ZMT). L'idée qui sous-tend ces zones de confiance mutuelle est que le CEC dans son ensemble et, partant, les cellules de la matrice, *is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the*

delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences) [constituent une convention entre des individus, des entreprises et d'autres organisations eu égard à la prestation, à la reconnaissance et à l'évaluation des acquis de l'apprentissage professionnel (savoirs, aptitudes et compétences)] (Coles/ Oates, 2005, p. 12).

Cette démarche évite largement d'avoir à confronter ces trois concepts clés et à les définir plus précisément: leur formulation et leur compréhension sont du ressort de chacun des pays, lesquels garantissent la reconnaissance et la transparence en se faisant mutuellement confiance.

En prenant pour exemple le cas des pays germanophones, nous allons montrer ci-après comment se présentent concrètement la formulation et la compréhension des concepts de savoirs, aptitudes et compétences. L'emploi d'un langage homogène est tout aussi peu courant que la tradition théorique est autonome (Arnold, 1997, p. 256). Sans prétendre à l'exhaustivité, quelques tendances fondamentales peuvent néanmoins être dégagées, qui peuvent contribuer à la présente thématique.

Le concept de compétences dans l'espace germanophone

Le concept de compétences s'emploie dans des contextes concernant aussi bien la capacité et l'activité, que les attributions (qualité ou compétence) et l'habilitation (Vonken, 2005, p. 16). Ces deux derniers emplois semblent non pertinents dans le cadre du débat sur les compétences et du CEC, ce dernier ne se référant justement pas à une grille précise de qualifications ou de certifications, mais à des acquis d'apprentissage et étant de la sorte moins axé sur les facteurs en amont (contenus) que sur les résultats. Quant aux emplois liés à la capacité et à l'activité, ils se distinguent par deux types d'approches:

- les approches dans lesquelles les compétences sont décrites comme la capacité à maîtriser des situations. Elles sont issues de la théorie psychologique et trouvent principalement leur application dans le développement des compétences d'action. La compétence y est considérée en partie comme une caractéristique de la personnalité, en partie comme une capacité à agir, qui doit être générée par les processus de formation et d'éducation;
- les approches qui, au-delà, intègrent la production de situations ou leur facilitation. Sont visées au premier chef les théories de la critique sociéta-

le, dans lesquelles la compétence fonctionne comme un moyen à l'aide duquel l'individu peut maîtriser les évolutions de la société.

Le concept scientifique de compétence trouve son origine dans la théorie de la compétence de Chomsky sur la linguistique et la philosophie du langage. Chomsky établit une différence entre la compétence langagière, en tant que connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue, et l'emploi de la langue (performance), comme «usage effectif de la langue dans des situations concrètes» (Chomsky, 1970, p. 14). La différenciation entre compétence et performance réside dans le fait que la performance est le résultat de la compétence et qu'un locuteur compétent est capable de produire une expression linguistique. De surcroît, le locuteur compétent dispose de la créativité nécessaire pour non seulement appliquer les règles linguistiques (syntaxe, grammaire, vocabulaire, etc.), mais aussi pour exprimer des pensées. Cette capacité englobe à la fois l'association censée de contenus à des règles linguistiques, la compréhension d'autres locuteurs et la réaction à d'autres expressions linguistiques. La compétence langagière acquiert ainsi un aspect interactionniste et social, car son développement n'a de sens que dans le contexte de la nécessité de communiquer avec autrui. La compétence doit être comprise dans sa construction comme une partie de l'équipement génétique de base de l'homme, en tant que membre de l'espèce (Heydrich, 1995, p. 231), qui n'a pas besoin fondamentalement d'être générée, mais qui est capable d'évolution.

En s'aidant de la théorie de l'acte langagier et de la discussion sur l'intentionnalité selon Searle (1991; 1996, p. 198 et suiv.), Habermas (1990) a poussé plus loin la théorie de Chomsky et y a ajouté la production des situations communicatives elles-mêmes, c'est-à-dire, pour Habermas, la capacité pour les locuteurs doués de la compétence langagière de former des phrases et de les transformer. Au cœur de cette théorie se pose la question de savoir *comment* la construction d'une phrase est associée à l'élément de communication.

Baacke (1980) s'inspire lui aussi de Chomsky dans son approche et élargit sa théorie d'une dimension comportementale: «l'acte' est donc compris non seulement comme comportement dans le cadre de modèles comportementaux préexistants et repris dans un processus de socialisation [...], mais ce concept implique à la fois sinon le libre arbitre comportemental, du moins la liberté comportementale. Il est affirmé que l'homme a aussi la capacité de 'générer' ses schémas comportementaux et ce, en actualisant une compétence comportementale qui est à la disposition des situations motivationnelles intérieures de l'individu» (Baacke, 1980, p. 261 et suiv., traduit de l'allemand).

Ainsi comprise, la compétence est la capacité de l'individu à générer des situations communicatives (Habermas) et des comportements (Baacke), et donc des *interactions*.

Dans sa théorie sur la «compétence critique» pour la *formation professionnelle*, en tant que fondement de l'activité professionnelle, Geißler (1974) associe, en se référant à Chomsky, la capacité à critiquer, en tant qu'acte interactionniste, au savoir sur les procédés de la critique (Geißler, 1974, p. 34). Ce faisant, il distingue trois types de compétences:

- critico-réflexive,
- critico-sociale,
- critico-instrumentale,

et prend ainsi en compte le savoir, le pouvoir et l'interaction, ainsi qu'une différenciation selon divers types de compétences. En outre, la perception d'une situation et des possibilités d'agir sur celle-ci, par la connaissance et l'examen critique du lien entre l'individu et la société, constituent les aspects fondamentaux de son approche. Au reste, cette conception est très proche de la définition conceptuelle des savoirs, aptitudes et compétences dans le CEC, ce qui peut être un signe de l'influence (indirecte) des débats nationaux sur la question des compétences sur l'élaboration du CEC.

D'autres approches du concept de compétences font appel, pour leur développement, à des questionnements d'ordre pédagogique ou psychologique. La compétence est ici comprise comme une attribution extérieure, un trait de la personnalité et une disposition intérieure, associés à des représentations précises (Aebli, 1980; Wienskowski, 1980; Wollersheim, 1993). S'agissant de la formation professionnelle, c'est la relation entre compétence et qualification qui est le plus souvent objet de débat (Erpenbeck/ Heyse, 1996; Faulstich, 1998).

Par ailleurs, les approches les plus récentes font appel à des définitions conceptuelles non germanophones pour la notion de *competency*, définie comme *a set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence* [un ensemble de schémas comportementaux que le titulaire d'une fonction doit amener à une certaine position, de manière à exécuter ses tâches et fonctions avec compétence] (Woodruffe, 1992, p. 17), ou celle de *competence*, définie comme la capacité (*ability*) de pouvoir réaliser ou exécuter quelque chose et comme l'aptitude (*skill*) à exécuter une activité ou une tâche; le concept peut donc signifier de la même manière capacité, aptitude et pouvoir. Dans le domaine des sciences de l'éducation, *competence* est compris surtout au sens de capacité et de pouvoir (Roth, 1971, p. 291; White, 1965). Arnold et Schüßler (2001, p. 61 et suiv.) distinguent dans ce contexte six connotations du concept:

Tableau 1: Connotations du concept de compétence selon Arnold et Schübler (2001).

Connotation	Compétence
Sociologique	Compétence d'attributions (qualité)
Sciences du travail	Association entre le fait «d'être autorisé à» et de «pouvoir»
Psychologique	Combinaison entre connaissances déclaratives et procédurales, métaconnaissances, «volonté» et «valeurs»
Monde de l'entreprise	Compétences génératrices de comportements
Linguistique	Différenciation entre compétence et performance langagières
Pédagogique	Compétence d'action professionnelle

Nous constatons que la majorité des approches sont unanimes sur le fait que la compétence est comprise comme la *capacité d'action* et qu'il règne un large consensus sur le fait de définir la qualification comme une position, et la compétence comme une disposition (Arnold, 1997, p. 269 et suiv.; Erpenbeck/Heyse, 1996, p. 36).

Le principal critère de distinction entre qualification et compétence réside dans le fait que les qualifications correspondent à des connaissances et des aptitudes, qui peuvent être décrites de manière objective, qui peuvent s'enseigner et s'apprendre et qui sont fonctionnelles (Erpenbeck/Heyse, 1996, p. 36). En revanche, le concept de compétence comporte une dimension supplémentaire liée à la personnalité individuelle, qui est orientée sur l'utilité (professionnelle). Ainsi le développement des compétences a-t-il surtout pour objet de «construire des personnalités structurées en prévision des exigences d'adaptation dans le cadre du processus de transformation et des mutations économiques et sociales» (Vonken, 2005, p. 50, traduit de l'allemand). Les compétences de divers types, comme les compétences spécialisées, méthodologiques et sociales, sont ainsi comprises comme un ensemble de caractéristiques, de connaissances et d'aptitudes qu'un individu possède pour maîtriser un problème dans un type d'activité ou d'exigence déterminé, lesquelles mènent à une capacité d'action spécifique et, plus largement, à une personnalité capable d'agir, selon des critères économiques, dans un processus de changement social, économique et politique.

Toutefois, la difficulté de faire un inventaire des compétences (définition conceptuelle, développement, mesure, évaluation) réside précisément dans le fait qu'il s'agit d'entités dont la capacité à être figurées par un comportement individuel n'est justement pas nécessairement possible et/ou évidente. Il existe une différence aisément perceptible entre faire la démonstration de la capacité à travailler en équipe, par exemple, dans une situation de test, et

les dispositions personnelles correspondant à une telle capacité (Vonken, 2005, p. 68). Cette différence précisément, constitue, outre la question de la définition conceptuelle des savoirs, aptitudes et compétences, le deuxième grand problème dans l'élaboration du contenu du CEC.

C'est justement parce qu'une conception des savoirs, aptitudes et compétences, qui ne viserait qu'à la maîtrise d'un type d'activité ou d'exigence spécifique, serait insuffisante qu'un tel concept, aussi réducteur, n'a pas été pris comme fondement du CEC. Au contraire, ce dernier englobe au même titre non seulement la maîtrise des tâches et des exigences, mais aussi les savoirs au sens général et professionnel.

Compétences contre *competences*?

Il ne fait aucun doute que le concept de compétences figure parmi les concepts les plus complexes qui soient dans les domaines de l'éducation et de la politique éducative. Les initiatives prises en matière de politique éducative autour de la définition terminologique du concept de compétences restent dispersées, bien que – ou justement parce que – les thématiques les plus diverses sont traitées sous les mots clés de «compétences» et de «développement des compétences» (Descy/Tessaring, 2001; 2005). Cette imprécision conceptuelle n'est certes qu'un aspect du débat sur les compétences, mais elle en est une pièce essentielle, car elle est le reflet de l'éloignement théorique avec lequel ce débat est mené depuis des décennies (Vonken, 2005, p. 11). La raison tient peut-être au fait que jusqu'à maintenant, il a très rarement été fait appel aux approches de la psychologie cognitive et/ou de la psychologie du travail, voire aux approches de la neurologie, pour mener ce débat.

Les approches du développement des compétences, discutées dans le cadre du CEC, sont traitées du point de vue des pays germanophones, principalement eu égard à la compatibilité de ces approches avec leur propre système de formation professionnelle. Outre la longue tradition de la formation aux métiers manuels dans ces pays, le système de formation, fortement institutionnalisé et solidement inscrit dans le droit, ainsi que l'identification au métier, jouent un rôle déterminant dans les difficultés qui en résultent (Harney, 1997; Kirpal, 2006; Lipsmeier, 1997). Aussi l'applicabilité pratique du modèle de développement, d'évaluation et de contrôle des compétences, basé sur les acquis de l'apprentissage, continue-t-elle d'être sinon rejetée, du moins considérée d'un œil critique (DGB, 2005; DHKT, 2006; KBW, 2005).

L'une des causes de cette posture critique à l'égard de la priorité donnée aux compétences et, partant, du modèle fondé sur les résultats qui en découle, réside – ainsi que nous avons tenté de le montrer – dans les particularités du concept de compétence qui s'est établi dans les pays germanophones et qui est (encore) contraire à celui de *competences* en quelques points:

Tableau 2: Différences entre «Kompetenz» et *competences*. Inspiré de Clement (2003).

<i>Competences</i>	Compétence («Kompetenz»)
Référence à l'objet	Référence au sujet
Unités d'acquisition fermées aux fins de la certification	Catégories permettant une large marge d'utilisation potentielle
Référence à la qualification	Référence aux contenus
Normes professionnelles reposant sur des tâches et des situations professionnelles	Normes professionnelles reposant sur des savoirs, des réflexions et des expériences professionnels
Faible formalisation des voies menant à l'obtention des compétences	Haut degré de normalisation et de formalisation des voies menant à l'obtention des compétences
Idée centrale: confirmation et certification des capacités et aptitudes personnelles => priorité aux résultats	Idée centrale: normalisation d'un processus d'acquisition afin d'élargir les connaissances et la marge d'utilisation => priorité aux contenus

La différence primordiale réside dans le fait que le concept de *competences* ne décrit pas le processus d'acquisition, mais son résultat, et qu'il vise donc l'aval, alors que le modèle germanophone privilégie le contenu (l'amont). Du point de vue des pays germanophones, si les modèles de développement des compétences anglo-saxons donnent bien des indications pour développer les compétences et par là même, les programmes d'enseignement, en revanche ils ne les déterminent pas, ce qui en définitive conduit à un renoncement à réglementer les processus d'acquisition et de formation à proprement parler et, partant, la structure et l'organisation de cette formation: «Il est frappant de constater, lorsque l'on réfléchit aux expériences internationales, que les réformes didactiques s'accompagnent fréquemment de changements de contrôle: parallèlement à la redéfinition des contenus, l'on assiste à une décentralisation des compétences dans l'organisation des processus de formation, voire à une dissociation entre les questions de contenus et de méthodes et les processus et les résultats» (Clement, 2003, p. 136, traduit de l'allemand).

Inversement, une concentration exclusive sur les facteurs en amont peut occulter la transmission des compétences d'action, lorsque les capacités et les aptitudes qui sont transmises sont principalement ou exclusivement cognitives.

La question des résultats des processus d'acquisition tend depuis longtemps à être reléguée au second plan, précisément à cause de la forte institutionnalisation et du solide ancrage juridique du système d'examen et de formalisation du système éducatif des pays germanophones, en particulier dans le système de formation professionnelle. Dans ces pays, la confiance repose en premier lieu sur le fait que la réglementation des facteurs en amont aboutit quasiment obligatoirement au résultat escompté. Par conséquent, le débat sur les compétences (en particulier dans la formation professionnelle initiale) suscite un gros regain d'intérêt depuis le début du processus de Bruges-Copenhague et de la discussion sur les objectifs de l'éducation et de la formation dans les contextes européen et international.

Malgré cette ambivalence et les contradictions entre les discussions conceptuelles et sémantiques autour des concepts de compétence et de qualification, mais aussi du concept de métier, il convient de souligner que les divers concepts employés dans le discours international se sont rapprochés et devraient continuer de le faire, ce qui peut s'expliquer par la création de réseaux et par la coopération croissante entre les acteurs concernés. Il semble qu'une terminologie commune soit en train de voir le jour. Toutefois, la première question qui se pose est celle des conséquences, pour les pays germanophones, que peut avoir un processus de reconnaissance des acquis de l'apprentissage et des qualifications, reposant essentiellement sur la confiance mutuelle.

Conclusions provisoires

Il ressort du développement du CEC que la discussion sur les compétences, en tant que thématique scientifique majeure, est utilisée en de nombreux lieux à des fins de politique sociale et économique. Aussi la démarche choisie a-t-elle été moins méthodique que pragmatique. Il en va ainsi en particulier de la définition des concepts de savoirs, aptitudes et compétences et, partant, des descripteurs des acquis de l'apprentissage dans le CEC. La recherche d'un consensus de cette nature s'efforce en même temps de tenir compte des intérêts politiques et scientifiques à partir de diverses perspectives et disciplines (économie, sciences de l'éducation, sociologie, etc.). Le perfectionnement et l'application du CEC devraient entraîner la concrétisation ou la révision, le cas échéant, de quelques descripteurs. Ainsi, ce métacadre n'a pas encore été appliqué par rapport à un domaine professionnel ou secteur spécifique. Avec l'évolution du CEC, le perfectionnement (simultané) et la fusion entre l'ECVET et l'ECTS (Système européen de transfert d'unités capitalisables),

il existe un risque, pour les pays qui ne sont pas encore familiarisés avec la logique basée sur les acquis de l'apprentissage des cadres des certifications, que le CEC et les systèmes de transfert de crédits, utilisés comme nouveaux instruments venant étayer la confiance mutuelle et la reconnaissance mutuelle des qualifications, peinent également à résoudre les problèmes fondamentaux qui existent déjà. La reconnaissance mutuelle suppose l'utilisation volontaire des instruments correspondants et la confiance dans les résultats d'apprentissage produits dans un système de formation étranger, ainsi que dans leurs équivalences, produites dans le système de formation national. Il est évident au demeurant qu'un tel système de correspondance – quel que soit l'instrument utilisé pour l'établir –, ne peut indiquer que des *estimations d'équivalence*, mais en aucun cas la *transférabilité absolue* des résultats d'apprentissage, justement parce que la confiance mutuelle n'est pas convertible sous la forme de crédits. Certes, le CEC et l'ECVET facilitent la reconnaissance mutuelle, par une mesure purement quantitative des acquis de l'apprentissage, mais ils n'impliquent pas leur équivalence qualitative (Bohlinger, 2005). La question se pose ici de savoir jusqu'où les spécificités nationales sont tolérées et qui décide, pour échapper à une formulation rigide (*wording rigidity*) (Le Mouillour et al., 2003, p. 8), de reconnaître des compétences ⁽¹⁾ en se fondant sur rien d'autre que des similitudes entre deux ou plusieurs systèmes de formation professionnelle. Il existe un second risque, celui d'une reconnaissance trop générale et généreuse, qui perd de sa crédibilité sur le marché du travail et ne reflète pas véritablement la valeur des acquis de l'apprentissage. Ce risque existe surtout lorsque des objectifs économiques, tels que l'encouragement à la mobilité, la compétitivité et la capacité d'insertion professionnelle, priment sur des objectifs éducatifs, quoique ces deux catégories d'objectifs ne doivent pas s'exclure l'une l'autre. À l'opposé, un examen extrêmement coûteux et formalisé des acquis d'apprentissage serait envisageable, à l'image de ce qui se fait déjà dans l'enseignement supérieur de certains pays, dans le sillage du processus de Bologne, et qui s'accompagne d'un investissement supplémentaire considérable en moyens humains et financiers et en temps.

Au-delà, la discussion sur la certification et la normalisation des compétences, qui suppose leur comparabilité, témoigne de l'hétérogénéité des démarches actuelles (Clement et al., 2006), lesquelles devraient être fusionnées par le CEC et l'ECVET, ou rendues compatibles.

En dépit de toutes les difficultés évoquées, l'espoir réside dans le fait que la compétence d'action puisse être atteinte, en tant que l'un des objectifs de

(1) Et plus largement, des savoirs et des aptitudes.

l'orientation sur les acquis de l'apprentissage du CEC, sinon par une définition communautaire de la terminologie et de la marche à suivre, du moins, compte tenu de la complexité de la thématique et des fondements juridiques des systèmes d'éducation, par la confiance mutuelle entre les acteurs et par des objectifs définis en commun.

Il est tout à fait possible que les difficultés évoquées s'amenuisent considérablement avec le temps, d'autant plus qu'elles ne devraient pas se poser. Tout dépendra de la volonté politique des acteurs concernés, de la poursuite du processus d'intégration européenne et de la coopération sur les questions de politique sociale et de politique de l'emploi entre les parties prenantes.

Nous pouvons donc énoncer que la localisation des compétences et de la compétence d'action dans le CEC exige surtout du temps, en l'occurrence le temps nécessaire pour transposer les spécifications du CEC, pour instaurer la confiance entre les acteurs et entre les pays et pour en apprendre davantage sur les approches suivies par ceux qui expérimentent, depuis longtemps déjà, des cadres des certifications et des métacadres.

Bibliographie

- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin. Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze [Développement des compétences dans une perspective internationale – Approches macro- et microstructurelles]. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (dir.) *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung* [Compétence, cognition et nouveaux concepts de la formation professionnelle]. Stuttgart, 2005, p. 25-54.
- Aebli, Hans. *Denken, das Ordnen des Tuns*. [La pensée, l'ordre de la façon de faire]. Stuttgart, 1980.
- Arnold, Rolf. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmuster und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. [De la formation continue au développement des compétences. Nouveaux schémas de pensée et nouvelles structures dans un champ d'action en pleine mutation]. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (dir.) *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation*. Münster, 1997, p. 253-307.
- Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. [Développement du concept de compétence et son importance pour la for-

- mation professionnelle et la recherche dans ce domaine]. In: Franke, Guido (dir.) *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld, 2001, p. 52-74.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. [Communication et compétence]. Munich, 1980.
- Bohlinger, Sandra. ECTS und ECVET: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich [ECTS et ECVET: Les systèmes de transfert de crédits comme contribution à l'intégration européenne dans le domaine de la formation]. In: *Berufsbildung*, 2005, vol. 59, p. 16-18.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. (Study commissioned to the QCA-London). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. (Cedefop Panorama series; 109).
- Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Objectif compétences; former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnel en Europe: Synopsis*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (Cedefop Reference series; 31).
- Cedefop; Descy, Pascaline, Tessaring, Manfred. *Apprendre: une valeur sûre. Évaluation et impact de l'éducation et de la formation: Rapport de synthèse*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. (Cedefop Reference series; 61).
- Cedefop; Straka, Gerald A. Measurement and evaluation of competence. In: Cedefop (Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred) (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004, p. 263-311.
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise; Stringfellow, Emma. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006. (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise. *Extended outline of the study on the developing Typology for knowledge, skills and competences* (Cedefop project). Document de travail, Thessalonique, 21 juin 2004.
- Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*, Londres, 1964.

- Clement, Ute. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? [Éducation et formation sur la base des compétences – une alternative à la formation professionnelle?] In: Arnold, Rolf (dir.) *Berufsbildung ohne Beruf?* Hohengehren, 2003, p. 129-156.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias. *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa* [Normalisation et certification des qualifications professionnelles en Europe]. Bielefeld, 2006.
- DGB. Avis de la confédération des syndicats allemands sur le document de travail intitulé 'Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit' [Le cadre européen des certifications – un instrument pour la promotion de la mobilité et de la transparence]. Berlin, 2005.
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag [Conférence allemande des chambres d'artisanat]. *Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk* [Les défis de la formation professionnelle – L'avenir des centres de formation dans l'artisanat]. Berlin, 2006.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung [Formation professionnelle et développement des compétences professionnelles]. Arbeitsgemeinschaft QUEM (dir.) *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996, p. 15-152.
- Commission européenne. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Document de travail de la Commission. Bruxelles, 2005.
- Commission européenne. *Mettre en œuvre le programme communautaire de Lisbonne. Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. COM(2006) 479 final. Bruxelles, 2006.
- Faulstich, Peter. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. [Stratégies de la formation continue d'entreprise. Compétences et organisation]. Munich, 1998.
- Geißler, Karlheinz A. *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik* [Éducation professionnelle et compétence critique. Approches d'une pédagogie de l'interaction]. Munich, 1974.
- Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz [Réflexions préliminaires sur une théorie de la compétence communicative]. In: Habermas, Jürgen, Luhmann, Niklas (dir.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemfor-*

- schung?* [Théorie de la société ou de la technologie sociale. Que propose la recherche systémique?] Francfort/Main, 1990, p. 101-141.
- Harney, Klaus (1997). Geschichte der Berufsbildung. In: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (dir.) *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. [Introduction à l'histoire des sciences de l'éducation et à la réalité éducative]. Opladen, p. 209-245.
- Heydrich, Wolfgang. Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (dir.) *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. [Compétence communicative dans un monde des médias en pleine mutation]. Opladen, 1995, p. 223-234.
- Kirpal, Simone. Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles? In: *Revue européenne de formation professionnelle*, 2006, n° 39, 3.
- KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Vocational Training for Europe: EQR and ECVET*. Bonn, 2005.
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Jones, Simon. *First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. Octobre 2003. Brussels, 2003.
- Lipsmeier, Antonius. Berufsbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (dir.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Guide de l'histoire de l'éducation en Allemagne]. Volume VI. De 1945 à nos jours. Munich, 1997, p. 447-489.
- Lopez Baigorri, Javier; Martinez Cia, Patxi; Monterrubio Ariznabarreta, Esther. La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle. Vers une convergence des politiques sociales en Europe. In: *Revue européenne de formation professionnelle*. 2006, n° 37, 1, p. 37-56.
- Raffe, David. National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. In: *SAQA Bulletin*, vol. 8, 2005, p. 24-36.
- Raffe, David; Howieson, Cathy; Tinklin, Teresa. The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. In: *Scottish Educational Review*. 2005, vol. 37, p. 46-57.
- Rigby, Mike; Sanchis, Enric. Aptitude professionnelle: concept et construction sociale. In: *Revue européenne de formation professionnelle*, 2006, n° 37, 1.
- Roth, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. [Anthropologie pédagogique], Hanovre, 1971.
- Rychen, Dominique Simone. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: Cedefop (Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred) (dir.) *The foundations of evaluation and impact research. Third re-*

- port on vocational training research in Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004, p. 313-331.
- Schneeberger, Arthur. Qualifiés pour la société de la connaissance et des services Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue. Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue. In: *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 38, 2006/2.
- Searle, John R. *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. [L'intentionnalité. Un traité sur la philosophie de l'esprit] : Francfort/Main, 1991.
- Searle, John R. *Die Wiederentdeckung des Geistes*. Frankfurt am Main, 1996.
- Vonken, Matthias. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. [Action et compétence. Perspectives théoriques pour la pédagogie des adultes et la pédagogie professionnelle]. Wiesbaden, 2005.
- White, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Gordon, Ivan J. (dir.) *Human Development. Readings in Research*. Chicago, 1965, p. 10-23.
- Wienskowski, Peter. *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung*. [Théorie du développement socio-cognitif]. Dortmund, 1980.
- Wollersheim, HeinzWerner. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. [Éducation des compétences. La capacité de maîtrise]. Francfort/Main, 1993.
- Woodruffe, Charles. What is meant by competency? In: Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (dir.) *Designing and achieving competency?* Londres, 1992, p. 16-30.
- Young, Michael. *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Strasbourg, 30.09.-01.10.2004.
- Young, Michael. *National Qualifications Frameworks, their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London, 2005.

Cadre européen et cadre national des certifications – un défi pour la formation professionnelle en Allemagne

Georg Hanf

Chef de l'unité *Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik* (Surveillance et recherche comparative internationales / politique européenne en matière de formation professionnelle) au sein du *Bundesinstitut für Berufsbildung* [Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB)]

Volker Rein

Collaborateur scientifique au sein des unités *Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik* (Surveillance et recherche comparative internationales / politique européenne en matière de formation professionnelle) et *Ordnung der Berufsbildung* (Structures de la FEP) au sein du *Bundesinstitut für Berufsbildung* [Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB)]

RÉSUMÉ

Les débats sur le projet d'un CEC et sur l'élaboration éventuelle d'un cadre national des certifications (CNC) témoignent de l'intérêt que l'Allemagne porte à la mise au point d'un instrument qui apporterait un surcroît de transparence, de perméabilité et une meilleure orientation en fonction des compétences. Parallèlement, toutefois, certains avis donnés sur le projet CEC traduisent également des réticences solidement enracinées dans les principes fondamentaux du système allemand. Les efforts entrepris visent à l'élaboration d'un CNC orienté vers les capacités professionnelles actives, intégrable à l'échelon européen et couvrant tous les secteurs éducatifs.

Dans ce contexte, toute une série de questions se posent quant à la conception et la concrétisation opérationnelle d'un tel instrument, par exemple: le principe du métier (*Berufsprinzip*) et l'acquisition de compétences d'action sont-ils compatibles avec un cadre de qualifications basé sur les acquis d'apprentissage? Quelles règles appliquer pour une certification normalisée des acquis d'apprentissage formel et informel? Quelle peut être la fonction des unités capitalisables en tant que condition de la procédure de transfert, de reconnaissance ou de validation des compétences acquises? Et enfin, quels seront les effets de cet instrument sur l'assurance qualité des offres de formation et d'apprentissage?

Mots clés

Compétence, comparability of qualifications, employability, Germany, lifelong learning, training system

Compétence, comparabilité des qualifications, employabilité, Allemagne, éducation et formation tout au long de la vie, système de formation professionnelle.

1. Introduction

En réponse au projet d'un cadre européen des certifications (CEC), l'Allemagne a tout d'abord envoyé, en novembre 2005, deux avis à la Commission européenne à Bruxelles: une «Première réponse de l'Allemagne», signée par le *Bundesministerium für Bildung und Forschung* [(BMBF), ministère fédéral de l'éducation et de la recherche] et la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des *Länder* (KMK), ainsi qu'un avis émanant de l'ensemble des associations d'employeurs allemandes. Un mois plus tard, la Commission a reçu les observations des syndicats allemands et ceux de la commission principale de l'institut fédéral pour la formation professionnelle, au sein de laquelle la Fédération, les *Länder*, les employeurs et les syndicats examinent tous les éléments importants de la formation professionnelle (non scolaire). En février 2006, enfin, le BMBF lui a communiqué un second avis dans ce contexte. Toutes les réponses données ne laissent aucun doute: le projet CEC constituait pour l'Allemagne un défi qu'il lui était impossible de relever par une réponse rapide, simple et commune. Parallèlement, la procédure de consultation soulevait en Allemagne un grand nombre de réactions extrêmement critiques, voire des avertissements de spécialistes, qui voyaient dans le CEC une menace fondamentale pour le système bien rodé et le «modèle exemplaire» de formation professionnelle allemande (Drexel, 2005, Rauner, 2005).

En premier lieu, nous exposerons ici les raisons qui expliquent le large intérêt que suscite en Allemagne la création d'un cadre des qualifications professionnelles (2). Ensuite, nous relèverons les réticences à l'encontre d'un tel instrument en liaison avec les modifications vraisemblables qu'il entraînerait dans les mécanismes de gestion (3); des réticences se reflètent dans certaines réponses des acteurs allemands (4). Ceci fait, nous nous consacrerons aux aspects de détail et aux conséquences possibles de l'élaboration d'un cadre national des certifications (5). Enfin, pour conclure, nous indiquerons toute une série d'activités nécessaires dans le domaine de la recherche, du développement et de l'expérimentation (6).

2. Convergence fondamentale des objectifs européens et nationaux.

L'accueil en principe favorable réservé au CEC dès le départ (*Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten CNC-ECVET-Modells, 2005* - Réflexions sur l'élaboration d'un modèle intégré CNC-ECVET) s'explique principalement par le fait que cet instrument est considéré comme une approche qui permettrait à l'avenir de mieux illustrer la valeur des qualifications allemandes à l'échelon international. L'Allemagne estime que, dans ce contexte, les instruments de classification et de transparence déjà élaborés antérieurement ne sont pas satisfaisants, voire même insuffisants. Ainsi, dans le système européen de l'équivalence des qualifications de formation professionnelle élaboré en 1985, la notion de niveau était définie par une association entre niveaux de compétence et de formation, de sorte qu'un ouvrier qualifié allemand se trouvait alors au niveau 2, derrière un bachelier français. Dans la directive européenne de 2005 relative à la reconnaissance des professions réglementées, les cinq niveaux de qualification définis en fonction des filières de formation, de leur durée et de la nature du diplôme obtenu, placent non seulement le compagnon et l'ouvrier qualifié, mais également le *Meister*, au niveau 2. La Classification internationale type des professions de 1988 (CITP-88, ISCO-88) opère seulement un classement des activités professionnelles, tandis que la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE) classe les niveaux d'éducation et taux de participation à l'éducation. En revanche, le CEC offrirait, pour la première fois, la possibilité de positionner clairement les qualifications professionnelles par rapport aux qualifications universitaires. Or, l'intérêt d'un tel instrument est indéniable, notamment lorsqu'on se réfère aux publications des organisations internationales comme l'OCDE, qui soulignent régulièrement la faible proportion de diplômés de l'enseignement supérieur en Allemagne (OCDE, 2005).

Par ailleurs, en dehors de la transparence et de la promotion de la mobilité transnationale, le CEC promet d'apporter des solutions à toute une série de questions soulevées dans le cadre du débat sur la formation en Allemagne depuis de nombreuses années, à savoir: l'amélioration de la participation à l'éducation, l'intégration de l'éducation et de la formation professionnelle, la perméabilité et l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ces objectifs caractérisaient déjà les grands débats du début des années soixante-dix, à l'époque où une stratégie de réformes de l'ensemble du secteur de l'éducation et de l'enseignement a été élaborée dans le cadre d'un plan structurel [*Deutscher Bildungsrat* (Conseil allemand de l'éducation) 1970]. Une gé-

nération plus tard, le concept de *cadre des certifications* offre une base simple et cohérente pour – enfin, à nouveau – penser «au tout» et relier les extrémités des différents fils aux résultats obtenus. Aujourd'hui, en cette époque où les sous-systèmes éducatifs se sont largement transformés en systèmes autonomes et où, même à l'intérieur de la formation professionnelle, des problèmes d'accès et de transfert pour certains groupes cibles doivent être traités sur des «champs de bataille» distincts, cette démarche semble en effet impérative.

Seize lois régionales règlent en Allemagne, selon des critères différents, la question d'une reconnaissance éventuelle des qualifications ou compétences professionnelles dans le cadre de l'accès à des cursus de l'enseignement supérieur.

Dans le secteur ou champ professionnel des technologies de l'information et de la communication (TIC), le système de formation continue TIC a créé un cadre s'étendant sur quatre niveaux de qualification (un niveau d'apprentissage et trois niveaux de formation continue) en permettant l'accès à des qualifications formelles à travers l'expérience professionnelle et la reconnaissance entre compétences professionnelles et qualifications académiques (Borch/Weißmann, 2002). Actuellement, on examine en Allemagne la question de savoir si ce modèle peut être transposé dans d'autres secteurs.

La *Berufsbildungsreformgesetz* (loi sur la réforme de la formation professionnelle) du 1^{er} avril 2005 (BMBF, 2005) ouvre à présent à ceux qui ont suivi une filière d'apprentissage scolaire la possibilité de passer un examen final devant une chambre de l'industrie ou des métiers, en reliant ainsi des sous-systèmes de qualification qui étaient jusqu'alors séparés. De même, pour éviter les «boucles d'attente», la nouvelle loi sur la formation professionnelle prévoit la reconnaissance de compétences acquises dans une filière scolaire ou d'une autre manière en permettant leur validation dans le cadre d'une qualification du système dual. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les modules de qualification qui peuvent être acquis avant l'apprentissage.

La ligne de visée des dispositions de cette loi est dictée par une évolution pratiquement sans pareille dans les autres pays européens, à savoir une diminution du pourcentage des 20 à 24 ans titulaires du diplôme de fin d'études secondaires, 2^e cycle; or, ce pourcentage est un des indicateurs prévus de la stratégie de Lisbonne (Objectif 2010: 85 %). Dans ce contexte, l'Allemagne occupe actuellement une place inférieure à la moyenne de l'UE, avec une tendance à la baisse qui se poursuit. Ainsi, en 2002, la part occupée par ce groupe était de 76,6 %, dans l'UE des 25 et de 73,3 % en Allemagne; en 2004 elle était de 76,4 % dans l'UE des 25 contre 72,5 % en Allemagne. (Commission

européenne, 2005). Le caractère dramatique de cette évolution a été souligné dans le rapport *Bildung in Deutschland* (Éducation et formation en Allemagne), selon lequel plus de 400 000 jeunes gens se trouvaient en 2004 dans un «système transitoire» entre l'école et l'apprentissage/la vie professionnelle, où ils ne pouvaient acquérir aucune qualification professionnelle ou scolaire reconnue [*Konsortium Bildungsberichterstattung 2006* (Compte rendu de la situation en 2006 élaboré par un groupement de scientifiques indépendants mandaté par les *Länder*)].

Un autre indicateur, à savoir le taux de «participation à la formation continue», mesurée en fonction du pourcentage de participation au cours des quatre dernières semaines et des heures consacrées à la formation continue par 1000 heures ouvrées, affiche également en Allemagne une valeur inférieure à la moyenne de l'UE et de loin inférieure à celle relevée dans les pays scandinaves, par exemple. Pourtant, l'évolution démographique (vieillesse de la population, immigration) impose une participation beaucoup plus élevée et un accès beaucoup plus facile aux qualifications et ce, également à ceux qui viennent d'un tout autre secteur ou qui empruntent une voie d'accès latérale.

Un cadre national des certifications pourrait peut-être contribuer à simplifier l'accès à l'acquisition de qualifications en réduisant la durée des études, en créant la base nécessaire à la description précise et à l'interconnexion des besoins de formation, du niveau de formation et des offres en la matière et en offrant la possibilité de supprimer progressivement l'interdépendance entre formation et certaines institutions et phases biographiques. Pour que cela puisse réellement entraîner un surcroît de motivation et se solder finalement par une augmentation des acquis et des qualifications, il est cependant certainement indispensable d'augmenter également les services d'assistance conseil et d'encadrement tout autour de la formation et de l'apprentissage.

3. CEC/CNC et le pilotage des systèmes éducatifs

Nous allons exposer ci-après la raison pour laquelle, en dépit du consensus fondamental, la mise en oeuvre d'un cadre européen et d'un cadre national des certifications ne peut se faire sans heurts. Tout le monde est d'accord tant qu'il s'agit d'instruments visant à augmenter la transparence des qualifications. Le changement de paradigmes au sein du pilotage du système constitue toutefois un défi pour le système allemand, confronté à l'obligation de passer d'une gestion orientée sur l'input et les processus à une gestion axée sur l'output et

les résultats (Young, 2005; Bjørnåvold et Coles, 2007 – cf. p. 227 ci-après) et ce, de surcroît, éventuellement en liaison avec le cadre des certifications.

Les cadres des certifications peuvent être compris comme une partie intégrante, voire même peut-être comme l'élément clé d'une nouvelle forme de gestion du système éducatif. L'expansion de l'éducation dans les années soixante et soixante-dix s'est soldée par une surcharge du budget de l'État dès les années quatre-vingt et, au plus tard, au cours des années quatre-vingt-dix. En Allemagne, cette évolution a certes été ralentie, car la majorité des places d'apprentissage était ici financée par les entreprises elles-mêmes. Ces dernières étant cependant de moins en moins disposées à former, l'État allemand a également été contraint d'assumer des charges plus importantes. Cette évolution a entraîné successivement un transfert vers le secteur de l'éducation et de la formation de facteurs focalisés sur l'efficacité. C'est ainsi qu'au cours des années quatre-vingt-dix, comme auparavant dans d'autres pays de l'Europe continentale, la notion de *New Public Management* (NPM), qui avait déjà caractérisé la politique de modernisation du secteur éducatif (et de la santé) aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne (Alleman-Ghionda, 2004), a également été introduite en Allemagne. La notion de NPM signifie en substance que ce qui importe est le résultat. Les responsabilités sont redistribuées. L'État se limite à définir et contrôler des directives stratégiques, tandis que les institutions éducatives ont carte blanche pour atteindre les objectifs poursuivis. L'intervention de l'État vise, du point de vue quantitatif, à promouvoir l'efficacité économique. Les dépenses (input) sont mises en relation avec le nombre des diplômés/intégrations obtenu (output), tandis que, du point de vue qualitatif, cette intervention est, sous le nouveau régime de gestion, axée sur les résultats de la formation (*outcomes*) par rapport à des normes fixées centralement. Les filières utilisées (définies par lieux de formation, cursus et inputs didactiques) ne jouent dans ce cadre qu'un rôle secondaire.

On observe ainsi une tendance à réduire le mandat éducatif du secteur public, tandis que la libre concurrence entre les prestataires sur le marché de l'éducation occupe une place de plus en plus grande.

Le NPM porte l'empreinte de la politique économique néolibérale. Dans ce contexte, Hall et Soskice ont introduit une différence centrale (Hall et Soskice, 2001) en distinguant entre *Coordinated Market Economies* (économies de marché coordonnées) et *Liberal Market Economies* (économies de marché libérales); cette dernière caractérisant la Grande-Bretagne, par exemple, tandis que la première vaut notamment pour l'Allemagne. Dans l'idéal, ces deux formes de gestion économique distinctes incarnent deux variantes de stratégies de qualification, à savoir: formation professionnelle versus *em-*

ployabilité (Rauner, 2006). Les stratégies focalisées sur la formation professionnelle sont intégrées dans l'économie de marché coordonnée, tandis que celles qui laissent largement à chaque individu le soin d'acquérir des compétences sur le marché des qualifications, en augmentant ainsi son employabilité, à sa propre discrétion, s'inscrivent dans l'économie de marché libérale.

C'est ici que se situe la critique fondamentale à l'encontre du CEC, telle que formulée dans une expertise élaborée pour le compte du syndicat IG Metall et du syndicat unifié des services ver.di. Selon cette expertise, l'approche CEC – en liaison avec le système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) – serait diamétralement opposée au système allemand et forcerait à un changement de système. La formation professionnelle exhaustive assumée sous la responsabilité du secteur public et privé serait alors supplantée par une fragmentation, individualisation et commercialisation de l'acquisition de compétences.

Pour le système de FEP allemand, des caractéristiques décisives sont ici mises en cause. Quelles sont-elles? En Allemagne, l'État et l'économie se partagent une forte responsabilité, enracinée dans le droit public, dans le but d'assurer une formation qualifiée et solide à tous les jeunes adolescents et jeunes adultes. C'est pourquoi l'acquisition de qualifications dans les établissements scolaires, les entreprises et les établissements de l'enseignement supérieur est réglée jusque dans ses moindres détails, qu'il s'agisse de la durée, du lieu d'apprentissage, des contenus ou de la forme de l'enseignement. L'admission aux examens présuppose en général que le candidat ait suivi un programme d'enseignement formel; le parcours d'apprentissage est donc prescrit. L'accent repose indubitablement sur l'acquisition d'une première formation professionnelle. Ce faisant, le concept directeur est celui de la délivrance d'une large qualification permettant de vastes possibilités d'affectation professionnelle. Dans le cadre de la normalisation des qualifications, les partenaires sociaux détiennent un rôle central aux côtés de l'État, tandis que l'attribution des qualifications est entre les mains d'organes administratifs autonomes décentralisés, les «instances compétentes».

Les difficultés que rencontre l'Allemagne pour formuler sa position vis-à-vis du CEC s'expliquent principalement par la concision extrême des principes et structures de son système de FEP. L'accueil favorable, mais critique, réservé à la mise en œuvre du CEC et à l'élaboration d'un cadre national des certifications est le reflet d'un mélange graduel de mécanismes de gestion à la fois traditionnels et libéraux.

4. Éléments clés des avis allemands sur le CEC

Dans sa réponse du 15 novembre 2005 au premier projet de CEC ⁽¹⁾, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (*BMBF*) a, conjointement avec la conférence des ministres de l'éducation et des affaires culturelles (*KMK*), communiqué à la Commission européenne que l'Allemagne envisageait de créer un cadre national pour l'éducation et la formation professionnelle. Ce projet sera concrétisé au sein de groupes de travail du ministère consacrés à la formation complémentaire ou continue, à la perméabilité et à l'ouverture européenne. Dans sa réponse au projet de la Commission européenne, la commission principale de l'institut fédéral pour la formation professionnelle, désignée sous l'appellation *Parlament der Berufsbildung in Deutschland* (Chambre de la FEP en Allemagne) s'est également, au cours de sa session du 14 décembre 2005, prononcée en faveur de l'élaboration d'un cadre national transsectoriel des qualifications, en confirmant à nouveau cette prise de position au cours de sa session du 9 mars 2006.

Bien que les accents posés aient été différents, le *Bund*, les *Länder*, les employeurs et les syndicats étaient largement d'accord sur toute une série de points fondamentaux. Ainsi:

- les objectifs du CEC visant à améliorer la transparence et la mobilité ont été généralement accueillis positivement. Tout le monde s'accorde pour dire que le cadre envisagé devrait, au même titre, servir à la fois les besoins de l'éducation et ceux de l'emploi, les employeurs insistant toutefois particulièrement sur l'emploi;
- les huit niveaux définis apparaissent en principe acceptables, bien que les syndicats eussent préféré que leur nombre soit moindre;
- s'agissant des descripteurs du CEC, il a été recommandé de veiller à ce que leurs définitions puissent couvrir les (futurs) descriptions nationales des qualifications. Cela signifie notamment qu'il faudrait s'efforcer de trouver des descripteurs qui illustrent la capacité d'action et qui puissent s'appliquer à tous les niveaux de qualification/compétence scolaires, académiques et professionnels;
- les descripteurs devraient être précis, faciles à administrer et à contrôler objectivement lors de leur application pratique, sans toutefois exclure l'existence de variantes nationales;

⁽¹⁾ *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (ministère de l'éducation et de la recherche)/ *Kultusministerkonferenz* (conférence des ministres de l'éducation et des affaires culturelles): *Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQF*, 2005. (Première réponse au premier projet d'un CEC).

- l'introduction définitive du CEC devrait être précédée d'une phase de tests, d'évaluation et de révision dans le cadre de projets nationaux, régionaux et sectoriels.

Les employeurs ont par ailleurs suggéré l'introduction de la durée moyenne de formation comme descripteur quantitatif. Les syndicats souhaitent, eux aussi, que la durée de la formation soit prise en compte, ainsi que le lieu d'apprentissage, étant donné que, dans le cas contraire, le classement des qualifications pourrait devenir aléatoire et, partant, entraîner leur fragmentation.

5. Aspects et conséquences éventuelles de la concrétisation opérationnelle du CEC

À la suite de la procédure de consultation, l'Allemagne a amorcé des travaux préparatoires pour l'élaboration d'un CNC. La mise en oeuvre d'un CEC, comme le développement d'un CNC, soulèvent, quant à leur concrétisation, toute une série de questions dont la clarification et le traitement au cours de travaux de recherche et de développement supplémentaires, ainsi que dans le cadre de phases d'expérimentation, sont indispensables pour garantir le bon fonctionnement de ces instruments. Ce faisant, les différents thèmes peuvent être rattachés aux approches déjà développées dans le système FEP allemand sur la base des besoins nationaux existants.

Dimensions de la compétence et capacité professionnelle d'action

Le classement des acquis d'apprentissage, tel qu'opéré dans le projet actuel CEC, continue à faire une distinction entre la catégorie connaissances et aptitudes et celle, plus vaste, des compétences. Cette distinction correspond du reste à la formule du *Berufsbildungsgesetz* [(BBiG) loi fédérale sur la formation professionnelle] dans sa version modifiée de l'année 2005, qui souligne que le but de la formation professionnelle consiste à transmettre des connaissances, aptitudes et – désormais en complément – des compétences permettant l'acquisition de capacités professionnelles d'action. Le BBiG a ici tenu compte d'une évolution paradigmatique de la FEP en Allemagne à partir de la fin des années quatre-vingts où, à la suite de la restructuration de vastes champs professionnels, comme celui du secteur de la métallurgie et de l'électronique, la FEP a commencé à s'orienter vers les compétences professionnelles d'action en s'appuyant sur le concept d'action intégrale (voir Rauner et Grollmann, 2006).

La notion de la compétence ancree de cette façon a alors créé la condition préliminaire à la distinction largement répandue en Allemagne entre les dimensions professionnelle, sociale et personnelle ⁽²⁾ de la compétence d'action. La dimension professionnelle englobe les aptitudes et le savoir-faire, tandis que les méthodes et l'acquisition de la compétence d'apprentissage sont dispensées à travers toutes ces sous-catégories (voir Sloane, 2004). Une distinction correspondante entre les dimensions de la compétence d'action permettant le classement des acquis d'apprentissage est esquissée dans les directives élaborées par la commission principale du BIBB, en vue de la création d'un cadre national des certifications (BIBB, 27 septembre 2006)

Niveaux de compétence et professionnalisation

En ce qui concerne le nombre des niveaux de compétence qui doivent être un reflet adéquat tant du système éducatif que du système de l'emploi, toute une série d'aspects font encore l'objet de controverses. Ainsi, l'introduction de huit niveaux de compétence, comme dans le CEC, pourrait, par exemple, se solder par une affectation différente (au niveau 3 ou au niveau 4) des acquis d'apprentissage des certificats allemands de qualification en tant qu'ouvriers spécialisés à l'issue d'une formation en alternance, ce qui saperait au moins les bases du consensus actuel quant à l'équivalence de niveau de tous les certificats de fin d'apprentissage obtenus au sein du système dual (voir BIBB, 1^{er} décembre 2005). De même, d'aucuns considèrent qu'envisager la correspondance de compétences pour les niveaux inférieurs d'acquis d'apprentissage qui restent en deçà du niveau de qualification obtenu par des ouvriers spécialisés allemands constitue un risque pour la professionnalisation. Enfin, le classement de qualifications partielles, ou de contenus décisifs pour l'acquisition de compétences professionnelles, pourrait ne plus se référer à des profils professionnels caractérisés par une structure intégrale relativement large, mais seulement à un mince faisceau de compétences [*Deutscher Gewerkschaftsbund*, 2005 (confédération allemande des syndicats)].

De telles hypothèses présupposent cependant qu'un système d'unités capitalisables, tel qu'examiné actuellement à l'échelon européen sous la forme de l'ECVET (Commission européenne, 2006), constitue une condition indispensable à la concrétisation d'un cadre des certifications. Or, ce n'est pas le cas actuellement et cela ne le sera vraisemblablement pas dans le futur. Par ailleurs, il n'existe en Allemagne ni base légale pour l'équivalence de qualifications partielles ni débat visant à une adaptation correspondante. Le dé-

(2) La catégorie "personnelle" est ici synonyme de «compétence humaine», voir Bader, 2000, p. 39.

bat actuel doit davantage être considéré comme la poursuite de la discussion menée en Allemagne sur le thème «professionnalisation versus employabilité» qui, au cours des années quatre-vingt-dix, a conduit dans le secteur des technologies de l'information et de la communication et dans celui des services économiques orientés sur les entreprises industrielles, par exemple, au développement de profils professionnels ouverts, avec des options (voir Ehrke, 2006, p. 20) permettant une qualification flexible et adaptée aux besoins.

Descripteurs

Les descripteurs utilisés dans le contexte des cadres de qualification sont des définitions générales ou abstraites des acquis d'apprentissage. Ils servent à établir des rapports entre les qualifications nationales et sectorielles et les cadres de qualification.

Le défi auquel se trouve confrontée la FEP allemande est le suivant: elle doit définir, pour son cadre national des certifications, des descripteurs qui tiennent compte de la préparation à des compétences professionnelles d'action au sein du système dual, tout en permettant une comparaison avec les acquis à l'issue de cursus scolaires à temps plein et/ou d'études dans un établissement de l'enseignement supérieur, par exemple. Ainsi que le traduisent clairement les notions de compétences génériques et de qualifications clés, (voir Ehrke, 2006), la discussion actuelle ne considère pas forcément ce défi comme une contradiction insoluble par rapport à l'acquisition d'une compétence d'action dans un domaine ou contexte spécifique. Il existe toutefois ici un besoin d'études empiriques comparatives dans des champs de qualification sélectionnés; cette question est du reste actuellement discutée au sein du BIBB. Par ailleurs, dans le cadre de l'élaboration de descripteurs, le classement des certificats des travailleurs spécialisés constitue également un défi, qui, comme nous l'avons déjà exposé, découle d'une part du choix opéré quant à la conception de la notion de compétence et de ses différentes dimensions et, d'autre part, du nombre des niveaux.

Certification des acquis formels, non formels et informels

La conception du CEC en tant que référentiel pour les systèmes de certification nationaux influence également la discussion relative à la réforme visant à la certification des qualifications et des compétences non formelles et informelles. Dans ce contexte, la question des règles à appliquer pour une certification standard des acquis d'apprentissage formel et informel reste à clarifier.

Pour les certificats classiques de travail et de formation, on s'efforce déjà depuis un certain temps de saisir, à côté et au-delà des aspects input, des compétences intégrales (sociale, personnelle et d'apprentissage, ainsi que la capacité à résoudre des problèmes) (voir Clement, 2006). Enfin, il convient également d'examiner la façon dont il sera possible, lors de l'élaboration de règles de reconnaissance, de conserver les qualifications allemandes complètes et le système de contrôle public relatif à la certification d'unités de qualifications reconnues (Hanf, 2006).

Le système allemand de formation continue dans le secteur des technologies de l'information et de la communication offre pour le développement de systèmes de certification perméables des principes structurels qui sont également pertinents pour des cadres de qualification. Orienté vers l'output, il s'appuie sur les compétences acquises en entreprise comme dans la pratique (orientation vers les activités de travail). La reconnaissance de l'apprentissage informel s'effectue, le cas échéant, dans le cadre d'un système de certification modularisé. En outre, ce système est conçu pour la saisie des acquis d'apprentissage sous forme d'unités capitalisables, et, partant, il est également potentiellement compatible avec d'autres secteurs éducatifs en Allemagne et à l'étranger (Tutschner et Wittig, 2006, p. 217 et suiv.).

Approche transsectorielle

La formation professionnelle n'est pas le seul secteur à être confronté à la question de savoir quels doivent être les critères et procédés à appliquer pour définir les équivalences nécessaires à la reconnaissance ou à la validation des compétences acquises. À ce sujet, la discussion entre les différents secteurs éducatifs a également progressé, dessinant de premières tendances communes quant à la définition des objectifs didactiques, tant en matière d'éducation générale qu'au niveau de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

Dans les écoles d'enseignement général, les questions d'examen et les contrôles effectués selon les normes de l'éducation et de l'enseignement sont orientés vers des applications pratiques (KMK, 2004). Une idée analogue soutient le cadre des certifications de l'enseignement supérieur (KMK, 2005), qui souligne qu'à côté du savoir, la capacité d'appliquer ce savoir constitue une dimension essentielle de la compétence. Par ailleurs, après avoir indiqué que l'acquisition de compétences à caractère professionnel est l'objectif de la formation de l'enseignement supérieur, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF), encourage actuellement, dans le cadre d'un programme visant à la validation des compétences professionnelles pour la poursui-

te d'études supérieures [*Anrechnung beruflicher Kompetenz auf Hochschulstudiengänge*], 2005-7], la réalisation de projets pilotes pour le développement de démarches «instrumentales» correspondantes.

Système d'unités capitalisables

Les unités de crédit sont considérées comme des indicateurs pertinents pour une définition des compétences et sont, en principe, acceptées en tant qu'instruments praticables pour la reconnaissance ou la validation de qualifications acquises. Le communiqué de Maastricht de décembre 2004 du Conseil européen prévoit le développement du CEC, ainsi que celui d'un système européen de transfert d'unités capitalisables dans la FEP (*European Credit Transfer System for VET – ECVET*). L'élaboration et l'introduction d'un système de crédits s'étendant à tous les secteurs éducatifs et au-delà des frontières nationales permettraient, à côté d'autres voies visant à assurer la transparence, de conférer une nouvelle qualité à la perméabilité des qualifications entre l'enseignement professionnel, général et supérieur. Les employeurs allemands (*Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung*, 2005) proposent d'utiliser les unités capitalisables comme instrument quantitatif permettant de définir les acquis d'apprentissage.

Dans le cadre des travaux de développement d'un CNC, il conviendra toutefois de clarifier la question de l'attribution de ces unités capitalisables au sein de différentes phases à définir à l'intérieur des cursus FEP en tenant intégralement compte de l'aptitude professionnelle ainsi acquise. De même, il reste également à clarifier la question de la compatibilité d'un système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) avec la version actuellement élaborée pour l'enseignement supérieur d'un système européen de transfert et d'accumulation de crédits orienté sur la qualité [*European Credit Transfer Systems (ECTS II)*] ⁽³⁾. En l'occurrence, dans le cadre du programme précité du BMBF (ANKOM), des connaissances supplémentaires sont également attendues des projets pilotes visant à la validation des compétences professionnelles pour la poursuite d'études supérieures.

Orientation vers les compétences et assurance qualité des qualifications

Aux fins de clarifier la situation initiale au sujet du degré de l'orientation vers les compétences dans la FEP réglementée par l'État, une expertise du

⁽³⁾ Conseil européen: Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002), 2004.

BMBF (Breuer, 2005) analysant 24 profils de professions dans tous les secteurs de la formation professionnelle en alternance en Allemagne a conclu qu'un manque de clarté et d'homogénéité caractérise tant la définition de la compétence respectivement sous-jacente que la formulation des objectifs d'apprentissage et des besoins de contrôle. Ce sont les professions nouvellement structurées, comme celle d'agent technico-commercial ou celles du secteur du travail des métaux et de l'électronique, qui, dans le règlement comme dans les programmes cadres d'enseignement, sont les mieux définies en relation avec les compétences. En conséquence, l'expertise préconise que les futurs travaux de recherches et de développement visant à la description de profils de professions liés aux compétences et à l'élaboration de normes de compétence s'appuient à titre d'exemple sur les nouvelles professions et professions nouvellement structurées.

En Allemagne, les débats relatifs aux effets possibles sur l'assurance qualité (méthodes et procédés de contrôle, par exemple) d'une structure des qualifications orientée vers la compétence en sont ainsi à leur début.

En matière d'assurance qualité, le CEC se concentre seulement sur l'output, c'est-à-dire sur les résultats (acquis d'apprentissage, examens/contrôles et utilité). Comme les systèmes et instruments relatifs à l'assurance qualité continuent cependant à dépendre de la compétence des États membres, il faudra, lors de la conception d'un CNC, tenir plus fortement compte des deux autres volets qualitatifs: input (conditions cadres) et processus (concept et structuration de la formation), à côté des acquis d'apprentissage (voir Ehrke, 2006).

6. Perspectives

La fonction du futur CEC sera essentiellement celle d'un instrument de traduction des qualifications orientées vers les résultats d'apprentissage et qui, à travers les cadres et systèmes nationaux de qualification, seront classées en tant que faisceaux d'acquis. De cette façon, il permettra de renforcer la transparence, la perméabilité et la mobilité. Un cadre national des certifications trans-sectoriel pourra, quant à lui, contribuer en complément à promouvoir les macro-objectifs d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'employabilité des citoyens, poursuivis par la politique éducative.

Bien que le CNC en Allemagne – comme un CEC à l'échelon européen – ne soit pas envisagé en tant que disposition légale, mais en tant qu'offre aux utilisateurs, en raison de son approche transinstitutionnelle et transsectorielle, son utilité ira déjà bien au-delà d'une simple fonction d'instrument de

transparence. C'est pourquoi le groupe de travail se consacrant à l'élaboration du CNC allemand au sein de la commission principale du BIBB (BIBB, 2006) a également inscrit dans la liste des objectifs poursuivis l'assurance et le suivi de la qualité, dans le but d'optimiser et de systématiser les qualifications.

Au cours des futurs travaux de recherche et de développement, comme au cours de phases d'expérimentation, l'Allemagne s'attachera à promouvoir un échange continu d'informations et d'expériences avec les experts et acteurs dans les pays voisins familiarisés avec des structures de formation en alternance, similaires aux siennes ⁽⁴⁾. En prenant pour exemple des secteurs professionnels sélectionnés, il serait possible, dans ce contexte, de tester les définitions et la classification des qualifications orientées vers les résultats qui sont susceptibles de servir d'instrument de communication entre les systèmes éducatifs et de l'emploi des différents États membres.

Compte tenu, notamment, des approches précitées dans certains sous-secteurs du système éducatif allemand, les conditions existant en Allemagne sont favorables à l'élaboration d'un CNC sous forme de pendant complémentaire à un CEC et d'instrument permettant de faire avancer la discussion en matière d'éducation et de formation à l'échelon national. Un CNC pourrait accélérer le cours des choses au profit de tous les groupes d'utilisateurs.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, Ch. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004
- Borch, H.; Weißmann, H. (dir.). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s): das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Breuer, K. *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen: Bericht zum Projekt*. Version remaniée et élargie, Bonn: BMBF, 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berufsbildungsgesetz du 23/03/2005. In: *Bundesgesetzblatt*, p. 931 et suiv. Disponible sur Internet:

⁽⁴⁾ Dans le cadre du programme Leonardo, ces pays se sont, sous la direction de l'Allemagne, regroupés avec la Finlande et la Bulgarie, autour d'un projet commun (*TransEQFrame*) en vue de mettre en application et d'expérimenter un CEC au niveau de leurs systèmes éducatifs nationaux.

http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
[cité le 18/4/2007].

Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz. *Ers-te Stellungnahme vom 15.11.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Document interne].

Bundesinstitut für Berufsbildung. *EQR Prüfbericht für den Hauptausschuss vom 01.12.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Document interne].

Bundesinstitut für Berufsbildung. *Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [Document interne].

Bundesinstitut für Berufsbildung. *Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Document interne].

Bundesinstitut für Berufsbildung – Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Leitlinien zur Gestaltung eines NQR aus der Sicht der Berufsbildung. *Protokoll der Sitzung vom 27.09.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [Document interne].

Clement, U. *Der Europäische Qualifikationsrahmen: mögliche Konsequenzen für Deutschland*. Disponible sur Internet: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309_clement_text.pdf [cité le 18/4/2007].

Commission européenne. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: Commission européenne, 2005. (SEC(2005) 957). Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [cité le 18.4.2007].

Commission européenne. *Les crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET) Un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (SEC(2006) 1431). Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf [cité le 18 avril 2007].

Commission européenne. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (COM(2006) 479 final). Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [cité le 18.4.2007].

- Commission européenne. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: 2005 report*. Bruxelles: Commission européenne, 2005. (SEC(2005) 419). Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [cité le 18.4.2007].
- Conseil européen. *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels* (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002). Bruxelles: Conseil européen, 2004. Disponible sur Internet http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf [cité le 18/4/2007].
- Drexel, I. *Das Duale System und Europa: ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall*. Berlin: ver.di, 2005. Disponible sur Internet: http://www.ig-metall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf [cité le 18/4/2007].
- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett, 1970.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“*. Berlin: DGB, 2006. Disponible sur Internet: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf [cité le 18/4/2007].
- Ehrke, M. Der Europäische Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, n° 2, p. 18-24.
- Hall, P.; Soskice, D. *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press, 2001
- Hanf, G. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, p. 53-64.
- Hanf, G.; Rein, V. *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen: Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*. Bonn: BIBB, 2006. Disponible sur Internet: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> [cité le 18/4/2007].
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Disponible sur Internet: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [cité le 18/4/2007].
- Kultusministerkonferenz. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK, 2004.

- Disponibile sur Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [cité le 18/4/2007].
- Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK, 2004.
- Kultusministerkonferenz. *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: KMK, 2005. Disponible sur Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [cité le 18/4/2007].
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn: KWB, 2005. Disponible sur Internet: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_EC_VET.pdf [cité le 18/4/2007].
- OCDE. *Regard sur l'éducation*. Paris: OCDE, 2005.
- Rauner, F. Berufliche Bildung: die europäische Perspektive. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, p. 127-153.
- Rauner, F., Grollmann, P. Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum: Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, p. 121-126.
- Sloane, P.F.E. Betriebspädagogik. In: Gaugler, E; Weber, W. *Handwörterbuch des Personalwesens*, 2004, p. 576.
- Tutschner, R., Wittig, W. IT-Weiterbildung und Europäisierung: was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, p. 199-221.
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. ILO: Genève, 2005. (Skills working paper; 22). Disponible sur Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf> [cité le 18/4/2007].
- Zentralverband des deutschen Handwerks. *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*. Berlin: ZDH, 2005.

Cadre européen des certifications:

défis et implications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande

Lucy Tierney

Professeur de l'éducation permanente auprès du *Dún Laoghaire Vocational Education Committee*, Dublin.

Marie Clarke

Chargée d'enseignement en sciences de l'éducation à la *School of Education and Lifelong Learning de l'University College Dublin*.

RÉSUMÉ

Cet article examine les réformes récemment introduites dans le secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, en réponse aux engagements du gouvernement de s'orienter vers une société de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour définir le contexte, l'article retrace l'évolution du secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, puis présente les modifications législatives et les mesures mises en place pour réformer le système irlandais conformément à l'évolution européenne en matière de mobilité des apprenants. L'architecture fondamentale du cadre national irlandais de certifications est étudiée au regard du cadre européen de certifications proposé. Les progrès réalisés sur la voie de la mise en œuvre sont passés en revue, en accordant un intérêt particulier au développement de systèmes d'assurance qualité. En conclusion, l'article se penche sur les problèmes que soulève l'application de nouvelles structures de certification. Plus précisément, il analyse les aspects politiques, d'une part, et les aspects pratiques, d'autre part, à prendre en compte pour que l'apprentissage tout au long de la vie devienne une réalité pour tous.

Mots clés

Lifelong learning, quality assurance, further education, training

Apprentissage tout au long de la vie, assurance qualité, éducation permanente, formation

Introduction

Le cadre européen des certifications (CEC) proposé, qui établit le lien entre les processus de Bologne (1999) et de Copenhague (2002), a soulevé de nombreuses discussions au sein des États européens sur les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Afin de s'aligner sur les politiques de l'Union européenne, le gouvernement irlandais s'est attaché à mettre en place des structures permettant de définir les certifications selon des niveaux spécifiques. Il s'agissait d'une nécessité étant donné la complexité du système au niveau de l'offre et des possibilités de progression des apprenants. Cet article décrit le contexte irlandais et expose les progrès réalisés en matière de systèmes de certifications et d'approches d'assurance qualité, en se référant plus particulièrement au secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Il examine les défis à relever pour garantir une mise en œuvre réussie des réformes, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, il met en lumière les divers enseignements pouvant être tirés de l'expérience irlandaise de développement d'un cadre de certifications pour la mise en œuvre du CEC proposé dans d'autres États membres.

Le contexte de l'Irlande

Avec quelque 4,2 millions d'habitants (*Central Statistics Office*, 2006), l'Irlande est un petit pays qui se caractérise par une économie ouverte et dépendante du commerce. Pour la première fois dans l'histoire de cet État, la population active a atteint le chiffre de deux millions au cours du deuxième trimestre 2005 et représente désormais 61,5 % des personnes de plus de 15 ans. Le taux de participation des femmes à la vie active est passé d'environ 49 % à 51 %, tandis que celui des hommes est passé d'environ 70 % à 72 %, de 2004 à 2005, date à laquelle l'immigration comptait pour 36 000 unités dans la croissance de la population active (FÁS, 2005). En raison de la mondialisation et du caractère ouvert de l'économie irlandaise, chacun s'accorde à reconnaître que la population active de cet État devra désormais satisfaire à des niveaux de connaissances, d'aptitudes et de compétences plus élevés. Le succès économique durable de l'Irlande a mis en lumière la nécessité de veiller à ce que le système éducatif – notamment dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes – soit adéquatement préparé à relever les défis futurs.

Un manque de clarté est à déplorer actuellement sur ce que recouvre le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande (FETAC, 2005, p. 5). Le nombre limité de données détaillées sur les inscriptions dans ce secteur est à l'image de la pénurie de données à l'échelon international (ibid., p. 5). De même, il apparaît malaisé de fournir une définition du secteur de l'éducation et de la formation permanentes (ibid., p. 6). L'Irlande se distingue de nombreux autres États européens par le fait qu'il aura fallu attendre 2001 pour qu'elle introduise formellement dans sa législation un volet «éducation et formation permanentes», avec l'établissement du *Further Education and Training Awards Council* (FETAC). Cette reconnaissance récente du secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande pourrait être interprétée comme reflétant une perception négative de l'enseignement professionnel, dans un système éducatif orienté de longue date sur l'enseignement classique.

L'assise juridique de l'enseignement professionnel a été donnée en 1930 par le *Vocational Education Act* (loi sur l'enseignement professionnel) qui a mis en place les comités d'enseignement professionnel (*vocational education committees* – VEC). Depuis leur établissement, les écoles professionnelles relevant du système VEC ont dû livrer une véritable bataille contre les établissements d'enseignement secondaire orientés sur des études plus générales. Les analystes ont établi un lien entre, d'une part, les problèmes de statut et de parité d'estime des programmes d'enseignement professionnel et, d'autre part, le fait que l'enseignement professionnel soit devenu synonyme d'activités professionnelles manuelles et faiblement rémunérées (Heraty, Morley et McCarthy, 2000). Les opinions négatives à l'égard de ce type d'enseignement ont eu un impact particulier sur les écoles professionnelles lorsque, dans les années 80, l'évolution démographique a entraîné une baisse des taux d'inscription dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. En réponse à ce déclin, le secteur professionnel a élaboré des programmes de préparation professionnelle et de formation professionnelle, avec le soutien substantiel du Fonds social européen (FSE). Ces programmes ont reçu le nom de *post leaving certificate courses* (formation postérieure à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires – PLC). De nombreuses écoles professionnelles se consacrent désormais à la formation PLC et ont été rebaptisées *colleges of further education*, afin de refléter la nature différente de l'enseignement proposé. Effectivement, un secteur de l'éducation et de la formation permanentes est ainsi apparu, issu du système des écoles professionnelles du secondaire.

Si le système VEC demeure l'un des principaux prestataires d'éducation permanente, tant en termes de PLC que d'éducation populaire à temps par-

tiel, plusieurs autres organismes se sont développés comme prestataires de formation. Le plus important d'entre eux est la *Foras Aiseanna Saothair* (FÁS), qui propose des programmes dans divers secteurs, notamment des apprentissages, des formations à l'intention des chômeurs et des formations sur le lieu de travail (FETAC, 2005, p. 9). Parmi les autres organismes engagés dans la formation sectorielle, il y a lieu de citer également *Teagasc* (agriculture) qui se concentrent essentiellement sur la formation agricole, *Fáilte Ireland* (tourisme) et *Bord Iascaigh Mhara* (BIM) axé sur le secteur de la pêche. Plus de 300 000 inscriptions aux programmes d'éducation et de formation permanentes sont enregistrées chaque année en Irlande. Ce chiffre englobe les inscriptions aux programmes financés par l'État (environ 183 000) et gérés par les centres d'éducation permanente, la FÁS, *Fáilte Ireland*, *Teagasc* et BIM, ainsi que les inscriptions (environ 140 000) à des cours pour adultes dispensés à temps partiel dans des centres d'éducation permanente et autofinancés. Ne sont pas repris dans ces chiffres les formations privées et l'apprentissage basé sur le travail.

Outre la diversité des organismes dispensant des cours et formations, une autre difficulté inhérente au développement de l'éducation et de la formation permanentes réside dans l'absence de structure cohérente de certifications. Le Conseil national des certifications professionnelles (*National Council for Vocational Awards* – NCVA) n'a été établi qu'en 1992, soit sept ans après l'introduction des PLC. En l'absence d'instance irlandaise de certification pour le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, les titres PLC ont été délivrés par des organismes du Royaume-Uni (tels que *City and Guilds of London Institute*), des associations professionnelles irlandaises (dont *Institute of Accounting Technicians in Ireland*) et des prestataires locaux, tels que le VEC de la ville de Dublin (McIver, 2003). Bien que l'établissement du NCVA ait doté l'Irlande d'un système de certifications, bon nombre d'organismes d'éducation et de formation permanentes ont continué à proposer des cours conduisant à des certifications délivrées par d'autres institutions. Ce phénomène s'explique principalement par le fait que le NCVA n'a pas développé une gamme suffisamment vaste de certifications pour répondre à la diversité des offres de cours dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Il en résulte une certaine confusion, les apprenants ayant du mal à lier les différents titres entre eux et à identifier les voies de progression possibles.

Comme cet exposé l'a montré, le développement du secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande a souffert d'un manque de cohésion. À la fin du XX^e siècle, le secteur s'est retrouvé quelque peu affaibli par la large palette d'organismes actifs dans ce domaine et par l'absence de

cohérence dans un système de certifications unifié et bénéficiant d'une assurance qualité. Dans ce contexte, les réformes introduites au cours des années 90, notamment la loi de 1999 sur les certifications dans l'éducation et la formation (*Qualifications (Education and Training) Act*), ont constitué des jalons importants. Cette loi a porté création de la *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI), du *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC) et du FETAC. La NQAI a été fondée en 2001, avec pour mission d'établir et de maintenir un cadre de certifications, ainsi que de promouvoir et de simplifier les possibilités d'accès, de transfert et de progression (NQAI, 2003a).

Cadre national des certifications

À l'issue de consultations, la NQAI a mis en place le cadre national des certifications (*national framework of qualifications* – NFO) en octobre 2003. De nombreuses similitudes sont à relever entre la philosophie sous-tendant l'élaboration du NFO et celle qui a prévalu pour le CEC proposé. Le NFO a été développé en vue de conférer au système de certifications davantage de transparence et de s'assurer que les apprenants et autres parties prenantes sont en mesure d'établir des liens entre les différents titres, de manière à améliorer la mobilité des apprenants au niveau national et international. Les consultations qui ont conduit à l'élaboration du NFO ont mis en lumière l'importance que revêtent les éléments suivants: modalités d'accès transparentes, équitables et cohérentes pour les apprenants; clarté du processus de certification; reconnaissance des acquis antérieurs; diversité des modalités de participation à l'apprentissage (accumulation de crédits au fil du temps); information et orientation (NQAI, 2003b). Le NFO est défini comme suit:

«*the single, nationally and internationally accepted entity, through which all learning achievements may be measured and related to each other in a coherent way and which defines the relationship between all education and training awards*» [système unique, reconnu au niveau national et international, qui permet de mesurer tous les résultats de l'apprentissage et de les rapprocher de façon cohérente, et qui définit la relation entre tous les titres d'éducation et de formation] (ibid., p. 3).

Le tableau 1 présente la structure de base du NFO ainsi que les organismes certificateurs correspondants. La *State Examinations Commission* (SEC) est chargée de certifier deux titres dans les établissements d'enseignement secondaire. Le *junior certificate*, qui est obtenu au terme de trois années d'études,

correspond à un diplôme de niveau 3 dans le NFQ, tandis que le *leaving certificate*, délivré au terme de cinq années d'études dans l'enseignement secondaire, est au niveau 5 et sanctionne la réussite à l'examen final du système irlandais d'enseignement secondaire. Depuis son établissement en 2001, l'HETAC est devenu l'organisme certificateur compétent pour les *institutes of technology* (instituts de technologie) du secteur irlandais de troisième degré. L'Irlande compte treize instituts qui dispensent des cours dans les domaines de l'ingénierie, des sciences, du commerce et des lettres. L'HETAC est responsable de la certification aux niveaux 6 à 10 dans le NFQ; il est chargé, en outre, de négocier avec les *institutes of technology* au sujet des systèmes d'assurance qualité. La tâche majeure des organismes certificateurs consiste à élaborer et à mettre en œuvre les nouveaux systèmes de certifications, alors que la mission première de la NQAI est d'élaborer et de maintenir l'ensemble du NFQ.

Tableau 1: Architecture du cadre national des certifications

Niveau	Type de titre	Organisme certificateur
Niveau 1	<i>Level 1 certificate</i> (certificat de niveau 1)	FETAC
Niveau 2	<i>Level 2 certificate</i> (certificat de niveau 2)	FETAC
Niveau 3	<i>Level 3 certificate</i> (certificat de niveau 3) et <i>junior certificate</i> (certificat de premier cycle de l'enseignement secondaire)	FETAC et SEC
Niveau 4	<i>Level 4 certificate</i> (certificat de niveau 4)	FETAC et SEC
Niveau 4/5	<i>Leaving certificate</i> (certificat de fin d'études secondaires)	FETAC et SEC
Niveau 5	<i>Level 5 certificate</i> (certificat de niveau 5)	FETAC et SEC
Niveau 6	<i>Advanced certificate</i> et <i>higher certificate</i> (certificats correspond à des degrés de l'enseignement supérieur)	FETAC, HETAC et DIT
Niveau 7	<i>Ordinary bachelors degree</i> (licence)	HETAC, DIT, universités
Niveau 8	<i>Honours bachelors degree</i> (licence approfondie) et <i>higher diploma</i> (diplôme universitaire supérieur)	HETAC, DIT, universités
Niveau 9	<i>Masters degree</i> (master) et <i>post-graduate diploma</i> (diplôme de 3 ^e cycle)	HETAC, DIT, universités
Niveau 10	<i>Doctoral degree</i> (doctorat)	HETAC, DIT, universités

Source: NQAI, 2003a.

Fondamentalement, le NFQ s'articule autour des trois éléments suivants: *levels* (niveaux), *award-types* (types de titres) et *named awards* («titres nommés», c'est-à-dire indiquant le domaine étudié). Le NFQ compte dix niveaux et, comme le CEC, se fonde sur une approche axée sur les résultats de l'apprentissage. Il reflète une conception de la reconnaissance des acquis, suivant laquelle l'apprentissage constitue un processus qui dure tout au long de la vie (NQAI, 2003a). Cette approche représente un réel changement par rapport aux systèmes antérieurs qui se basaient essentiellement sur la durée des études accomplies pour parvenir au terme d'un programme, au sein d'une institution donnée. À chaque niveau, le NFQ définit un ensemble de résultats d'apprentissage (connaissances, aptitudes et compétences) que tout apprenant devrait avoir acquis pour obtenir le titre sanctionnant le niveau correspondant (ibid.). Les dix niveaux couvrent un large spectre d'apprentissage, depuis le niveau 1, correspondant à la capacité d'exécuter des tâches de base, jusqu'au niveau 10, correspondant à l'aptitude à découvrir de nouvelles connaissances.

Les résultats de la consultation menée en Irlande sur le CEC proposé ont montré que les huit niveaux prévus étaient jugés adéquats, mais que d'aucuns craignaient que l'utilisation du terme «niveau» (*level*) dans le CEC puisse créer quelque confusion avec les cadres nationaux et que ces huit niveaux puissent être considérés comme une structure modèle, alors que certains systèmes pourraient, en réalité, nécessiter un nombre plus ou moins élevé de niveaux. Les parties prenantes irlandaises ont souligné la nécessité d'établir une distinction entre les cadres nationaux et le CEC. L'utilisation de codes de couleur plutôt que de numéros pour les niveaux du CEC a été suggérée, afin de distinguer plus aisément le CEC des cadres nationaux (NQAI, 2005). Dans l'ensemble, les parties prenantes irlandaises ont exprimé des avis positifs sur le CEC proposé et, notamment, sur le concept du CEC en tant que «métacadre» ou structure d'ensemble, plutôt que comme un système remplaçant les cadres nationaux. Elles ont aussi accueilli favorablement l'aspect non contraignant du CEC, qui n'impose pas d'obligations légales aux États participants (ibid.).

Chaque niveau du NFQ comporte un ou plusieurs *award-types* (types de titres) et, comme indiqué au tableau 1, quinze types ont été initialement prévus dans ce cadre. L'expression *award-type* a été définie comme *a class of named award that shares common features and levels* [une catégorie de titres nommés partageant des caractéristiques et des niveaux communs] (NQAI, 2003b, p. 6). Chaque type de titre est associé à un «descripteur du type de titre», qui précise les caractéristiques fondamentales, le profil et les exigences

liés au type de titre. Dans ce cadre, quatre catégories de types de titres ont été identifiées:

- *major* («titres majeurs»: catégorie principale de types de titres; l'ensemble des quinze types de titres initialement définis ont été classés comme «majeurs»);
- *minor* («titres mineurs»; décernés lorsque les apprenants ont obtenu plusieurs résultats attendus de l'apprentissage, mais pas tous les acquis requis pour recevoir un «titre majeur»);
- *special purpose* («titres à finalité particulière»: décernés dans le cas de finalités spécifiques peu larges);
- *supplemental* («titres supplémentaires»: décernés à l'issue d'un apprentissage complémentaire à un titre reçu précédemment) (ibid.).

Tous les types de titres définis sont indépendants des domaines d'apprentissage.

L'expression *named-award* (littéralement: «titre nommé») désigne le titre reçu par un apprenant dans un domaine d'apprentissage particulier. Par exemple, un *ordinary bachelors degree* est un type de titres de niveau 7, tandis qu'un *ordinary bachelors degree in science* est un titre nommé. Comme le montre le tableau 1, les «titres nommés» sont décernés à des niveaux spécifiques par des organismes certificateurs. Pour les prestataires d'éducation et de formation permanentes, l'existence de deux types de titres au niveau 6 (un *advanced certificate* décerné par le FETAC et un *higher certificate* décerné par l'HETAC et le DIT) suscite des controverses. Bien que ces titres correspondent tous deux au niveau 6, il semble que la distinction établie entre les *advanced certificates* et les *higher certificates* puisse désavantager les détenteurs d'un *advanced certificate* délivré par le FETAC, par rapport à ceux ayant obtenu un *higher certificate*. Dans le contexte actuel, où les prestataires d'éducation et de formation permanentes font concurrence à ceux spécialisés dans l'enseignement supérieur afin d'attirer des apprenants, le fait que les premiers ne soient pas habilités à proposer des *higher certificates* de niveau 6 est une source de tensions. Dans le cadre de la mise en œuvre du NFO, la NOAI s'est engagée à reconsidérer le fonctionnement de ce cadre, y compris la différenciation entre l'éducation et la formation permanentes, d'une part, et la formation et l'enseignement supérieurs, de l'autre (NOAI, 2003a).

Mise en œuvre du cadre national des certifications

Le lancement du NFQ a marqué une étape fondamentale pour les futures certifications irlandaises. Depuis 2003, des progrès graduels ont été enregistrés dans la mise en œuvre de ce cadre, dans laquelle la NQAI et les organismes certificateurs jouent des rôles spécifiques. La NQAI concentre la majeure partie de son travail sur la reconnaissance et l'alignement des titres du NFQ décernés par des organismes certificateurs professionnels, internationaux ou autres. En septembre 2006, la NQAI a publié un document intitulé *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* (Lignes directrices pour les organismes certificateurs concernant l'accès au cadre national des certifications) (NQAI, 2006). Le processus de reconnaissance et d'alignement des titres relevant des catégories susmentionnées est en cours. Les résultats auxquels il donnera lieu revêtiront une importance particulière pour le secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, dans la mesure où, pour de nombreux cours dispensés en Irlande, les certifications étaient traditionnellement délivrées par des organismes britanniques et quelques organismes irlandais.

L'instauration du FETAC a constitué le fondement essentiel de la mise en œuvre du NFQ, en ce sens que le FETAC a simplifié le système de certifications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, en réduisant le nombre d'organismes délivrant des titres d'éducation et de formation permanentes. Le FETAC a assumé la responsabilité des titres précédemment délivrés par la FÁS, le NCVA, *Fáilte Ireland* et *Teagasc*. La mise en œuvre du NFQ implique la disparition de nombreux titres existants et il conviendra, dès lors, de replacer ou de resituer dans le nouveau cadre les titres délivrés à des apprenants par les organismes certificateurs antérieurs (*legacy awards*). C'est l'une des premières tâches à laquelle le FETAC s'est attelé, en collaboration avec ces organismes. Ce processus est capital pour s'assurer que les certifications délivrées antérieurement seront dûment reconnues et que les apprenants pourront continuer à se perfectionner, selon la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité des apprenants. Il est aussi très important pour les employeurs qui tentent de comprendre où les certifications présentées par des candidats se situent dans le NFQ. L'application du NFQ améliorera la mobilité des apprenants, en ce sens qu'elle permettra d'identifier plus aisément la correspondance entre les certifications nationales et celles délivrées par les autres États membres de l'Union européenne.

Le FETAC est responsable de la certification aux niveaux 1 à 6 du NFO. Il est, en outre, responsable de l'agrément et du suivi des systèmes d'assurance qualité parmi les prestataires, de la validation des programmes, du contrôle de l'équité et de la cohérence de l'évaluation des apprenants ainsi que de la définition de normes pour les *named-awards* (NQAI, 2003b). Entre 2004 et 2005, le FETAC a élaboré des politiques en matière d'assurance qualité, de reconnaissance d'autres titres, de reconnaissance des acquis antérieurs, ainsi que d'accès, de transfert et de progression. Il a, par ailleurs, établi des normes, un système de certification commun ainsi que des titres de niveaux 1 et 2. Les travaux relatifs à la création de titres pour les niveaux 1 et 2 étaient impératifs, puisqu'il est apparu en 2004, à l'issue du processus d'organisation des titres, qu'il n'existait aucun titre à ces niveaux. Cette même année, le FETAC a achevé l'élaboration de politiques relatives à la validation, à l'évaluation et au suivi. Depuis lors, il concentre ses activités sur la mise en œuvre graduelle de toutes les politiques ainsi définies (FETAC, 2006).

S'agissant précisément de mise en œuvre, des progrès considérables ont d'ores et déjà été réalisés dans l'assurance qualité. En vertu de la loi de 1999 sur les certifications dans l'éducation et la formation (*Qualifications (Education and Training) Act*), les établissements qui dispensent des programmes d'éducation et de formation sont tenus d'élaborer et d'adopter, de concert avec le FETAC, des procédures d'assurance qualité. Publiée en 2004, la politique du FETAC sur l'assurance qualité reconnaît à ces établissements un rôle fondamental dans l'élaboration et le fonctionnement des systèmes d'assurance qualité. Elle définit un cadre commun pour tous les établissements, qui inclut l'autoévaluation des programmes et services, en mettant l'accent sur l'amélioration (FETAC, 2004). Selon les exigences de ce cadre commun, les établissements d'éducation et de formation sont tenus de mettre en place des politiques et des procédures dans neuf domaines généraux: communication; égalité; recrutement et perfectionnement du personnel; accès, transfert et progression; développement, mise en œuvre et révision des programmes; évaluation équitable et cohérente des apprenants; protection des apprenants; mise en œuvre des programmes de sous-traitance et de passation de marchés; autoévaluation des programmes et services. Les établissements existants avaient jusqu'en décembre 2006 pour s'accorder sur leur système d'assurance qualité, afin d'être autorisés à proposer des programmes conduisant à la certification FETAC (FETAC, 2004). Pour de nombreux établissements, la mise en œuvre de l'assurance qualité constitue un véritable défi, notamment au sein du système VEC, dans le cadre duquel les *colleges of further education* (collèges d'éducation permanente) sont essentiellement financés en tant

qu'écoles secondaires. Ce défi sera encore accru par l'application progressive des autres politiques du FETAC, en particulier dans les domaines de la validation et de l'évaluation.

Difficultés inhérentes à la mise en œuvre du NFQ irlandais

Beaucoup de progrès ont été accomplis, grâce à l'adoption de dispositions législatives et d'initiatives structurelles qui ont simplifié le système de certifications existant. Néanmoins, il reste encore des défis à relever pour s'assurer que la vision de l'apprentissage tout au long de la vie que le NFQ entend refléter puisse devenir une réalité. L'assurance qualité pose des problèmes importants, notamment parce qu'elle requiert un soutien significatif aux approches d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les apprenants du système, y compris des structures permettant aux apprenants d'obtenir la reconnaissance de leurs acquis et simplifiant la validation de la formation basée sur le travail. S'ajoute à cela la question du soutien aux enseignants et formateurs de l'éducation et de la formation permanentes.

Tandis que le CEC tente de promouvoir le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, des difficultés restent à surmonter à l'échelon européen. De l'avis de la Commission européenne, il reste encore du chemin à parcourir avant que tous les États membres de l'Union européenne disposent d'une culture bien développée de l'apprentissage tout au long de la vie, qui rencontre largement l'adhésion et la participation du public. Il semble que la législation spécifique à l'apprentissage tout au long de la vie soit très limitée, voire inexistante. En revanche, on rencontre plus fréquemment des documents directifs et des publications sur les stratégies en matière d'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2003, p. 5). En Irlande, bien que l'*Universities Act* (loi sur les universités de 1997), la *Qualifications (Education and Training) Act* (loi sur les certifications (éducation et formation) de 1999) et le livre blanc sur la formation des adultes, intitulé *Learning for life* (2000), fassent spécifiquement référence à l'apprentissage tout au long de la vie, divers obstacles continuent à entraver l'introduction de cette approche dans le système éducatif. Traditionnellement, l'accent est mis sur les besoins des jeunes apprenants au cours des phases initiales de l'enseignement obligatoire et les possibilités d'apprentissage à temps partiel font défaut. Force est de déplorer également l'absence d'intégration entre les apprentissages non formel et formel dans le système des

certifications (OCDE, 2003, p. 69). De même, l'OCDE (ibid., p. 67) a fait observer ce qui suit:

«les accords structurels établis aux termes de la loi de 1999 peuvent être interprétés comme un compromis entre la nécessité de créer un système capable de répondre aux besoins futurs dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité de maintenir la confiance des utilisateurs – apprenants et employeurs – dans la valeur des titres et dans les structures qui les sous-tendent au sein du système existant.»
(traduction libre)

Si des travaux sont en cours en Irlande pour traiter ces questions d'apprentissage tout au long de la vie, d'autres défis méritent aussi d'être considérés.

Comme indiqué précédemment, la population active de l'Irlande a considérablement changé au cours de ces dernières années, en raison des taux élevés d'immigration. Les besoins et les diversités culturelles qu'implique la présence de ressortissants étrangers dans cet État doivent être pris en compte dans un cadre reflétant une approche centrée sur l'apprenant. Il convient, en outre, de répondre plus efficacement aux besoins des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins éducatifs spéciaux, afin que les expériences d'éducation de ces apprenants puissent être valorisées dans un système d'assurance qualité promouvant l'égalité, l'accès, le transfert et la progression, ainsi que l'évaluation équitable et cohérente des apprenants. À ce jour, les besoins des personnes présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins éducatifs spéciaux n'ont pas été pleinement satisfaits à tous les niveaux du système éducatif irlandais. Or il s'agit là de préoccupations de la plus haute importance dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, et la réponse qui pourra y être apportée est intimement liée au soutien qui sera accordé aux personnes travaillant dans ce domaine.

Les professeurs et formateurs du secteur de l'éducation et de la formation permanentes doivent faire face à maintes demandes et relever de nombreux défis. Ceux-ci sont liés à leur rôle en tant que tuteurs et conseillers, au fait qu'ils doivent travailler avec des apprenants de différents groupes d'âge et de divers milieux socioculturels, au travail administratif, à la conception des programmes ainsi qu'à l'étroite collaboration requise avec les employeurs et d'autres agences. Au niveau européen, les conditions d'accès à un poste de professeur de matières professionnelles sont, généralement, une certification professionnelle, une expérience de travail et un diplôme d'enseignant, tandis qu'un professeur de matières générales doit disposer d'un diplôme uni-

versitaire et d'un diplôme d'enseignant (Kultanen-Mahlamaki, Susimetsa et Ilsely, 2006). Par rapport à l'Autriche, l'Allemagne et l'Islande, par exemple, les formateurs travaillant dans l'enseignement professionnel initial ne disposent, en général, d'aucune certification formelle. Des différences encore plus marquées sont observées en ce qui concerne les conditions d'accès à un poste de formateur dans l'enseignement professionnel continu, domaine qui n'est soumis à aucune réglementation. La formation continue des enseignants et formateurs de FEP est très hétérogène à travers l'Europe (Baur, 2006). S'agissant de l'Irlande, nous avons déjà souligné la complexité de l'offre dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Cette complexité vaut aussi pour les études et l'expérience requises des enseignants, des formateurs et des tuteurs travaillant dans ce secteur. On compte parmi eux des professeurs de l'enseignement secondaire détenant un diplôme et une certification d'enseignant, d'autres qui ont des diplômes spécialisés (dans le domaine des TIC, par exemple), des professionnels et ouvriers qualifiés qui ont des qualifications et de l'expérience professionnelles, ainsi que des tuteurs bénévoles n'ayant peut-être aucune expérience ou qualification pédagogique (Magee, 2006). Afin que ces enseignants et formateurs aient les capacités de mettre en œuvre le cadre prévu et de fournir des programmes et services dont la qualité est assurée, il est essentiel qu'ils reçoivent un perfectionnement professionnel initial et continu dans des domaines tels que le développement, la mise en œuvre et la révision des programmes, ainsi que l'évaluation des apprenants et l'autoévaluation des programmes.

Le groupe de travail sur l'apprentissage tout au long de la vie (Government of Ireland, 2002, p. 17) a souligné combien il était essentiel de faire preuve d'efficacité et d'opportunité lors de la mise en place de nouvelles structures de certifications et l'attribution des ressources requises. Des doutes demeurent, néanmoins, quant à l'engagement du gouvernement à l'égard du secteur de l'éducation et de la formation permanentes, dans la mesure où les recommandations formulées dans un rapport établi à la demande du gouvernement et publié en 2003 n'ont toujours pas été mises en œuvre. Le rapport McIver préconisait de distinguer le secteur de l'éducation permanente de celui du niveau secondaire et de procéder à plusieurs changements, afin de mieux prendre en considération les besoins différents du personnel enseignant et des apprenants dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes et dans l'enseignement secondaire. Ce rapport plaidait aussi en faveur d'un accroissement du financement des établissements du secteur de l'éducation et de la formation permanentes, de manière à pouvoir les doter des ressources spécifiques nécessaires. Les mesures recommandées prévoyaient, notam-

ment, de reconsidérer la structure organisationnelle, de s'attaquer au problème de la charge de travail du corps enseignant, de rénover les bâtiments et d'améliorer les installations et les services de soutien aux apprenants, mais aussi d'examiner les questions liées aux qualifications, à l'accueil et à la mise au courant des enseignants, ainsi qu'à leur développement professionnel (McIver, 2003). Il importe que tous ces aspects soient dûment traités pour garantir la mise en œuvre réussie du cadre des certifications et fournir à tous les apprenants un service dont la qualité pourra être assurée.

Conclusion

L'expérience de l'Irlande dans l'élaboration et la mise en œuvre de structures de certifications et le soutien à des mécanismes d'assurance qualité fournit des indications intéressantes sur les défis que représente le CEC proposé. Malgré l'émergence récente d'un secteur de l'éducation et de la formation permanentes plus unifié, l'Irlande a mis en place des structures susceptibles de promouvoir et d'étayer le CEC proposé. Tant en Europe qu'en Irlande, chacun s'accorde à reconnaître le besoin de transparence, de progression et de mobilité des apprenants dans un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie. Comme cela a été souligné dans les observations irlandaises sur le CEC proposé, il existe néanmoins un risque de confusion en ce qui concerne les niveaux des titres et, plus précisément, la terminologie et le nombre de niveaux appropriés aux contextes nationaux. L'expérience irlandaise montre aussi qu'il est impératif de disposer d'un cadre national structuré, sous-tendu par des mécanismes d'assurance qualité, pour pouvoir exploiter au mieux tous les avantages du CEC proposé. De même, plusieurs problèmes restent à résoudre pour créer les conditions adéquates qui permettront de fournir aux apprenants des expériences d'éducation valables, d'offrir aux enseignants la possibilité de poursuivre leur perfectionnement professionnel et de mettre en place des systèmes d'assurance qualité bénéficiant de ressources appropriées.

Sigles et abréviations

BIM	<i>Bord lascaigh Mhara</i> (Groupement professionnel pour la pêche)
CEC	Cadre européen des certifications
DIT	Dublin Institute of Technology
FÁS	<i>Foras Aiseann Saothair</i>
FEP	Formation et enseignement professionnels
FETAC	<i>Further Education and Training Awards Council</i> (Conseil de certification dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes)
FSE	Fonds social européen
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> (Conseil de certification pour la formation et l'enseignement supérieurs)
NCVA	<i>National Council for Vocational Awards</i> (Conseil national des titres professionnels)
NFQ	<i>National framework of qualifications</i> (Cadre national des certifications)
NQAI	<i>National Qualifications Authority of Ireland</i> (Autorité irlandaise des certifications)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PLC	<i>Post leaving certificate</i> (formation postérieure à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires)
SEC	<i>State Examinations Commission</i> (Commission publique des examens)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
VEC	<i>Vocational education committee</i> (Comité d'éducation professionnelle)

Bibliographie

Baur, P. *Teachers and trainers in vocational education and training. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*, Leonardo da Vinci Valorisation Conference, Helsinki, 3 et 4 avril 2006.

Central Statistics Office of Ireland. *Census 2006 preliminary report*, Dublin: Stationery Office, 2006. Disponible sur le site web suivant: <http://www.cso.ie/census/documents/2006PreliminaryReport.pdf>. [cité le 11.10.2007].

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Cedefop, *Mise en oeuvre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie: rapport de progrès sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002 – États membres de l'UE et pays de l'AELE/EEE*, Bruxelles: Commission

- européenne, 2003. Disponible sur le site web suivant: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf. [cité le 11.10.2007].
- Foras Aiseanna Saothair. *Irish labour market review: a FÁS review of Irish labour market trends and policies*, Dublin: FÁS, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. Exposé non publié, donné lors de la conférence du 26 septembre 2006 à Clontarf Castle, Dublin, 2006.
- Further Education and Training Awards Council. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis*, Dublin: FETAC, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Quality assurance in further education and training: policy and guidelines for providers V1.2*, Dublin: FETAC, 2004. Disponible sur le site web suivant: http://www.fetac.ie/link_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf. [cité le 11.10.2007].
- Government of Ireland. *Report of the task force on lifelong learning*, Dublin: Stationery Office, 2002.
- Heraty, N.; Morley, M.J.; McCarthy, A. Vocational education and training in the Republic of Ireland: institutional reform and policy developments since the 1960s, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 52, 2000, p. 177-199.
- Kultanen-Mahlamaki, S.; Susimetsa, M.; Ilsely, P. *Valorisation project the changing role of VET teachers and trainers, Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers*, [Helsinki]: Centre for International Mobility CIMO, 2006. Disponible sur le site web suivant: http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys_pdf-julkaisu.pdf [cité le 11.10.2007].
- Magee, S. Challenges for further education, Irish perspectives. In: *Leonardo da Vinci seminar: The changing role of VET teachers and trainers*, exposé non publié, donné lors de la conférence du 27 juin 2006 au National College of Ireland, Dublin.
- Mclver Consulting. *Interim Report of the steering group to the PLC review established by the Department of Education and Science*, Dublin: Department of Education and Science, 2003. Disponible sur le site web suivant: <http://www.tui.ie/Policy%20Documents/PLC%20Review.html> [cité le 11.10.2007].
- National Qualifications Authority of Ireland. *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications*, Dublin: NQAI, 2006. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/AwardingBodies-Applications/File,1720,en.doc> [cité le 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *Consultations on the European Commission proposal for a European qualifications framework for lifelong learning, response from Ireland*. Dublin: NQAI, 2005. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/International/EQFConsultation/#d.en.939> [cité le 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview*, Dublin: NQAI, 2003a. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> [cité le 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *National framework of qualifications: determinations for the outline national framework of qualifications*, Dublin: NQAI, 2003b. Disponible sur le site web suivant: http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf [cité le 11.10.2007].

OECD; National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Country background report Ireland*, Dublin: NQAI, 2003. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/International/File1,1298,en.pdf> [cité le 11.10.2007].

Qualifications (Education and Training) Act. Dublin: Stationery Office, 1999. Disponible sur le site web suivant: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/index.html> [cité le 11.10.2007].

Influences du cadre européen de certifications sur un cadre national: le cas de la Slovénie

Dejan Hozjan

Directeur, Institut de recherche sur l'éducation – Slovénie

Mots clés

Certification of competences, European Union, government policy, social dialogue, Slovenia and transparency of qualifications

Certification des compétences, Union européenne, politique gouvernementale, dialogue social, Slovénie et transparence des certifications

RÉSUMÉ

Le développement et l'évaluation des certifications au sein de l'Union européenne ont été jusqu'à présent principalement dictés par le principe de subsidiarité. L'homogénéisation de l'enseignement dans l'Union européenne ne peut plus être basée sur une approche partielle de la reconnaissance et de l'évaluation des certifications, mais nécessite une synthèse de l'évaluation et du développement des qualifications au niveau international et sectoriel. Cette évolution se reflète dans le désir de concevoir un cadre européen de certifications. Dans le même temps, la conception d'un cadre européen de certifications implique de créer et développer des cadres nationaux de certifications. Cet article présente la méthode de conception slovène, en faisant particulièrement référence à l'influence du cadre européen de certifications sur le cadre national. Bien que le cadre européen de certifications ait encouragé la Slovénie à élaborer un cadre national, l'aspect négatif de l'utilisation d'une méthode ouverte de coordination pour la conception du cadre européen de certifications a conduit à prendre en considération les éventuels problèmes suivants: complexité (horizontale et verticale), imprévisibilité, lenteur et syndromes du «cheval de Troie» et des «habits neufs de l'empereur». Il est ressorti du débat national sur le projet de cadre européen de certifications et sur la conception du cadre slovène de certifications que tous les problèmes précités sont étroitement imbriqués, et qu'en détachant son attention de l'un d'entre eux, on risque de favoriser le développement d'un autre. La solution a donc été d'accroître la transparence et le partenariat dans le débat national sur le cadre européen de certifications.

Introduction

Suite au document de l'Union européenne sur la stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi (Commission européenne, 2004), la nécessité de concevoir un cadre européen de certifications a été présentée comme une condition préalable essentielle pour établir des liens entre les marchés nationaux et sectoriels. Ce cadre devait faciliter la communication au niveau européen et international entre les différents systèmes et secteurs de l'enseignement et de la formation, et permettre de relier l'enseignement formel et l'enseignement non formel, tout en considérant la perspective plus large de l'apprentissage tout au long de la vie. Les personnes devaient pouvoir combiner et cumuler les apprentissages et résultats d'apprentissage obtenus dans différents établissements et formes d'organisations et établir les fondements de leur évaluation et de leur reconnaissance. Il s'agissait d'éliminer les obstacles ou de remédier au manque de confiance commune entravant la reconnaissance des certifications au sein de l'Union européenne. Mais le principal problème qui se pose aujourd'hui est le suivant: comment coordonner les instruments d'évaluation et de reconnaissance des résultats d'apprentissage fortement influencés par le principe de subsidiarité. Dans le même temps, il faut reconnaître qu'il n'y a pas eu assez d'efforts consentis dans l'espace européen pour l'établissement d'un instrument efficace pour la reconnaissance et l'évaluation des certifications à l'échelle paneuropéenne. Compte tenu de la situation, la décision d'utiliser une méthode ouverte de coordination est appropriée, puisque cette méthode est suffisamment flexible pour que tous les partenaires s'entendent sur un instrument commun d'évaluation et de reconnaissance des résultats d'apprentissage sans se heurter à des problèmes majeurs relatifs à la subsidiarité.

La méthode ouverte de coordination est fondée sur quatre principes fondamentaux:

- (a) la subsidiarité (les objectifs communs à atteindre sont déterminés dans le processus de communication-négociation. La méthode pour parvenir à ces objectifs relève de la compétence des États membres);
- (b) la convergence (le principe de convergence est axé sur l'obtention de certains résultats communs grâce à un travail coordonné dans lequel chaque partenaire contribue au développement de performances conjointes);
- (c) le suivi des pays (le compte rendu permanent conduit à évaluer et à comparer les progrès accomplis et à identifier les points faibles et les exemples positifs dans chacun des pays);

(d) l'approche intégrée (la méthode d'approche intégrée met l'accent sur la nécessité de surmonter des intérêts partiels et de considérer un nombre maximal de dimensions et de conséquences possibles) (Kohl et Vahlpahl, 2003).

Nous nous attachons à la façon dont le cadre européen de certifications influence la conception des cadres nationaux de certifications en termes de contenu et, en particulier, de méthodologie: comment les concepteurs des cadres nationaux de certifications ont traité et traitent les difficultés liées à l'utilisation de méthodes ouvertes de coordination et la mise en œuvre de l'approche du cadre européen de certifications au niveau national. Cinq éléments majeurs seront analysés:

- (a) la complexité (horizontale et verticale) ⁽¹⁾,
- (b) l'imprévisibilité ⁽²⁾,
- (c) la lenteur ⁽³⁾,
- (d) le syndrome du «cheval de Troie» ⁽⁴⁾,
- (e) le syndrome des «habits neufs de l'empereur» ⁽⁵⁾ (Kohl et Vahlpahl, 2003).

Vers un cadre slovène de certifications

En Slovénie, il n'existe pas de cadre national de certifications, mais il existe quelques éléments historiques d'un système de classification. Le développement historique du système de classification slovène, lié à la fois aux systèmes éducatif et du marché du travail, remonte à 1980, lors de l'adoption par la République fédérale de Yougoslavie d'un accord social sur les fondements des normes pour la classification des professions et de l'enseignement. À cette époque, l'accord social a introduit le concept d'entités entière-

⁽¹⁾ Il s'agit de la question du partenariat qui se pose lorsque de nombreux acteurs entrent dans le processus à différents niveaux.

⁽²⁾ L'imprévisibilité, dans ce cas, est liée à la mise en œuvre du cadre européen de certifications, qui sera du ressort exclusif des États membres de l'Union européenne.

⁽³⁾ Il s'avère que l'utilisation d'une «méthode ouverte de coordination» au niveau international requiert beaucoup de temps, mais les résultats sont adéquats, parce qu'efficaces et valables à long terme (Kohl et Vahlpahl, 2003).

⁽⁴⁾ Bien que le cadre européen de certifications soit défini comme un métacadre «volontaire» visant à développer la confiance entre les différents acteurs, il risque, malgré le principe de subsidiarité, d'empiéter sur les domaines politiques qui sont essentiellement du ressort des États membres.

⁽⁵⁾ L'utilisation de la méthode ouverte de coordination signifie qu'il existe un sérieux risque que les États adoptent le cadre européen de certifications seulement à titre officiel, mais que dans la pratique (dans le cadre des systèmes nationaux), ils n'introduisent pas de changements substantiels pour permettre la mobilité, la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, etc.

ment harmonisées – à savoir, le travail (emploi) effectué par un individu et l'enseignement professionnel – et donc d'une classification uniforme de la complexité du travail et des niveaux associés de l'enseignement professionnel. Conformément à l'accord social, l'enseignement professionnel et le travail ont été divisés en huit groupes et dix catégories, deux des huit groupes comprenant deux catégories (les codes des groupes de difficulté du travail et des niveaux d'enseignement professionnels étaient les suivants: I.; II., III., IV., V., VI./1, VI./2; VII./1.; VII./2; VIII.).

Les différentes catégories de complexité du travail étaient décrites avec des attributs tels que: difficulté, composition des tâches et procédures, répétition ou variété, prévisibilité et certitude des tâches et des procédures, responsabilité, gestion, etc. En même temps, ces attributs faisaient partie des critères utilisés pour classifier les professions – le travail qu'un individu devait effectuer – en catégories de complexité du travail. Le second ensemble de critères comprenait une description des connaissances, aptitudes et compétences exigées pour réaliser le travail. Ces descriptions constituaient les caractéristiques des buts et du contenu de l'enseignement, qui servaient également de critères pour la classification de l'enseignement professionnel en différents niveaux ⁽⁶⁾. À cette époque, cet outil était orienté «développement», étant donné qu'il était destiné à faciliter la coordination des besoins sur le plan du travail et de l'enseignement, et à préparer et développer les programmes d'enseignement et de formation. Dans le système socio-économique de l'époque, cette classification uniforme était aussi un outil statistique et analytique permettant d'observer la structure de la population en termes d'éducation et, dans le domaine des services pour l'emploi, également un outil important de soutien pour les agences pour l'emploi, et de représentation de la structure professionnelle (Assemblée de la république de Slovénie, 1980).

Après l'indépendance de la Slovénie en 1991, l'accord social de 1980 n'a pas été officiellement adopté dans le nouvel ordre juridique; mais son contenu a été préservé dans les accords collectifs, les documents administratifs et autres ⁽⁷⁾, voire en partie dans la nouvelle législation ⁽⁸⁾. Aujourd'hui en-

⁽⁶⁾ Dans l'accord social, on entendait par le terme «enseignement professionnel» des connaissances et aptitudes générales et professionnelles indispensables pour effectuer certaines tâches et pour réussir l'«autogestion». L'acquisition d'un niveau d'enseignement professionnel était possible à travers la maîtrise de programmes d'études reconnus socialement ou dans le cadre de procédures spéciales d'autoenseignement permettant de maîtriser des connaissances et la formation à des tâches professionnelles par l'autoenseignement.

⁽⁷⁾ Dans des documents du personnel relatifs à la Loi sur les documents relatifs à la main-d'œuvre.

⁽⁸⁾ Par exemple, le système de rémunération dans la Loi sur le secteur public.

core, l'échelle des niveaux d'enseignement établie dans l'accord social est utilisée dans les formulaires d'inscription et de radiation de l'assurance santé et retraite et dans les formulaires d'annonce de postes vacants. Outre l'échelle courante des «niveaux d'enseignement professionnel», il existe plusieurs autres codes et échelles de programmes d'enseignement, formations, écoles, etc., qui sont le plus souvent dépassés, non compatibles entre eux, et qui couvrent un ensemble limité de domaines de l'enseignement et de la formation.

L'Office des statistiques de la république de Slovénie a pris l'initiative de concevoir un système établissant des liens entre tous les niveaux et prestataires actuels, avec l'aide d'un groupe de travail intersectoriel. L'Office a commencé par concevoir une classification standard de l'enseignement, destinée principalement à «remplacer la classification et la codification dépassées, et à préparer les bases d'une plus grande harmonisation et d'une meilleure compatibilité entre les documents officiels et/ou administratifs et autres sur le niveau, le type et le domaine d'enseignement» (Gouvernement de la république de Slovénie, 2006, p. 13). Le principal élément du système de classification de l'enseignement et de la formation est aujourd'hui le «niveau d'activité ou de résultats d'apprentissage». Et cela a été défini, à titre expérimental, par des descripteurs des connaissances, aptitudes et compétences. Ce concept devrait permettre de classer sur le même niveau tous les types de certifications professionnelles nationales obtenues dans un système de certifications et, au besoin, également d'autres activités et résultats obtenus en dehors du système d'enseignement initial ou formel.

Même si les objectifs du cadre européen de certifications, clairement décrits dès le départ, étaient d'aider simplement les États membres à développer leur cadre national de certifications, et n'étaient en aucun cas obligatoires, l'idée d'un cadre européen de certifications a manifestement engendré en Slovénie la nécessité de concevoir un cadre national. La conception d'un cadre national slovène de certifications est issue des discussions menées à l'échelle nationale sur le cadre européen de certifications proposé et sur un projet de classification standard de l'enseignement (Klasius) ⁽⁹⁾. Cela a permis d'établir davantage de liens entre la classification standard (antérieure) et le cadre slovène de certifications. L'envie est née de voir la classification standard servir de base à l'établissement du cadre national de certifications. Le décret sur l'instauration et la mise en œuvre d'un système de classification pour l'en-

(9) Klasius est l'acronyme de la dénomination slovène «**KL**asifikacijski **S**istem **I**zobraževanja in **U**Sposabljanja», qui signifie «système de classification de l'enseignement».

seignement et la formation, voté en avril 2006, a adopté la classification standard Klasius de l'enseignement en tant que fondement de base du cadre slovène de certifications (gouvernement de la république de Slovénie, 2006). Le problème de base reste néanmoins non résolu et devra être pris en compte par le cadre slovène de certifications: les cadres nationaux de certifications ont pour vocation de développer les certifications, et pas uniquement de les classer.

L'impact du cadre européen de certifications sur le cadre slovène de certifications

Les deux éléments suivants revêtent une importance fondamentale pour comprendre l'impact du cadre européen de certifications sur la conception du cadre slovène de certifications: (a) les discussions nationales sur le cadre européen de certifications proposé; (b) la conception de la classification standard Klasius de l'enseignement. Ces deux initiatives découlent directement du cadre européen de certifications et explorent les façons de le mettre en œuvre en Slovénie.

Les discussions et délibérations nationales sur le cadre européen de certifications proposé se sont déroulées de juillet à décembre 2005, sous la tutelle des trois ministères suivants: le ministère de l'éducation et des sports, le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales et le ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie, qui ont constitué ensemble un groupe de projet intersectoriel. Celui-ci a décidé que les discussions nationales sur le cadre européen de certifications seraient menées en trois étapes:

- (a) préparation des points de départ des discussions nationales et identification des sujets clés ⁽¹⁰⁾;
- (b) discussions sectorielles avec des partenaires sociaux spécifiques ⁽¹¹⁾;
- (c) discussions publiques à une plus large échelle et formulation des conclu-

⁽¹⁰⁾ La préparation des points de départ et des sujets clés a mobilisé plus de 30 experts provenant des trois ministères, d'établissements publics compétents (Institut national de l'enseignement et de la formation professionnels, Institut slovène pour l'enseignement des adultes, l'Agence pour l'emploi, l'Office des statistiques de la République de Slovénie, etc.) et d'associations de partenaires sociaux (syndicats et chambres professionnelles).

⁽¹¹⁾ La seconde étape de mise en œuvre des discussions nationales et discussions sectorielles avec diverses catégories de partenaires sociaux a impliqué près de 2000 participants, en particulier des représentants des partenaires sociaux et des établissements composant le système éducatif (universités).

sions ⁽¹²⁾ (ministère de l'éducation et des sports, ministère du travail, de la famille et des affaires sociales, et ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie, 2006).

Le ministère de l'éducation et des sports a attribué à un groupe d'experts ⁽¹³⁾ le rôle principal dans la mise en œuvre de la première étape (préparation des points de départ des discussions nationales et identification des sujets clés). Ce groupe a considéré que les discussions nationales avaient une double finalité. Elles devraient viser à obtenir un retour d'information du public sur les principes de base du cadre européen de certifications et à diffuser des informations sur ce que représente le cadre européen de certifications, comment il fonctionnera et comment il affectera les réalités nationales. En conséquence, toutes les discussions et les questions ont été réparties en quatre domaines:

- (a) la finalité et les objectifs du cadre européen de certifications;
- (b) la base théorique (comprendre les termes: résultats d'apprentissage, compétences; certifications);
- (c) la base du cadre national des certifications;
- (d) le renforcement de la confiance commune (op. cit.)

Il ressort clairement de ce découpage que l'objectif de base de ces discussions sur le cadre européen de certifications n'était pas simplement d'obtenir des informations pertinentes pour préparer des rapports, mais plutôt de faire connaître davantage le cadre et de rechercher des points de contact avec le futur cadre slovène des certifications.

Plusieurs discussions sectorielles ont eu lieu ⁽¹⁴⁾. Chaque discussion sectorielle comptait un représentant de chaque groupe thématique tel que défini par le groupe d'experts. Suite à une brève présentation de chaque domaine, des séances pratiques ont été organisées afin que les participants tentent de répondre aux questions spécifiques sur chacun des domaines thématiques

⁽¹²⁾ Les discussions plénières, auxquelles étaient invités des représentants de tous les ministères, institutions publiques et partenaires sociaux, ont réuni plus de 200 participants qui – sur la base des résultats de la seconde étape – ont donné des réponses définitives aux questions initiales.

⁽¹³⁾ Le groupe d'experts chargé de préparer les points de départ des discussions nationales comprenait un représentant de chaque ministère (ministère de l'éducation et des sports, ministère du travail, de la famille et des affaires sociales, ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie) de l'Institut national de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'Institut slovène pour l'enseignement des adultes, de l'Agence pour l'emploi et de l'Office des statistiques de la République de Slovénie.

⁽¹⁴⁾ Les discussions sectorielles ont réuni les employeurs, les syndicats, les enseignants et chefs d'établissements secondaires, lycées d'enseignement professionnel, établissements d'enseignement postobligatoire et universités.

susmentionnés. À l'issue des discussions sectorielles, une discussion en séance plénière a conduit à une synthèse des résultats des différentes discussions sectorielles sous la forme de conclusions générales. À nouveau, les participants, cette fois en groupes mixtes (employeurs, partenaires sociaux, enseignants et chefs d'établissement) et en ateliers, ont abordé des tâches pratiques similaires à celles identifiées précédemment lors des discussions sectorielles. Un système de recherches croisées a donc été établi afin de trouver des réponses aux problèmes particuliers non définis dans le cadre des discussions sectorielles (op. cit. p. 2).

La discussion plénière a clairement montré que les participants approuvaient les objectifs et le raisonnement et convenaient qu'il était urgent d'établir des cadres de certifications tant au niveau européen que slovène. Dans le même temps, il a été souligné que le cadre européen de certifications est pratiquement inutile s'il n'intègre pas ou n'est pas clairement lié aux contenus du cadre national de certifications, ce qui requiert un degré exceptionnel de compatibilité entre les deux cadres (op. cit. p. 8). La recherche de possibilités pour poursuivre le développement de l'enseignement slovène non formel et formel peut être comprise dans ce sens. Une grande partie des discussions plénières visaient à trouver des solutions systémiques pour normaliser le système d'appréciation ou d'évaluation et de reconnaissance des résultats d'apprentissage aux niveaux européen et national ⁽¹⁵⁾. Un aspect intéressant qui a été noté est le souhait que les contenus de chacun des niveaux du cadre

⁽¹⁵⁾ À l'heure actuelle, on compte au moins quatre sous-systèmes en Slovénie, qui ne sont pas suffisamment liés. Le premier est le sous-système d'enseignement et de formation professionnels ordinaire dont les programmes sont conçus à partir des normes professionnelles adoptées, mais ne sont pas mis à jour de façon suffisamment régulière. Autre question irrésolue, celle des formations pratiques en entreprise – les entreprises ne sont pas particulièrement intéressées par leur prise en charge, essentiellement parce que cela représente un coût. Il existe ensuite un sous-système d'enseignement général ordinaire, dont l'enseignement universitaire. Tous les résultats de ce système, qui sont consignés dans des documents certifiés publiquement (certificats et diplômes, ou profils éducatifs issus du système), ne sont pas encore liés au système de normes professionnelles, ce qui rend encore plus difficile la détermination des professions pour lesquelles ce système propose une formation complète et celles pour lesquelles il n'assure qu'une formation partielle (et dans quelle mesure). Le troisième sous-système est le système de détermination des connaissances et des compétences acquises grâce à l'expérience et à la formation – qualifications professionnelles nationales. La reconnaissance des qualifications individuelles dans le cadre de ce système est correctement réglementée et normalisée; ce système est également entièrement basé sur les normes professionnelles existantes et les catalogues de normes de connaissances et compétences professionnelles. Toutefois, la question de la transposabilité de ce système sur le système d'enseignement formel est systématiquement abordée mais difficile à mettre en œuvre dans la pratique. Enfin, il existe une vaste gamme de formations dispensées en entreprise qui ne sont liées à aucun des systèmes en place, et qui décernent des certificats dont la validité reste limitée.

européen de certifications soient définis de façon plus précise et que des conseils plus spécifiques soient fournis pour l'élaboration de lignes directrices complémentaires par la Commission européenne (op. cit., p. 10) concernant la préparation des cadres nationaux de certifications. Cela a également confirmé la volonté de mettre en œuvre le cadre européen de certifications en Slovénie.

La réponse à la question «Estimez-vous que le développement du cadre slovène de certifications reflète les principes de base du cadre européen de certifications?» est sans aucun doute essentielle pour comprendre l'influence du cadre européen de certifications dans le contexte slovène. Un résumé des réponses recueillies lors des discussions plénières met en évidence deux grandes idées. La première concerne le rôle des partenaires sociaux dans la mise en œuvre des cadres européen et national de certifications. Cela s'applique en particulier à deux groupes:

- (a) les employeurs, en tant qu'utilisateurs directs de tout ce qui est créé dans l'enseignement formel, non formel et informel, devraient être activement associés au développement du cadre national des certifications;
- (a) le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales devrait jouer un rôle de coordination entre tous les partenaires participant au développement du cadre slovène de certifications (op. cit., p. 13).

D'autre part, certaines réponses concernaient directement les objectifs et le contenu des cadres européen et slovène de certifications. «Le point de départ du cadre slovène de certifications devrait être l'accent placé sur les résultats d'apprentissage tels qu'envisagés dans le cadre européen de certifications, de telle sorte que le cadre slovène de certifications influencera à son tour l'élaboration de politiques sur l'enseignement et la formation» (op. cit., p. 13). Dans ce sens, la fonction distinctive du cadre slovène de certifications – élaboration de politiques dans le domaine de l'enseignement et la formation – a été clairement établie, ce qui n'était pas le cas de la classification standard de l'enseignement Klasius.

Bien que les discussions plénières sur le projet de cadre européen de certifications aient fait apparaître une divergence entre le cadre slovène de certifications et la classification standard de l'enseignement Klasius, la volonté d'utiliser la classification standard comme document de base pour préparer le cadre slovène de certifications était exprimée pour la première fois. Cela est illustré dans la version finale du projet de classification standard, qui est fondamentalement basée sur le cadre européen de certifications; cela apparaît clairement dans les caractéristiques des principaux termes et descripteurs de niveaux et, au moins en partie, dans le nombre de niveaux. En particulier, la

classification standard a adopté des interprétations des termes apprentissage, activités d'apprentissage, résultats d'apprentissage, certification, compétence, cadre et niveau des certifications, identiques à celles proposées dans le cadre européen de certifications (Gouvernement de la république de Slovénie, 2006). De même, les niveaux de la classification standard sont identiques aux descripteurs du cadre européen de certifications établis dans les tableaux «Résultats d'apprentissage; progression du niveau 1 au niveau 8» et «Éléments complémentaires d'information concernant les niveaux d'un CECF (Cadre européen des certifications professionnelles)»⁽¹⁶⁾. Les liens indirects entre la classification standard et le cadre européen de certifications sont principalement illustrés par le nombre de niveaux. Bien qu'à première vue, le nombre de niveaux semble être le même dans les deux cas, la classification standard divise les niveaux 6 et 8 en deux sous-niveaux (Gouvernement de la république de Slovénie, 2006). Cela signifie que le nombre réel de niveaux dans la classification standard de l'enseignement est de dix, ce qui correspond au système éducatif slovène et spécifiquement à l'accord social de 1980 sur les bases standard pour la classification des professions et de l'enseignement.

Risques liés à l'utilisation de la méthode ouverte de coordination lors de l'établissement du cadre slovène de certifications

Le cadre européen de certifications et le concept de cadre slovène de certifications ont utilisé la méthode ouverte de coordination et les risques inhérents à cette méthode ne peuvent être méconnus: complexité horizontale et verticale, imprévisibilité, lenteur, syndromes du «cheval de Troie» et des «habits neufs de l'empereur».

Complexité horizontale et verticale

La complexité horizontale et verticale est étroitement liée à la question du partenariat et du grand nombre d'acteurs participant aux différents niveaux du processus de conception des cadres européen et national de certifications. Toutefois, nous devons distinguer deux formes de complexité. Alors que la complexité verticale est étroitement liée au partenariat d'organisations sectorielles dans le développement des cadres de certifications à l'échelle européenne, la complexité horizontale résulte du partenariat dans la conception des cadres nationaux de certifications.

⁽¹⁶⁾ Commission européenne, 2005, p. 12.

La complexité horizontale est particulièrement importante pour l'analyse, étant donné qu'elle implique la participation de chambres professionnelles, syndicats, facultés d'universités, établissements scolaires, ministères, etc. Ce type de complexité peut précisément entraver la création et le développement des cadres de certifications sur les plans national et européen. Il est essentiel de comprendre les relations complexes qui existent entre les cadres de certifications et les politiques de l'éducation et de l'emploi, qui favorisent la faculté de progresser sur les plans de l'enseignement et de l'emploi. Les instruments politiques et les systèmes de soutien administratif pour le déploiement de ces instruments sont particulièrement importants, au même titre que la participation de tous les partenaires concernés dans les décisions.

En Slovénie, les discussions plénières ont clairement mis en évidence les difficultés relatives à la complexité horizontale en raison d'interprétations divergentes des objectifs et de l'utilisation du cadre européen de certifications, des conditions de base, etc. Les employeurs, les salariés et les enseignants étaient tous disposés à résoudre le problème grâce à une régulation strictement normative de la comparaison, de l'évaluation et de la reconnaissance des certifications. Le problème s'est posé de la répartition des responsabilités entre les différents acteurs et l'incompatibilité des lois dans différents domaines sectoriels concernant directement ou indirectement les certifications. Toutefois, en étudiant plus précisément les règlements statutaires concernant la comparaison, l'évaluation et la reconnaissance des certifications, on constate un conflit d'intérêts résultant des différents rôles dans le processus de développement des certifications. Une solution possible est d'instaurer une confiance mutuelle, à la fois au sein des institutions qui élaborent les qualifications et de celles qui octroient ou certifient les qualifications et garantissent leur crédibilité. Cette solution est déjà présente dans les bases de discussion sur le cadre européen de certifications, qui est compris comme un métacadre qui renforcera la confiance mutuelle entre les différents acteurs du monde de l'enseignement et de l'emploi et la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie entre les pays et au sein des pays, et entre les différents organes compétents tels que le ministère de l'éducation et des sports, le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales et le ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie, 2006.

Imprévisibilité

L'imprévisibilité constitue sans aucun doute un problème non négligeable dans la conception des cadres de certifications européen et slovène. Il convient de garder à l'esprit que les cadres de certifications européen et slovène sont

nouveaux et qu'il est pratiquement impossible de prévoir leur viabilité et leur efficacité à l'avenir. Dans ce sens, les concepteurs du cadre slovène de certifications cherchent à s'inspirer des exemples de bonnes pratiques d'autres pays tels que l'Autriche, l'Irlande, le Danemark et l'Écosse. Toutefois, il faut tenir compte des spécificités nationales des systèmes de développement des certifications et des attitudes culturelles à leur égard, qui peuvent réduire l'intérêt de ces bonnes pratiques.

Lenteur

La méthode ouverte de coordination, même si elle est fondamentalement efficace, exige une coordination à long terme. Concernant le cadre européen de certifications, une série de discussions ont dû être organisées, afin de définir les descripteurs des résultats d'apprentissage, la coordination des contenus des niveaux individuels, etc. Le même constat est valable pour le cadre slovène de certifications. Bien que la discussion sur la classification standard de l'enseignement ait débuté en 2001, cette classification a été adoptée il n'y a que quelques mois et la mise en œuvre du cadre slovène de certifications devrait encore tarder quelque peu. Ce point ne doit pas être considéré comme négatif, bien au contraire. L'efficacité des résultats de la méthode ouverte de coordination dépend principalement du temps consacré et du type de coordination: à moyen ou long terme, du mandat clair des groupes d'experts, des acteurs impliqués, etc.

Le syndrome du «cheval de Troie»

Le syndrome du «cheval de Troie» est un problème difficile à mettre en relation directe avec la conception du cadre slovène de certifications, étant donné qu'il a été principalement relevé dans des cadres nationaux de certifications antérieurs. L'intégration d'éléments du cadre européen de certifications dans un cadre national spécifique peut commencer à saper les spécificités nationales du cadre de certifications. Le syndrome du «cheval de Troie» étant étroitement lié au principe d'harmonisation de l'espace européen, les concepteurs du cadre européen de certifications ont prévu des mécanismes permettant d'éviter une homogénéisation excessive, avec notamment le rôle non obligatoire du cadre européen de certifications et la définition «brute» ou générale des contenus de chaque niveau de certification. Toutefois, il convient d'attirer l'attention sur le syndrome du «cheval de Troie» concernant le développement systémique des certifications dans chacun des pays. Les cadres de certifications jouant un rôle en matière de développement, l'intégration marquée du cadre européen de certifications au niveau national pour-

rait être assimilée à une tentative indirecte d'harmonisation des certifications et des systèmes de développement respectifs en Europe.

Le syndrome des «habits neufs de l'empereur»

Le syndrome des «habits neufs de l'empereur» est un problème lié à l'application des cadres de certifications européen et slovène. Bien que des efforts considérables soient déployés pour leur conception et leur développement, il est possible que, dans la pratique, rien ne change et ces deux cadres pourraient devenir des fins en soi. Il est donc particulièrement important de garantir en pratique la transparence du cadre européen de certifications et de permettre l'accès de toutes les parties intéressées, tout en créant un cadre national conformément aux objectifs convenus du cadre européen de certifications et en utilisant des outils identiques, ou du moins similaires, pour parvenir à la transparence des certifications, de leur évaluation et de leur reconnaissance.

Conclusion

Le cadre européen de certifications a incité de nombreux pays européens – dont la Slovénie – à concevoir et à développer leur propre cadre de certifications national. Si la Slovénie disposait déjà d'un instrument pour l'analyse statistique des niveaux d'éducation, celui-ci n'était plus approprié compte tenu de l'évolution de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité du marché du travail. Les discussions menées au niveau national sur le cadre européen de certifications ont conduit différents acteurs à envisager simultanément de concevoir un cadre slovène de certifications. Étant donné que l'on assisté au cours de la même période à l'apparition d'un instrument statistique appelé Klasius, classification standard de l'enseignement, cet instrument est devenu la base juridique pour le développement du cadre national de certifications. Pour poursuivre le développement de ce cadre, il faudra prendre en compte tous les risques qui pourraient mettre en cause la mise en œuvre, l'utilisation et l'application efficace du cadre national de certifications.

Bien que le cadre européen de certifications ait suscité une volonté explicite de concevoir un cadre national de certifications en Slovénie, le recours à la méthode ouverte de coordination pour la conception du cadre européen de certifications ne permet pas en soi d'éviter toutes les difficultés futures potentielles: complexité (horizontale et verticale), imprévisibilité, lenteur, syndromes du «cheval de Troie» et des «nouveaux habits de l'empereur». Tous ces pro-

blèmes sont étroitement interdépendants et le fait d'accorder moins d'attention à l'un d'eux pourrait conduire à l'émergence d'un autre. Les discussions nationales sur le cadre européen de certifications ont permis de proposer des solutions telles que la transparence, la confiance mutuelle et le partenariat.

Bibliographie

- Assemblée de la république de Slovénie. *Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe* [Accord social sur des bases standard pour la classification des professions et de l'enseignement]. Ljubljana: Uradni List SFRY, 1980.
- Commission européenne. *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.
- Commission européenne. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie* SEC(2005) 957. Bruxelles: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. Disponible sur l'internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf [op. cit., 10.12.2007].
- Gouvernement de la république de Slovénie. *Uredba o uvedbi in uporabi standardne klasifikacije izobraževanja* [Décret relatif à l'introduction et l'utilisation du système de classification de l'enseignement et de la formation]. Ljubljana: Uradni List RS, 2006.
- Kohl, Jürgen; Vahlpahl, Tobias. *The 'Open method of coordination' as an instrument for implementing the principle of subsidiarity?* [La «méthode ouverte de coordination» en tant qu'instrument de mise en œuvre du principe de subsidiarité?] Stockholm: Institut suédois d'études politiques européennes, 2003.
- Ministère de l'éducation et des sports; ministère du travail, de la famille et des affaires sociales; ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie. *Poročilo o rezultatih nacionalne razprave o Evropskem ogrodju kvalifikacij*. [Rapport sur les conclusions de la discussion nationale au sujet du cadre européen de certifications]. Ljubljana: Institut national pour l'enseignement et la formation professionnels, 2006.

Jeter des ponts entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur: quelle est la contribution du CEC à ce processus?

James Calleja

est actuellement Directeur général f.f. du Conseil maltais des qualifications au sein du ministère de l'éducation, de la jeunesse et de l'emploi de Malte. Ancien directeur administratif du *Malta College of Arts, Science and Technology*, il a été administrateur à la Fondation européenne pour la formation. L'auteur est également chargé de cours au département des relations internationales de l'université de Malte.

Mots clés

Qualifications framework, vocational education, higher education, system of education in Malta, parity of esteem, social cohesion

Cadres de certifications, enseignement professionnel, enseignement supérieur, système éducatif maltais, parité d'estime, cohésion sociale

RÉSUMÉ

Le présent article traite de la relation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur dans le cadre européen de certifications (CEC). Le marché du travail réclame une plus grande synergie entre ces deux secteurs de l'éducation. Après un rappel historique, l'auteur examine quelques-uns des défis posés aux systèmes d'éducation et de formation par les descripteurs de niveaux du CEC et le fossé existant entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. L'article propose une certification combinée, associant les avantages de l'enseignement professionnel à ceux de l'enseignement supérieur. Enfin, il présente le système éducatif maltais pour illustrer l'importance de jeter les bases pour l'établissement de liens entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur aux niveaux 3, 4 et 5 du CEC. Il s'agit d'un pas décisif pour jeter un pont entre l'enseignement universitaire et l'enseignement professionnel, afin d'assurer non seulement la parité d'estime, mais aussi la cohésion sociale, la progression et la transférabilité au sein du système.

Introduction

L'un des problèmes que le CEC ⁽¹⁾ s'efforce de résoudre est l'établissement de liens adéquats entre les deux mondes distincts de l'enseignement et la formation professionnels (EFP) et de l'enseignement supérieur. Cette question est cruciale dans la mesure où beaucoup de décideurs politiques et de concepteurs de programmes d'études souhaitent jeter des ponts permettant d'éliminer le fossé entre ces deux secteurs à la fois différents et complémentaires de l'éducation.

Le présent article traite de la relation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur et fait valoir qu'aujourd'hui, le marché du travail réclame une plus grande synergie entre ces deux secteurs de l'éducation. Il commence par brosser un tableau historique général de l'éducation dans une Union européenne élargie. Puis il examine quelques défis posés aux systèmes d'éducation et de formation par les descripteurs de niveaux du CEC et le fossé entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Il propose ensuite une qualification combinée qui associerait de manière tangible les avantages de l'enseignement professionnel et ceux des études supérieures. Enfin il se penche sur un exemple emprunté au système éducatif maltais pour illustrer l'importance de jeter les bases en vue d'une synergie entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur aux niveaux 3, 4 et 5 du CEC. Il s'agit d'un pas décisif pour jeter un pont entre l'enseignement universitaire et l'enseignement professionnel, en vue d'assurer non seulement la parité d'estime, mais aussi une plus grande cohésion sociale et transférabilité à l'intérieur du système éducatif et au-delà.

Le contexte historique

Historiquement, les systèmes éducatifs ont suivi les schémas physiologiques et psychologiques du développement humain. Ainsi, à un jeune âge, les enfants acquièrent les connaissances, aptitudes et compétences de base dont ils ont besoin pour leur socialisation initiale et leur intégration dans un monde beaucoup plus vaste et complexe que celui de leurs parents. À mesure qu'ils s'intègrent avec succès dans de nouveaux contextes culturels, la dimension «connaissances, aptitudes et compétences» se développe dans des

(1) Toutes les références au CEC sont tirées de Commission européenne (2005).

domaines spécifiques qui préparent les jeunes à entrer dans le monde du travail. L'enseignement secondaire était traditionnellement considéré comme le secteur chargé de préparer les élèves à commencer à travailler dans un contexte spécifique et de dispenser aux personnes les connaissances, aptitudes et compétences de base nécessaires pour assurer leur qualité de vie.

Suite à l'évolution des sciences et des technologies, aux changements qui se sont opérés dans les schémas ou modes de préparation au travail, tels que l'expérience pratique sur des lieux de travail réels ou simulés, et aux transformations qui ont affecté les contextes culturels et sociaux traditionnels dans lesquels les sociétés des pays en développement «réalisaient» leur qualité de vie, de grands besoins de réforme et d'innovation sont apparus dans les systèmes et les contenus éducatifs. L'industrialisation puis la mondialisation ont imposé aux individus de poursuivre leurs études le plus longtemps possible et d'acquérir de l'expérience dans différents contextes culturels et environnements de travail, tandis que la formation continue leur offrait d'autres possibilités d'emploi ou de formation spécialisée. Cette évolution a déclenché un nouveau phénomène: la plupart des personnes pensent aujourd'hui trouver dans la poursuite de leurs études, en particulier les études supérieures, la solution pour s'assurer un emploi stable et éviter le chômage. En même temps, les instituts de formation d'enseignants et les instituts universitaires de technologie, notamment en Europe du Nord et en Europe centrale, se taillaient une solide réputation de formation pratique, offrant un lien plus direct, plus pertinent et plus attrayant avec le marché du travail que les universités.

Bien vite il est apparu que l'éducation n'était pas nécessairement la clé d'accès à tous les emplois. Aujourd'hui, en effet, beaucoup de chômeurs, notamment en Europe, se classent en deux grandes catégories: d'une part la main-d'œuvre non qualifiée, d'autre part ceux qui arrêtent leurs études après le premier cycle de l'enseignement supérieur (cf. cadre établi lors du processus de Bologne).

Traditionnellement, les établissements d'enseignement professionnel et les universités étaient considérés comme deux mondes éducatifs distincts, ayant peu de liens entre eux. Les personnes qui optaient pour l'EFP étaient plutôt celles affichant un penchant pour les activités pratiques, concrètes et techniques et/ou pour l'apprentissage manuel. Dans la littérature spécialisée, ce groupe de travailleurs est dénommé «cols bleus» et se caractérise par un niveau de salaire moyen, des conditions de travail critiques et une préférence pour des emplois sûrs, souvent dans le secteur public. Les étudiants qui optaient pour l'université visaient à acquérir des qualifications leur conférant le titre de docteur en médecine, avocat, ingénieur, administrateur, économiste, etc., et les rangeant dans la catégorie des «professionnels». Dans la plupart

des pays, les enseignants, mis à part les «enseignants» d'université, n'acquerraient ce statut qu'à un stade plus avancé de leur carrière.

Défis actuels à relever pour les systèmes d'éducation et de formation

Parallèlement à cette évolution, l'Europe vivait un rêve, celui de l'élargissement, de la stabilité, de la sécurité et de la prospérité dans ses États membres et dans les pays associés. La perestroïka et la chute du mur de Berlin en 1989, ainsi que le démantèlement du Pacte de Varsovie, ont entraîné un processus de restructuration massive à travers toute l'Europe. Cela signifiait que le «vieux» continent pouvait refaçonner son ossature institutionnelle, sociale et culturelle pour refléter une réalité politique nouvelle et soutenir ce développement par l'éducation et la formation. Le Conseil de l'Europe, l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, les Nations unies ainsi que d'autres organisations gouvernementales et non gouvernementales ont maintenu ouvertes les portes d'une «maison commune européenne» à travers toute la période difficile de la guerre froide et de l'ère postcommuniste. L'élargissement de 2003 a été une avancée significative dans l'histoire de l'Union européenne. L'adhésion de 10 (aujourd'hui 12) autres nations européennes, en particulier celles auparavant séparées par le rideau de fer, a été une réalisation remarquable. Inévitablement, cet élargissement, associé aux perspectives ouvertes par les objectifs de Lisbonne (2000) et de Barcelone (2002), ainsi que par les processus de Bologne et de Copenhague, signifiait que les États membres s'engageaient à relever un défi plus délicat et plus complexe. L'idée d'un cadre européen de certifications (CEC) est une tentative de fondre les États membres et leurs citoyens dans un tout unifié, mais diversifié, qui vise à fournir le mécanisme institutionnel nécessaire pour assurer durablement l'éducation et la formation, l'employabilité et les investissements socio-économiques. Le CEC est en premier lieu un instrument au service de l'employabilité. Il est aussi un cadre de référence pour tous les États membres, guidant les apprenants vers l'apprentissage tout au long de la vie, la progression professionnelle et une qualité de vie durable. Il est à la fois l'esperanto de l'éducation et de la formation, et une liste de contrôle pour l'industrie, devant permettre à celle-ci de mesurer les acquis de ses employés et des candidats à l'emploi. Pour les gouvernements, les prestataires d'EFP, les apprenants et leurs parents, il fournit des niveaux de référence pouvant servir de base à la planification de l'éducation à tous les niveaux, des plus bas aux plus élevés, ainsi

que de filières accessibles à tous. Il fournit à toutes les personnes conscientes de la nécessité d'apprendre tout au long de leur vie la possibilité de structurer leur éducation et leur formation en fonction de leurs besoins, inclinations et aspirations.

Une nouvelle approche pour décrire les niveaux d'apprentissage

Lorsque l'on examine les niveaux proposés dans le CEC ⁽²⁾, on remarque leur progression, leur flexibilité et leur sens de la valorisation des acquis. À la différence des systèmes traditionnels de certification, où les points d'entrée, les validations et les équivalences posent des problèmes sur le plan scolaire, culturel et social, le CEC est basé sur une culture de l'apprentissage tout au long de la vie et n'est pas nécessairement limité par le temps, le genre, le groupe d'âge ou le type d'établissement. En principe, un quadragénaire pourrait tout aussi bien participer à un niveau 1 du CEC qu'un enfant de cinq ans! De même, un adolescent de 17 ans et un quinquagénaire pourraient travailler ensemble dans un atelier visant à atteindre le niveau 4 du CEC. Ce changement de paradigme dans la prestation de services d'éducation est la conséquence d'une transformation radicale du contexte de travail et du sens fondamental de l'environnement de vie et de travail aujourd'hui: si l'emploi n'est pas à vie, alors le niveau d'éducation n'est pas nécessairement à vie non plus. Les gens ont besoin aujourd'hui de changer d'emploi et souhaitent aussi de plus en plus ces changements. Ils peuvent être contraints de changer d'emploi parce qu'ils sont licenciés ou que leur poste de travail n'existe plus. Ils peuvent aussi aspirer à d'autres emplois pour progresser dans leur carrière ou pour réaliser d'autres objectifs privés, professionnels ou à court terme. Ils peuvent vouloir expérimenter différents types de développement ou saisir l'occasion de vivre dans un autre pays. Tous ces facteurs sont des sources d'innovation et de changement dans la manière dont nous percevons et fournissons l'éducation et la formation.

(2) Voir p. 17.

Jeter un pont entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur ou universitaire et plaider pour des certifications combinées

Le CEC proposé est confronté à deux grands défis. Il doit, premièrement, jeter un pont entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur en rendant leur séparation complètement obsolète. Deuxièmement, il doit institutionnaliser et renforcer cette séparation au moyen, par exemple, d'un processus à deux voies orienté sur les résultats, permettant aux individus d'acquérir une certification combinée (*combined qualification* – CQ), englobant à la fois une certification de l'enseignement supérieur et une certification professionnelle. Une certification combinée est une certification acquise lorsque les instances compétentes d'EFP et d'enseignement supérieur estiment qu'une personne a atteint un certain niveau de connaissances, aptitudes et compétences générales et des compétences professionnelles reconnues. Celles-ci sont pleinement reconnues par des organisations établies et selon des critères de référence appliqués sur le marché du travail. Il ne s'agirait pas nécessairement d'un élément s'additionnant à un niveau de CEC existant, mais d'une valeur qualifiante additionnelle que les apprenants pourraient ajouter à l'un des niveaux du CEC de 5 à 8. Le scénario suivant montre l'avantage procuré par une telle CQ. Un couple souhaite acheter une nouvelle maison et vendre son appartement. Le montant nécessaire pour couvrir la différence entre le coût de la nouvelle maison et le prix de vente de l'ancien appartement peut être obtenu au moyen d'un prêt relais. Une fois que la banque et les emprunteurs se sont entendus sur les conditions d'octroi du prêt, le couple peut acquérir la nouvelle maison et vendre l'appartement. Le prix de vente de l'ancien appartement étant inférieur au prix d'achat de la nouvelle maison, le couple aura une hypothèque à rembourser sur plusieurs années avant de prendre sa retraite. Mais la maison lui appartient!

Une certification combinée fonctionne de manière analogue. Les personnes s'inscrivent pour des certifications du niveau 6 du CEC. En même temps, elles sont attirées par les niveaux 4 ou 5 du CEC, qu'elles peuvent combiner avec leur programme d'études. Un système permettant aux personnes de lier les deux programmes de manière à acquérir simultanément les connaissances générales et les aptitudes professionnelles reconnues (acheter une nouvelle maison et vendre un ancien appartement) leur procurerait une éducation plus complète et augmenterait leur qualité de vie. Le temps emprunté à un programme et investi dans l'autre doit être remboursé pour accomplir avec succès le processus de relais. Le parcours peut par conséquent nécessiter

plus de temps (durée de remboursement de l'hypothèque), mais le résultat final sera d'augmenter l'employabilité ainsi que la qualité de l'apprentissage et de l'expérience professionnelle de la personne.

Dans l'état actuel du système de CEC, les ponts entre l'EFP et l'enseignement supérieur sont encore trop vaguement définis, bien que le potentiel existe clairement et qu'il soit sans cesse exprimé. Si l'on considère la progression d'un enfant qui a achevé avec succès sa scolarité obligatoire, l'EFP et l'enseignement supérieur devraient être des parcours et options équivalents, marqués par des signes comparables et tangibles d'employabilité. Bien que les moyens et itinéraires soient différents, les acquis peuvent être comparables. Cela implique que l'entrée au niveau 3 du CEC (pour les jeunes enfants) devrait s'accompagner d'un processus d'évaluation continu commençant aussitôt que possible. À la fin de la scolarité au niveau 2 du CEC, une évaluation devrait permettre aux élèves d'accéder soit à l'enseignement secondaire supérieur, soit à l'éducation des adultes ou l'éducation permanente. Il ne devrait pas y avoir d'échec à l'entrée du niveau 3 du CEC: soit les élèves acquièrent des certifications pour le niveau secondaire supérieur, soit pour l'éducation permanente/des adultes à un niveau comparable.

Personne ne devrait être considéré comme ayant échoué à la fin du niveau 2 du CEC. Personne ne devrait se voir attribuer une qualification le classant comme échec «social». Chaque apprenant devrait être guidé vers l'étape suivante dans un cadre de certifications reconnu. L'accès au niveau 3 du CEC pourrait aussi impliquer le renforcement des niveaux 1 et 2 du CEC. À ce propos, les établissements d'EFP devraient être renforcés et leur qualité améliorée. Ils devraient être dotés d'enseignants mieux formés et d'un financement adéquat, afin que les apprenants qui souhaitent se réinscrire pour poursuivre leur apprentissage aient la possibilité de le faire. Toute personne désireuse de rester volontairement dans le système après la fin de la scolarité obligatoire devrait se voir attribuer une place dans certaines conditions. Cela peut constituer un développement extrêmement important découlant du CEC proposé.

Connexions et transfert entre les niveaux professionnels et supérieurs

Après achèvement du niveau 4 ou du niveau 5, les apprenants devraient avoir accès au niveau 6. C'est un autre défi pour le CEC proposé. En l'occurrence, il y a deux questions fondamentales à résoudre. Comment pouvons-nous évaluer les acquis de telle sorte que l'accès au niveau 6 du CEC soit équivalent à l'achèvement de l'apprentissage au niveau 5? Quelles connaissances, aptitudes et compétences communes sont nécessaires aux niveaux 4 et 5 du CEC pour assurer la possession de connaissances, aptitudes et compétences communes à la fin de ce cycle?

Les structures nécessaires pour relier l'EFPP et l'enseignement supérieur peuvent être décrites comme étant de nature organisationnelle et substantielle. La mise en place d'une Commission de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur (*Vocational and Higher Education Commission* – VHEC) au niveau national ou sectoriel permettra de planifier les politiques dans les deux environnements, de manière à ce que la composante «connaissances, aptitudes et compétences» soit complémentaire et «réactive» aux approches émanant de l'industrie et/ou axées sur les résultats. La VHEC devrait créer la structure organisationnelle nécessaire pour assurer que les ressources soient partagées entre les deux segments prestataires, pour assurer que le cadre national de certifications réponde aux besoins économiques et sociaux du pays dans le contexte de l'UE et pour garantir que l'apprentissage dans les deux environnements soit complémentaire. La VHEC devrait être composée de préférence de personnes dotées d'expérience dans les deux environnements éducatifs et fermement déterminées à appliquer les dispositions conformément aux principes du CEC proposé pour l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, la VHEC devrait représenter aussi bien les intérêts de l'industrie et du commerce que ceux de l'enseignement général. Cette Commission devrait être, si possible, présidée et guidée par le ministre de l'éducation, afin d'assurer que ses délibérations soient en ligne avec les politiques du gouvernement et de l'UE et qu'elle obtienne les moyens financiers pour développer l'expertise nécessaire.

Du point de vue substantiel, les apprenants aux niveaux 4 et 5 du CEC doivent posséder des compétences clés communes leur facilitant l'accès au niveau 6 du CEC, sans avoir accumulé de handicaps majeurs. Ces compétences clés pourraient être la compétence de communiquer dans la langue maternelle et dans une autre langue, des compétences de base en mathématiques, sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à

apprendre, des compétences interpersonnelles et civiques, l'esprit d'entreprise et l'«expression» culturelle, correspondant aux connaissances, aptitudes et compétences clés et fondamentales indiquées dans la résolution récente du Parlement européen et du Conseil. Que l'apprentissage ait lieu dans des écoles secondaires supérieures ou dans des établissements d'enseignement professionnel, ces compétences devraient toujours être enseignées et leur acquisition rendue obligatoire. Ainsi, les apprenants accédant au niveau 6 du CEC auraient une position de départ équivalente, qu'ils viennent de l'enseignement secondaire supérieur, de l'éducation permanente, de l'enseignement professionnel ou de l'éducation des adultes. Le niveau 6 du CEC est un seuil crucial dans le cadre européen de certifications proposé. Selon le Cedefop (Rapport sur les politiques et synthèse de Maastricht), 50 % des futurs nouveaux emplois seront créés au niveau supérieur, quelque 40 % au niveau secondaire supérieur, et de 10 % à 15 % à un niveau inférieur d'ici à 2010 (Leney et al., 2004). L'objectif de la plupart des gouvernements est d'éliminer le fossé traditionnel entre la scolarité obligatoire et l'enseignement post-secondaire, de telle sorte que tous les jeunes apprenants aient accès à une forme d'éducation répondant à la fois à leurs besoins et à ceux du pays, afin de soutenir la croissance économique et d'assurer la cohésion sociale.

Il faut s'attendre à ce que les acteurs et praticiens, y compris les concepteurs de programmes, conçoivent les niveaux 4 et 5 du CEC, indépendamment de la discipline, en quelque sorte comme un processus de liaison avant l'accès à l'enseignement supérieur, quel que soit le temps requis pour atteindre ce but. Le système européen de transfert de crédits proposé pour l'EFP (*European Credit System for VET – ECVET*) (Commission européenne, 2005), comme l'ECTS, est un système de crédits qui permet aux prestataires de services d'éducation de transmettre des connaissances, aptitudes et compétences en fonction du rythme et des aptitudes propres des apprenants. La procédure d'évaluation sera donc taillée sur mesure et individualisée pour atteindre les résultats espérés tout en respectant toutes les différentes dimensions de connaissances, aptitudes et compétences. Que la personne emprunte l'itinéraire de l'enseignement secondaire supérieur, celui de l'EFP ou celui de l'éducation des adultes, la qualification acquise à la fin du niveau 5 du CEC (cycle court à l'intérieur du premier cycle des qualifications de niveau supérieur) sera équivalente et comparable.

Il s'agirait d'une avancée majeure dans l'éducation en Europe qui, si elle est couronnée de succès, pourrait être exportée vers d'autres systèmes à travers le monde. Le concept sous-jacent à cette réforme est qu'aucun jeune terminant sa scolarité obligatoire ne sera considéré comme ayant échoué. La

stratégie de Lisbonne implique, dans sa substance, que personne ne devrait être marginalisé à la fin de ses études formelles et que l'objectif concret est de transformer chaque individu en un capital plutôt qu'en une dette. Dans la stratégie de Lisbonne, au moins quatre points clés sont axés sur cet objectif: une éducation et des compétences meilleures, une main-d'œuvre adaptable, une meilleure réglementation et davantage d'emplois de meilleure qualité. Le point le plus important est l'amélioration de la qualité de l'éducation et des compétences. L'établissement de liens entre l'EFP et l'enseignement supérieur est un pas en direction d'une éducation de qualité.

L'exemple maltais

À l'aide d'un exemple général emprunté au système éducatif maltais ⁽³⁾, le tableau suivant peut servir à illustrer un processus souhaité de parallélisme aux niveaux 3, 4 et 5 du CEC:

Enseignement postsecondaire	Niveau du CEC	Enseignement professionnel ou éducation des adultes
Qualifications de niveau intermédiaire et avancé dans: deux matières de niveau 'A' et quatre matières de niveau intermédiaire	Niveau 3 du CEC	<ul style="list-style-type: none"> • Certificat de premier niveau du MCAST (60-90 points de crédit) • Premier diplôme BTEC-MCAST (90-120 points de crédit) • Diplôme national BTEC-MCAST (60 points de crédit) • Diplôme national supérieur BTEC-MCAST (60 points de crédit)
	Niveau 4 du CEC	
	Niveau 5 du CEC	
+ compétences clés complémentaires		+ compétences clés complémentaires
270-330 points de crédit	Accès au niveau 6 du CEC	270-330 points de crédit

⁽³⁾ Cet exemple est tiré du système éducatif maltais, dans lequel le parcours d'apprentissage dans l'unique établissement d'enseignement professionnel du pays (*Malta College of Arts, Science and Technology*) peut être comparé à l'enseignement secondaire supérieur, où les élèves sont supposés suivre deux matières de niveau avancé, trois matières de niveau intermédiaire et une matière (obligatoire), également de niveau intermédiaire, intitulée Systèmes de connaissances. À ma connaissance, l'accès à l'Université de Malte dépend de l'obtention de la moyenne dans les matières étudiées dans l'enseignement secondaire supérieur, dans le cadre du *Higher Diploma in Hospitality Management* décerné par l'Institut des études touristiques, du baccalauréat international, ainsi que de la clause de «maturité».

Ce qui est significatif dans cet exemple est que le processus de liaison:

- est déterminé par les résultats,
- se fonde sur l'accumulation de points de crédit (pouvant être calculés sur la base de 35 à 40 heures de cours ou de travail par semaine) et non sur le temps passé et/ou les années scolaires,
- est flexible au regard des qualifications réclamées à l'entrée,
- comprend un tronc commun de compétences clés,
- couvre toute la gamme des programmes d'éducation et de formation et inclut un processus minutieux d'évaluation des acquis,
- est suffisamment simple, plausible et fonctionnel,
- présente la progression comme une forme de résultat,
- valide toutes les connaissances, aptitudes et compétences acquises et utilise cette validation pour le développement et la mise en œuvre d'un mécanisme intégré d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les niveaux 3, 4 et 5 du CEC sont d'une importance cruciale pour établir des liens entre l'EFP et l'enseignement supérieur et en permettre la comparabilité. Au lieu de se concentrer sur des matières telles que le français, l'économie, la physique, la biologie ou les études commerciales, l'informatique, l'électronique industrielle, l'impression, la construction, etc., ces liens devraient être basés sur:

- les résultats de l'apprentissage,
- des points de crédit et des calendriers prédéterminés,
- une assurance qualité,
- un tronc commun de compétences clés,
- des normes professionnelles spécifiques exprimées en termes d'acquis concrets.

Le but ultime est de développer un système éducatif (basé sur le CEC) qui réussisse à créer, à fournir et à assurer aux jeunes, à la fin de leur scolarité obligatoire, l'accès à toutes sortes de possibilités pour continuer à apprendre. Un tel système aura un impact positif sur le lien entre l'EFP et l'enseignement supérieur dans la perspective d'une stratégie globale d'apprentissage tout au long de la vie.

Conclusion

Il n'existe pas de formule préétablie pour amener l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur à exercer en synergie leur impact sur l'apprentissage, à l'exception de changements structurels et substantiels dans la manière dont les établissements d'enseignement perçoivent les défis économiques et sociaux.

La stratégie de Lisbonne et les processus de Bologne et de Copenhague, qui ont posé des jalons importants dans la réforme de l'éducation, sont parvenus à un stade où l'EFP et l'enseignement supérieur doivent reformuler l'ensemble de l'offre d'éducation et de formation postobligatoires. Cette reformulation doit être guidée par des politiques combinées ou communes, répondant à des enjeux économiques et sociaux à partir de perspectives différentes, mais d'importance égale. Le fossé traditionnel entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur sera considéré à long terme comme une barrière superficielle aux intérêts de la croissance économique et des investissements. En prenant des initiatives statutaires conjointes, les établissements d'enseignement professionnel et d'enseignement supérieur à travers toute l'Union européenne fourniront leurs services à un nombre croissant de meilleurs apprenants, produiront davantage de meilleurs travailleurs et généreront davantage de meilleurs emplois.

C'est l'un des plus grands défis qui se pose à notre époque en Europe dans l'éducation et la formation postobligatoires. Il sera décisif pour l'avenir d'une Europe compétitive, une Europe favorisant la cohésion sociale et attirant la croissance dans tous les secteurs de développement, en particulier ceux basés sur les technologies de l'information et de la communication, les transports, la production, le développement et les activités de loisir. De telles politiques doivent être soutenues par la recherche et l'innovation dans toute l'Europe. C'est cette plate-forme de recherche et d'innovation qui poussera finalement l'EFP et l'enseignement supérieur à investir ensemble dans des qualifications combinées susceptibles d'attirer des investissements sérieux de l'industrie (et le plein soutien des partenaires sociaux et autres parties prenantes) dans des projets concrets pour l'avenir.

Bibliographie

- Commission européenne. *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie – Document de travail de la Commission*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005. (SEC(2005), 957). Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf [cité le 11.10.2007].
- Commission européenne. *Le système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) – Spécifications techniques*. Bruxelles: Commission européenne, 2005. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_fr.pdf [cité le 11.10.2007].
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET – Final report to the European Commission*. Bruxelles: Commission européenne, 2004. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [cité le 11.10.2007].

Concevoir le cadre national des certifications lituanien à l'image du cadre européen des certifications

Rimantas Laužackas

Professeur de sciences de l'éducation, vice-recteur de l'université Vytautas Magnus à Kaunas (Lituanie)

Vidmantas Tūtlys

Directeur du Centre d'enseignement professionnel et de recherche, université Vytautas Magnus à Kaunas (Lituanie)

RÉSUMÉ

Dans le présent article, nous analysons la conception du cadre national des certifications lituanien et ses liens avec le cadre européen des certifications. Nous présentons les principaux paramètres méthodologiques et les approches choisies dans la conception du cadre national des certifications, nous analysons les descripteurs des niveaux de certification, nous comparons le modèle lituanien de cadre national des certifications avec le cadre européen des certifications et nous indiquons les principaux défis à relever pour la mise en œuvre des deux cadres en Lituanie.

Mots clés

Qualification, compétence, skills, national qualifications framework, European qualifications framework, qualifications levels

Certifications, compétences, aptitudes, cadre national des certifications, cadre européen des certifications, niveaux de certification

Introduction

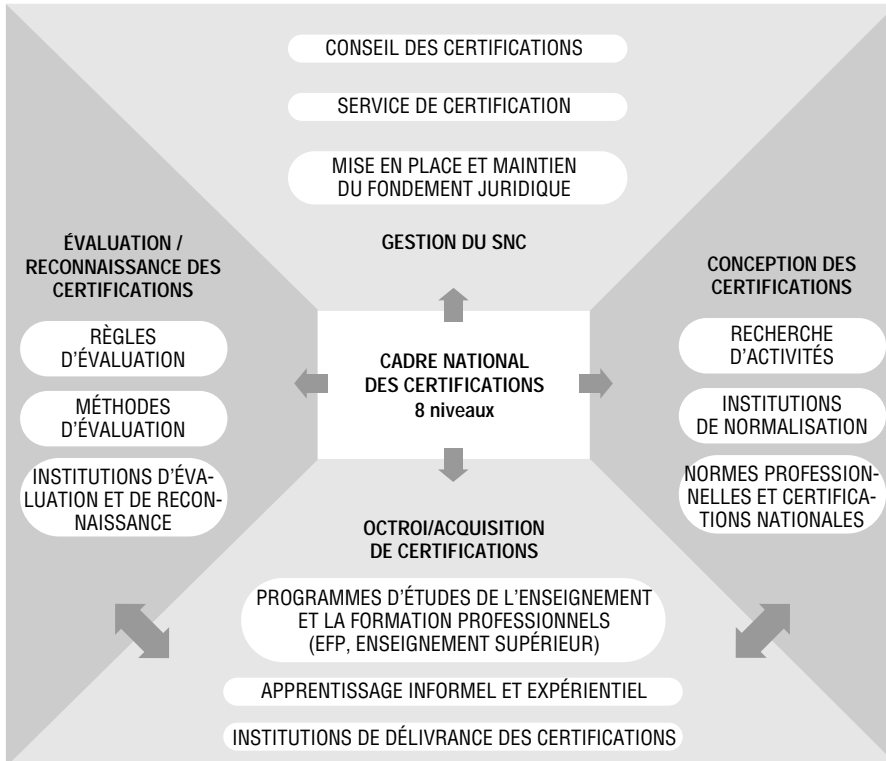
De nombreux pays européens se sont récemment lancés dans la mise en place de cadres nationaux des certifications. Ce besoin est prédéterminé par les évolutions économiques et technologiques actuelles, le renforcement constant de la concurrence et la mondialisation des marchés de biens, de services et de ressources humaines. L'un des facteurs importants qui influencent les cadres nationaux de certifications dans les pays de l'Union européenne concerne le renforcement de l'intégration sur le marché du travail, dans l'enseignement et la formation professionnels et dans l'enseignement supérieur. La conception et la mise en œuvre de mesures à l'échelle communautaire telles que le cadre européen des certifications facilitent ces processus. Le présent article vise à faire la lumière sur les principaux paramètres et caractéristiques de l'actuel cadre national des certifications lituanien. Pour ce faire, nous les analysons dans le contexte du cadre européen des qualifications. L'une des questions les plus importantes concerne la façon dont le cadre national des certifications, qui fait partie intégrante du système national de certification, peut s'aligner sur le cadre européen des certifications en tant que métacadre et moyen de comparer les certifications dans les différents pays de l'UE et de définir les principaux défis.

Principaux paramètres méthodologiques dans la conception du cadre national des certifications et du système national de certification en Lituanie

Le cadre national des certifications lituanien fait actuellement partie intégrante du système national de certification, dont il constitue un élément essentiel. Selon le modèle mis au point, le système national de certification se compose du cadre des certifications et des processus de conception, d'octroi, d'évaluation et de reconnaissance des certifications. Le cadre national des certifications joue un rôle de structuration dans le système national de certification dans la mesure où les certifications sont conçues, délivrées, évaluées et reconnues sur la base des niveaux de certification définis par le cadre (graphique 1). Les concepts du système national de certification et du cadre national des certifications sont aujourd'hui définis. Les documents concernés ont été rédigés de concert par des chercheurs, des établissements d'enseignement et de formation et les partenaires sociaux. Les acteurs de l'enseignement, du secteur privé et du marché du travail les ont présentés et examinés

de façon approfondie. Des normes professionnelles sont désormais en place, de même qu'un registre de certifications. La mise en œuvre du système national de certification et du cadre national des certifications débutera en 2008.

Graphique 1: Modèle du système national de certification lituanien
(*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*)



Le concept du système national de certification lituanien considère le cadre national des certifications comme un système contenant différents niveaux de certification établis en fonction de critères de certification, indiquant les compétences nécessaires pour exercer une activité donnée (*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*). Les caractéristiques spécifiques des niveaux de certification sont déterminées par le système national d'éducation et par le marché national du travail. Le cadre national des certifications définit le caractère et les principes de regroupement des compétences au niveau des certifications. Le cadre national des certifications a pour objet de favoriser et d'encourager le développement de l'apprentissage tout au long de la vie en répondant aux besoins des individus, des groupes sociaux et des

activités liées à l'enseignement, au développement professionnel et au bien-être collectif.

Cet objectif est mis en œuvre à travers la réalisation des tâches suivantes:

- (a) coordination. Le cadre national des certifications crée les conditions préalables nécessaires à la compatibilité entre les certifications acquises et les besoins du marché du travail, et établit le système de référence en matière de partenariat entre le monde du travail et celui de l'éducation et de la formation. Il encourage le développement des ressources humaines et facilite la coordination des politiques économiques, sociales et de l'emploi;
- (b) promotion de la transparence des processus de conception, d'octroi, d'évaluation et de certification des qualifications et de l'accès à celles-ci;
- (c) informations et conseils aux nouveaux venus sur le marché du travail ou aux personnes changeant d'activité professionnelle. Le cadre national des certifications donne des informations sur le contenu des certifications, les exigences en matière de compétences et de certifications, les façons de progresser d'un niveau à un autre, les possibilités d'apprentissage et d'autres questions importantes;
- (d) assurance qualité des compétences et certifications acquises et reconnues compte tenu des règles du système d'activités professionnelles aux niveaux national et européen;
- (e) promotion du développement de l'apprentissage tout au long de la vie et de la formation professionnelle continue en soutenant toutes les formes et les voies d'apprentissage, en créant les conditions requises pour évaluer et reconnaître tous les résultats d'apprentissage, indépendamment de la façon dont ceux-ci ont été acquis;
- (f) encouragement de la mobilité des travailleurs en définissant des conditions préalables en matière de certification et d'apprentissage afin de développer la mobilité professionnelle et géographique des travailleurs.

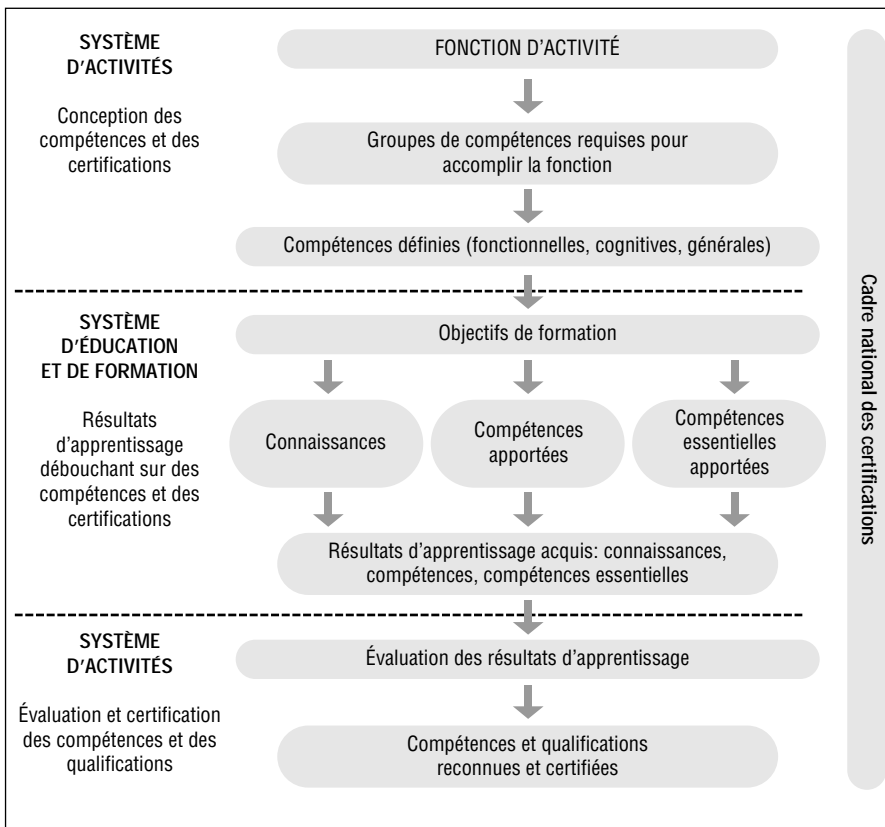
La principale approche utilisée pour concevoir le cadre national des certifications et définir les niveaux de certification consiste à tenir compte des caractéristiques et des besoins du système d'activités (graphique 2).

Le cadre national des certifications lituanien jouera un rôle important dans tous les processus du système national de certification:

- (a) il constitue le point de référence pour la conception des certifications. Il contribuera à définir le niveau de certification en vue de la conception de normes professionnelles et de la planification des certifications existantes et nouvelles dans le registre national des certifications. Ces fonctions confirment la nécessité d'une approche fondée sur les compétences;

- (b) il contribuera à favoriser l'équité entre les différentes formes et les différents moyens de délivrance et d'acquisition des certifications en définissant une base d'informations précise sur les niveaux de certification et les moyens de progresser entre ces niveaux. La mise en œuvre et le développement du cadre national des certifications contribueront également à améliorer la continuité et la transition entre l'enseignement et la formation professionnels (EFP) initiaux et l'enseignement supérieur, de même qu'entre l'EFP initial et l'EFP continu;
- (c) il permettra d'évaluer et de certifier les compétences et les certifications en indiquant le niveau des certifications acquises et les possibilités de progression entre les niveaux. Il constituera également un outil d'orientation important dans le cadre de l'évaluation et de la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel.

Graphique 2: Influence des systèmes d'activités et d'éducation et de formation sur les processus du système national de certification



Les descripteurs des niveaux de certification se fondent sur deux éléments principaux:

- (a) les compétences, définies comme la capacité à effectuer certaines tâches et opérations dans le contexte réel ou simulé de l'activité. Les compétences sont définies par les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les approches acquises dans le cadre de l'apprentissage dans un établissement de formation ou sur le lieu de travail. La notion de compétence est issue du monde du travail ou, plus précisément, de l'interface dans les domaines du travail et de l'apprentissage. Les compétences sont définies comme les résultats d'apprentissage appliqués dans l'exécution d'une activité professionnelle. Les compétences peuvent dès lors aussi être définies comme des résultats d'apprentissage qui tiennent compte des exigences et des caractéristiques du système d'activités. Selon cette définition, la qualification est définie comme l'ensemble des compétences acquises nécessaires dans le cadre d'une activité professionnelle donnée et reconnues par les institutions publiques concernées. La reconnaissance des qualifications est confirmée par un diplôme ou un certificat approuvé au niveau national. En analysant les compétences nécessaires à l'exécution des activités, les concepteurs du cadre des certifications ont mis en lumière trois grands types de compétences: les compétences fonctionnelles, cognitives et générales. Il n'est pas toujours facile de tracer une frontière précise entre ces types de compétences. Ce sont les compétences générales et cognitives qui s'avèrent souvent difficiles à distinguer. On ignore au juste, par exemple, quel type de compétence doit aborder des questions telles que les connaissances issues de l'enseignement général, la connaissance des méthodes d'exécution opérationnelle et les capacités à appliquer ces connaissances dans la pratique, etc. La notion de compétence dans le cadre national des certifications se fonde sur l'approche fonctionnelle appliquée dans beaucoup de cadres des certifications actuels – les NVQ (*national vocational qualifications* – certifications professionnelles nationales) au Royaume-Uni, les cadres des certifications australien et néo-zélandais, etc. (Delamare Le Deist et Winterton, 2005). Contrairement aux NVQ britanniques, critiquées pour la faible prise en compte de l'acquisition systématique de connaissances et d'aptitudes dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels (Warhurst, Grugulis et Keep, 2004), la notion de compétences dans le système national de certification lituanien accorde une grande importance à l'intégration des connaissances et des aptitudes acquises de façon systématique dans la conception et l'octroi des compétences et des certifications. Par exemple, l'enseignement

général joue un rôle déterminant dans la progression d'un niveau de certification à un autre (en particulier dans le premier niveau de certification). Le rôle de l'enseignement général dans la structure des certifications présentait des problèmes importants pour les experts du groupe de travail dans le cadre de la mise au point du cadre national des certifications. La question était de savoir si l'on pouvait considérer l'enseignement général comme une certification donnée et, dans l'affirmative, de déterminer la place occupée par cette certification dans le cadre national des certifications. Les discussions, animées, ont débouché sur la conclusion selon laquelle l'enseignement général ne pouvait être assimilé aux certifications professionnelles, même s'il constitue un bagage et une condition importants en vue de l'acquisition de certifications et de leur développement;

(b) les caractéristiques de l'activité: autonomie, complexité et caractère évolutif.

Dans la description de chacun des niveaux de certification, les questions suivantes sont traitées:

- La mesure dans laquelle les caractéristiques de l'activité liées au niveau de certification influencent les compétences fonctionnelles, cognitives et générales nécessaires pour accomplir les fonctions des activités. En d'autres termes, quelles sont les compétences fonctionnelles, cognitives et générales nécessaires pour accomplir une tâche présentant certaines caractéristiques en termes d'autonomie, de complexité et de caractère évolutif?
- La mesure dans laquelle les caractéristiques de l'activité influencent l'acquisition et le développement de compétences fonctionnelles, cognitives et générales. Par exemple, l'absence d'autonomie et la simplicité des tâches monotones aux niveaux inférieurs des certifications n'offrent pas suffisamment de possibilités de développer les compétences des personnes assumant ces fonctions à ces niveaux. Par conséquent, les descripteurs de ces niveaux indiquent que les employeurs et les établissements d'EFP doivent prendre des mesures et des initiatives complémentaires afin d'améliorer l'apprentissage tout au long de la vie et le développement des compétences à ces niveaux.

Les niveaux de certification du cadre national des certifications lituanien sont structurés de façon hiérarchique et englobent un ensemble complet de certifications acquises dans l'enseignement secondaire, l'enseignement et la formation professionnels, ainsi que les certifications acquises dans les centres de formation professionnelle, les cours de formation professionnelle continue

et les établissements d'enseignement supérieur. Ces niveaux de certification englobent également les certifications acquises dans le cadre de l'apprentissage informel ou des autres possibilités prévues par l'apprentissage tout au long de la vie.

Les cinq premiers niveaux de certification comprennent les certifications acquises dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels initiaux et dans la formation professionnelle continue ou sur le lieu de travail. Les niveaux 6 à 8 englobent quant à eux les certifications acquises dans les établissements d'enseignement supérieur.

Lorsqu'on analyse les caractéristiques des activités liées aux niveaux de certification, on distingue trois types d'activités:

- (a) les activités élémentaires, composées d'actions et d'opérations simples. Ces activités correspondent généralement au premier niveau de certification;
- (b) les activités typiques des deuxième, troisième, quatrième et cinquième niveaux de certification sont composées d'actions spécialisées et de combinaisons de ces actions. Le nombre de ces actions et combinaisons augmente à mesure que le niveau augmente. Bien que le contenu des actions et des opérations comprises dans ces combinaisons soit similaire dans les trois niveaux de certification mentionnés, l'augmentation du nombre de ces actions, opérations et de leurs combinaisons entraîne un renforcement de la complexité de l'activité ainsi que la nécessité de traiter une gamme plus large de technologies et de modes d'organisation du travail. La complexité des activités propres à ces niveaux de certification exige une formation complémentaire et le développement des certifications par le biais du processus d'accumulation de crédits et d'autres mécanismes;
- (c) à partir du sixième niveau de certification, la complexité des activités est non seulement déterminée par un plus grand nombre d'actions et de combinaisons, mais aussi par des changements dans le contenu du travail. Ces changements sont déterminés par l'application de technologies plus sophistiquées et plus complexes, par une plus grande responsabilité dans l'organisation du travail et par l'obligation de prendre des décisions sur la base d'analyses et de recherches.

Les données issues de l'analyse du marché du travail et de la main-d'œuvre indiquent que la structure du cadre national des certifications, répartie en huit niveaux, correspond à la structure actuelle des certifications sur le marché du travail (voir tableau 1).

Tableau 1: Structure de la main-d'œuvre en Lituanie en fonction des niveaux de certification

Niveau de certification	Composition et nombre de travailleurs possédant le niveau de certification correspondant
Niveau 1	Travailleurs non qualifiés exerçant des fonctions élémentaires. Les données indiquent qu'entre 2001 et 2004, le nombre de personnes diplômées de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur général ne possédant aucune certification professionnelle a légèrement baissé, passant de 897 000 à 859 000 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>). Le nombre de travailleurs non qualifiés occupant des fonctions élémentaires entre 2000 et 2004 a augmenté, passant de 143 100 en 2000 à 154 700 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).
Niveau 2	Travailleurs peu qualifiés, diplômés de programmes de formation liés au marché du travail. Les données indiquent que le nombre de personnes possédant peu de certifications professionnelles et n'ayant pas terminé leurs études secondaires inférieures a baissé, passant de 20 300 en 2001 à 14 900 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).
Niveau 3	Travailleurs qualifiés possédant des certifications professionnelles et diplômés de l'enseignement secondaire inférieur. Selon les statistiques, le nombre de personnes diplômées de l'enseignement secondaire inférieur professionnel a baissé au cours des dernières années, passant de 102 200 en 2001 à 77 200 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).
Niveau 4	Travailleurs hautement qualifiés diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ou postsecondaire professionnel (artisans et commerçants apparentés, opérateurs des installations et de machines, assembleurs, etc.). Les données indiquent que le nombre de travailleurs de ce type a considérablement augmenté, passant de 366 300 en 2000 à 394 600 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>). Cette catégorie de travailleurs est, avec ceux du cinquième niveau de certifications, la plus demandée sur le marché du travail actuellement.
Niveau 5	Travailleurs qualifiés et expérimentés (techniciens, contremaîtres et professions apparentées, jeunes employés de bureau), anciens diplômés d'écoles secondaires spécialisées (<i>technikums</i>) et d'écoles professionnelles supérieures. Il est difficile d'estimer le nombre de personnes possédant ces certifications en raison de la réforme de l'enseignement supérieur et de la transformation des anciennes écoles professionnelles supérieures en instituts (des établissements d'enseignement supérieur non universitaire) depuis 2001. Les données relatives aux travailleurs qualifiés participant à la formation professionnelle continue sont par ailleurs insuffisantes. En 2001, on dénombrait cependant 574 400 personnes diplômées de l'enseignement secondaire spécial (les anciens <i>technikum</i>) et des anciennes écoles professionnelles supérieures (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>). Cette catégorie de travailleurs est, avec les travailleurs hautement qualifiés du quatrième niveau, la plus demandée sur le marché du travail.
Niveau 6	Titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent de l'enseignement supérieur (diplômés des instituts et universités et diplômés des programmes professionnels). Les données indiquent une forte augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (tous diplômés confondus): de 348 400 en 2001 à 408 500 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>). Le nombre de diplômés des instituts et universités dans les programmes de licence et professionnels a également augmenté ces dernières années: diplômés des instituts, de 4602 en 2003 à 8750 en 2004, licences universitaires et programmes professionnels, de 14 654 en 2003 à 15 758 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).
Niveau 7	Titulaires d'un master ou d'un diplôme équivalent de l'enseignement supérieur. On dénombrait 7435 titulaires d'un master en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).
Niveau 8	Travailleurs titulaires d'un doctorat (chercheurs, spécialistes en R&D). Selon les données, le nombre de chercheurs possédant un titre et un diplôme scientifique dans le secteur public a légèrement augmenté, passant de 5333 en 2000 à 5706 en 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis 2005, 2006</i>).

Une analyse complémentaire du contenu des descripteurs de niveau fait apparaître le lien entre les caractéristiques des activités et les compétences.

Niveau 1

Caractéristiques de l'activité

Ce niveau de certification se compose d'actions et d'opérations élémentaires, auxiliaires et simples liées à un grand nombre d'activités simples. L'activité est réalisée sous supervision directe. Les actions et opérations élémentaires sont constantes et répétitives.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Les opérations et tâches simples et répétitives exigent des compétences fonctionnelles simples, stables et faciles à acquérir par la pratique. Les tâches nécessitent parfois que l'on adapte certaines connaissances acquises dans l'enseignement général. La simplicité et la stabilité de l'activité ne favorisent pas l'acquisition de nouvelles compétences cognitives. Ces activités exigent au minimum une formation initiale acquise dans le cadre de l'enseignement formel ainsi que des compétences élémentaires fonctionnelles, cognitives et de base, acquises de façon informelle ou par le biais de l'expérience professionnelle (apprentissage informel sur le lieu de travail). Le développement des certifications varie en fonction de la formation générale suivie. En suivant une formation initiale et en décrochant un diplôme dans le cadre d'un programme ou d'un module de formation professionnelle pour adultes, on peut obtenir une certification de deuxième niveau. En suivant des études générales de base (neuf ans) et en acquérant une certification professionnelle auprès d'une école de formation professionnelle, on peut obtenir une certification de troisième niveau. En suivant des études secondaires dans une école de formation professionnelle, on peut obtenir une certification de sixième niveau. L'enseignement secondaire offre la possibilité d'entrer dans les instituts et les universités afin d'obtenir des certifications de l'enseignement supérieur.

Niveau 2

Caractéristiques de l'activité

Ce niveau de certification se compose de plusieurs actions et opérations spécialisées. Le contexte de l'activité est structuré et l'activité est réalisée sur la base d'instructions détaillées. Dans de nombreux cas, cette activité exige une supervision et un contrôle étroits de la part de personnes plus qualifiées.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Quelques compétences fonctionnelles simples ainsi que des compétences cognitives et générales correspondant au niveau d'enseignement initial s'imposent. Les compétences fonctionnelles sont axées sur des tâches bien spécialisées visant à accomplir des actions et des opérations simples et répétitives dans un environnement professionnel stable. L'activité passe par l'application de connaissances de base dans le domaine concerné. La simplicité et la stabilité de l'activité ne favorisent pas l'acquisition de nouvelles compétences cognitives. Ces certifications sont acquises dans l'enseignement professionnel et dans les écoles de formation et les centres de formation professionnelle pour adultes. Les compétences fonctionnelles s'acquièrent dans le cadre de formations pratiques dans l'environnement professionnel (lieu de travail simulé) ou sur le lieu de travail. Les compétences cognitives s'acquièrent par le biais de l'apprentissage théorique et des compétences fondamentales – dans le cadre de l'apprentissage de l'activité. Au terme de l'enseignement obligatoire, on peut obtenir des certifications de troisième et quatrième niveaux par le biais des établissements d'enseignement et de formation professionnels initiaux, ou de façon informelle ou non formelle.

Niveau 3

Caractéristiques de l'activité

Ce niveau peut englober plusieurs tâches spécialisées d'activité professionnelle, exigeant l'application de décisions connues et ayant fait leurs preuves. Les tâches sont exécutées sous la supervision partielle de travailleurs hautement qualifiés. Le contexte professionnel est relativement stable, mais la technologie utilisée et l'organisation du travail peuvent faire l'objet de changements passagers et mineurs. Certaines activités encouragent l'apprentissage sur le lieu de travail.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Des compétences fonctionnelles s'imposent pour réaliser des tâches spécialisées dans un ou plusieurs domaines d'activité bien précis en choisissant un ou plusieurs modes et méthodes d'exécution, en choisissant des matériaux, des outils, etc. Des compétences fonctionnelles supplémentaires sont relativement faciles à acquérir dans le cadre de l'apprentissage sur le lieu de travail sous la supervision de travailleurs qualifiés. Les travailleurs de ce niveau de certification comprennent les connaissances factuelles et les processus d'une activité professionnelle concrète, et associent cette compréhension aux connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement général qu'ils

appliquent dans leur travail. Les tâches sont exécutées de façon autonome et font l'objet d'un contrôle externe de la qualité. Les travailleurs sont en mesure de prendre la meilleure décision à partir d'une série de décisions standard. Ce niveau de certification s'acquiert dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels secondaires (écoles d'EFP et centres de formation professionnelle pour adultes) ou de façon informelle ou non formelle.

Niveau 4

Caractéristiques de l'activité

Ce niveau est composé d'actions et d'opérations issues d'un domaine de technologies et d'organisation du travail comparativement étendu. Les activités sont réalisées en exécutant plusieurs fonctions et tâches spécialisées, qui sont parfois nouvelles et n'ont encore jamais été expérimentées. Celles-ci sont réalisées de façon autonome et les travailleurs se basent sur les instructions qui leur sont fournies. Les travailleurs doivent assurer la qualité des procédures de réalisation et les résultats de l'activité. Cette activité est caractérisée par des changements relativement rapides ayant une influence sur les technologies utilisées et sur l'organisation du travail.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Les compétences fonctionnelles permettent de réaliser des combinaisons d'actions et d'opérations spécialisées dans de vastes domaines d'activités. Les ensembles et les combinaisons de compétences fonctionnelles et la mise à jour de ces compétences permettent de prendre des décisions simples et de procéder à des adaptations en fonction du contexte changeant des tâches. Ce niveau de certification comprend la compréhension et l'application de connaissances factuelles issues de vastes domaines d'activités, de même que l'application de connaissances générales dans la réalisation des tâches. Le renforcement de la complexité de l'organisation du travail passe par le développement de l'aptitude à communiquer. Les travailleurs doivent être en mesure d'évaluer la qualité des procédures de travail et des résultats. Ce niveau exige un diplôme de l'enseignement secondaire au minimum (12 ans). Ce niveau de certification s'acquiert dans les établissements d'enseignement et de formation professionnels secondaires (écoles d'EFP et centres de formation professionnelle pour adultes) ou de façon informelle ou non formelle.

Niveau 5

Caractéristiques de l'activité

Cette activité est compliquée et se compose d'une série d'actions et d'opérations spécialisées comparativement vastes, qui varient dans leur contenu et leur volume. Les travailleurs à ce niveau accomplissent leur travail de manière autonome, organisent et supervisent les activités des travailleurs possédant des certifications de niveaux 1 à 4. Cette activité comprend la gestion et la régulation de différents processus sur la base d'instructions et de recommandations d'experts, l'organisation du travail en groupes et la formation d'autres travailleurs. Les caractéristiques technologiques et organisationnelles de l'activité font souvent l'objet de changements et sont rarement prévisibles.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Cette certification se compose de compétences comparativement universelles qui transcendent les limites d'un lieu de travail donné pour comprendre et organiser comme il se doit des activités dans différents lieux de travail. Les compétences fonctionnelles permettent un accomplissement autonome des actions et opérations complexes dans un ou plusieurs domaines d'activités étendus. La complexité et le caractère évolutif de l'activité exigent une capacité à concevoir et à appliquer de nouvelles combinaisons de compétences fonctionnelles dans des domaines d'activité concrets. La compréhension approfondie du contexte de l'activité se fonde sur des connaissances théoriques exhaustives. Les certifications à ce niveau comprennent la capacité à apprécier les limites du savoir acquis et à transférer ces connaissances à autrui. Les travailleurs sont capables d'analyser les tâches et de prévoir les problèmes dans le cadre de leur exécution, de même que d'évaluer et d'assurer la qualité de l'activité dans des contextes d'activités en constante évolution. Les certifications au cinquième niveau s'acquièrent dans le cadre de formations professionnelles continues après avoir obtenu un diplôme dans une école d'EFP ou un centre de formation professionnelle. À l'avenir, il sera possible d'acquérir ces certifications en suivant un cycle d'études de type court (deux ans) dans les instituts.

Niveau 6

Caractéristiques de l'activité

L'activité est complexe et composée d'actions diverses et multiples, accomplies sur différents lieux de travail ou dans différents contextes professionnels. L'activité est réalisée de manière autonome. Elle est quelquefois initiée par le travailleur. Cette activité comprend le travail en équipe et la gestion de même que la supervision des activités d'autres travailleurs. Dans de

nombreux cas, cette activité exige un niveau élevé de responsabilité pour la qualité des processus de travail et des résultats. Le contexte technologique et organisationnel de l'activité est imprévisible et en constante évolution.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Les compétences fonctionnelles englobent la capacité à réaliser des recherches appliquées dans le domaine d'activité. La complexité et le caractère évolutif de l'activité exigent une aptitude à prévoir des moyens et des méthodes de réalisation des activités et d'évaluation des nouveaux éléments et du nouveau contenu des activités. Les connaissances constituent le fondement des compétences fonctionnelles. La complexité et le caractère évolutif des activités exigent une amélioration constante et le développement des compétences cognitives (par l'acquisition de nouvelles connaissances et l'approfondissement des connaissances existantes). L'autonomie exigée passe par une pensée analytique et des compétences en résolution de problèmes, en prise de décisions, ainsi que par la capacité à se concentrer sur l'essence des problèmes. Ce niveau de certification s'acquiert dans les établissements d'enseignement supérieur: universités et instituts. Les études universitaires visent à offrir des compétences essentiellement cognitives, tandis que les études dans les instituts s'intéressent davantage aux compétences fonctionnelles nécessaires pour des domaines d'activité bien précis. Les certifications à ce niveau se divisent en deux sous-niveaux: les certifications acquises à l'université (licence) et dans les instituts (licence professionnelle). Lorsque l'on passe d'un institut à l'université, des programmes d'études complémentaires peuvent être prévus afin d'obtenir les compétences manquantes.

Niveau 7

Caractéristiques de l'activité

Cette activité est complexe et passe par l'application de connaissances spécifiques dans le domaine concerné ainsi que par des compétences très développées en matière de gestion du processus de travail, d'encadrement et de résolution créative de problèmes. Dans de nombreux cas, les travailleurs doivent utiliser les résultats et les données issus de recherches scientifiques et mener des recherches pour obtenir les informations requises. Ils doivent également estimer et analyser de multiples facteurs interconnectés, qui évoluent rapidement et qui influencent l'activité. Celle-ci est accomplie de manière autonome et oblige le travailleur à être responsable de la gestion et de la direction de groupes de travailleurs, qu'il doit également motiver et dont il doit développer les compétences. Le contexte de l'activité évolue constam-

ment et rapidement et est inhabituel. Cela exige des compétences développées dans le domaine de la résolution créative de problèmes.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Ce niveau de certification est dominé par des compétences cognitives fondées sur des recherches scientifiques et englobant des connaissances pointues dans le domaine d'activité spécialisé. Ces compétences cognitives sont associées à un sens de l'organisation et de la gestion de processus de travail complexes, à des compétences optimales en matière de prise de décisions et à une aptitude à analyser divers facteurs interconnectés et changeants liés au contexte de travail. La complexité et le caractère évolutif de l'activité exigent une aptitude à prendre des décisions innovantes fondées sur les résultats de recherches appliquées et sur des analyses des activités. Ces caractéristiques des activités nécessitent également une capacité à évaluer les connaissances de pointe dans le domaine d'activité et à découvrir de nouveaux éléments en menant des recherches appliquées. Le travailleur doit également posséder un sens développé de l'organisation et de la gestion, des compétences en matière de gestion du travail d'équipe et être capable d'encourager le développement des ressources humaines au sein de groupes. Ce niveau de compétence exige un master de l'enseignement supérieur. Cette certification s'acquiert dans le cadre d'études liées à des programmes d'études continues à l'université ou de manière informelle, par le biais d'un apprentissage informel sur le lieu de travail ou sur le lieu de collaboration avec des travailleurs possédant un niveau de certification similaire ou supérieur.

Niveau 8

Caractéristiques de l'activité

Cette activité est pointue et liée à la création et au développement de nouvelles idées et de nouveaux processus dans un environnement en constante évolution. Cette activité englobe des recherches scientifiques originales axées sur des phénomènes naturels et sociaux, des processus et des objets, de même que la gestion et la réalisation de projets très importants et complexes favorisant le développement social, économique et culturel.

Contenu des certifications et modes d'acquisition

Ce niveau de certification est dominé par des compétences liées à la création et à l'application de méthodologies et de méthodes de recherche scientifique, de même que par la capacité à découvrir de nouveaux phénomènes et à produire des idées nouvelles. Des compétences en formation, en consultation et en gestion stratégique s'imposent. Ce niveau de certification exige

un doctorat, qui offre la possibilité de mener des recherches scientifiques indépendantes et de résoudre des problèmes scientifiques, de même que d'initier un changement stratégique dans des systèmes sociaux. Ce niveau de certification s'acquiert dans le cadre d'un doctorat à l'université ou de manière informelle. La préparation et la soutenance de la thèse de doctorat constituent l'élément le plus important dans l'acquisition et la reconnaissance de la certification à ce niveau.

Comparaison entre le modèle du cadre national des certifications lituanien et le cadre européen des certifications

Les principales similitudes concernent le nombre identique de niveaux, la cohérence de base du contenu des descriptions de niveau des certifications et la mention des caractéristiques des activités (autonomie, responsabilité) dans la description des niveaux de certification.

On observe néanmoins les différences suivantes:

- (a) le point de référence du cadre européen des certifications est le système d'éducation et de formation professionnelle, tandis que le cadre national des certifications lituanien renvoie essentiellement aux besoins du système d'activités. Par conséquent, le principal élément utilisé dans la description des niveaux de certification dans le cadre européen des certifications concerne les résultats d'apprentissage. En Lituanie, les niveaux sont décrits en analysant les compétences et les caractéristiques des activités. Le concept du système national de certification lituanien considère les compétences comme l'élément essentiel dans le cadre de la conception des certifications et le cadre national des certifications est considéré comme l'un des principaux moyens de les concevoir. Le fait de décrire les niveaux de certification en se fondant sur l'analyse des compétences et des caractéristiques des activités fait du cadre national des certifications un outil plus pratique pour définir les certifications. Le cadre national des certifications lituanien est axé sur les besoins du système d'activités et sur une approche basée sur les compétences car le cadre national des certifications fait partie intégrante du système national de certification, dont il constitue un élément structurant;
- (b) les descripteurs de niveau du cadre européen des certifications définissent des résultats d'apprentissage qui décrivent les connaissances, les aptitudes pratiques et les compétences en termes d'autonomie et de respon-

sabilité (Commission européenne, 2006). Les descripteurs du cadre national des certifications lituanien définissent les compétences exigées dans le cadre d'activités autonomes, complexes et changeantes, de même que l'impact stimulant ou entravant de ces caractéristiques des activités pour le développement des compétences;

- (c) le rôle de l'enseignement général dans la progression du premier niveau de certification vers les niveaux supérieurs est une caractéristique propre au cadre national des certifications lituanien. La présence de contenus aussi vastes que ceux liés à l'enseignement général au premier niveau de certification est influencée par l'idée méthodologique selon laquelle seule la certification professionnelle, et non l'enseignement général, définit le niveau de certification dans le cadre.

Principales difficultés dans la mise en œuvre du cadre national des certifications et du cadre européen des certifications en Lituanie

On distingue les difficultés suivantes:

- (a) l'harmonisation des certifications liées à l'enseignement professionnel et à l'enseignement supérieur s'est avérée le problème le plus sérieux dans la conception du cadre national des certifications lituanien. La description des certifications acquises dans l'enseignement professionnel donne lieu à des informations et des définitions beaucoup plus simples des compétences fonctionnelles, cognitives et générales. Dans les certifications liées à l'enseignement supérieur, le caractère trop complexe des caractéristiques de fonctionnement, la prédominance des compétences cognitives et les liens étroits entre les compétences fonctionnelles et les activités intellectuelles rendent les compétences dans ce domaine beaucoup plus abstraites et plus difficiles à concrétiser et à généraliser. Plus le niveau de certification est élevé, plus les compétences constituant les certifications de ce niveau sont abstraites et difficiles à définir;
- (b) en ce qui concerne l'état de préparation du système d'éducation à la mise en œuvre du cadre national des certifications lié au cadre européen des certifications, seul le secteur de l'enseignement supérieur non universitaire (les instituts) est aujourd'hui plus ou moins prêt. Ces établissements ont adopté un système d'évaluation des résultats d'apprentissage fondé sur les compétences et une approche pleinement intégrée en matière d'ECVET. Les établissements d'enseignement professionnel fon-

dent également leurs programmes d'études et leurs évaluations sur les compétences. Ils n'ont cependant toujours pas adopté de système de transfert de crédits, l'ECVET ayant été introduit seulement depuis peu. Le secteur universitaire est plutôt peu favorable à l'approche basée sur les compétences du cadre national des certifications, de même qu'à l'intégration des systèmes d'EFP et d'enseignement supérieur au sein d'un cadre de certifications unique. Les universités se montrent dès lors relativement passives et indifférentes à l'égard du cadre national des certifications et du cadre européen des certifications;

- (c) l'attitude des employeurs et leur position au sujet du cadre national des certifications et du cadre européen des certifications peuvent également poser des difficultés dans leur mise en œuvre. Le lien étroit entre le cadre national des certifications et le cadre européen des certifications peut être considéré par les employeurs comme une source de risque car ils peuvent entraîner un exode des travailleurs compétents vers d'autres pays de l'UE;
- (d) les concepteurs des politiques et les décideurs n'accordent pas suffisamment d'attention et d'intérêt au cadre national des certifications et au cadre européen des certifications;
- (e) les autres difficultés importantes sont liées à la nécessité de mettre en œuvre et de développer un système d'évaluation et de certification des compétences et des qualifications acquises de manière informelle et non formelle, de même que d'assurer la cohérence entre le cadre national des certifications et les cadres de certification sectoriels.

Conclusions

1. L'intégration du cadre national des certifications dans le système national de certification et le rôle du cadre dans la structuration des processus de conception, d'octroi et de certification des qualifications sont les principaux facteurs qui expliquent le fait que le cadre national des certifications est axé sur les besoins du système d'activités.
2. Le fait de décrire les niveaux de certification en analysant les compétences requises dans le cadre de la définition des activités et l'impact de ces définitions sur l'acquisition et le développement de compétences fait du cadre national des certifications un outil plus pratique pour concevoir, délivrer et évaluer les certifications.
3. Le cadre national des certifications lituanien est proche du cadre européen des certifications dans le nombre de niveaux et le contenu des descrip-

teurs de niveau. Il s'en écarte en ce qui concerne l'approche basée sur les compétences et la prise en compte des liens réciproques entre les définitions des activités et les compétences.

4. L'actuel cadre national des certifications lituanien sera compatible avec le cadre européen des certifications et correspondra en même temps aux besoins du système d'activités. Les principaux facteurs ayant une influence sur cette compatibilité et sur cette flexibilité du cadre national des certifications sont les suivants:
 - la structure actuelle des certifications, qui correspond aux huit niveaux de certification;
 - l'intégration du cadre national des certifications dans le système national de certification et le fait d'axer le cadre sur les besoins du système d'activités;
 - la prise en compte de la compatibilité du cadre national des certifications avec le cadre européen des certifications dans la conception et la mise en œuvre du cadre national des certifications.

Bibliographie

- Commission européenne. *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne – proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006. [COM(2006) 479 final]. Disponible en ligne: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf [consulté le 10.12.2007].
- Delamare Le Deist, Françoise; Winterton, Jonathan. What is competence? *Human Resource Development International*, mars 2005, vol. 8, n° 1, p. 27-46.
- Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija / Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. Vilnius: LDRMT, 2006. Disponible en ligne: http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=selectcat&cat=1 [consulté le 10.12.2007].
- Lietuvos Statistikos departamentas. *Lietuvos Statistikos Metraštis 2005* [Annuaire statistique lituanien 2005]. Vilnius: Lietuvos Statistikos departamentas, 2006.
- Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. Londres: Palgrave, 2004.

Cadres des certifications et systèmes de crédit: une formule modulaire pour la formation en Europe

Torsten Dunkel

Chargé de recherches, Centre international de recherche sur l'enseignement supérieur de Cassel (INCHER), université de Cassel, Allemagne

Isabelle Le Mouillour

Responsable de projet et chargée de recherches, Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), Allemagne, section Monitoring international et étalonnage des performances/Politique européenne de la formation professionnelle

Mots clés RÉSUMÉ

ECVET, D'ici à 2010, l'UE veut devenir l'espace économique de la connaissance le plus compétitif et le plus dynamique au monde tout en maintenant la cohésion sociale. Cet objectif s'accompagne, dans le domaine de la politique éducative, d'un vaste programme qui s'inscrit dans le cadre du processus de Bologne visant à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), et dans le domaine de la formation professionnelle, du processus de Copenhague. Pour promouvoir cet espace européen uniforme de l'enseignement supérieur prévu pour 2010, la Commission européenne a proposé la mise en place d'un cadre européen des certifications (CEC) qui permettra, d'une part, de renforcer la mobilité dans l'enseignement supérieur en Europe et, d'autre part, d'améliorer la mobilité et la perméabilité entre les domaines éducatifs. Le développement des systèmes de validation ECTS et ECVET, qui passent de la fonction de transfert à la fonction d'accumulation et de l'orientation sur les intrants à l'orientation sur les résultats, va favoriser de plus en plus la mobilité des étudiants, apprentis, diplômés et travailleurs, grâce à la validation et à la reconnaissance des connaissances, aptitudes et compétences acquises, et permettre tout au long de la vie (active) l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle et le développement d'une formation continue de grande ampleur. C'est dans ce contexte qu'il s'agit ici de dégager les spécificités et les corrélations de ces instruments.

ECTS, qualification, mobility, credits, transparency of qualifications, credit systems

ECVET, ECTS, CEC, mobilité, points de crédit, qualification, transparence des qualifications, systèmes de validation

Introduction

L'Europe voit disparaître les barrières à la mobilité. Pour les étudiants, les apprentis, les diplômés et les travailleurs qui veulent exercer leur activité dans un autre pays d'Europe, mais aussi pour leurs employeurs, il faut que les qualifications et les expériences acquises ailleurs puissent faire l'objet d'une évaluation correcte lorsqu'on change de lieu de travail, ou bien que l'on aborde ou reprend des activités apprenantes dans un autre système de formation. Telle est la raison des efforts menés pour assurer la transparence et la reconnaissance des compétences et des qualifications acquises.

Le grand cadre politique (et économique) dans lequel ce dessein s'inscrit pour l'UE a été formulé en 2000 par l'agenda de Lisbonne, qui veut faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici à 2010. Cet objectif est mis en œuvre, d'une part, sur la base des déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) et des conférences qui les ont suivies à Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) et Londres (2007) – le «processus de Bologne» – et, d'autre part, dans le domaine de la formation professionnelle par la déclaration de Copenhague (2002), le communiqué de Maastricht (2004) et celui d'Helsinki (2006) – le «processus de Copenhague». Dans le contexte du processus de Copenhague, différents instruments, mécanismes et principes ont été élaborés en vue de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il s'agit, par exemple, du système européen de transfert de crédits pour la formation et l'enseignement professionnels (*European Credit Transfer System for VET* – ECVET), ou des principes de l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation (CQAF). Parallèlement, ont été adoptés dans le secteur de l'enseignement supérieur, pour l'essentiel dans le contexte du processus de Bologne, des instruments et des principes visant à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie, la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et la mobilité. Il s'agit surtout de l'introduction de trois cycles d'études (licence/*bachelor*, maîtrise/*master*, doctorat) dans l'enseignement supérieur et de la mise en œuvre du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS).

Afin de renforcer l'attractivité de la formation professionnelle en Europe, la convergence de la formation professionnelle et du marché du travail et la perméabilité vers l'enseignement supérieur (communiqué de Maastricht, 2004), ce sont ici des instruments nouveaux ou améliorés qui sont mis en œuvre: outre les systèmes européens de transfert de crédits ECVET et ECTS, il s'agit du cadre européen des certifications (CEC) ainsi que d'*Europass* Mobilité et

du supplément au diplôme. Dans *Europass* sont inscrites toutes les compétences acquises de manière formelle ou informelle, de même que tous les titres et certificats acquis par son titulaire, l'ensemble de son parcours de formation se trouvant ainsi documenté. Le supplément au diplôme est un document joint à *Europass* et qui énumère les compétences associées à un certificat, ce qui facilite le transfert dans d'autres systèmes ou cadres nationaux de qualifications (CNQ).

Les deux processus, celui de Bologne comme celui de Copenhague, visent à garantir la perméabilité, la transparence et la mobilité dans le domaine de la formation (Dunkel, 2007). Si les deux processus sont harmonisés, ils n'en sont pas moins encore peu cohérents, comme en témoignent notamment l'observation de la perméabilité entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, de même que le développement du cadre européen des certifications. Quelles sont les caractéristiques de l'ECVET, de l'ECTS, du CEC, et comment ces instruments sont-ils harmonisés? Pour répondre à ces questions, nous procéderons dans la première partie de cet article à une comparaison systématique de leurs finalités et fonctions respectives. Nous analyserons ensuite, dans la deuxième partie, leurs différents composants et éléments. La troisième partie sera consacrée à la discussion sur le rôle et l'importance des unités capitalisables, et des conclusions seront tirées dans la quatrième et dernière partie.

Objectifs et fonctions

Les objectifs du CEC, de l'ECVET et de l'ECTS associent, comme le montre le diagramme ci-dessous, tant des arguments socio-économiques que des aspects éducatifs: il s'agit d'encourager la compétitivité de l'Europe (la croissance et l'emploi sont des objectifs fixés par l'UE dans le cadre de la stratégie de Lisbonne), tout en favorisant le développement personnel et professionnel de chaque individu en Europe. L'ECTS, conçu dès 1984 comme instrument de reconnaissance des séjours d'étude de brève durée en Europe dans le cadre du programme *Erasmus* (mobilité des étudiants), a ensuite été adopté à l'initiative des ministres de l'éducation comme *objectif clé* dans la déclaration de Bologne. Ce n'est qu'en 2002, dans le cadre de la déclaration de Copenhague, que l'ECVET a été, à l'initiative des ministères chargés de la formation professionnelle ainsi que de la Commission européenne, entériné comme instrument de reconnaissance des compétences et des qualifications.

L'ECTS et l'ECVET sont des mécanismes européens de transfert et d'accumulation d'unités capitalisables, dans l'enseignement supérieur pour le premier, et dans la formation professionnelle pour le second. L'ECVET ne constitue pas un système d'unités capitalisables applicable aux qualifications au niveau national ou sectoriel, mais sert de cadre de référence international. L'ECTS est maintenant intégré dans la législation et la réglementation de l'enseignement supérieur de la quasi-totalité des États membres du processus de Bologne (Commission européenne, 2006c). Le CEC est un cadre de référence visant à permettre l'attribution de qualifications ou d'éléments de qualifications analogues à un niveau donné, ouvrant ainsi la voie à la coopération et à la comparabilité. On peut mettre en évidence la relation entre ECTS et CEC en examinant les niveaux 5 à 8 du CEC. Ces niveaux s'orientent sur les

Diagramme 1: Objectifs des trois instruments

Objectifs \ Instruments	CEC	ECVET	ECTS
Transparence	Amélioration de la transparence des qualifications et de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (objectifs de Lisbonne)		Amélioration de la transparence des titres de l'enseignement supérieur
Compétitivité	Faire de l'Europe l'espace économique le plus compétitif et le plus dynamique du monde d'ici à 2010 (objectifs de Lisbonne)		Attractivité internationale de l'enseignement supérieur en Europe (2)
Mobilité	Pas de lien explicite dans les documents analysés	Promotion de la mobilité internationale des apprenants (4)	Promotion de la mobilité des étudiants (1) Élaboration de curricula internationaux (1)
Comparabilité	Comparabilité des qualifications	Comparabilité des qualifications	Comparabilité des programmes d'études
Transférabilité (transfert, accumulation)	Transférabilité des qualifications	Transférabilité de qualifications et d'éléments de qualifications	Transférabilité de <i>points de crédit</i>
Reconnaissance Validation	Reconnaissance et validation de l'apprentissage non formel et informel	Amélioration de la qualité des procédures de reconnaissance et de validation dans la formation professionnelle (4)	<i>Facilite la reconnaissance académique (2)</i>
Coopération	Promotion de la coopération et renforcement de la base de confiance entre les parties concernées (3)	Promotion de la coopération et base de confiance entre les parties concernées	<i>Promotion de la coopération et base de confiance entre les établissements d'enseignement supérieur</i>

Source: ce diagramme est basé sur des documents officiels de la Commission européenne qui décrivent et expliquent le CEC, l'ECVET et l'ECTS: (1) = «Communiqué de Berlin, 2003», (2) = Commission européenne, 2004, p. 3, (3) = Commission européenne, 2006a, p. 2-3, (4) = Commission européenne, 2006b.

«descripteurs de Dublin», références instituées au titre du processus de Bologne par les établissements d'enseignement supérieur et destinées au cadre de qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ces descripteurs, conçus par un groupe informel d'acteurs européens, l'*Initiative conjointe pour la qualité*, visent à définir pour l'ensemble de l'Europe les compétences spécifiques et interdisciplinaires que les étudiants doivent acquérir pendant leurs études de licence/*bachelor*, de maîtrise et de doctorat (JQI, 2007). Leur prise en compte dans le cadre du CEC doit contribuer à la perméabilité entre formation professionnelle et enseignement supérieur.

Parallèlement à ce diagramme, il importe de se livrer à une observation différenciée. Le cadre européen des certifications sert de référence pour pouvoir procéder à une comparaison (bilatérale et multilatérale) des cadres nationaux de qualifications (CNQ) et des qualifications des différents pays. Les cadres nationaux de qualifications et les qualifications relevant de différents systèmes sont mis en correspondance grâce au métacadre européen des certifications, ce qui facilite leur traduction vers d'autres systèmes. Le CEC est un instrument passif. Le rôle clé qu'il joue dans la mise en œuvre de la politique éducative globale de l'Union européenne est particulièrement mis en évidence lorsqu'on le rattache à d'autres instruments de transparence (cadre de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, *Europass*, ECTS, ECVET, principes de validation de l'apprentissage non formel et informel (Schneeberger, 2006)).

Les systèmes de crédits sont des mécanismes conçus pour être directement utilisables sur une large base dans un contexte de mobilité sous la forme de solutions *intégrées* ou *toutes faites*, même si au fil du temps ils peuvent se développer ou, comme l'ECTS, se sont effectivement développés. Les systèmes de crédits desservent toute une série d'objectifs généraux:

- le transfert des acquis d'apprentissage dans et entre les systèmes de formation, ainsi que des acquis d'apprentissage obtenus dans un contexte formel et informel;
- l'accumulation et la reconnaissance mutuelle d'activités apprenantes ou d'éléments de qualifications jusqu'à l'acquisition de qualifications intégrales;
- la coopération entre prestataires de formation au-delà des frontières nationales;
- la transparence des processus apprenants et des acquis d'apprentissage, grâce à la référence commune au cadre européen des certifications;
- la validation flexible de phases, contenus et programmes d'apprentissage par la prise de décisions autonome des organismes (nationaux) compétents;

- dans la mesure du possible, la simplification et la rationalisation des procédures de certification et de reconnaissance à tous les niveaux (Cedefop, 2005b).

L'ECTS s'applique dans l'enseignement supérieur, l'ECVET doit être mis en œuvre tout d'abord dans la formation professionnelle (notamment dans la formation initiale), et il est prévu de les utiliser ultérieurement tous deux aussi dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2004; Commission européenne, 2006b). L'ECTS et l'ECVET se distinguent d'abord par leur domaine d'application et de validité. Cette distinction est mise en évidence par leurs définitions respectives:

- la conception de l'ECTS est basée sur la définition suivante d'un système de crédits: «Un système de crédits est une méthode qui permet d'attribuer des crédits à toutes les composantes d'un programme d'études» (Commission européenne, 2004, p. 3);
- l'ECVET est «un instrument destiné à assurer la mobilité des personnes en formation en facilitant la coopération entre organisations partenaires et en autorisant le transfert, l'accumulation et la validation internationaux des acquis d'apprentissage» (Commission européenne, 2006d, p. 17).

En plus de ces objectifs généraux de politique éducative, les deux instruments en question ont encore des objectifs spécifiques:

- l'ECTS, en ce qui concerne les étudiants: «L'ECTS facilite la lecture et la comparaison des programmes d'études pour tous les étudiants, tant locaux qu'étrangers», et en ce qui concerne les universités: «L'ECTS aide les universités à organiser et à mettre à jour leurs programmes d'études» (Commission européenne, 2004, p. 4);
- l'ECVET, en ce qui concerne les personnes en formation: «conduire leur parcours d'apprentissage à partir de leurs acquis d'apprentissage, lorsqu'elles passent d'un contexte d'apprentissage à un autre, notamment dans le cadre d'une mobilité (...). Amélioration de l'accessibilité des qualifications pour toutes les personnes, tout au long de la vie» (Commission européenne, 2006b, p. 8), et en ce qui concerne les organismes compétents des systèmes nationaux de formation professionnelle et de formation continue: «une approche commune pour la description des certifications afin d'en faciliter la compréhension d'un système à un autre et pour la description des procédures de validation des acquis d'apprentissage» (Commission européenne, 2006b, p. 9).

C'est donc à deux niveaux que l'on peut opérer une distinction entre ECTS et ECVET: le groupe cible (étudiants et personnes en formation) et la fonctionnalité des crédits. Les étudiants constituent une catégorie spécifique de personnes en formation, qui, se trouvant dans une phase de leur biographie éducative, suivent les cours d'un établissement d'enseignement supérieur et acquièrent des crédits dans le cadre de l'ECTS. Dans l'ECVET, la personne en formation se trouve en phase de formation professionnelle. Dans l'ECTS, les crédits sont considérés comme un instrument de gestion des programmes d'études (pour les établissements et pour les étudiants). Les crédits ECTS correspondent à une certaine charge de travail pour une année d'études à plein temps. Les établissements et les étudiants peuvent ainsi procéder à une allocation de leurs ressources. Les crédits ECTS servent également à aménager et à réviser les curricula d'enseignement supérieur. Dans l'ECVET, les crédits servent à assurer la lisibilité et la transférabilité des acquis d'apprentissage. Ils sont basés sur le profil professionnel intégral du futur diplômé. La plupart des systèmes de formation professionnelle disposent de référentiels de profils professionnels pouvant être utilisés pour définir les acquis d'apprentissage dans le cadre de l'ECVET (Cedefop, 2005b).

Les deux systèmes de crédits atteignent leurs objectifs respectifs par le «transfert» et l'«accumulation». Ces deux fonctions se distinguent par leur objet et par leur finalité:

- l'ECTS procède à un «transfert de crédits» dans le cadre d'accords de mobilité internationaux (cf. Commission européenne, 2004, p. 3), ce qui signifie que les prestations d'apprentissage accomplies à l'étranger par un étudiant sont transférées et intégrées dans le programme d'études national de son pays d'origine;
- dans l'ECVET, l'apprenant doit avoir réussi l'examen à l'étranger, ou justifier de l'obtention d'acquis d'apprentissage supplémentaires. Ce sont ici les «acquis d'apprentissage» obtenus par l'apprenant à l'étranger qui sont transférés. Là aussi, ce transfert s'effectue dans le cadre d'accords de mobilité internationaux;
- l'accumulation constitue un développement encore inachevé de l'ECTS: celui-ci devient «un système d'accumulation de crédits mis en œuvre sur les plans institutionnel, régional, national et européen» (Commission européenne, 2004, p. 3);
- l'ECVET accorde d'emblée à l'accumulation une fonction importante: les acquis d'apprentissage sont accumulés et cette accumulation s'effectue en vue de l'acquisition par l'apprenant d'une qualification donnée. L'attri-

bution de la qualification a normalement lieu dans le pays d'origine de l'apprenant.

Selon le rapport *Trends V* de l'Association européenne des universités, 75 % des 908 établissements d'enseignement supérieur interrogés ayant recours à l'ECTS ont indiqué l'avoir utilisé comme instrument de transfert et 66 % comme instrument d'accumulation (Purser, Crosier, 2007b). La modification fonctionnelle des systèmes de crédits, depuis le simple transfert vers l'accumulation et depuis l'approche centrée sur les intrants (c'est-à-dire, sur la charge de travail et d'apprentissage) vers celle centrée sur les acquis d'apprentissage, correspond à la notion d'éducation et formation tout au long de la vie et à la nouvelle conception des phases d'apprentissage et de travail dans les biographies individuelles. Elle requiert des procédures et des règles de validation et de reconnaissance des acquis d'apprentissage entre divers systèmes de formation (enseignement supérieur, formation continue, formation professionnelle) et entre différentes modalités d'apprentissage. En matière éducative, la lecture des acquis d'apprentissage pris en considération dans le cadre de systèmes de crédits ouvre la voie à la validation, pour des programmes de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, d'acquis d'apprentissage obtenus dans des contextes formels, non formels et informels, permettant ainsi de passer et de progresser d'un système à l'autre.

Des acquis d'apprentissage aux qualifications

Acquis d'apprentissage, compétences et qualifications constituent une base sémantique commune au CEC, à l'ECVET et à l'ECTS. Nous allons maintenant examiner leur utilisation et la place qu'ils occupent dans les différents systèmes de formation. Le diagramme 2 compare les définitions respectives des «acquis d'apprentissage» et des «qualifications».

Diagramme 2: Fondements du CEC, de l'ECVET et de l'ECTS

Fondements	CEC	ECVET	ECTS
Éléments utilisés dans le CEC, l'ECVET et l'ECTS	Descripteurs 8 niveaux	–	Les trois cycles du cadre de qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur définissent des descripteurs fondés sur des résultats de formation et des compétences, et des fourchettes de crédits pour les premier et second cycles (3)
	Savoirs, aptitudes et compétences		
	Méthodes pédagogiques/d'apprentissage/de formation, méthode de transmission des connaissances		
	–	Différentes démarches de calcul des crédits	Calcul des crédits sur la base de la charge de travail des étudiants
Acquis d'apprentissage	«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 sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences» (2, p. 17).		Les objectifs du cours sont si possible exprimés en termes de résultats de la formation et de connaissances à acquérir (1) Les résultats de la formation sont un ensemble de compétences définissant ce que l'étudiant saura, comprendra ou sera capable de faire après avoir achevé son parcours de formation, quelle qu'en soit la durée (1).
Qualification	Résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un apprentissage, les acquis correspondant à une norme donnée (2, p. 16)		Les informations sur la qualification constituent un élément de la liste de contrôle (document central de l'ECTS) (1)

Source: (1) = Commission européenne, 2004, p. 3, (2) = Commission européenne, 2006a, (3) = Communiqué de Bergen, 2005

Il existe entre l'ECVET et l'ECTS, des différences dues au fait que, dans le système consacré à la formation professionnelle, les longues années d'expérience de l'ECTS font défaut. Alors que l'ECTS est mis en œuvre depuis 1989 dans le cadre du programme de mobilité européen *Erasmus*, c'est à la fin de 2003 qu'a eu lieu la première réunion du groupe de travail technique européen appelé à élaborer un système d'unités capitalisables pour la formation professionnelle en Europe. Dans cet intervalle de temps, la confiance et la compréhension entre les établissements d'enseignement supérieur respectifs et entre ces derniers et les autres institutions du secteur tertiaire n'ont cessé de croître. Les organisations non gouvernementales (ONG), telles que l'Association européenne des universités (EUA), ou l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), contribuent aux objectifs communs. Par ailleurs, au niveau européen, le Conseil de l'Europe, l'Union des étudiants d'Europe (ESIB) et le Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'UNESCO (UNESCO-CEPES) ont statut d'observateurs et apportent leur concours. Le processus de Bologne constitue un cadre favorisant l'introduction dans l'enseignement supérieur de tous les pays concernés d'un système de diplômes faciles à aborder et à comparer. Les États participant au processus de Bologne l'ont entre-temps adopté, exerçant dans le cadre d'activités de bilan et de groupes de suivi un autocontrôle sur la mise en œuvre des priorités de Bologne. En revanche, dans la formation professionnelle, toute démarche conjointe et toute ONG opérant dans ce domaine font encore défaut. L'élaboration d'un système de crédits est plus difficile dans la formation professionnelle, car dans certains pays des instituts de formation professionnelle délivrent des titres impliquant des niveaux de qualification qui, dans d'autres pays, correspondent au niveau d'une licence universitaire.

L'ECTS bénéficie d'un avantage par rapport à l'ECVET: le cadre institutionnel et les programmes et cours d'enseignement, ainsi que le temps qu'ils requièrent étant assez aisément comparables, il apparaît relativement facile de trouver un critère de comparaison des prestations d'apprentissage au niveau tant des matières étudiées que des contenus. En revanche, le secteur de la formation professionnelle se caractérise par la multitude et la diversité des institutions concernées, des traditions, des réglementations juridiques, et par un prestige social variable selon l'État membre concerné. L'ECTS ne dit toutefois rien sur le contenu, la structure ou l'équivalence des études. Il s'agit plutôt de questions relatives à la qualité qu'il appartient aux établissements d'enseignement supérieur, au titre d'une coopération adéquate, de résoudre dans le cadre d'accords bilatéraux ou multilatéraux. L'ECVET, au

contraire, énonce les qualifications par référence à des spécifications techniques (par exemple, pour les savoirs et les aptitudes) et à des procédures d'assurance de qualité et à l'évaluation et à la reconnaissance des prestations. D'un point de vue pratique, l'ECVET repose d'une part sur la description de qualifications sous la forme d'acquis d'apprentissage et de savoirs, d'aptitudes et de compétences et, d'autre part, sur l'attribution de crédits pour des qualifications et des unités ou modules. La section suivante sera consacrée à l'examen des crédits. Les acquis d'apprentissage (voir diagramme 3) sont le principal élément commun de l'ECVET, de l'ECTS et du CEC, ces trois instruments se basant toutefois sur des définitions différentes des «acquis d'apprentissage» et sur un degré différent de spécification:

Diagramme 3: Acquis d'apprentissage

Instruments	Définition	Conception
CEC	Combinaison de savoirs, d'aptitudes et de compétences (1, p. 12). Les compétences sont définies par référence aux dimensions de la «responsabilité» et de l'«autonomie».	Servent à comparer les qualifications en fonction de critères tels que leur contenu et leur profil (1, p. 11).
ECVET	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 sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences (2, p. 10).	Sont les éléments qui, structurés en unités, peuvent être transférés et capitalisés. Les acquis d'apprentissage sont tirés du profil professionnel et de qualification préparé (2).
ECTS	Ils correspondent à un ensemble de compétences définissant ce que l'étudiant saura, comprendra ou sera capable de faire après avoir achevé son parcours de formation, quelle qu'en soit la durée (3)	Les objectifs d'un cours sont si possible exprimés en termes de résultats de la formation et de connaissances à acquérir (3) Les acquis d'apprentissage sont définis avec précision pour chaque cours et chaque module par référence à la discipline concernée.

Source: (1) = Commission européenne, 2004, p. 3, (2) = Commission européenne, 2006a, (3) = Communiqué de Bergen, 2005

La mise en œuvre d'un système de crédits impose de définir des unités réduites, maniables et transparentes pouvant être assez facilement transférées dans le cadre d'une mobilité. Des précautions s'imposent toutefois au niveau de l'utilisation de certains termes comme «unités» et «modules», dont la traduction dans certaines langues comme l'allemand est identique (*Module*). Dans le cadre de l'ECVET, les acquis d'apprentissage sont regroupés en unités, une distinction pouvant être opérée entre *unités d'évaluation* et *modules d'apprentissage*. Les *unités* sont des éléments d'une qualification basés sur un ensemble de savoirs, d'aptitudes et de compétences. Les *modules* représentent une perspective pédagogique et didactique de la qualification et sont définis comme une partie du programme de formation (Le Moullour, 2006, p. 26). L'ECTS définit un module comme la «composante d'un programme d'études» (Commission européenne, 2004, p. 4), c'est-à-dire un module d'apprentissage.

Compte tenu des spécificités de la formation professionnelle en Europe, on a choisi de faire des acquis d'apprentissage le critère central de référence de l'ECVET, accordant dans ce contexte une importance particulière à la répartition des acquis d'apprentissage en niveaux d'aptitude professionnelle. En 2004, Coles et Oates en ont élaboré les fondements, présentant dans une version initiale la structure d'un cadre de référence pour la formation professionnelle. Cette étude (Cedefop, 2005a) est considérée comme le modèle qui a présidé à l'élaboration du cadre européen des certifications (CEC). On peut maintenant «considérer le cadre européen des certifications proposé et sa matrice de niveaux basée sur les acquis d'apprentissage comme une mesure importante d'accompagnement de l'introduction efficace du système ECVET» (Commission européenne, 2006d, p. 11). Les différences qu'accusent l'ECTS et l'ECVET quant à la définition et au rôle des acquis d'apprentissage (voir diagramme ci-dessus) sont d'une importance capitale dans le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le continuum de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ne se déroule pas sans ruptures ni frictions. C'est tout d'abord la «première transition», le passage de la formation générale à la formation professionnelle. En deuxième lieu, il existe souvent un large fossé à franchir entre le système de formation et le marché du travail («deuxième transition») tout comme, troisièmement, entre formation générale, professionnelle et supérieure. On est ainsi appelé à s'interroger sur la continuité de la conception verticale des niveaux du CEC, et donc sur le rôle des points de crédit spécifiques des systèmes de crédits, qui n'apparaissent pas expressément dans le cadre européen de référence (CER), orienté sur les acquis d'apprentissage.

Importance et rôle des crédits

L'étude de la question des systèmes de crédits et des cadres de qualifications montre que la discussion aborde à un moment ou à un autre un thème épineux, celui des crédits et de leur concrétisation en chiffres quantifiés et calculables. C'est la question fondamentale du rôle des points de crédit.

Dans le cadre de l'accord de Bologne entre les établissements d'enseignement supérieur, les crédits sont définis comme des éléments des programmes d'études et la valeur numérique des crédits est transférée sous la forme de points de crédit. Les accords sur le calcul et l'affectation de points de crédit ECTS servent de cadre commun pour l'aménagement de la mobilité des étudiants (cf. diagramme 4). Dans l'ECVET, les crédits d'apprentissage sont les résultats certifiés de l'examen des acquis d'un apprentissage effectué à l'étranger. Les crédits ECVET sont transférés (Commission européenne, 2006b). La détermination de la valeur numérique des crédits ECVET

Diagramme 4: Calcul et affectation de crédits dans l'ECTS et l'ECVET

	ECTS	ECVET
Valeur	Valeur numérique	Valeur numérique
Affectation à	Cours de toutes sortes	Unités d'acquis d'apprentissage
Calcul	Description de la charge de travail requise des étudiants pour le cours considéré	Non spécifié
Affectation	Par cours, proportionnellement à la charge de travail globale requise pour l'accomplissement d'une année d'études complète	Par unité: les qualifications devront le cas échéant être structurées en unités
Responsables de l'affectation et de l'attribution	Établissements d'enseignement supérieur À l'étranger: barème de notation	Autorité(s) compétente(s) du système national de formation professionnelle
Évaluation	local ECTS – Notation selon un barème (de A à F*) des acquis des étudiants selon des aspects statistiques	À l'étranger: barème de notation local –

Source: Commission européenne, 2006b; Commission européenne, 2004.

* A = excellent - le meilleur décile de l'ensemble des étudiants - F = recalé – déficits considérables

incombe aux «autorités compétentes» des pays concernés. Ces autorités compétentes, qui varient selon les systèmes de formation professionnelle, peuvent être des ministères, des chambres de commerce et d'industrie, des organisations sectorielles ou des prestataires de formation.

On trouve généralement à la base d'un système de crédits une convention entre les principaux acteurs nationaux des secteurs éducatifs concernés. Dans l'enseignement supérieur, le calcul des crédits ECTS est basé sur les aspects institutionnels et organisationnels des programmes d'études. C'est ainsi qu'une convention européenne a fixé, pour l'ECTS à 60 crédits, le travail à fournir par un étudiant à plein temps pendant une année universitaire, ce qui fait qu'un crédit ECTS aurait une *valeur* de 25 à 30 heures de travail, la charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à plein temps en Europe étant, dans la plupart des cas, d'une durée d'environ 1500 à 1800 heures par an (Commission européenne, 2004). La charge de travail de l'étudiant comprend le temps nécessaire pour participer à toutes les activités éducatives, comme assister aux cours, participer à des séminaires, étudier de manière indépendante et personnelle, se préparer et assister aux examens, préparer des projets, etc. (Commission européenne 2004, p. 4). Dans l'enseignement supérieur, ce sont essentiellement deux bases de calcul qui sont utilisées: la *charge de travail* et le *temps d'apprentissage notionnel*. Le temps d'apprentissage notionnel désigne le temps qu'un apprenant «moyen» nécessite pour obtenir les acquis d'apprentissage d'une qualification ou d'un programme d'études. Ce temps n'a toutefois qu'une valeur indicative: il n'y a ni déduction ni ajout de crédits dans le cas où il aurait fallu plus ou moins de temps à l'intéressé (sur la base de SCQF 2003).

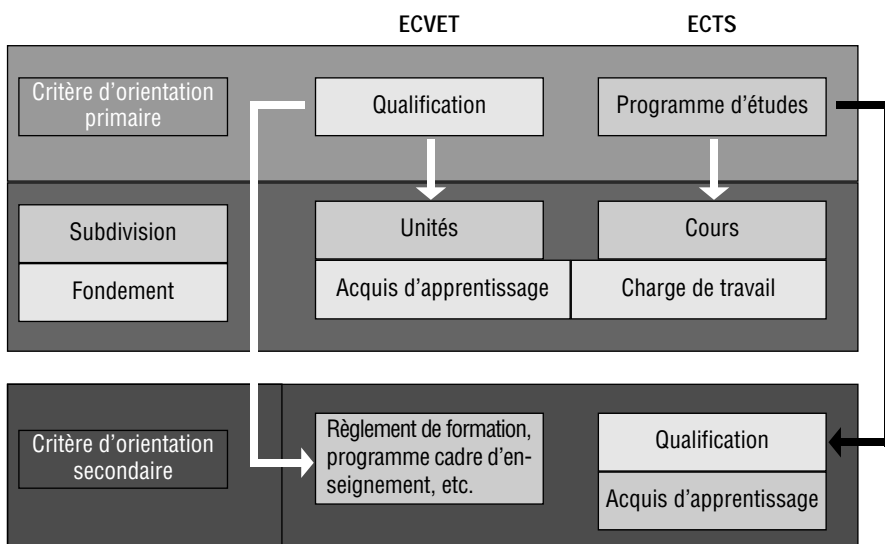
La mise en œuvre de l'ECTS dans le secteur de l'enseignement supérieur met toutefois en évidence la problématique de la définition des points de crédit. Reichert et Tauch (2005) constatent dans leur étude que le calcul sur la base de la charge de travail cause encore des difficultés aux établissements d'enseignement supérieur. En outre, le calcul des crédits sur la base de programmes d'études aboutit parfois, pour un seul et même cours, à des variations du nombre des points de crédit obtenus.

La proposition relative au calcul des crédits dans le cadre de l'ECVET prévoit qu'«un apprenant suivant un parcours formel d'apprentissage devrait normalement obtenir au maximum 120 crédits ECVET par an» (Commission européenne, 2006d, p. 14). Diverses méthodes sont toutefois proposées au niveau national pour l'attribution de points de crédit: «Par exemple, le nombre de points de crédit affectés à une qualification et aux unités peut être déterminé sur la base des critères suivants:

- le contenu de la qualification en termes d'amplitude et/ou de volume de connaissances, savoir-faire et compétences à maîtriser;
- la durée moyenne théorique d'une formation de référence conduisant à cette qualification;
- le volume des activités d'apprentissage et la charge de travail théorique nécessaire à un apprenant, dans un contexte donné, pour atteindre les objectifs correspondant à la qualification (par exemple, au regard d'un parcours ou d'un programme de formation de référence)» (Commission européenne, 2005, p. 16).

Les difficultés deviennent manifestes dans le domaine de la compatibilité des deux systèmes de crédits au niveau de la configuration, du calcul et de l'affectation des crédits. La distinction fondamentale entre l'ECTS et l'ECVET réside dans leur orientation primaire: l'ECVET s'oriente sur les qualifications et les acquis d'apprentissage correspondants pour définir des unités et des crédits. L'ECTS, au contraire, s'oriente sur les programmes d'études. Parmi les critères d'orientation secondaire de l'ECVET, on compte, par exemple, les règlements de formation et les programmes cadres d'enseignement, tandis que dans l'ECTS, l'intégration des acquis d'apprentissage passe par la définition des objectifs de l'apprentissage. Cette distinction est mise en évidence par le diagramme ci-après.

Diagramme 5: Détermination des différents éléments de calcul



À l'arrière-plan des différences de détermination des acquis d'apprentissage dans les deux systèmes, ce sont les prestataires de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, ainsi que les autorités compétentes, qui sont chargés de l'attribution et de l'affectation des points de crédit. L'attribution des crédits aux étudiants dans le cadre de l'ECTS témoigne de «l'achèvement complet du travail à fournir [et de] l'évaluation appropriée des résultats de la formation» (Commission européenne, 2004, p. 4) et fournit des informations sur la charge de travail correspondante. Elle est donc liée à l'accomplissement d'une certaine prestation, ce qui signifie implicitement qu'il faut prendre en compte des facteurs qualitatifs. Maintenant que l'uniformisation des diplômes universitaires (*licence/bachelor*, *master/master*) est largement établie, cela signifie que les crédits représentent en principe les référentiels qui régissent la mesure de la prestation d'apprentissage et de la charge de travail, ainsi que la délivrance du diplôme (B.A./M.A.) dans toute l'Europe. Ils simplifient ainsi également la gestion de la mobilité. Les crédits jouent donc un rôle central dans l'ECTS. Dans l'ECVET, les crédits sont définis comme «des indicateurs simples et amples. Ils ne possèdent pas de valeur indépendante ou intrinsèque» (Commission européenne, 2006d, p. 13). Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour disposer effectivement en 2010 d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui soit uniforme, possède des structures d'études comparables et des diplômes compatibles et dispose de mécanismes nettement améliorés de reconnaissance académique. On ne saurait encore dire non plus si, et dans quelle mesure, il sera possible de parvenir à une validation et à un transfert mutuels de crédits ECVET et ECTS et si, comme cela est souvent postulé, on pourra mettre en place dans un avenir prévisible un système intégré de crédits d'apprentissage, puisque, dans le cas contraire, on serait en présence de deux systèmes de crédits face à un cadre de qualification.

Outre les questions techniques de la configuration et de l'affectation des crédits, il convient de poser aussi la question du rôle des points de crédit. L'ECTS n'est pas aussi cohérent dans son utilisation que sur le papier. On ne dispose pas encore de bases empiriques pour l'attribution des points de crédit. Citons, pour illustrer les difficultés, quelques incohérences:

- certains établissements allemands d'enseignement supérieur continuent d'utiliser comme base de calcul des crédits les heures hebdomadaires par semestre, au lieu de la charge de travail de l'étudiant; ils recourent parfois encore à des coefficients. D'autres mènent encore, outre les examens en cours d'études, des examens intermédiaires et finals (DAAD, 2004). Ils attribuent davantage de points de crédits pour les cours requérant beau-

coup de travail que pour ceux où il suffit de faire acte de présence. Lorsque l'on recourt à des critères différents dans un même institut ou une même faculté, la situation devient problématique (Rehburg, 2005);

- l'ECTS, système bien organisé de points de crédit, peut toutefois entraîner aussi un lourd fardeau administratif, une formalisation, un surcroît de travail pour les enseignants aux dépens de la qualité des enseignements et, pour les étudiants, une diminution des options et de l'autonomie pendant leurs études;
- les points de crédit ne garantissent cependant pas que les prestations fournies pendant des études à l'étranger soient intégralement validées. Il n'existe pas pour les étudiants de procédure administrative automatisée, l'examen étant effectué au cas par cas (Rehburg, 2005);
- des difficultés continuent d'être causées par la reconnaissance des crédits (pour 50 % environ des étudiants mobiles) et le double examen des acquis d'apprentissage (sous la forme des crédits et sous la forme des procédures classiques d'examen). L'ECTS n'est pas correctement mis en pratique en raison des interprétations erronées de la charge de travail et de l'utilisation de différentes définitions des «modules» (Purser, Crosier, 2007b).

Il conviendrait, en ce qui concerne notamment l'attribution et le calcul des points de crédit dans le cadre de l'ECVET, de tenir compte des expériences réalisées et des difficultés rencontrées avec l'ECTS. Il n'est d'ailleurs pas certain que le système ECTS puisse être tout simplement transféré à la formation professionnelle et à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Les démarches orientées sur la charge de travail, tout comme celles orientées sur les acquis d'apprentissage, ont leur justification, mais il est impératif d'assurer la compatibilité des deux sous-systèmes: un crédit n'atteste rien d'autre que l'accomplissement d'une exigence, et il ne le fait que par référence tant au niveau des acquis d'apprentissage attendus (cadres et systèmes de qualifications) qu'au temps imparti pour leur appropriation (points de crédit). Ainsi l'ECVET et l'ECTS devraient-ils s'orienter nettement sur les acquis d'apprentissage (sur la base du CEC) et voir dans les points de crédit des indicateurs quantitatifs correspondant au *temps d'apprentissage notionnel*.

Il importe par ailleurs de déterminer si les points de crédit doivent pouvoir être capitalisés aux différents niveaux de qualification et si les points ECVET doivent bénéficier de l'équivalence avec les points ECTS et pouvoir leur être imputés. On ne saurait affirmer davantage s'il est approprié d'avoir une amplitude donnée de points de crédit par niveau de qualification et à quel niveau (européen, national et/ou prestataire) des accords doivent être conclus en la

matière. Enfin, il importe de déterminer qui doit examiner sous quelle forme les résultats, aussi longtemps que feront défaut des référentiels clairs basés sur les acquis d'apprentissage (Sellin, 2005).

Conclusions

Les systèmes de formation en Europe sont en mutation. Il existe des tendances générales dues à la tertiarisation de l'économie (c'est-à-dire, à la croissance de l'emploi dans les professions de services à fort contenu cognitif et de services personnels) et aux impératifs croissants de mobilité, et qui se traduisent par une large reconnaissance de la nécessité sociale et économique d'un renforcement de la formation des adultes et d'une modularisation croissante de la formation initiale et, surtout, de la formation continue.

Les systèmes de formation professionnelle et d'enseignement supérieur doivent évoluer plus rapidement pour devenir des réseaux ouverts et variés au service de l'offre et de la pratique de la formation. Pour pouvoir faire aboutir cette nécessaire mutation et ce changement institutionnel, il est impératif de réduire la césure institutionnalisée et culturelle entre les domaines, les parcours et les qualifications de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. Pour améliorer la perméabilité entre les systèmes de formation, il faut mettre fin à la discussion centrée sur les diplômes et définir clairement les acquis d'apprentissage avec les contenus correspondants des offres de formation, leur organisation et la reconnaissance mutuelle des compétences acquises, c'est-à-dire l'attribution de crédits en vertu de critères communs. On ne saurait affirmer encore avec certitude quelles sont les solutions les plus prometteuses et s'il ne conviendrait pas, et dans quelles conditions, de préférer la multiplicité des solutions en Europe à une procédure uniforme.

L'ECTS et l'ECVET sont séparés par 18 années d'expérience pendant lesquelles le processus de Bologne s'est institutionnalisé. En quoi l'évolution de l'ECTS peut-elle contribuer à l'aménagement de systèmes de crédits et de cadres de qualifications? ECTS, ECVET et CEC sont trois instruments aux objectifs analogues (notamment, transparence et perméabilité), mais caractérisés par des domaines d'application spécifiques. Les phases de conception et de mise en œuvre définitive ne sont achevées dans aucun des trois instruments. C'est là un aspect sans aucun doute nouveau: il s'agit d'éléments évolutifs d'un espace européen de la formation lui-même en cours de création et qui doit s'affirmer face à d'autres espaces de la formation. Le processus de Bologne, avec sa stratégie de développement extensif et le recrute-

ment de nouveaux membres, poursuit nettement un objectif de coopération internationale et de positionnement explicite dans le cadre des négociations de l'AGCS (Accord général sur le commerce des services). Le processus de Copenhague procède plutôt par un développement intensif, perfectionnant et harmonisant plus étroitement certains instruments (notamment ECVET, CQAF, Europass, CEC). Il paraît par ailleurs raisonnable et nécessaire d'unifier à long terme l'ECVET et l'ECTS pour en faire un unique système global cohérent intégré, se référant clairement au cadre européen des certifications proposé. Le défi actuel réside moins (comme cela semble à première vue être le cas lorsqu'on compare l'ECTS et l'ECVET) dans l'élargissement du système de crédits pour passer de la fonction de transfert à la fonction d'accumulation, et dans la base de calcul des crédits, que dans la question connexe de la possible utilisation de systèmes de crédit combinés à des procédés de validation et de reconnaissance des acquis d'apprentissage obtenus dans des contextes formels, non formels ou informels, et notamment des compétences professionnelles. La perméabilité systématique entre les différents domaines de formation exige un réaménagement des voies d'accès aux cursus de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, ainsi que leur validation et leur reconnaissance. Un objectif majeur de la reconnaissance est la réalisation de l'éducation et de la formation tout au long de la vie entre les différents marchés nationaux de la formation et du travail et au sein de chacun d'entre eux. En poursuivant le développement et l'intégration des systèmes de crédits de leur fonction de transfert à la fonction d'accumulation, ainsi que de l'orientation sur les intrants à l'orientation sur les acquis, on pourra établir des passerelles qui permettront au cadre européen des certifications de servir de médiateur dans l'intégration de la formation générale, supérieure et professionnelle.

Outre ces objectifs à long terme de l'ECVET, de l'ECTS et du CEC ainsi que de l'espace européen de la formation, il conviendrait de veiller à la précision et à la cohérence terminologiques, car face à la confusion parfois extrême du vocabulaire employé dans les documents officiels, l'utilisateur, c'est-à-dire l'apprenant, semble un peu perdu. Nous n'en continuons pas moins d'espérer, notant que «la différence de rédaction ne devrait pas entraîner de différences de mise en œuvre» (Commission européenne, 2006c, p. 3).

Bibliographie

- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, Cedefop Panorama series 109, 2005a.
- Cedefop; Le Moullour, Isabelle. *Approches européennes des systèmes (de transfert) d'unités capitalisables pour la FEP. Évaluation de l'applicabilité des systèmes d'unités capitalisables existants à un système européen (de transfert) d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (système ECVET)*. Luxembourg: Cedefop Dossier series; 12, 2005b.
- Commission européenne. *Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Caractéristiques essentielles*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.
- Commission européenne. *Le système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET). Spécifications techniques. Rapport du groupe de travail technique sur ECVET*. EAC/A3/MAR. Bruxelles, le 28/06/2005, 2005.
- Commission européenne. *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie* (présentée par la Commission). {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}. Bruxelles, le 05/09/2006. COM(2006) 479 final. 2006/0163 (COD), 2006a.
- Commission européenne. *Les crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET). Un dispositif pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe*. Document de travail des services de la Commission. SEC(2006) 1431. Bruxelles, le 31/10/2006, 2006b.
- Commission européenne. *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process. Directorate-General for Education and Culture. Life Long Learning: Education and Training policies. School Education and Higher education*. Bruxelles, 22 décembre 2006/rév2, 2006c.
- Commission européenne. *Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET). Ein Instrument für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen in der Berufsbildung in Europa*. Projet de document de consultation. CCFP 08 2006 ECVET-DE, 2006d.
- Communiqué de Berlin. *Réaliser l'espace européen de l'enseignement su-*

- périeur. Communiqué de la conférence des ministres européens en charge de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003.
- Communiqué de Bergen. *L'espace européen de l'enseignement supérieur – réaliser les objectifs*. Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.
- DAAD (dir). *Mobilität in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004.
- Dunkel, Torsten. Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung: Das Ende des klassischen Universitätsmodells (?) In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, à paraître en 2007.
- JQI. *Joint Quality Initiative*. URL de l'«Initiative conjointe pour la qualité». (<http://www.jointquality.nl/>), 2007. Consulté le 01/04/2007.
- Le Mouillour, Isabelle. *Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, p. 24-29, 2006.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Draft executive summary*. Présenté à la 4^e Convention des institutions européennes d'enseignement supérieur. Lisbonne, 29 mars 2007. 2007a.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Key messages*. Présenté à la 4^e Convention des institutions européennes d'enseignement supérieur. Lisbonne, 29 mars 2007. 2007b.
- Rehburg, Meike. Rapport sur le projet de recherche à l'intitulé *Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie*, avec le soutien du ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, référence M 1705 0. Cassel, 2005.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. Bruxelles: Association européenne des universités, 2005.
- Schneeberger, Arthur. EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. In: *bwp@* numéro 11, 2006. (http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf). Consulté le 01/04/2007.
- SCQF. *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*. 2^e édition. Octobre 2003. Code de publication: AE1243/2. Édimbourg, 2003.
- Sellin, Burkart. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: *bwp@* numéro 8, 2005. (http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.shtml). Consulté le 01/10/2006.

Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications

Jens Bjørnåvold

Responsable de projet, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop)

Mike Coles

Chercheur principal, *Research and Statistics Department, Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Le CEC est un métacadre servant de mécanisme de correspondance entre les différents systèmes nationaux de certification. Pour que cette correspondance puisse être établie plus aisément dans tous les États, il importe que chacun de ces systèmes soit défini en liaison avec les niveaux du CEC. L'élaboration du CEC semble, dans une certaine mesure, avoir favorisé l'adoption rapide de CNC. Toutefois, cette évolution reflète aussi le large consensus sur la nécessité de privilégier ce que l'apprenant sait en fin d'apprentissage, plutôt que les modalités institutionnelles du cadre dans lequel l'apprentissage s'est déroulé. Elle souligne aussi la nécessité de renforcer les liens existants entre les différents sous-systèmes d'éducation et de formation. Le développement des CNC ne peut donc pas s'expliquer exclusivement par l'émergence du CEC. Le présent article met en lumière la distinction existante entre les systèmes nationaux de certification et un cadre national de certifications. Il fait le point sur l'évolution des CNC dans l'Union européenne, dans les États membres de l'EEE et dans les pays candidats à l'adhésion, jusqu'en avril 2007. Enfin, il se penche sur la question de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation, et sur ses enjeux futurs.

Mots clés

EQF,
NQF,
learning
outcomes,
governance,
open method of
coordination,
transparency

CEC, CNC, acquis
de l'apprentissage,
gouvernance,
méthode ouverte de
coordination,
transparence

Le présent article traite de l'impact potentiel du cadre européen de certifications (CEC) sur les politiques nationales d'éducation et de formation, en accordant une attention particulière à la large et rapide expansion des cadres nationaux de certifications (CNC) à travers toute l'Europe. Élaborés à l'origine par des pays tels que l'Irlande, la France ou le Royaume-Uni, les CNC figurent aujourd'hui au cœur du débat sur les mesures à mettre en œuvre pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité, faciliter l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage, et permettre ainsi aux apprenants de progresser. Bien que des actions soient menées depuis plusieurs années, tant à l'échelon national qu'international (par l'OCDE, notamment), pour promouvoir la mise en place des CNC, force est de reconnaître que l'élaboration du CEC (à partir de février 2004) a accru considérablement l'intérêt accordé aux CNC. Tant le document original de consultation sur le CEC (juillet 2005) que la recommandation de la Commission (Commission européenne, 2006b) soulignent la nécessité pour les États membres de parler d'une même voix, lorsqu'ils établissent des liens entre leurs systèmes nationaux de certification et le CEC. À cette fin, les deux documents précités suggèrent que chaque État se dote d'un CNC. Le CNC apparaît, en effet, comme le moyen le plus approprié pour faire face au défi de la coordination et comme une condition préalable à la mise en correspondance des systèmes nationaux avec un métacadre européen de référence. En outre, l'adoption de CNC représente l'étape indispensable pour lever les barrières entre les différents sous-systèmes nationaux d'éducation et de formation, notamment entre l'enseignement et la formation professionnels (EFP), d'une part, et l'enseignement supérieur, de l'autre, ainsi qu'entre l'enseignement et la formation initiaux et l'enseignement et la formation continus.

Pourtant, le développement de CNC n'a guère été évoqué lors de l'élaboration du CEC et du débat que celle-ci a soulevé. En effet, l'attention s'est focalisée essentiellement sur les objectifs européens généraux, visant à promouvoir la transparence, à permettre des comparaisons et à faciliter le transfert des certifications ⁽¹⁾ entre les États. Cette fonction transfrontalière ne peut toutefois devenir réalité qu'à la condition que les États membres changent la façon dont leurs systèmes d'éducation et de formation sont coordonnés et gérés. Le document de consultation de 2005 sur le CEC préconisait que le CEC

(1) Aux termes de la recommandation établissant le cadre européen des certifications (septembre 2006), une «certification» est obtenue lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un apprentissage, les acquis correspondant à une norme donnée. La certification représente le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation.

ait pour objectif de constituer une force de changement aux niveaux européen, national et sectoriel. Nous pouvons en déduire que le CEC se doit d'assurer deux fonctions distinctes, quoique interconnectées, à savoir une fonction à l'échelon européen et une autre à l'échelon national. La fonction européenne (traduction, comparaison) est visible et largement acceptée, tandis que la fonction nationale (coordination accrue et perméabilité) est moins visible et davantage susceptible de susciter des controverses. L'objectif du présent article est d'examiner tous ces développements et de donner une première interprétation de ces interactions entre les politiques européennes et nationales en matière d'éducation et de formation. À cette fin, nous tenterons de répondre aux grandes questions suivantes:

- Comment peut-on définir le concept de cadre des certifications? Quelles sont les différences significatives entre un métacadre tel que le CEC et les cadres nationaux de certifications existants ou émergents? En quoi le cadre de certifications se distingue-t-il du concept plus large de système de certification? Pourquoi cette distinction est-elle importante?
- Quelle est la situation actuelle en Europe, en matière de cadres nationaux de certifications? Quels types d'engagement pouvons-nous observer à l'échelon national et est-il possible d'identifier des stratégies, des solutions et des objectifs communs?
- Quels sont les principaux enseignements – en termes de gouvernance – qui peuvent être tirés des développements du CEC et des CNC? Ces enseignements peuvent être abordés sous deux angles distincts: d'une part, en relation avec la «méthode ouverte de coordination» de l'Union européenne, qui sous-tend l'élaboration et la mise en œuvre du CEC et, d'autre part, dans une perspective nationale, orientée vers l'internationalisation et la modernisation des systèmes d'éducation et de formation, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

Il est impossible de parler de l'élaboration du CEC et de sa correspondance avec les CNC sans évoquer le glissement progressif vers une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage ⁽²⁾. Si la prise en compte de ces acquis est perçue comme la seule méthode qui permette de comparer et de transposer les certifications nationales, elle présente, en outre, un intérêt notable pour la gouvernance des systèmes nationaux d'éducation et de formation à l'avenir. L'adoption d'une telle approche bouleverse la façon dont les objec-

(2) Dans le CEC, l'expression «acquis de l'apprentissage» est définie comme suit: «énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation».

tifs sont formulés, les normes définies et les programmes scolaires établis, influant ainsi directement sur l'enseignement et l'apprentissage (Adam, 2004).

Cadre de certifications: un concept qui s'impose peu à peu

L'idée d'un cadre de certifications mettant en exergue les liens existant entre les différentes certifications n'est pas neuve. Pendant des siècles, des corporations de métiers ont contrôlé, dans de nombreux pays, le droit d'exercer une profession et ont établi, pour chaque corps de métier, une structure hiérarchique des aptitudes requises. Les structures ainsi définies ont préfiguré les cadres sectoriels ou nationaux de certifications. Les universités ont, à leur tour, standardisé les procédures de reconnaissance des résultats académiques, définissant ainsi une autre hiérarchie des certifications. La version moderne du cadre national de certifications se distingue cependant par l'intérêt des gouvernements pour l'élaboration de cadres généraux intégrant tout à la fois des certifications attestant d'acquis obtenus dans le cadre de l'école, du travail, de l'enseignement supérieur et de tout autre enseignement destiné aux adultes. En d'autres termes, les nouveaux cadres sont souvent liés à des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et visent à prendre aussi en considération l'apprentissage informel ou l'expérience que l'apprenant souhaite faire reconnaître (Cedefop, Colardyn et Bjørnåvold, 2005).

Par «cadre des certifications», il y a lieu d'entendre un outil de classification des certifications selon divers critères relatifs aux niveaux d'apprentissage atteints. Cet ensemble de critères peut constituer une caractéristique implicite des certifications elles-mêmes ou peut être rendu explicite sous la forme de descripteurs de niveau. La recommandation de 2006 établissant un cadre européen de certifications définit ce concept de la manière suivante:

«un 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 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».

La classification la plus simple organise les certifications selon une structure d'exigences ou de normes, comportant toute une série de paliers qui vont

du niveau le plus bas des certifications jusqu'au niveau le plus élevé ⁽³⁾. Au sein même de cette structure, les certifications peuvent faire l'objet d'une sous-classification, selon qu'elles sanctionnent les acquis de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur, ou encore l'expérience professionnelle. Le second type de classification se fonde sur des niveaux explicites, définis sur la base de critères déterminés, lesquels sont souvent désignés par les expressions «descripteurs de niveau» ou «indicateurs de niveau» ⁽⁴⁾. L'intérêt que suscite ce second type de classification dans de nombreux pays s'explique par le fait qu'il offre plus de possibilités de coordination des certifications (que celles-ci se basent sur l'expérience professionnelle ou sur les différents secteurs de l'enseignement) que le premier type de classification. Il n'en reste pas moins que l'objectif fondamental des cadres de certifications, quels qu'ils soient, consiste à créer une base qui permette d'améliorer les liens existants entre les certifications, ainsi que la qualité, l'accessibilité et la reconnaissance des certifications, tant de la part du public que du marché du travail, à la fois au niveau national et international.

Bien que les CNC puissent revêtir différentes formes et assumer différentes fonctions (Coles, 2006), il semble raisonnable d'affirmer que tous poursuivent quatre buts généraux:

- définir des normes nationales en matière d'acquis de l'apprentissage (compétences);
- favoriser, au travers de la réglementation, la qualité des enseignements et formations dispensés;
- établir des liens entre les différentes certifications;
- faciliter l'accès à l'éducation et à la formation, ainsi que les possibilités de transfert et de progression dans l'apprentissage.

Les CNC peuvent avoir des objectifs de politique générale qui vont au-delà de ces quatre finalités. En effet, un CNC peut être élaboré afin d'incorporer certains éléments du système de certification (comme, par exemple, l'enseignement professionnel dispensé dans le cadre de l'éducation permanente ou de l'enseignement supérieur) ou pour moderniser certains volets du système d'éducation et de formation (tels que la réglementation sur la qualité des processus de certification ou la façon dont les fonds publics sont utilisés pour soutenir l'éducation et la formation). Ce facteur additionnel, qui consiste à utiliser un CNC comme un outil de réforme, semble se généraliser, de sorte que l'on pourrait être tenté de le considérer comme un cinquième but poursuivi

⁽³⁾ Le cadre australien des certifications sert de modèle à cet égard (www.asf.edu.au).

⁽⁴⁾ Le cadre irlandais des certifications sert de modèle à cet égard (www.nqai.ie).

par les CNC. Il convient cependant d'observer que l'élaboration de certains cadres nécessite un large consensus entre les parties prenantes et qu'il apparaît plus difficile, dans ces cas-là, d'assigner aux cadres en question le but explicite de devenir un outil de réforme. En outre, certains CNC sont utilisés en vue de définir des cibles et de planifier les investissements publics dans l'éducation et la formation, ou pour faciliter l'évaluation des performances du système d'éducation et de formation.

Force est d'admettre que, même lorsqu'aucun programme de réforme de grande ampleur n'est explicitement reconnu, une simple classification des certifications peut, à elle seule, transformer certains aspects de l'éducation et des certifications. Cette transformation repose sur la codification des dispositions nationales complexes en une structure de certifications relativement simple. La codification – ou modélisation – permet de créer une relation et un langage commun, sur la base desquels les parties prenantes peuvent aisément s'engager (Cowan et al., 1999). En l'absence de codification au sein d'un cadre général, la hiérarchie des certifications, les savoirs, les aptitudes et les compétences qu'elles attestent, ainsi que les équivalences horizontales entre les qualifications sont souvent dépendantes d'une connaissance incomplète ou implicite du système de qualifications concerné. Une telle situation est de nature à jeter le doute sur les politiques de réforme et à freiner le changement.

Un autre effet est à souligner également: la modernisation nécessite parfois d'entreprendre simultanément de multiples actions concernant différents aspects du système de certifications (accréditation, financement, accords institutionnels); or, l'adoption de réformes coordonnées se révèle particulièrement ardue. En revanche, il apparaît plus aisé, mais aussi moins risqué et moins coûteux, d'opter pour des approches progressives et ponctuelles. Cependant, la capacité de coordination des CNC, notamment en ce qui concerne l'engagement des parties prenantes ainsi que les rôles et responsabilités des institutions, semble davantage de nature à permettre l'élaboration de programmes de réformes plus vastes et coordonnés.

Les cadres de certifications doivent être perçus comme faisant partie intégrante d'un système de certification (OCDE, 2007), cette expression générale désignant l'ensemble des structures et procédés ⁽⁵⁾ qui conduisent à l'oc-

⁽⁵⁾ Dans le document intitulé *Systèmes de certification: des passerelles pour apprendre à tout âge* (OCDE, 2007), les sous-structures d'un système de certification sont considérées comme le meilleur moyen d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques nationales ou régionales en matière de certification, des accords institutionnels, des processus d'assurance qualité, des procédés d'évaluation, de délivrance des titres et de reconnaissance des aptitudes, ainsi que tous autres mécanismes liant l'éducation et la formation au marché du travail et à la société civile.

troi d'une certification. Certains systèmes de certification sont tellement complexes et fragmentés qu'ils semblent manquer de logique d'ensemble. Toutefois, le public a conscience qu'il existe, au sein de ces systèmes, différents niveaux de certification (formation scolaire de base, achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire, apprentissage, licence, permis d'exercice). Bien que ces niveaux de certification implicites puissent paraître similaires à un cadre de certifications, ils n'en ont pas pour autant toutes les caractéristiques, pour la simple raison qu'ils sont implicites et peuvent, dès lors, faire l'objet d'interprétations divergentes. Les relations existantes entre l'obtention d'une certification et les exigences requises pour passer d'une certification à une autre ou pour accéder à un emploi sont souvent floues et incertaines. Dans la mesure où l'appropriation par les parties concernées manque aussi de clarté et compte tenu des faibles niveaux de confiance et de compatibilité, toute tentative de réforme de différents types de certification risque de se heurter à des difficultés.

L'élaboration du métacadre que représente le CEC devrait permettre de formaliser certains de ces niveaux implicites et certaines appréciations tacites. Le CEC propose des descriptions générales des acquis de l'apprentissage, en associant ceux-ci à des niveaux de certification. Les descripteurs de niveau constituent, en effet, des critères à respecter pour aligner les niveaux de certification nationaux (implicites ou explicites) sur le CEC. Pour ce faire, il convient de confronter chaque niveau de certification (y compris tous les différents types de certification de chaque niveau) avec les critères d'alignement définis par le CEC. La transformation de ces niveaux implicites nécessite l'engagement et l'adhésion de toutes les parties réellement concernées. L'approche traditionnelle pour décrire ces niveaux de certification aurait mis l'accent sur la durée et le lieu des enseignements et formations suivis, sur les conditions d'accès à un apprentissage ou un emploi et sur les autorisations requises pour exercer une profession. Au contraire, le CEC entend mettre en lumière essentiellement les savoirs, les aptitudes et les compétences larges dont atteste chaque niveau de certification nationale, tant pour les apprenants que pour les autres utilisateurs des certifications. Il semble donc que l'établissement de liens entre les niveaux de certification nationaux et le CEC doive être conçu comme un processus graduel. Si ces liens peuvent être établis, dans un premier temps, au moyen d'indicateurs indirects des savoirs, des aptitudes et des compétences larges, il faut s'attendre à ce qu'une certaine pression s'exerce ultérieurement pour que les parties prenantes conviennent officiellement des exigences requises à chaque niveau de qualification en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences. De la sorte, les niveaux implicites de

certification nationale seront convertis en niveaux explicites, lesquels pourront servir de fondements à un CNC axé sur les acquis de l'apprentissage.

Un métacadre tel que le CEC se distingue des CNC définis en liaison avec celui-ci par le fait qu'il permet d'établir des correspondances entre les niveaux de certification appliqués dans différents États. Les principales différences entre les niveaux fixés par le CEC et ceux des CNC ont trait aux fonctions assignées aux cadres de certifications, à leur procédure d'élaboration, aux éléments influant sur la présentation des cadres, aux niveaux de certification qu'ils re-

Tableau 1 : comparaison entre les niveaux de certification nationaux et ceux du CEC

Différences	Niveaux de certification nationaux	Niveaux du CEC
Principale fonction:	servir de référence pour déterminer le niveau et le type d'apprentissage ainsi que son intensité.	servir de référence pour déterminer le niveau de tout apprentissage sanctionné par une certification ou défini dans un CNC.
Élaborés par:	organismes régionaux, institutions nationales et associations sectorielles.	États membres de l'UE agissant de concert.
Mettent l'accent sur:	priorités locales, régionales et nationales (ex.: degrés d'alphabétisation, besoins du marché de l'emploi).	priorités collectives dans l'ensemble des États (ex.: mondialisation du commerce).
Reconnaissance de l'apprentissage des individus par:	évaluation, validation et certification.	[pas de reconnaissance directe de l'apprentissage des individus]
Leur diffusion dépend:	de facteurs inhérents au contexte national.	du niveau de confiance existant entre les utilisateurs à l'échelon international.
La qualité est garantie par:	les pratiques des organismes nationaux et des établissements d'enseignement et de formation.	les pratiques nationales et la robustesse du processus de mise en correspondance des niveaux de certification nationaux et du CEC.
Les niveaux sont définis sur la base:	de références nationales enracinées dans des contextes d'apprentissage spécifiques (enseignement scolaire, travail ou enseignement supérieur).	D'une progression générale dans l'apprentissage des individus, en prenant en compte tous les contextes et tous les pays.

connaissent, aux processus d'assurance qualité prévus ainsi qu'aux références utilisées pour déterminer des niveaux. Le tableau 1 résume ces différences.

Si ces distinctions sont acceptées, la forme et la fonction des niveaux (ou

cadres) nationaux de certifications différeront de celles d'un métacadre tel que le CEC (Tuck et al., 2006), ce qui devrait laisser aux CNC suffisamment de marge de manœuvre pour continuer à se développer de manière autonome et refléter ainsi les perspectives sociales et culturelles propres à chaque État. Dans le CEC, ou encore en Afrique du Sud, dans le métacadre actuellement en cours d'élaboration (SADC, 2005), le souci de respecter et d'encourager les différentes perspectives nationales est évident. Force est cependant de souligner que, même si les différences susmentionnées sont acceptées, chacune des caractéristiques du métacadre mentionnées dans la troisième colonne du tableau 1 soulève des questions, dans chaque État, quant au contenu de la deuxième colonne. Ainsi, une classification qui se veut neutre – en l'occurrence, la classification du CEC – risque fort d'engendrer, au niveau national, une demande de plus de clarté dans la conception des CNC. Comme cela sera expliqué plus précisément dans la prochaine section, il est intéressant de noter que, bien que le CEC n'en soit encore qu'à ses balbutiements, de nombreux États entendent adopter huit niveaux de référence pour leur CNC naissant (c'est le cas, par exemple, de la Belgique, de la République tchèque, de l'Espagne, de la Lituanie et de la Slovaquie).

Les cadres nationaux de certifications en Europe

Peu de pays européens sont d'ores et déjà dotés d'un cadre national de certifications, mais nombreux sont ceux dans lesquels le processus de mise en place est en cours. Ce phénomène s'est, du reste, considérablement accéléré en 2005 et 2006, et semble lié aux progrès réalisés sur la voie de l'élaboration d'un CEC.

Dans la section suivante, nous passerons en revue tous ces développements ⁽⁶⁾.

⁽⁶⁾ Cet examen reflétera la situation en avril 2007 dans les États participant au programme «Éducation et formation 2010» ainsi que dans les pays en phase de préadhésion. Les descriptions des situations nationales se fondent sur les sources suivantes:

- réponses des divers États à la consultation sur le CEC, de décembre 2005 à février 2006;
- présentation des développements nationaux lors de la première réunion (mars 2007) du groupe chargé de la mise en œuvre du CEC;
- réponses aux questions relatives aux développements du CEC, soumises à la fin du mois de mars 2007 par la Commission aux États participant au programme «Éducation et formation 2010» (à la suite de la réunion du 23 mars 2007);
- documents recueillis par la Fondation européenne pour la formation (ETF) concernant le développement de CNC dans les pays en voie d'adhésion.

Allemagne

L'Allemagne a déclaré son intention de créer un CNC couvrant tous les domaines et niveaux de l'éducation et de la formation. Des études et préparations techniques ont été entreprises au cours de l'automne 2006 et une première ébauche de CNC allemand est attendue pour 2007. Un projet pilote a été mis sur pied en vue d'élaborer des règlements relatifs à la formation professionnelle basée sur les compétences, pour quelques professions déterminées. D'autres projets ont été lancés pour tester la reconnaissance des acquis de l'apprentissage pour l'accès à l'enseignement supérieur. En Allemagne, le débat sur le CEC s'est explicitement focalisé sur ses répercussions éventuelles sur le système national d'enseignement et de formation et sur la question de savoir dans quelle mesure et sous quelle forme le CEC peut soutenir les réformes nationales. Certaines parties prenantes voient dans le CEC et, plus encore, dans un CNC allemand un moyen d'atténuer les barrières existantes entre les sous-systèmes de l'éducation et de la formation, en favorisant une forme plus souple de reconnaissance (par exemple, l'apprentissage non formel et informel). Plusieurs parties prenantes de premier plan (ministère fédéral, organisations d'employeurs) se disent favorables à un système de certification davantage axé sur les acquis de l'apprentissage (désignés par le terme «compétences» dans le contexte allemand). Cependant, d'autres parties prenantes (dont les syndicats, notamment) soulignent la nécessité de protéger le modèle allemand de formation professionnelle (*Berufsmodell*) et mettent en garde contre un modèle «modularisé» susceptible d'affaiblir le double modèle existant, qui combine l'école et la pratique professionnelle. Un CNC pour le secteur de l'enseignement supérieur a été mis en œuvre en mai 2005 (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur).

Autriche

L'objectif visé est d'élaborer un CNC unique, de portée générale, lié au CEC et basé sur les acquis de l'apprentissage. Ce cadre ouvrira la voie à la validation de l'apprentissage non formel et informel, et permettra de répondre aux besoins du marché du travail mieux que ne le fait le système existant. Les réponses de l'Autriche à la consultation sur le CEC ayant mis en lumière un véritable consensus quant à la nécessité de disposer d'un CNC, des groupes de travail se sont réunis durant l'été 2006 pour élaborer un CNC fondé sur des recherches approfondies. En février 2007, un groupe de pilotage national a été constitué afin de mettre sur pied le CNC autrichien. Toutes les parties concernées seront invitées à participer à un processus ascendant de consultation (qui débutera durant l'automne 2007) et d'élaboration qui sera

coordonné par la direction générale compétente au sein du ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture. Les objectifs fondamentaux du CNC autrichien consistent à soutenir la qualité, à promouvoir l'accessibilité et la perméabilité de l'éducation et de la formation, et à contribuer à un meilleur équilibre entre les certifications de l'EFP et celles de l'enseignement général et universitaire. Le CNC autrichien devrait être achevé pour 2010.

Belgique (Flandre)

L'élaboration d'un CNC apparaît comme un préalable indispensable à la mise en correspondance des niveaux de certification flamands avec le CEC. Au cours des années 2005 et 2006, un projet de huit descripteurs de niveau devant servir de référence a été élaboré et a conduit à la publication, en octobre 2006, d'un document de réflexion. Tous les ministères concernés et tous les organes consultatifs officiels (parmi lesquels figurent les partenaires sociaux) dans le domaine de l'éducation et de la formation ont émis leur avis sur ce document. Une décision formelle sur l'établissement d'un CNC (via l'adoption d'un décret) est attendue pour l'été 2008. L'élaboration du CNC a pris plus de temps que les autorités flamandes ne le prévoyaient. Plusieurs répercussions (non envisagées initialement) ont pu être constatées, ce qui a entraîné un surcroît de travail et des clarifications. La mise en place d'un CNC devrait améliorer, de manière générale, l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage, favoriser le développement de la qualité et renforcer, dans l'ensemble, la perméabilité des systèmes d'éducation et de formation. De l'avis général, le CNC doit se fonder sur les acquis de l'apprentissage, une volonté clairement mise en évidence dans le projet de descripteurs de niveaux de référence. Il convient de souligner que les descripteurs de niveau flamands se basent sur les éléments suivants: «savoirs», «aptitudes», «contexte» et «autonomie-responsabilité». Ils accordent donc une attention particulière au rôle du contexte dans la description des niveaux de certification. Plusieurs projets pilotes ont été finalisés au printemps 2007. Ils visent à tester l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, ainsi que les relations avec le cadre des certifications dans divers secteurs (niveaux 1 à 5 du CEC). Des projets similaires ont aussi été menés pour les niveaux 6 à 8 par des promoteurs du processus de Bologne. La conclusion générale de ces tests est que les descripteurs définis pour le cadre flamand facilitent la classification des certifications et ne requièrent que des adaptations et changements mineurs. Un rapport sur la constitution d'une base de données centrale sur les certifications a été rédigé et un prototype sera développé d'ici à la fin de 2007.

Belgique (Wallonie)

Une décision formelle sur l'établissement d'un CNC a été prise en mars 2006. Il ressort des réponses à la consultation sur le CEC que l'élaboration d'un cadre national des certifications constitue, pour la Wallonie, une exigence et un préalable essentiel pour le bon fonctionnement du cadre européen (*[...] est un préalable indispensable. C'est exclusivement à travers ceux-ci que les qualifications peuvent se situer dans le CEQ [...]*). Un groupe d'experts a été constitué durant l'automne 2006, afin de broser les principales caractéristiques du futur CNC. Le résultat de ce travail devrait être présenté dans le courant de l'année 2007 et jettera les bases des prochains développements. Comme en Flandre, il apparaît essentiel, pour les travaux en cours, de mettre l'accent sur les acquis de l'apprentissage. Certaines composantes du système d'éducation et de formation (enseignement destiné aux adultes; EFP; nouveau système de validation de l'apprentissage non formel) disposent déjà d'une expérience notable de l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, tandis que d'autres sous-secteurs sont peu familiarisés avec cette approche. Une structure à huit niveaux sera probablement choisie pour l'établissement du CNC.

Bulgarie

Le ministère bulgare de l'éducation et des sciences s'est engagé en 2006 à mettre sur pied un CNC. Considéré comme revêtant une importance capitale, celui-ci devrait être soumis à l'approbation du gouvernement d'ici à 2008. Un document de discussion sur un CNC intégré servira de base à une consultation avec les parties concernées. Le ministère travaille, en outre, à l'élaboration d'un registre complet des certifications. Des experts examinent actuellement les correspondances entre les niveaux de certification existants en Bulgarie et ceux du CEC. Parmi les autres points importants à améliorer figurent notamment les normes d'éducation et de formation, qui doivent être redéfinies et reformulées, ainsi que les programmes scolaires, qui doivent être axés sur les acquis de l'apprentissage. Des discussions sont en cours actuellement pour déterminer, d'une part, comment intégrer le cadre prévu pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur) et le CEC, et, d'autre part, comment développer un système unique de crédits capitalisables au sein de ce cadre.

Chypre

Lors des discussions sur le CEC, Chypre a fait part de son scepticisme quant au développement de CNC. De l'avis des représentants chypriotes, les

principes et la structure d'un éventuel CNC doivent rester de la responsabilité de chaque État membre. Ces représentants craignent, en outre, que la recommandation sur le CEC n'aille trop loin dans la standardisation et ne propose qu'un seul modèle de CNC. Chypre pourrait, en fin de compte, utiliser son système de certification actuel pour élaborer un CNC. Par ailleurs, cet État a exprimé quelques réticences quant à l'utilisation des acquis de l'apprentissage car il estime que cette approche, mise en avant par le CEC, ne correspond pas aux besoins des établissements chypriotes d'enseignement et de formation.

Croatie

Les premières mesures sur la voie d'un cadre croate de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie ont été prises. Au cours de l'année 2006, le ministère croate des sciences, de l'éducation et des sports a constitué un groupe de travail conjoint, constitué d'experts spécialisés dans l'enseignement supérieur et dans l'EFP. La proposition formulée par ce groupe a fait l'objet de discussions avec toutes les parties concernées au printemps 2007. Le cadre proposé prévoit huit niveaux et quatre sous-niveaux supplémentaires reflétant les particularités du système de certification croate. Les niveaux 6, 7 et 8 correspondent aux trois cycles du processus de Bologne. Les niveaux sont décrits en termes de crédits capitalisables, de liens avec les niveaux du CEC et de types de certification délivrés au terme des études correspondant à un niveau donné. Certains éléments des compétences clés sont également inclus dans les quatre premiers niveaux. En 2007 un groupe de travail plus vaste, constitué d'experts issus de toutes les parties concernées, a été formé en vue de définir des normes et descriptions communes pour tous les niveaux. Celles-ci devraient servir de base à la formulation de descriptions plus détaillées pour toutes les certifications fondées sur des acquis et compétences mesurables. Parmi les points importants qui seront examinés, figurent notamment l'assurance qualité et la reconnaissance des acquis (y compris ceux résultant d'un apprentissage non formel ou informel). Le cadre croate de certifications devrait être achevé d'ici à 2009.

Danemark

Le Danemark doit encore prendre une décision définitive sur l'établissement d'un CNC. Le cadre national pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur) est en cours de révision. Des travaux ont été entrepris pour élaborer un cadre de certifications qui puisse progressivement prendre en compte les certifications délivrées dans

le cadre de l'EFP. Un groupe interministériel a examiné en 2007 les modalités de développement d'un CNC cohérent, s'appuyant sur le système actuel de certification. Le but recherché est de favoriser la transparence, le transfert des unités de cours capitalisables et la cohérence générale des programmes d'éducation et de formation, de manière à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et à créer une base solide pour la mise en œuvre du CEC au Danemark. L'établissement de liens entre les niveaux de certification danois et le CEC débutera en 2008. Il convient de souligner, à cet égard, que la stratégie sur la mondialisation (intitulée «Progrès, innovation et cohésion – une stratégie pour le Danemark dans l'économie mondiale»), qui a été mise en place par le gouvernement danois depuis mai 2006, devrait constituer un contexte favorable à l'établissement de ces liens, puisqu'elle prévoit des objectifs et mesures visant à améliorer la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation, ainsi que le transfert et la combinaison des résultats de l'apprentissage entre les sous-systèmes d'éducation et de formation, d'une part, et entre l'enseignement et le monde du travail, d'autre part. Cette stratégie met, en outre, l'accent sur les liens entre le CEC et le système danois d'éducation et de formation.

Espagne

L'Espagne s'est engagée sur la voie de l'élaboration d'un CNC global. À l'heure actuelle, le répertoire des certifications professionnelles et le système national de certification et de formation professionnelle sont les deux instruments pouvant servir de base à l'établissement d'un CNC pour l'EFP. Un cadre des certifications (à trois niveaux) pour l'enseignement supérieur est en cours d'élaboration (en rapport avec l'espace européen de l'enseignement supérieur). Dès son achèvement, des liens seront établis entre ce cadre et les autres catégories et niveaux de certification, tels que ceux afférents à l'EFP, par exemple (secteur pour lequel une structure à cinq niveaux a été créée). La combinaison des cadres existants donnera naissance à une nouvelle structure, dotée de huit niveaux et couvrant toutes les certifications espagnoles. Les fondements juridiques de ces développements ont été établis avec l'adoption de la loi de 2002 sur les certifications et la formation professionnelle, et de la loi de 2006 sur l'éducation. Ces deux lois soulignent combien il est important de reconnaître les acquis de l'apprentissage, indépendamment des modalités, de la date et du lieu d'obtention de ces acquis. Dans cette optique, des normes afférentes aux cinq niveaux de certification de l'EFP ont déjà été énoncées en termes d'acquis de l'apprentissage, en tenant compte des compétences professionnelles requises par les divers secteurs d'emploi et en uti-

lisant des critères tels que le savoir, l'initiative, l'autonomie, la responsabilité et la complexité.

Estonie

L'Estonie a élaboré une proposition de CNC à huit niveaux pour l'apprentissage tout au long de la vie. La base juridique du système d'éducation et de formation fait actuellement l'objet d'un processus graduel de révision, au cours duquel chaque secteur est examiné séparément. L'objectif à long terme est d'établir un nouveau système de certification couvrant tous les aspects de l'apprentissage tout au long de la vie. De nouveaux programmes de cours pour l'EFP, fondés sur les acquis de l'apprentissage, devraient être mis en place d'ici 2008 en Estonie. À ceux-ci viendra s'ajouter un nouveau modèle de normes professionnelles qui devrait être progressivement développé entre 2008 et 2013. Lors de la consultation sur le CEC, l'Estonie a fait observer que l'élaboration d'un CNC requiert des ressources considérables car elle implique le développement de programmes d'études basés sur les acquis de l'apprentissage. Des propositions de CNC ont néanmoins été avancées et des discussions sur le nombre approprié de niveaux ont été engagées. L'Estonie met à profit ses cinq années d'expérience du cadre de compétences défini pour l'EFP, afin d'exploiter plus largement l'approche par les acquis dans l'enseignement général et l'enseignement supérieur.

Finlande

La Finlande a entrepris des travaux concernant l'élaboration d'un cadre (constitué de trois cycles) pour l'enseignement supérieur, en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur. Une proposition a été déposée en 2005 et une décision formelle est attendue pour le courant de l'année 2007. En revanche, aucun développement parallèle n'est prévu pour l'EFP, ce qui implique que la Finlande n'envisage pas d'établir un CNC global couvrant tous les niveaux de certification. Malgré l'absence de cadre général, cet État entend établir des liens entre le CEC et son système de certification, et a chargé deux groupes d'experts d'étudier la meilleure façon de procéder. La principale réserve exprimée par la Finlande à propos de l'élaboration d'un CNC global tient au fait que cette tâche nécessiterait un travail considérable qui devrait se faire au détriment des autres avancées requises dans les domaines de l'éducation et de la formation. La Finlande est habituée de longue date à appliquer une approche fondée sur les résultats de l'apprentissage à son système d'éducation et de formation. Autrefois réservée plus particulièrement à l'EFP, cette approche est aujourd'hui de plus en plus appliquée dans l'en-

seignement général et supérieur. De l'avis de la Finlande, elle constitue un préalable essentiel à l'établissement de liens entre le CEC et les niveaux de certification finlandais, sans qu'il soit nécessaire de mettre sur pied un CNC global.

France

La France a établi des classifications de certifications nationales depuis quelque 40 ans. En 2002, elle s'est dotée d'une base juridique dont la finalité est de regrouper toutes les différentes classifications au sein d'un CNC français. Le CEC à huit niveaux a exercé une influence positive sur ce procédé d'intégration. Toutefois, les descripteurs de niveau du CEC relatifs aux savoirs, aux aptitudes et aux compétences ont posé des problèmes pour la création d'un cadre français unique des certifications. L'élément fondamental sur lequel repose le cadre français est le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce répertoire établit une distinction entre trois grands types de certifications: celles délivrées par le ministère de l'éducation, celles délivrées par des secteurs et branches professionnels et celles délivrées par d'autres ministères, par des chambres de commerce ainsi que par divers organismes privés ou publics. L'objectif de ce répertoire est d'accroître la transparence des certifications, à la fois pour les employeurs et pour les individus. Pour pouvoir être enregistrée, toute certification doit suivre, au préalable, une procédure particulière visant à contrôler que la certification en question satisfait aux critères de qualité applicables. Une commission nationale, constituée de seize représentants de l'État et de douze représentants des partenaires sociaux, a été constituée à cette fin. Un aspect important de l'approche française est la mise en œuvre d'un système de validation des acquis engrangés à travers l'expérience (acquis de l'apprentissage obtenus de façon non formelle ou informelle). Outre le fait qu'il offre une passerelle importante entre les différents segments du système de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage, ce système de validation met en lumière la possibilité d'obtenir des certifications selon différentes voies et filières, celles-ci incluant aussi bien les filières formelles que des filières non formelles ou informelles. L'approche française peut donc être perçue comme une illustration de l'application pratique de l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage.

Grèce

Les réactions grecques au CEC ont été positives. Toutefois, la Grèce réserve son avis quant à l'élaboration d'un CNC. Des discussions ont été entamées à cet égard en septembre 2006, en relation avec la loi ESSEEKA (sur

la relation entre l'éducation et l'emploi). Elles couvrent divers aspects, tels que la fixation de normes nationales dans l'EFP et la validation des acquis non formels et informels. Aucune décision n'a encore été prise quant au développement d'un CNC. De manière générale, l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage ne recueille pas l'adhésion de la Grèce (à l'exception de deux profils «EFP» basés sur les compétences qui ont été établis aux termes d'une nouvelle décision ministérielle, désignant le ministère de l'emploi (EKEPIS) comme l'autorité responsable pour la définition de profils). Une certaine réticence peut être perçue dans l'enseignement supérieur, laquelle se traduit par le scepticisme et l'opposition exprimés à l'égard du transfert de crédits et des suppléments au diplôme.

Hongrie

La Hongrie s'est clairement engagée à élaborer un CNC. Comme indiqué dans sa réponse à la consultation sur le CEC, «[...] l'absence d'un tel cadre est l'un des principaux obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie». L'élaboration d'un CNC, qui s'inscrit dans le cadre du plan de développement national 2007-2013, est jugée essentielle pour renforcer l'engagement politique et pour améliorer le degré d'efficacité de la coordination des politiques au niveau national. Pour les parties prenantes, le CNC doit promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et constituer un outil de coordination des politiques propre à simplifier la communication entre les secteurs de l'éducation et de la formation, d'une part, et le marché du travail, d'autre part. La Hongrie a commencé à recueillir des informations sur les expériences d'autres États en matière de CNC. L'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage apparaît comme une condition préalable au succès du CNC. Des réformes ont d'ores et déjà été menées dans divers segments du système d'éducation et de formation et, notamment, dans les domaines de l'EFP et de l'éducation des adultes. L'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur ont aussi fait l'objet de quelques réformes.

Irlande

L'Irlande a défini un cadre national des certifications en 2003. Celui-ci comporte dix niveaux et couvre tous les stades de l'enseignement (depuis les cycles de base jusqu'aux niveaux les plus élevés), les certifications délivrées dans les écoles, l'éducation et la formation permanentes, ainsi que l'enseignement et la formation supérieurs. Chaque niveau du cadre se fonde sur des normes de savoirs, d'aptitudes et de compétences définies à l'échelon national et exprimées sous forme d'acquis de l'apprentissage. En outre, chaque certifica-

tion reprise dans le cadre fait l'objet d'une assurance qualité, de même que chaque établissement proposant des programmes qui donnent lieu à des certifications. Au stade de développement actuel, l'Irlande doit approfondir la mise en œuvre de ce cadre, en optant pour des approches plus cohérentes et davantage axées sur les acquis de l'apprentissage, sur le transfert de crédits et sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel. La tâche consistant à établir des liens entre le cadre irlandais et le CEC débutera sous peu.

Islande

L'Islande s'est engagée à élaborer un cadre national des certifications pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur), mais ne s'est pas encore penchée sur la question d'un CNC global. L'Islande a effectué des progrès notables sur la voie de l'utilisation des acquis de l'apprentissage dans l'établissement des programmes scolaires. Si cette approche est surtout appliquée dans l'éducation des adultes et l'EFP, elle influence aussi de plus en plus l'enseignement général et supérieur. Le second cycle de l'enseignement secondaire en Islande fait actuellement l'objet d'une restructuration, dont l'objectif est de démontrer les atouts de l'EFP, et de combler le fossé entre l'EFP et les études générales à ce niveau. L'Islande s'est aussi fixé pour but d'accroître la participation à l'enseignement formel et d'établir un système de validation de l'apprentissage non formel et informel. Quoique cet État envisage d'élaborer un CNC, aucune proposition définitive n'a encore été avancée.

Italie

Largement perçue comme constituant une priorité, l'élaboration d'un CNC a d'ores et déjà débuté. En septembre 2006, le ministère du travail a présenté un «tableau national» visant à entamer le processus de définition et de mise en œuvre d'un CNC. Outre le ministère du travail, les autres parties concernées par l'élaboration de ce cadre sont le ministère de l'éducation, les universités, les régions et les partenaires sociaux. Leur mission consiste à intégrer les différents titres, certificats et diplômes délivrés par ces parties concernées (et par les services de l'emploi) dans un seul et même cadre. Ce dernier pourra, en définitive, conduire à la définition de critères nationaux et de méthodes pour améliorer la transparence et la visibilité des savoirs, aptitudes et compétences, indépendamment du lieu où ceux-ci ont été acquis. Un rôle prépondérant est accordé aux acquis de l'apprentissage. L'enseignement technique supérieur et l'EFP en particulier ont adopté cette approche et d'autres segments du système s'orientent aussi dans cette direction.

Lettonie

La Lettonie élaborera un CNC en se fondant, d'une part, sur la structure à cinq niveaux qui régit l'EFP et, d'autre part, sur la structure à trois niveaux de l'enseignement supérieur. Dans le contexte de l'espace européen de l'enseignement supérieur, des travaux ont été entrepris pour créer un cadre national pour l'enseignement supérieur et un projet de loi sur l'enseignement supérieur a été formulé. Bien que l'expression «acquis de l'apprentissage» ne soit guère usitée en Lettonie, on a observé, au cours de ces dernières années, une tendance croissante à mettre toujours davantage l'accent sur ces acquis (de même que sur les compétences), que ce soit lors de l'élaboration d'un cadre pour l'enseignement supérieur ou lors de la définition de normes professionnelles (basées sur le règlement ministériel de février 2007). C'est à une commission tripartite, chargée d'élaborer une nouvelle loi sur l'EFP, que reviendra la responsabilité d'établir des liens entre les niveaux de certification lettons et le CEC.

Lituanie

La Lituanie développe actuellement un cadre national des certifications à huit niveaux, de portée globale, fondé sur les compétences/acquis de l'apprentissage. Les caractéristiques des descripteurs de niveau se conformeront au CEC. Ce cadre des certifications fera partie intégrante du système national de certification en cours d'élaboration, lequel se compose du cadre de certifications et des processus de conception, de délivrance, d'évaluation et de reconnaissance des certifications. Le projet a débuté en 2006 et devrait être achevé pour 2009. Une nouvelle loi sur les certifications sera promulguée, afin de servir de base au cadre de certifications. Le CNC sera, en outre, couvert par la nouvelle loi sur l'EFP. Le groupe d'experts chargé de l'élaboration du CNC est constitué de toutes les parties concernées à l'échelon national, à savoir des représentants des établissements d'éducation et de formation (enseignement supérieur et EFP), des partenaires sociaux et du monde de la recherche. Un panel plus vaste encore de parties prenantes sera chargé de commenter la proposition du groupe d'experts; il inclura, notamment, les universités, les chambres de commerce, des métiers et de l'industrie, et les organisations non gouvernementales. Aux fins de la mise en œuvre du CNC et de l'établissement de liens avec le CEC, un registre national des certifications sera créé et un organe national de coordination et de représentation sera mis sur pied. Le secteur universitaire se montre assez réticent envers l'approche du CNC fondée sur les compétences, tandis que les employeurs craignent que la transparence des niveaux de certification n'accroisse le phéno-

mène de migration des personnes qualifiées hors de la Lituanie. Reste également à relever le défi de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un système d'évaluation et de certification des compétences et des qualifications acquises de manière informelle et non formelle, ainsi que celui de l'intégration des certifications sectorielles.

Luxembourg

Un groupe de travail, coordonné par le ministère de l'éducation, a été mis sur pied en 2006, avec pour mission d'élaborer une proposition de CNC qui devait être soumise aux parties concernées en 2007. Toutefois, les travaux de ce groupe ont été retardés en raison de la réforme du système d'EFP qui est en cours de préparation au Luxembourg et qui se focalisera sur les acquis de l'apprentissage. Les débats sur la proposition de loi contribueront à fournir plus de précision sur ces acquis et à clarifier les liens entre le système d'EFP et le marché du travail, ce qui devrait influencer sur le contenu de la proposition de CNC.

Malte

La constitution d'un conseil national des certifications (dont l'annonce légale est parue le 1^{er} octobre 2005) et la présentation d'une proposition de cadre à huit niveaux ont jeté les bases d'un CNC maltais. De manière générale, cette proposition a été accueillie favorablement par les principales parties prenantes (employeurs, syndicats, principaux établissements publics et privés d'enseignement et de formation) ayant pris part à un vaste processus de consultation qui s'est achevé en avril 2007. L'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage est jugée fondamentale pour l'élaboration du CNC. De nombreux programmes d'EFP se basent d'ores et déjà sur cette approche et celle-ci sera étendue à d'autres certifications. En mai 2007, quatre documents de travail sur le CNC maltais ont été publiés. Ils se concentrent essentiellement sur les éléments suivants: le cadre conceptuel du CNC maltais; une stratégie de réforme du système d'EFP qui sera intégré au CNC; une politique d'assurance qualité pour un système d'EFP; des descripteurs de niveau pour les compétences clés aux niveaux 1, 2 et 3 du CNC. Le CNC de Malte couvre tous les niveaux de l'enseignement et de la formation formels, informels et non formels.

Norvège

Dans sa réponse à la consultation sur le CEC, la Norvège ne s'est pas engagée à élaborer un CNC, préférant mettre l'accent sur le développement et l'application d'un cadre pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'es-

pace européen de l'enseignement supérieur). Elle a fait néanmoins observer que le cadre pour l'enseignement supérieur devrait être compatible avec un cadre plus global, susceptible d'être élaboré à l'avenir. Cette approche a été renforcée au cours de l'année 2006, avec la mise sur pied (en juin 2006) d'un groupe de travail constitué de représentants des principaux secteurs de l'enseignement (EFP, enseignement supérieur, éducation et formation des adultes). En octobre 2006, ce groupe a présenté un rapport préliminaire sur un éventuel CNC couvrant tous les secteurs de l'enseignement et de la formation. Dans ce rapport, le groupe suggère de se limiter, dans un premier temps, à élaborer un cadre pour une partie du système d'EFP, et d'attendre de pouvoir tirer les leçons de ce cadre et d'autres projets pilotes avant de développer un cadre global pour l'apprentissage tout au long de la vie. Jugée fondamentale pour mener à bien cette tâche, l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage est largement utilisée dans plusieurs segments du système d'enseignement et de formation, dont l'EFP notamment, mais aussi de plus en plus dans l'enseignement supérieur.

Pays-Bas

Dans leur réponse à la consultation sur le CEC, les Pays-Bas ont souligné leur détermination à renforcer la coordination entre les différents sous-systèmes d'éducation et de formation, et à poursuivre une politique accordant une place croissante aux résultats de l'apprentissage. Un comité de pilotage national a été constitué, afin de réfléchir à un cadre national de certifications; il devrait soumettre une proposition d'ici un an. Par ailleurs, la commission danoise de l'éducation – au sein de laquelle toutes les parties prenantes sont représentées – a présenté un rapport sur l'impact du CEC sur le système danois de certification et a soulevé la question d'un CNC. Les Pays-Bas accordent une grande attention aux acquis de l'apprentissage, de même qu'à la validation de l'apprentissage non formel et informel, notamment dans les secteurs de l'EFP et de l'éducation et de la formation des adultes, intérêt qui pourrait se révéler déterminant pour l'élaboration d'un CNC. Aussi longtemps que le CEC n'aura pas été formellement adopté, les Pays-Bas ne procéderont pas à l'établissement de liens entre les niveaux de certification néerlandais et ceux du CEC.

Pologne

La Pologne se dit prête à élaborer un CNC, mais reconnaît que la tâche sera considérable puisque ce cadre devra être construit sur des bases entièrement nouvelles. L'élaboration d'un CNC sera associée au programme opé-

rationnel 2007-2013 sur les ressources humaines, qui a été lancé en 2006. Dans le cadre de ce programme, divers projets liés à un CNC et au CEC seront menés. L'objectif visé est de recueillir des informations et des données sur toutes les certifications (acquis de l'apprentissage) afférentes à l'enseignement, à la formation, au marché du travail et à d'autres secteurs. La prochaine étape consistera à organiser et à exploiter ces informations aux fins de l'élaboration d'un CNC. Ce nouveau cadre devrait permettre d'introduire un mécanisme de validation de l'apprentissage non formel et informel.

Portugal

Dans sa réponse à la consultation sur le CEC, le Portugal a reconnu la nécessité d'établir un CNC. Une décision en ce sens a été prise en 2006, avec pour objectif d'intégrer et de coordonner les sous-systèmes nationaux de certification, mais aussi d'améliorer l'accessibilité, la progression et la qualité des certifications, en rapport avec le marché de l'emploi et avec la société en général. Un accord a été signé, en mars 2007, entre le gouvernement et les partenaires sociaux, sur les éléments clés devant faire partie intégrante du CNC, à savoir: une agence nationale des certifications, placée sous la responsabilité des ministères de l'éducation et de l'emploi; un catalogue national des certifications basé sur les acquis de l'apprentissage; et, enfin, un système plus élaboré de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, donnant une impulsion nouvelle au système existant de «reconnaissance, validation et certification des compétences» (RVCC). Le système de validation se référera aux normes de certification définies dans le catalogue national. Le Portugal considère l'établissement de liens entre les niveaux de certification portugais et ceux du CEC comme une tâche essentielle, et il s'attend à ce que l'élaboration d'un CNC prenne, au total, entre trois et cinq ans.

République tchèque

La République tchèque a entrepris d'élaborer un cadre national des certifications avant même le lancement du CEC (2003-2004). Ce travail s'inscrivait dans le cadre du programme national de réformes, partiellement financé par une aide du fonds social de l'Union européenne. Un projet de CNC a été élaboré et adopté dans le cadre de la loi de 2006 sur la reconnaissance des acquis de la formation continue. Cette loi est entrée en vigueur en août 2007. Le CNC tchèque se fonde sur huit niveaux et inclut des descripteurs de niveaux de référence qui reflètent les principes mis en avant par le CEC. Le CNC s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie. Les objectifs visés consistent à relever, de manière générale, les niveaux de

certification, à accroître le degré de réussite des demandeurs d'emploi et, ce faisant, à améliorer la réponse apportée par le système éducatif aux besoins du marché du travail. Le CNC adhère totalement à l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, laquelle est perçue comme essentielle pour lever les barrières existantes entre les différents secteurs d'éducation et de formation. La République tchèque espère, en outre, que le CNC contribuera à la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation ainsi qu'à la parité d'estime entre l'EFP et l'enseignement général. La finalité principale du CNC est donc de promouvoir la comparabilité, le transfert et la transparence des certifications, à la fois à l'échelon national et dans le contexte plus large de l'Union européenne, grâce aux liens établis avec le CEC. Le CNC repose sur des unités (certifications complètes et partielles) et des normes (pour l'évaluation et la délivrance des certifications). Le CNC a été élaboré en étroite coopération avec toutes les parties concernées, y compris les partenaires sociaux et les établissements d'éducation et de formation.

Roumanie

Aucune décision n'a encore été prise quant à l'élaboration d'un CNC roumain couvrant tous les secteurs de l'enseignement et de la formation. Si un tel cadre devait être élaboré, il devrait s'appuyer sur le cadre national des certifications pour l'EFP, qui a été convenu récemment entre le gouvernement et les partenaires sociaux. Ce cadre introduit une structure à cinq niveaux et donne la priorité à une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage, qui est en cours de développement depuis 1995. Divers projets de document ont déjà été avancés concernant, par exemple, la nature et l'étendue des normes (professionnelles et de formation). Un système de validation de l'apprentissage non formel a été défini, en rapport avec le cadre pour l'EFP. Par ailleurs, le cadre des certifications à trois niveaux qui est en train de voir le jour pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur) devra aussi être pris en compte dans le cas d'élaboration d'un CNC global.

Royaume-Uni

Le Royaume-Uni dispose de quatre cadres nationaux: a) le *national qualifications framework for England, Wales and Northern Ireland* (NQF) [cadre national des certifications (CNC) pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du nord]; b) le *Scottish credit and qualifications framework* (SCQF) [cadre écossais des crédits et certifications]; c) le *credit and qualifications framework for Wales* (CQFW) [cadre des crédits et certifications pour le pays de Galles];

d) le *framework for higher education qualifications* (FHEQ) [cadre des certifications de l'enseignement supérieur] qui couvre l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord. Le CNC pour l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord a été établi en 2000 et couvre toutes les certifications, à l'exception de celles délivrées dans l'enseignement supérieur (lesquelles sont reprises dans le FHEQ). Le CNC compte huit niveaux, auxquels s'ajoutent un *lower level* (niveau inférieur) et un *entry level* (niveau d'accès), qui visent à faciliter l'accès au système de certification. Depuis 2003, le pays de Galles élabore un cadre distinct de certifications, qui prend en compte l'accumulation et le transfert d'unités de cours capitalisables, et reconnaît tous les acquis de l'apprentissage. L'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord ont entrepris récemment de mettre à l'essai un cadre des crédits et certifications à huit niveaux (plus un niveau d'entrée), prévu pour être pleinement opérationnel en 2010. Le *Scottish credit and qualifications framework* existe depuis une vingtaine d'années, au cours desquelles il a revêtu différentes formes; il a récemment acquis le statut de *public company*. Il s'agit d'un cadre global, comportant douze niveaux. Tous les cadres existant au Royaume-Uni se fondent sur les acquis de l'apprentissage.

Slovaquie

Des mesures positives ont été prises en faveur de l'élaboration d'un CNC. Ce cadre se fondera sur huit niveaux et fera référence aux acquis de l'apprentissage. La Slovaquie a fixé un calendrier allant de trois à quatre ans pour mener à bien cette tâche. Le processus d'élaboration sera supervisé par le ministère de l'éducation, mais associera aussi d'autres parties prenantes.

Slovénie

La Slovénie affiche une attitude positive à l'égard de l'élaboration d'un CNC. Dans sa réponse à la consultation sur le CEC, elle souligne que «le cadre slovène des certifications devra préciser les critères à respecter pour les transferts entre programmes scolaires, institutions et systèmes». La Slovénie admet qu'il est important, pour le futur CNC, d'adopter une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage. Redéfinir les programmes d'études conformément à cette approche, telle est la tâche qui est menée depuis 2003. Celle-ci se heurte, cependant, à un certain scepticisme de la part de l'enseignement général. Un premier pas concret sur la voie d'un CNC a été accompli en 2006, grâce à l'adoption d'une classification nationale (ou répertoire) des certifications. Cette classification représente une avancée majeure en faveur de la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. Une structure à huit

niveaux, couvrant les principaux types de certification, est proposée pour le CNC.

Suède

Aucun CNC global n'a encore été élaboré en Suède et les décisions politiques quant à un éventuel CNC et quant à l'établissement de liens entre les niveaux de certification suédois et le CEC sont toujours pendantes. Un groupe de travail a été constitué au sein du ministère de l'éducation et de la recherche, avec pour mission d'examiner différentes options, d'en débattre et d'engager une analyse plus approfondie avant l'été 2007. Toutefois, aucun plan n'a été avancé à ce jour car des éclaircissements doivent encore être apportés sur le plan politique. Un projet international a néanmoins été lancé, en vue de déterminer comment les niveaux de certification pourraient être liés au CEC, en l'absence de structure formelle de CNC. En revanche, un cadre national des certifications a été établi pour l'enseignement supérieur (en liaison avec l'espace européen de l'enseignement supérieur).

Turquie

Les principaux éléments constitutifs d'un CNC ont été mis en place en Turquie. Il convient maintenant de les assembler. Le délai requis pour l'établissement d'un CNC est estimé entre trois et cinq ans. L'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage occupe une place majeure dans le processus de développement d'un CNC et a déjà été largement prise en compte dans le cadre de l'EFP et de l'enseignement supérieur. Un projet national est en cours pour soutenir l'élaboration du CNC; il s'attache notamment à introduire, à tous les niveaux, des procédures d'évaluation et de certification fondées sur des normes nationales. Le CNC comportera huit niveaux de certification, définis en termes d'acquis de l'apprentissage. Il couvrira l'enseignement général, l'EFP et l'enseignement supérieur. Une nouvelle loi relative à une «*Institution pour les certifications professionnelles*» a été adoptée le 21 septembre 2006; elle devrait simplifier l'élaboration d'un CNC.

Évolution des CNC dans l'Europe élargie; les pays en phase de préadhésion (*) suivent les développements européens

Tous les pays en phase de préadhésion ont commencé à travailler à l'élaboration d'un CNC et la plupart d'entre eux disposent déjà de plans d'action pour l'établissement d'un CNC. Toutefois, ces plans ne permettent pas de déterminer quel type de CNC est prévu dans ces pays. L'essor du marché de l'emploi représente un moteur essentiel qui incite les divers pays à mettre sur pied un cadre de certifications pour l'EFP et à reconnaître les aptitudes des adultes qui ne disposent pas de certifications formelles. Conjugué aux évolutions liées au processus de Bologne (auquel tous ces pays ont adhéré), ce facteur a souvent conduit à la création de deux cadres de certifications (un pour l'EFP et un autre pour l'enseignement supérieur) dans chacun des pays.

La validation de l'apprentissage non formel et informel représente un objectif à long terme pour la plupart de ces pays qui, pour la grande majorité d'entre eux, ne disposent pas de filières alternatives pour chaque niveau de certification. Dès lors, la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre du système de certification demeure une perspective lointaine.

La plupart des pays ont intégré une approche fondée sur les résultats dans leurs tentatives de réforme du secteur de l'EFP et l'on peut d'ores et déjà constater que, grâce à l'influence exercée par le CEC, les CNC en cours d'élaboration mettent désormais l'accent sur les acquis de l'apprentissage. Le CEC et le processus de Bologne constituent deux moteurs importants de changement dans tous les pays, lesquels sont nombreux à développer des CNC en vue d'aligner leur système de certification sur le CEC.

Résumé des principales tendances

Les constatations exposées ci-dessus démontrent que les concepts de CEC et de CNC influencent les procédés d'élaboration des politiques dans de nombreux pays. Pour la majeure partie d'entre eux, il est encore tout à fait prématuré de se prononcer quant aux répercussions et aux changements que le CEC et les CNC pourraient induire sur l'éducation, la formation et l'apprentissage des individus. Force est de reconnaître, néanmoins, que l'élaboration et la mise en œuvre de CNC en Irlande, en France et au Royaume-Uni ont accru la transparence, et facilité l'accessibilité, les transferts et les possibilités de progression.

(*) Les pays en phase de préadhésion sont les suivants: Croatie, ancienne République yougoslave de Macédoine et Turquie (pays candidats); Albanie, Bosnie-et-Herzégovine, Kosovo, Monténégro, Serbie (pays précandidats).

Les progrès réalisés sur la voie des CNC montrent que seul un nombre relativement restreint d'États – l'Irlande, la France, Malte et le Royaume-Uni (Angleterre, Écosse et pays de Galles) – ont réellement adopté et/ou mis en œuvre un CNC. Tous ces cadres – à l'exception de celui de Malte – ont été élaborés avant le lancement du CEC et découlent, dès lors, d'initiatives répondant essentiellement à des programmes politiques nationaux. Les autres pays peuvent être divisés en trois grands groupes ⁽⁸⁾:

- le premier groupe (Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, République tchèque, Hongrie, Italie, Lettonie, Portugal, Slovaquie, Slovénie et Turquie) est constitué des États qui se sont engagés, politiquement et/ou juridiquement, à élaborer un CNC global explicitement lié au CEC;
- le deuxième groupe (Danemark, Estonie, Allemagne, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie et Suède) regroupe les États où un CNC est en cours de préparation, mais qui n'ont pas encore pris le moindre engagement formel à cet égard. Ce deuxième groupe couvre tous les États qui sont dans cette situation, indépendamment du stade de développement de leur CNC (qu'ils n'en soient encore qu'à l'étape initiale de réflexion ou qu'ils soient proches d'un engagement définitif et de la mise en œuvre du CNC);
- le troisième groupe (Chypre, Finlande, Grèce et Islande) se compose des États qui affichent un certain scepticisme quant à l'élaboration d'un CNC global ou qui n'ont pas encore fait la moindre démarche en ce sens.

Quelle que soit la position à l'égard d'un CNC global, l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage est largement acceptée. C'est ainsi que plusieurs États qui n'accordent qu'un faible intérêt à l'élaboration d'un CNC sont, en revanche, bien préparés à établir des liens entre leurs certifications et le CEC. La Finlande en est un bon exemple. L'intérêt manifesté pour l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage (à laquelle certains préfèrent l'expression «approche basée sur les compétences») est étroitement associée au besoin d'accroître la transparence et la «responsabilité» des certifications, deux conditions qui sont jugées essentielles pour garantir le transfert et la combinaison des acquis obtenus dans le cadre de systèmes différents d'enseignement et de formation. Ces conditions peuvent aussi apparaître nécessaires pour accroître l'offre et la qualité de l'apprentissage tout au long de la vie et pour veiller à ce que celui-ci soit plus équitablement réparti. Par ailleurs, il convient de noter que, si l'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage est fermement ancrée dans l'EFP, il n'en va pas de même dans l'ensei-

⁽⁸⁾ Le présent résumé se fonde sur l'état de la situation en avril 2007.

gnement général et supérieur. Qui plus est, un nombre élevé d'États entendent élaborer leur CNC selon une structure à huit niveaux, ce qui peut, dans certains cas, être interprété comme un effort pour rapprocher autant que possible les cadres nationaux de la structure du CEC.

Les importantes évolutions observées en matière d'élaboration de CNC et présentées ci-dessus conduisent à penser que l'instauration du CEC y a beaucoup contribué.

Effets conjoints de poussée et d'attraction: les principales leçons à tirer en termes de gouvernance

De nombreuses initiatives européennes en matière d'éducation et de formation, prises à la suite de la déclaration de Lisbonne de mars 2000 ⁽⁹⁾, ont été critiquées en raison de leur impact limité sur les politiques et pratiques nationales. Les observations rapportées ci-dessus tendent à prouver que le CEC se démarque de ces initiatives, dans la mesure où il a généré un puissant effet d'attraction qui a incité les États membres à élaborer des cadres nationaux. Toutefois, l'élaboration des CNC ne peut pas s'expliquer exclusivement par l'émergence du CEC, comme cela a été indiqué *supra*. En effet, on constate, au sein des États membres, une forte poussée en faveur du développement de cadres, qui est étroitement liée aux programmes nationaux de réforme. Dans les États où des CNC ont d'ores et déjà été établis, il est possible d'identifier les facteurs qui ont présidé à leur élaboration. La combinaison de ces effets d'attraction européenne et de poussée nationale nous offre un tableau intéressant de la manière dont les systèmes actuels d'éducation et de formation sont régis.

Poursuivre un agenda européen: la méthode ouverte de coordination

L'élaboration du CEC et des CNC correspondants doit être examinée à la lumière des changements de politiques qui ont été induits par la déclaration de Lisbonne de 2000. Cette déclaration a marqué, en effet, un tournant dans les politiques européennes d'éducation et de formation. Avant 2000, une certaine réticence prévalait à l'égard de la coopération européenne. Se référant au traité sur l'Union européenne ⁽¹⁰⁾, les États membres mettaient l'accent sur la nécessité de résister aux efforts d'harmonisation et de normalisation de l'éducation et de la formation. La principale question qui se posait était de savoir si les politiques devaient ou non être coordonnées (et non pas comment elles pouvaient être coordonnées). Si la coopération dans le cadre de

⁽⁹⁾ «[...] devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde».

⁽¹⁰⁾ Articles 149 et 150.

programmes tels que Socrate et Leonardo da Vinci était acceptée, les initiatives allant au-delà de ce type de coopération étaient considérées, par contre, avec scepticisme. Cette attitude a radicalement changé à la suite de la déclaration de Lisbonne. Diverses initiatives ont été lancées en vue d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie européenne commune d'éducation et de formation, les plus importantes d'entre elles étant la communication de 2001 sur l'apprentissage tout au long de la vie, le processus des objectifs de 2001, le processus de Copenhague de 2002 et, finalement, le programme «Éducation et formation 2010» proposé en 2004. Sans ce changement de comportement et sans ces initiatives, il est probable que les développements concernant le CEC et les CNC n'auraient jamais eu lieu.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'émergence de ce revirement (Corbett, 2005; Laffan et Shaw, 2005). Gornitzka (2006) a décrit ces développements comme la création d'un nouvel espace politique, reflétant les limites d'une approche politique strictement nationale. Selon elle, le niveau européen est apparu comme un niveau de gouvernance distinct, qui introduisait une dimension européenne de plus en plus importante. Tel est le cas, notamment, dans les domaines de l'EFP (processus de Copenhague) et de l'enseignement supérieur (processus de Bologne). Les développements européens se caractérisent essentiellement par l'utilisation de la méthode ouverte de coordination (MOC). Initialement conçue pour s'appliquer au domaine de l'emploi, cette méthode est désormais utilisée dans les domaines excluant le recours à des dispositions juridiques contraignantes (*hard law*) et dans lesquels une coopération politique volontaire a été poursuivie. L'élaboration du CEC, qui constitue une initiative volontaire, se fonde sur cette méthode ouverte de coordination. Le CEC ne pourra pas être appliqué s'il se base sur des dispositions juridiques décidées en haut lieu. Le CEC doit se construire, au contraire, sur une confiance commune et une reconnaissance générale de son utilité et de sa fonction. La MOC est habituellement décrite comme assurant quatre fonctions principales (Gornitzka, *ibid.*):

- identifier et définir des objectifs communs;
- établir des indicateurs et/ou références pour évaluer les progrès réalisés sur la voie de ces objectifs;
- traduire les objectifs communs en politiques nationales et régionales, en prenant en considération les conditions spécifiques à ces deux niveaux;
- assurer un suivi régulier.

L'élaboration du CEC suit ce schéma. Le processus politique en cours se concentre sur la nécessité d'identifier et de définir des fonctions et des ob-

jectifs communs. Les réactions positives auxquelles le processus de consultation de 2005 a donné lieu doivent servir de tremplin à de nouveaux développements, puisque les États ont envoyé des signaux clairs en faveur de la poursuite des objectifs principaux. Un de ces objectifs visait à mettre sur pied des CNC (ou à établir des liens entre les niveaux de certification nationaux et les descripteurs de niveau du CEC); un autre consistait à se concentrer davantage sur les acquis de l'apprentissage. Ces deux objectifs offrent des éléments de référence pour évaluer les progrès réalisés. La section précédente du présent article dresse un inventaire des progrès enregistrés sur la voie de ces objectifs. La proposition de création de points de coordination nationaux (voir la recommandation sur le CEC), chargés de surveiller la mise en correspondance des systèmes nationaux de certification avec le CEC, vise à contrôler les évolutions en matière de transparence et de coordination des systèmes européens de certification.

L'élaboration de CNC répond au besoin de traduire les objectifs communs en des politiques nationales et régionales, en tenant compte du contexte propre à chaque État. Généralement, il s'agit là de l'aspect le plus critique dans le développement des politiques européennes, mais aussi de celui qui marque le plus clairement la limite entre le succès et l'échec. Les points exposés ci-après peuvent expliquer pourquoi le CEC semble relever le défi qui consiste à passer de l'élaboration d'une politique au niveau européen à sa transposition au niveau national.

Structurer les objectifs prioritaires et établir un programme de travail

Les ouvrages consacrés à la MOC soulignent combien il peut être important, aux fins de la coordination, de structurer les objectifs prioritaires et de fixer un programme de travail. Ces deux tâches peuvent être considérées comme s'inscrivant dans un processus qui conduit à la convergence des idées (Dehousse, 2002; Radaellei, 2004). Plusieurs facteurs peuvent influencer sur la structuration des objectifs prioritaires, les principaux d'entre eux étant la présentation de comptes rendus réguliers, le suivi, la définition de tâches (telles que le lancement de la consultation sur le CEC) et la fixation de délais (par exemple, la fin de l'année 2005 pour le CEC).

Le lancement de la consultation sur le CEC en 2005 a eu des répercussions directes sur les programmes nationaux en matière d'éducation et de formation. Reconnaissant que le CEC constituait une initiative majeure, la plupart des États ont organisé des processus de consultation systématiques au niveau national. Ceux-ci ont impliqué un vaste panel de parties prenantes, étant donné que le CEC a été défini comme un métacadre qui couvre tous

les niveaux et tous les segments de l'éducation et de la formation. Le défi consistant à «parler d'une même voix» imposait d'établir un dialogue entre des parties prenantes qui, d'ordinaire, ne se parlent pas. Dans de nombreux pays (dont l'Autriche), ce dialogue imposé a été perçu comme un des effets positifs de la consultation, en ce sens qu'il a contribué à une meilleure coordination. Certains États membres ont exprimé leur désaccord quant à la date limite fixée pour la consultation, estimant que le délai imparti était insuffisant pour permettre un réel engagement des parties prenantes. À la lumière des expériences vécues et des réponses obtenues, il apparaît que ce délai limité (six mois) a contraint les parties prenantes à se focaliser sur l'essentiel, ne leur laissant ainsi pas le temps de dévier du sujet ou de se perdre en vaines palabres.

La difficulté pour le CEC (de même que pour d'autres initiatives) sera de maintenir la cadence, sans s'essouffler au fil du temps. Le risque existe, en effet, que l'attention accordée au CEC et sa capacité à influencer les programmes nationaux ne faiblissent dès que le processus formel et bien visible sera achevé.

La pression exercée par les pairs

La méthode ouverte de coordination a été décrite comme représentant, potentiellement, une plate-forme d'où sont distribués les bons et les mauvais points (Gornitzka, ouvrage précité). La pression normative qui découle d'un désir de faire bonne figure ou de la crainte d'être dans l'embarras peut être interprétée comme un mécanisme de coordination potentiel (Gornitzka, ouvrage précité). D'ordinaire, cette fonction qui revient à désigner les mauvais élèves du doigt est associée à celle consistant à convenir d'indicateurs quantitatifs. Tel n'est pas le cas du CEC, bien entendu, puisque les performances des États doivent être appréciées par rapport à des références plus complexes et ambiguës.

Il n'en reste pas moins que la présentation des résultats de la consultation sur le CEC (en février 2006) a déclenché une certaine pression de la part des États membres. La publication des réponses et les comparaisons établies entre celles-ci ont clairement montré que la plupart des États sont favorables à l'élaboration d'un CNC, même s'ils évoluent en ce sens à des rythmes différents. Quelque peu pris au dépourvu, plusieurs États ont adapté leur message initial afin de se montrer plus positifs et, dans certains cas, ont décidé de changer d'orientation et de cadence au niveau national (ce fut le cas, par exemple, de la Norvège). La pression exercée a conduit également à remettre en cause l'ampleur des progrès que certains États prétendaient avoir réalisés sur la voie de l'élaboration d'un CNC.

La coordination du cadre des certifications sera assurée par un organe consultatif européen. Celui-ci sera composé de représentants des parties prenantes nationales, issus des points de coordination nationaux, et fonctionnera comme un groupe de pairs. Le succès futur du CEC dépendra fortement de la capacité de ce groupe (qui sera soutenu par la Commission européenne) à exercer une pression suffisante pour maintenir la qualité des liens entre les différents systèmes de certification nationaux. Bien qu'il ne s'agisse pas là d'un objectif explicite et officiel, l'importance accordée à la transparence et à la publication des résultats – en tant que principes de coordination fondamentaux – s'inscrit dans cette optique.

Apprentissage mutuel

Un autre aspect clé de la MOC est l'«apprentissage mutuel» ou «apprentissage entre pairs». En effet, la MOC permet aux parties prenantes d'un État d'être informées des développements dans d'autres États. Elle s'inspire du discours sur l'apprentissage des politiques, concept pratique largement répandu qui consiste à regarder ce qui se passe à l'extérieur, tout en accordant une importance primordiale au contexte national (ETF, 2004). Potentiellement, la MOC promet d'établir des «capacités d'apprentissage institutionnalisées» (Olsen et Peters, 1996, p. 13-14). En principe, la MOC repose sur la ferme conviction que, malgré des traditions différentes et l'absence de moyens juridiques, les États membres tirent profit des enseignements des uns et des autres, ce qui leur permet d'améliorer leurs politiques en vue d'atteindre des objectifs communs (Gornitzka, ouvrage précité). Cette approche, qui fait partie intégrante du programme «Éducation et formation 2010» (Commission européenne, 2006a), a été encore renforcée par le lancement, depuis 2005, d'activités d'apprentissage entre pairs.

L'élaboration de CNC et l'adoption d'une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage peuvent être considérées comme des exemples d'apprentissage mutuel à grande échelle, tant au sein qu'au-delà des frontières de l'Europe. Les travaux menés par l'OCDE sur ce sujet ont été déterminants (OCDE, 2007) en ce sens qu'ils ont permis, dans un premier temps, d'organiser des recherches comparatives systématiques, puis de réunir régulièrement des personnes de premier plan, provenant de différents pays. Ces travaux de l'OCDE ont, dans certains cas, influencé directement l'élaboration de CNC (comme en République tchèque, par exemple). Les recherches entreprises par le Cedefop en 2003 (Cedefop, Coles et Oates, 2004) sur les descripteurs de niveaux de référence ⁽¹⁾ ont établi une base solide pour la comparaison des approches nationales dans ce domaine. Les données qualitatives recueillies

par l'OCDE, le Cedefop et d'autres organismes constituent un fondement précieux pour l'apprentissage mutuel et ont soutenu, de manière proactive, les développements politiques aux niveaux européen et international. À Cologne en 2004 et à Moscou en 2006, des conférences ont été organisées sur le thème des cadres de certifications, lors des sommets du G7 et du G8.

Les limites de la MOC

Le cas du CEC démontre clairement qu'un nouvel espace européen de l'éducation et de la formation a été créé. La capacité à définir un agenda politique, l'impact des pressions exercées par les pairs et l'apprentissage mutuel sont autant de facteurs qui ont contribué aux évolutions rapides de ces dernières années.

Toutefois, le débat qui a été engagé a aussi mis en lumière certaines faiblesses et limites de la MOC. Ainsi, l'absence de sanctions et récompenses juridiques ou économiques rend extrêmement difficile le maintien du rythme actuel des évolutions au fil du temps. Pour influencer les programmes nationaux (condition essentielle pour garantir la continuité et la cohésion au niveau européen), il sera nécessaire de procéder à un échange d'expertise et à des recherches communes.

Poursuivre un programme national de réforme

Si le nombre d'États favorables à un CNC semble suggérer que le CEC exerce une forte «attraction» qui incite à l'élaboration de CNC, le rythme de développement des CNC traduit aussi l'existence d'une forte «poussée» au sein même des États. La mise sur pied du CEC devrait, selon toute vraisemblance, soutenir toute une série de programmes nationaux de réforme. Dans les États où des CNC ont d'ores et déjà été établis, il est possible d'identifier les facteurs qui ont présidé à leur élaboration. Le plus fréquent est l'instauration d'un programme de modernisation, pour l'EFP notamment, mais aussi pour les certifications générales qui sont souvent considérées comme ne répondant pas aux besoins des utilisateurs. Parmi les priorités de ce programme figure la réforme institutionnelle destinée à remédier à la rigidité du système d'enseignement et de formation qui empêche l'élaboration de programmes d'apprentissage adéquats. Pour certains États, les liens entre l'EFP et les certifications générales ne sont pas assez solides et la faible considération du public pour les certifications de l'EFP demeure un problème. L'indifférence

(¹¹) Ces recherches ont été menées en liaison avec le groupe de travail technique constitué par la Commission européenne concernant un système européen de transfert d'unités de cours capitalisables dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels (ECVET).

des partenaires sociaux et, en particulier, des employeurs à l'égard du système de certification constitue un autre sujet de préoccupation, notamment en ce qui concerne l'analyse des aptitudes requises. Le rapport de l'OCDE intitulé *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie* (OCDE, 2006) décrit les pressions exercées sur les décideurs politiques nationaux pour élaborer des systèmes de certification. Outre la pression (ou « attraction ») internationale, le rapport souligne l'importance des pressions démographiques associées à la faible croissance de la population et aux flux migratoires. Il relève aussi l'intensification des pressions sociales et culturelles en faveur d'un élargissement de l'offre actuelle d'éducation, de sorte que celle-ci puisse intégrer d'autres éléments, tels que les valeurs, le comportement et la citoyenneté. Une pression se fait sentir également pour développer des systèmes d'enseignement et de formation professionnels plus flexibles pour les personnes défavorisées, afin d'améliorer leur intégration sociale par l'éducation et, ultérieurement, par le travail. La pression exercée par le changement technologique entraîne des besoins en termes d'offres de recyclage et de formation permettant de se familiariser avec les nouvelles technologies. Les systèmes de certification doivent permettre la reconnaissance de nouveaux savoirs, de nouvelles aptitudes et de compétences élargies. Ces pressions résultent de la volonté de disposer de systèmes de certification qui soient davantage déterminés par la demande et, partant, davantage orientés vers les utilisateurs, en ce qui concerne leur structure, leur présentation, leur gestion et leur fonctionnement. Pour répondre à ces pressions, les États entendent créer un système de certification qui :

- améliore la flexibilité et la capacité d'adaptation;
- motive les jeunes gens à apprendre;
- établit un lien entre l'enseignement et le travail;
- favorise le libre accès aux certifications;
- diversifie les procédés d'évaluation;
- établit une gradation dans les certifications;
- favorise la transparence des certifications;
- révisé le système de financement et rehausse le degré d'efficacité;
- améliore la gestion du système.

Il est clair qu'il existe aujourd'hui une volonté de changement qui est nationale par nature et qui répond à des pressions différentes de celles émanant de la MOC et du CEC. Les CNC peuvent être utilisés dans le cadre de la stratégie de réforme visant à répondre aux pressions et à moderniser à la fois l'offre d'enseignement et de formation et le système de certi-

fication, grâce une analyse des CNC à travers le monde (Coles, 2006). Certaines réformes plus vastes sont liées à des politiques orientées vers l'élaboration de CNC.

L'introduction de CNC basés sur les acquis de l'apprentissage a pour conséquence de modifier le point d'équilibre de la gouvernance dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Qui plus est, un changement général semble se profiler en ce qui concerne le rôle des acteurs clés, c'est-à-dire les «consommateurs» de certifications que sont, essentiellement, les individus et les entreprises. Il est probable, en effet, que ceux-ci jouissent de plus d'influence dans ce domaine, au détriment des «fournisseurs» d'enseignement et de formation. À l'évidence, les programmes d'apprentissage et les certifications basés sur les produits (intrants), tels que le cursus et la durée des cours, sont des éléments insondables pour les utilisateurs finals. Ils doivent se fier entièrement au système et avoir confiance dans le fait que leurs besoins seront satisfaits. Pour que l'intention du corps enseignant et des institutions scolaires devienne un aspect mesurable de l'apprentissage, il convient de jouer à fond la carte de la clarté et de la précision. Le processus qui consiste à transformer les spécifications en matière d'enseignement en acquis de l'apprentissage repose sur la codification ou modélisation. Il devrait permettre de réexaminer l'ensemble des programmes et de réviser en profondeur l'approche pédagogique et le processus d'évaluation. Les parties prenantes peuvent intervenir dans ce processus et débattre des finalités, du contenu et des méthodes à appliquer. Cette approche offre une formidable occasion d'apprentissage entre pairs et de brassage d'idées quant aux bonnes pratiques en matière de certification. Même si le but recherché est de reconnaître les compétences existantes, l'intervention directe des apprenants et d'autres utilisateurs des certifications ne manquera pas de mettre en exergue certains intrants. Ainsi, le «jardin secret» des programmes d'apprentissage sera passé au crible par des personnes extérieures.

Si les objectifs d'apprentissage des apprenants peuvent être définis plus clairement en se fondant sur les acquis de l'apprentissage, il en est de même en ce qui concerne la détermination des besoins des entreprises et autres employeurs. La définition systématique de normes professionnelles constitue, depuis de longues années, une pratique courante dans de nombreux États, qui ne cesse de se répandre tant sur le plan géographique que sectoriel. Ces normes professionnelles sont invariablement énoncées en termes d'acquis de l'apprentissage, bien qu'il soit tout à fait possible de combiner ceux-ci à la définition de programmes d'apprentissage. Les employeurs favorisent sans

doute la combinaison «transparence et acquis de l'apprentissage», dans la mesure où ils peuvent l'exploiter directement lors des formations en cours d'emploi et des phases de recrutement.

L'engagement conjoint des apprenants, des enseignants et des employeurs dans l'identification et l'examen approfondi des acquis de l'apprentissage permettra de tisser des liens plus intenses entre les différents secteurs, tout en contribuant à améliorer la coordination et à éliminer les répétitions superflues. Il devrait, en outre, permettre de renforcer le partenariat social.

Conclusions

Le nombre d'États ayant établi un cadre national des certifications ne cesse de croître. Les CNC sont de plus en plus perçus comme un instrument de réforme et de changement. En traduisant des niveaux de certification implicites en classifications formelles et explicites, qui prennent en compte les acquis de l'apprentissage, les CNC confèrent un pouvoir de coordination et de planification à tous les secteurs de l'enseignement et de la formation, ainsi qu'au marché de l'emploi. Le CEC a joué le rôle de catalyseur, en permettant aux parties prenantes au niveau national de disposer d'un point de départ et d'une référence pour codifier (et, partant, rendre plus explicites et justifiables) les niveaux et domaines de certification.

Beaucoup d'États européens utilisent déjà le CEC, même si celui-ci ne sera pas formellement adopté avant la fin de l'année 2007. Plusieurs enseignements peuvent être tirés de l'expérience de ces États:

- nous pouvons observer une internationalisation des politiques d'éducation et de formation. L'idée selon laquelle ces politiques relèvent exclusivement du domaine national semble incompatible avec la réalité d'aujourd'hui;
- l'élaboration de cadres nationaux de certifications et les interactions entre les politiques européennes et nationales illustrent les évolutions multiples auxquelles nous assistons. Celles-ci impliquent diverses parties prenantes à divers niveaux, dont des entreprises nationales et européennes;
- à l'échelon européen, les parties prenantes sont en mesure de définir un programme de travail et de structurer les orientations prioritaires des politiques d'éducation et de formation. Cependant, la définition d'un programme de travail impose de disposer de politiques européennes stables et plus durables. Or, les changements constants de priorités politiques, qui amènent les parties prenantes à passer sans cesse d'une préoccupation à une autre, menacent la mise en œuvre à long terme des initiatives. En l'ab-

sence d'incitations et de sanctions juridiques et économiques «contraignantes», le défi majeur consiste, dès lors, à garantir la continuité et la permanence. Il s'agit là d'un enjeu crucial pour l'application future du CEC.

Indépendamment du CEC, les politiques actuelles témoignent d'une volonté d'exploiter les acquis de l'apprentissage aux fins de l'analyse des besoins du marché de l'emploi, de définir des programmes d'apprentissage et de valider l'apprentissage formel et informel. Le processus qui consiste à transformer les spécifications de l'enseignement en acquis de l'apprentissage repose sur la codification ou la modélisation. Il devrait permettre de réexaminer l'ensemble des programmes et de réviser en profondeur l'approche pédagogique et le processus d'évaluation. Rendre plus transparents les acquis de l'apprentissage est l'option à privilégier pour favoriser l'emploi. Or, les parties prenantes ont aujourd'hui la possibilité de s'engager davantage dans cette voie.

Le CEC, les CNC et les acquis de l'apprentissage engendrent un réel changement dans la gouvernance des offres d'enseignement et de formation à tous les niveaux. De manière générale, ils permettent aux apprenants et autres utilisateurs des certifications d'avoir davantage leur mot à dire, favorisant ainsi l'émergence de réformes induites par la demande.

Bibliographie

- Adam, S. *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*, Scottish Executive, 2004. Disponible sur le site web suivant: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [cité le 11.10.2007].
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001 (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Coles, M.; Oates, T. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust, study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004 (Cedefop Panorama series, 119). Disponible sur le site web suivant: http://lib-server.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2005_5146_en.pdf [cité le 11.10.2007].
- Cedefop; Colardyn, D.; Bjørnåvold, J. *The learning continuity; national policies in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005 (Cedefop Reference series, 117).
- Coles, M. *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*. Turin: ETF, 2006. Disponible sur le site web suivant: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [cité le 11.10.2007].
- Corbett, A. *Universities and the Europe of knowledge. Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005.
- Commission européenne. *Report 2006 on Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Commission Staff working paper*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006a (SEC(2006), 439). Disponible sur le site web suivant: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> [cité le 11.10.2007]
- Commission européenne. *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne - Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Luxembourg: Office des publications officielles

- des Communautés européennes, 2006b, (COM(2006), 479 final). Disponible sur le site web suivant: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf [cité le 11.10.2007]
- Commission européenne. *Document de travail de la Commission – Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005, (SEC(2005), 957). Disponible sur le site web suivant: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf [cité le 11.10.2007].
- Dehousse, R. 'The open method of coordination: a new policy paradigm?' In: *First pan-European conference on European Union policies: The politics of European integration: academic acquis and future challenges*, Bordeaux, 26-28 septembre 2002.
- Fondation européenne pour la formation. *Chapter 9 Policy learning, Annual report*, Turin, ETF, 2004.
- Gornitzka, A. *The open method of coordination as practise – a watershed in European education policy?*, University of Oslo, 2006 (Arena working papers).
- Laffan, B.; Shaw, C. *NEWGOV New models of Governance: Classifying and mapping OMC in different policy areas*. Dublin: University College Dublin, 2005. Disponible sur le site web suivant: http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf [cité le 11.10.2007].
- OCDE. *Systèmes de certification: des passerelles pour apprendre à tout âge*, Paris, OCDE, 2007.
- Olsen, J.P.; Peters, B.G. Learning from experience? In: Olsen, J.P.; Peters, B.G. *Lessons from experience – Experiential learning in administrative reforms in eight democracies*, Oslo, Scandinavian University Press, 1996.
- Radaelli, C.M. Europeanisation: Solution or problem? *European integration online papers*, vol. 8, n° 16, 2004. Disponible sur le site web suivant: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-016a.htm> [cité le 30.4.2007].
- Southern African Development Community (SADC). *Towards a Southern African development community qualifications framework*, document de réflexion et plan de mise en œuvre, Technical committee on certification and accreditation, Maseru, Lesotho, 2005.
- Tuck, R.; Keevy, J.A.; Hart, J.; Samuels, J. *The emergence of the meta-framework. A critical comparison of the development of regional qualifications frameworks in SADC and the EU* [2006, à paraître].

À lire

Rubrique réalisée par Bettina Brenner, du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)

Union européenne: politiques et programmes

Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie: document de travail de la Commission
Bruxelles: Commission européenne, 2005, 48 p. (SEC(2005) 957 le 8.7.2005).

Ce rapport souligne les principales caractéristiques d'un possible futur Cadre européen des certifications professionnelles (CECP). Les chefs d'État et de gouvernement européens, lors de leur réunion à Bruxelles en mars 2005, ont demandé la création d'un CECP, démarche qui soutient et renforce les recommandations précédentes (février et décembre 2004) émises par les ministres de l'éducation et de la formation. Ce rapport sert de base pour une large consultation des responsables politiques, des partenaires sociaux, des acteurs du domaine et des experts en systèmes de certification dans toute l'Europe.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf

Thematic group on transparency of qualifications, validation of non-formal and informal learning, credit transfert: background report

[Rapport de synthèse du groupe thématique sur la transparence des qualifications, la validation des acquis non formels et informels et le transfert d'unités capitalisables]

ISFOL, Agence nationale Leonardo da Vinci en Italie; Agence Europe Éducation Formation, France; Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles: Commission européenne, 2007, 31 p.

Ce rapport de synthèse a pour objet de présenter les membres, les objectifs, le calendrier des activités et les questions politiques intéressant le groupe thématique sur la transparence des qualifications, la validation des acquis non formels et informels et le transfert des unités capitalisables, dans le cadre du programme Leonardo da Vinci 2000-2006 et du programme 2007-2013

dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Une bibliographie pertinente, des sites web intéressants, les coordonnées précises des membres du groupe thématique et, enfin, quelques exemples de projets Leonardo da Vinci menés dans ce domaine complètent le document.
http://www.tg4transparency.com/Background_report.pdf

Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie: mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne

Bruxelles: Commission des communautés européennes, 2006, 23 p. (COM (2006) 479 le 5.9.2006)

Le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC) créera des références communes qui aideront les États membres, les entreprises et les citoyens à comparer les certifications délivrées par les différents systèmes européens d'éducation et de formation. Le cœur du CEC est constitué par un ensemble de huit niveaux de référence décrivant ce que l'apprenant sait, ce qu'il comprend et ce qu'il est capable de faire («acquis de l'apprentissage»), indépendamment du système dans lequel telle ou telle certification a été délivrée. Ce système de niveaux de référence s'écarte donc de l'approche traditionnelle qui met l'accent sur les moyens mis en œuvre pour acquérir des connaissances (durée de l'apprentissage, type d'institution), pour privilégier les résultats de l'apprentissage. Le texte proposé recommande aux États membres d'établir des correspondances entre leurs systèmes de certification nationaux et le CEC (d'ici 2009).

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2006/com2006_0479fr01.pdf

Summary of responses received to the Commissions's consultation on the EQF [European qualification framework] during the 2nd half of 2005
[Synthèse des réponses reçues dans le cadre de la consultation lancée par la Commission européenne sur le CEC (cadre européen des certifications) durant le second semestre de 2005]

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles: Commission européenne, 2006, 26 p.

Ce rapport de synthèse des réponses reçues dans le cadre du processus de consultation sur le CEC se fonde sur un rapport préliminaire, rédigé par le Pôle universitaire européen de Lorraine pour le compte de la Commission et sur une analyse du Cedefop. La Commission a procédé à des consultations auprès des 32 pays participant au programme de travail «Éducation et formation 2010», des partenaires sociaux européens (employeurs et syndicats), des associations et ONG européennes actives dans le domaine de l'éducation et de la formation, des fédérations industrielles européennes et des commissions et réseaux de la direction générale de l'éducation et de la culture. En règle générale, le CEC est perçu comme une initiative constructive, qui devrait contribuer amplement à l'amélioration de la transparence, du transfert et de la reconnaissance des qualifications sur le marché du travail européen. Le CEC est également vu comme susceptible de stimuler les processus de réforme au niveau national et sectoriel.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/phttp://www.cisem.it/aree/innovazione/attivita/Intervento_Ricciardelli.ppt/viewub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf

A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Framework

[Un cadre de certifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur / groupe de suivi de Bologne sur les cadres de certifications]
Copenhague: ministère des sciences, de la technologie et de l'innovation, 2005, 197 p. ISBN 87-91469-53-8

Ce rapport porte sur l'élaboration des cadres de certifications, tels que les ministres les ont appelés de leurs vœux dans le communiqué de Berlin; il énonce des recommandations et des propositions concernant un cadre global de certifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur et oriente sur les bonnes pratiques en matière d'élaboration des cadres nationaux de certifications de l'enseignement supérieur. Le rapport est structuré en six chapitres: Contexte – Qualifications délivrées par l'enseignement supérieur en Europe; Cadres nationaux de certifications de l'enseignement supérieur; Cadre de certifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur; Liaison entre les cadres de certifications de l'enseignement supérieur; Cadres

pour l'enseignement supérieur et pour d'autres secteurs de l'enseignement;
Conclusions.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process

[Développement de cadres de certifications dans les pays européens à partir des réponses reçues dans le cadre du processus de consultation sur le CEC] Commission des Communautés européennes. Cadre européen des certifications: de la consultation aux recommandations, Conférence de Budapest, 2006.

Cette note d'information aborde les points suivants: Quelle est la différence entre un système national de certifications et un cadre national de certifications? Comment distinguer le rôle et les fonctions de ces systèmes/cadres au niveau national et européen? Quels facteurs importe-t-il de considérer lorsqu'un pays entend se doter d'un cadre national de certifications (CNC)? Où en est-on en Europe en matière de développement des CNC?

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/develeqf.pdf>

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF during the 2nd half of 2005

[Synthèse des réponses reçues dans le cadre de la consultation lancée par la Commission sur le CEC durant le deuxième trimestre de 2005]

Commission des Communautés européennes. Cadre européen des certifications: de la consultation aux recommandations, Conférence de Budapest, 2006.

Ce rapport élabore la synthèse des réponses reçues dans le cadre du processus de consultation sur le CEC. En règle générale, le CEC est perçu comme une initiative constructive, qui devrait contribuer amplement à l'amélioration de la transparence, du transfert et de la reconnaissance des qualifications sur le marché du travail européen. Le CEC est également vu comme susceptible de stimuler les processus de réforme au niveau national et sectoriel.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/summary.pdf>

ES politikos ir atskirų salių patirties, kuriant nacionalines kvalifikacijų sistemas, analizė.

[Analyse de la politique et de l'expérience des pays de l'UE dans le développement de systèmes nationaux de certifications]

Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2006, 172 p.

Cette publication présente les conclusions d'une étude sur l'expérience acquise en Irlande, en Écosse, en Finlande, en France, en Australie, en Afrique du Sud et aux États-Unis dans le développement de systèmes nationaux de certifications. Les principales règles régissant le développement de ces systèmes sont esquissées et une analyse comparative des différents systèmes nationaux est présentée. En outre, les auteurs formulent des recommandations pour l'élaboration du système national de certifications en Lituanie.

http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=download&filecatid=13&chk=41c7aa9e6bda92f5266159813b4ba240

European Qualifications Framework – EQF in the context of tertiary education: analysis based on a comparison of selected countries

[Le cadre européen des certifications (CEC) dans le contexte de l'enseignement supérieur à partir de l'analyse comparée d'un groupe de pays]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK [ministère de l'éducation, de la science et de la culture]. Vienne: BMBWK, 2006, 60 p.

Cette étude analyse les implications pour l'enseignement supérieur du cadre européen des certifications (CEC) proposé. L'analyse prend comme point de départ la consultation nationale menée en Autriche sur le CEC, destinée à examiner de plus près les options possibles pour la mise en œuvre du cadre et l'action des institutions existantes. Il s'agissait en particulier de jeter un éclairage sur les liens entre les différentes approches des cadres de certifications dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et l'expérience acquise avec les approches nouvelles de la mise en place du cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC).

Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries: report of the Glasgow Conference, 22-23 September 2005 / David Raffe

[Cadres de certifications en Europe: L'apprentissage sans frontières. Compte rendu de la Conférence de Glasgow, 22-23 septembre 2005 / David Raffe]

Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF; Présidence britannique de l'UE. Édinburgh: SCQF, 2005, 70 p.

Ce compte rendu récapitule les thèmes abordés lors de la conférence intitulée *Cadres de certifications en Europe: L'apprentissage sans frontières*, qui s'est tenue à Glasgow les 22 et 23 septembre 2005. La conférence avait pour objectif d'éclairer la consultation sur le cadre européen des certifications (CEC). Le but était notamment de discuter de la philosophie et de la forme du CEC en voie d'émergence, dans le contexte des cadres de certifications existants et de ceux à l'état de projet, de mettre en évidence les défis et les perspectives que le CEC représente pour les cadres existants, de présenter ces derniers et de mutualiser l'expérience acquise avec leur développement. Des délégués en provenance de tous les États membres de l'UE ont participé à la conférence et de nombreux acteurs concernés y étaient représentés. La conférence a fait une large part à la participation des délégués par le biais d'ateliers, d'une table ronde, de contributions écrites et d'une séance de vote interactive.

<http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

La transparence des qualifications, un processus européen, un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale / Simone Barthel et al.

Bruxelles: European Network of Education Councils (EUNEC), 2005, 229 p.

Cette publication est le résultat des conférences du réseau EUNEC, organisées à Riga et à Bruxelles avec le soutien du programme Leonardo da Vinci. Elle brosse un tableau d'ensemble des évolutions récentes en matière de transparence des qualifications en Europe et propose une réflexion sur leur impact sur la citoyenneté et la cohésion sociale. Son objet est d'aider les responsables politiques, les enseignants, les formateurs, les partenaires sociaux et les citoyens à comprendre la manière dont évolue la politique de l'éducation en Europe.

[http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20\(book\).pdf](http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20(book).pdf)

Quatre ans après – maintenir le cap: processus de modernisation de la formation et de l'enseignement professionnels

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop. Luxembourg: EUR-OP, 2006, 8 p.

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne demandait aux États membres de moderniser leur système de formation et d'enseignement pour renforcer la compétitivité de l'Europe et contribuer à accroître le nombre et la qualité des emplois. Les efforts conjoints des États membres, de l'EEE/AELE et des pays candidats, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne visant à développer leur politique de formation et d'enseignement professionnels (FEP) ont démarré à Copenhague en 2002. Deux ans plus tard, le Communiqué de Maastricht (2004) définissait les priorités pour la FEP au niveau national et européen. Malgré des progrès considérables, la perspective d'une Europe disposant de travailleurs très qualifiés, d'une main-d'œuvre flexible et dotée d'une capacité élevée d'intégration sociale, reste lointaine. Toutefois, l'Union européenne, ses États membres et les partenaires sociaux coopèrent plus que jamais à un programme européen d'action commune à l'origine de politiques, de réformes, d'approches et d'outils stratégiques pour la formation et l'enseignement professionnels.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/444/8020_fr.pdf

Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: Conference summary, Thessaloniki, November 2006

[Promouvoir la mobilité par le développement des compétences: rôle du développement des compétences et des qualifications dans la promotion de la mobilité professionnelle]. Synthèse de la Conférence de Thessalonique, novembre 2006

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop

Luxembourg: EUR-OP, 2007

Ce compte rendu est le résultat du premier séminaire du réseau d'entreprises de l'EMCC (Observatoire européen du changement), organisé en partenariat par la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. Le rapport résume les conclusions du séminaire et sou-

ligne la manière dont les citoyens, les entreprises et les responsables politiques peuvent agir pour élaborer des systèmes qui favorisent la mobilité des travailleurs tout en développant leurs compétences. Parmi les thèmes abordés, l'on citera: la mobilité géographique au sein de l'UE et l'attitude de l'opinion face à la mobilité professionnelle dans une Europe élargie; les initiatives politiques destinées à encourager la mobilité; les avantages liés au changement d'emploi; la transférabilité des compétences et des qualifications; le cadre européen des certifications (CEC).

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

International: informations et études comparatives

Systemes de certification: des passerelles pour apprendre à tout âge

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE. Paris: OCDE, 2007, 237 p. (Politique d'éducation et formation).

On s'accorde de plus en plus à reconnaître que les systèmes de certification ont un rôle crucial à jouer pour améliorer la qualité de la formation tout au long de la vie et en augmenter la fréquence. Après avoir passé en revue les politiques et pratiques en vigueur dans quinze pays, les auteurs présentent neuf stratégies destinées à promouvoir la formation tout au long de la vie. Toutes ces stratégies nationales sont liées d'une manière ou d'une autre aux systèmes de certification. Les auteurs identifient ensuite vingt mécanismes, ou liens concrets, entre les objectifs des systèmes nationaux de certification et ceux de la formation tout au long de la vie.

National qualifications frameworks: an international and comparative approach

[Cadres nationaux de certifications: une approche internationale comparée] Édition spéciale de *Journal of Education and Work*, vol.16, n° 3, Routledge, 2003. ISSN 1363-9080

Ce numéro spécial comprend huit articles qui présentent la mise en œuvre et les résultats des cadres nationaux de certifications (CEC) en Écosse, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande, Afrique du Sud et France. Les thèmes abordés sont les suivants: le CEC en tant que phénomène global, les influences du néolibéralisme et les questions épistémologiques.

A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks

[Analyse des évolutions dans l'utilisation des cadres de certifications au niveau international et national]

Fondation européenne pour la formation. Turin: ETF, 2006.

Les cadres nationaux de certifications (CNC) proposent un ensemble de règles et de références communes. Ils donnent la possibilité de prendre des décisions éclairées concernant l'intérêt et la valeur des qualifications. Les CNC permettent aux utilisateurs de décider si une qualification offre ou non des perspectives sur le marché du travail et pour la formation continue.

Les stratégies suivies pour assurer la cohérence et la clarté au moyen d'un CNC sont variables d'un pays à l'autre. Dans certains pays, il s'agit surtout de cadres professionnels, destinés à faciliter les liens entre le marché du travail et l'enseignement professionnel. Dans d'autres, ils tendent à être de portée plus générale et s'efforcent de proposer un ensemble de règles applicables aux qualifications de tous les secteurs de l'éducation.

Ce rapport passe en revue les expériences les plus récentes en matière de développement des cadres nationaux de certifications et montre comment la question est devenue primordiale un peu partout dans le monde. De nombreux pays ont compris qu'ils devaient désormais faire bien plus que se borner à actualiser des normes de programmes ou de profils professionnels.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf)

An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers / Ron Tuck

[Guide d'introduction aux cadres nationaux de certifications: problèmes d'ordre conceptuel et pratique posés aux responsables politiques]

Organisation internationale du travail, Département des compétences et de l'employabilité. Genève: OIT, 2007. ISBN 978-92-2-118611-3

L'élaboration des cadres nationaux de certifications est une tendance majeure, au niveau international, dans les réformes des systèmes nationaux d'éducation et de formation, depuis la fin des années 1990. Un certain nombre d'études et de documents de stratégie sur ces cadres de certifications ont été produits, dont la plupart sont essentiellement centrés sur les avantages potentiels qu'offrent ces instruments. Ce guide est unique en ce qu'il propose

une vision plus équilibrée du sujet. Si les avantages potentiels sont réels, l'expérience de par le monde montre que le développement d'un cadre national de certifications peut être coûteux sur le plan technique, institutionnel et financier, en particulier pour les pays en développement.

Le guide montre que si un cadre national de certifications peut être utile pour relever un certain nombre de défis en matière de compétences, il n'existe pas d'unique ni d'universel, capable de résoudre tous les problèmes posés. Sa mise en œuvre doit être opportune et se faire en ayant à l'esprit des objectifs clairement définis. Un cadre national de certifications peut apporter une aide, mais il n'est pas une solution toute prête aux nombreux problèmes de qualifications auxquels tout pays est confronté. En l'absence d'objectifs clairs et faute d'avoir compris comment l'élaborer au mieux, sa mise en œuvre peut être longue et coûteuse, ce que de nombreux pays en développement ne peuvent pas se permettre.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/nqfframe.pdf>

The role of national qualification systems in promoting lifelong learning

[Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie]

Organisation de coopération et de développement économiques; ministère de l'éducation, de la science et de la formation, DEST.

Paris: OCDE, 2004

Lors de l'examen en Comité de l'éducation de l'OCDE du programme de travail 2001-2002, 17 pays ont exprimé dans un premier temps leur intérêt pour l'activité proposée sur «Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie». Une réunion d'experts en septembre 2000 a permis d'analyser les problèmes inhérents à la question et de brosser un premier tableau des réformes et des stratégies politiques dans différents pays. À partir des conclusions de cette réunion, une proposition a été faite pour examiner les effets que les politiques de qualification et de certification peuvent avoir sur les diverses facettes de l'apprentissage tout au long de la vie. La proposition suggère d'adopter une démarche factuelle et de tenir plusieurs rencontres internationales sur certains aspects précis du lien entre les qualifications et l'apprentissage tout au long de la vie. En conséquence, l'activité de l'OCDE sur «Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie» se décompose en trois grandes activités. Certains pays se sont portés volontaires

dans un premier temps pour préparer un rapport de synthèse à partir des directives élaborées par le Secrétariat de l'OCDE. Ces rapports n'ont pas vocation en soi à constituer une analyse comparée et ne sont pas non plus destinés à servir de base de comparaison, étant donné qu'ils décrivent et analysent les problèmes uniquement d'un point de vue national. Ils comportent quatre parties et une série de conclusions. Pour compléter ces rapports de synthèse, il a été suggéré de se tourner vers une approche plus comparative en organisant des ateliers internationaux. Les pays participants ont retenu trois thématiques à cet effet. Une dernière activité a consisté à recueillir des données sur l'apprentissage tout au long de la vie, afin d'aborder le problème sous un angle plus quantitatif.

http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_34509_32165840_1_1_1_1,00.html

National qualifications frameworks: an international and comparative approach: special issue / Michael F.D: Young

[Cadres nationaux de certifications: une approche internationale comparée. Édition spéciale].

Journal of Education and Work, Vol 16, n° 3 (2003), p. 219-347. Oxford: Carfax Publishing Company, 2003. ISSN 1363-9080

Le concept de qualifications défini en termes de résultats, discuté dans les articles de ce numéro spécial du *Journal of Education and Work*, trouve son origine dans les premiers développements de la psychologie du travail aux États-Unis, et dans les tentatives qui s'ensuivent de mesurer la compétence des enseignants. Cependant, le tout dernier développement du concept de cadre national de certifications doit l'essentiel de son inspiration au plan d'action 16+, lancé en Écosse en 1984, et au cadre national de certifications professionnelles mis en place dans tout le Royaume-Uni, en 1986. Depuis le milieu des années 1980, les pays sont de plus en plus nombreux à mettre en place un tel cadre, ce qui donne à penser qu'il s'agit là de réponses à des pressions moins nationales que globales. Pour autant, hormis quelques analyses nationales spécifiques, les politiques ou encore les sources scientifiques n'abordent guère le débat sur les cadres de certifications sous l'angle d'un phénomène global. Les systèmes nationaux de certifications sont un phénomène relativement récent qui doit encore toucher la plupart des acteurs de l'éducation et de la formation. Cette édition du *Journal of Education and Work* montre que les cadres nationaux sont loin d'être une question marginale. Non seulement ils sont stimulés par de puissantes forces politiques et économiques,

mais ils sont aussi au cœur des débats sur la nature et les finalités de l'éducation et de la formation.

Du côté des États membres

CZ National qualifications framework in the Czech Republic

[Cadre national de certifications en République tchèque]

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Prague; Institut national de l'enseignement technique et professionnel, 2007.

En avril 2005, le ministère de l'éducation a inauguré un projet intitulé *Développement du cadre national de certifications pour faciliter les passerelles entre formation initiale et formation continue*, en coopération avec l'Institut national de l'enseignement technique et professionnel. Ce projet est cofinancé par le budget public de la République tchèque et par le Fonds social européen. Le cadre national de certifications, dont la création constitue le cœur des activités du projet, est prévu dans un projet de loi sur la validation et la reconnaissance des acquis de la formation continue. Le fichier proposé en téléchargement comporte des informations sur les objectifs, le stade d'avancement actuel du projet et ses résultats. Tous ces résultats sont préliminaires et ne constituent que des éléments de travail.

<http://www.nsk.nuov.cz/index.php?r=63>

DK The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report – Denmark

[Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport national de synthèse – Danemark]

Ministère danois de l'Éducation; Institut technologique danois. Paris: OCDE, 2004, 90 p.

L'apprentissage tout au long de la vie pour tous constitue le cadre qui inspire les travaux de l'OCDE sur l'apprentissage, formel ou informel. Les aspects d'ordre systémique sont les suivants: fondements, résultats, accès et égalité, ressources, passerelles, visibilité et reconnais-

sance, et coordination politique. Ce rapport se présente en trois parties, conformément aux directives communes données par l'OCDE. La première partie présente une description du système danois de certifications, de sa fréquentation et de ses résultats. La deuxième partie aborde l'impact des systèmes de certifications et la dernière traite des pressions qui s'exercent actuellement et des initiatives.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/40/34259829.pdf>

DE Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

[Cadres de certifications européen et allemand: un défi pour la politique de la formation professionnelle et de l'éducation]

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), n° 3, p. 7-13. Bonn, BIBB, 2007.

Le débat entourant l'élaboration d'un cadre européen des certifications (CEC) et le développement possible d'un tel cadre pour l'Allemagne (désigné par le sigle allemand correspondant «DQR») suscite un large consensus en Allemagne sur le fait que l'éducation doit être structurée dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'aptitude à l'emploi des citoyens avec, pour objectifs macroéconomiques, la transparence et la perméabilité des certifications, celles-ci étant orientées sur les compétences. Dans ce contexte, la finalité est de mettre au point un DQR qui soit commun à l'ensemble des secteurs éducatifs et capable d'être rattaché au modèle européen, qui ne se borne pas à dresser l'inventaire des connaissances et des qualifications du système éducatif mais qui soit axé sur les compétences et sur l'employabilité. Les acteurs de la politique, de la formation professionnelle et de l'éducation et de la recherche universitaire sont face à une série de défis, dont chacun peut donner lieu à des réponses différentes selon la perspective choisie.

Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung – Günter Pätzold, Anne Bussian, Julia von der Burg

[Défis européens et potentialités de la recherche en matière de qualifications]

Paderborn: Eusl-Verlags-Gesellschaft, 2007, 166 p. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 35). ISBN 978-3-933436-77-1

Conformément aux objectifs de la stratégie de Lisbonne, l'Europe doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010. L'une des étapes majeures pour atteindre cet objectif consiste à élaborer, au niveau européen, un cadre uniforme des certifications de la formation professionnelle (cadre européen des certifications, CEC) et à le remplir à l'aide des cadres nationaux de certifications, ce qui permettra d'assurer une plus grande transparence aux qualifications et compétences acquises, y compris en dehors du cadre national, et en facilitera la reconnaissance. À cet égard, le rattachement au Système européen de transfert d'unités capitalisables pour l'éducation et la formation professionnelles (ECVET) revêt une importance considérable. L'introduction du CEC transformera fondamentalement les systèmes nationaux de formation professionnelle, tout en les ouvrant aux évolutions européennes. Il y a lieu de prendre en considération à cet égard le fait que dans de nombreux pays d'Europe, la formation professionnelle est dispensée en grande partie dans des écoles professionnelles. Sur ce point, il convient de résoudre certaines questions: dans quelle mesure faut-il réorganiser le système dual de la formation professionnelle en Allemagne et les filières de formation professionnelle à plein temps en milieu scolaire, mais aussi la formation professionnelle continue, dans l'optique des évolutions européennes? Comment organiser une transition souple entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur? Dans ce contexte, la reconnaissance précoce des tendances sectorielles, de plus en plus répandue, et le développement des programmes scolaires gagnent en importance, sous l'effet en particulier des désajustements structurels de l'économie, de l'évolution de la société industrielle vers la société de la connaissance et des mutations démographiques.

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung [Développement et recherche sur les qualifications pour la formation professionnelle]

bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, n° 11. Hamburg: Universität Hamburg, 2006.

Divers aspects du développement et de la recherche sur les qualifications sont traités dans ce numéro 11 de *bwp@*, qui comporte plusieurs parties: 1^{re} partie: Missions et approches de la recherche sur les qualifications du point de vue de la pédagogie professionnelle et économique; 2^e partie: Concepts nationaux et internationaux appliqués à l'organisation des qualifications – Conditions requises de la recherche sur les qualifications; 3^e partie: Aspects et perspectives du développement et de la recherche sur les qualifications du point de vue de la pédagogie professionnelle et économique.

<http://www.bwpat.de/ausgabe11/>

IE Review of qualifications frameworks - international practice

[La pratique internationale en matière d'étude des cadres de certifications]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI. Dublin: NQAI, 2006. 34 p.

Ce document présente une vue d'ensemble de la pratique internationale en matière d'examen des cadres nationaux de certifications dans cinq pays ou juridictions: Afrique du Sud, Nouvelle-Zélande, Australie, Écosse et Angleterre – Pays de Galles – Irlande du Nord. Pour la NQAI, il s'agit de la première étape vers l'élaboration d'une approche pour examiner le cadre national de certifications irlandais. Les auteurs constatent que les études sont récentes et peu nombreuses. Elles portent principalement sur l'impact, la mise en œuvre, l'adaptation aux objectifs et/ou les objectifs fondamentaux de ces cadres. La NQAI observe que les études réalisées mettent en exergue des questions et des considérations importantes, susceptibles d'éclairer l'approche à suivre pour le cadre national irlandais. <http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,1759,en.doc>

Policies and criteria for the establishment of the National Framework of Qualifications

[Politiques et critères pour l'établissement d'un cadre national de certifications]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI. Dublin: NQAI, 2003. 28 p.

Cette publication réunit en un document unique l'ensemble des politiques et critères présidant à l'élaboration du cadre national de certifications, lesquels ont été définis par la NQAI au titre de la section 8, paragraphe 2, point .a), de la loi de 1999 relative aux qualifications (éducation et formation), entre avril 2002 et mars 2003.

http://www.nfq.ie/nfq/en/public_resources/documents/PoliciesandCriteriafortheEstablishmentoftheNFQ.pdf

ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

[Système national de qualifications et de formation professionnelle]. Instituto Nacional de las Cualificaciones – INCUAL. Madrid: INCUAL, 2007, CD-ROM.

Ce CD-ROM, produit par l'INCUAL (*Instituto Nacional de las Cualificaciones*), comprend toute la législation pertinente, depuis la loi organique n° 5/2002 du 19 juin 2002 sur les qualifications et la formation professionnelle jusqu'à la législation de la fin de l'année 2006, ainsi que le catalogue national des qualifications professionnelles, de janvier 2007. Le CD-ROM présente la structure du catalogue, organisé par catégories et niveaux de qualification, la structure d'une qualification, l'unité de compétence, le catalogue modulaire de la formation professionnelle, le module de formation, etc. Il s'intéresse ensuite aux qualifications du catalogue, qui correspondent aux 26 catégories professionnelles existantes.

FR Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux / Fabienne Maillard [et al.]

Paris: CEREQ. Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2007, 321 p. (RELIEF; 20).

Cette étude synthétise un ensemble de séminaires organisés de 2004 à 2006 par la DGESCO - Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale et le CEREQ - Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Après un rappel historique sur l'évolution des diplômes, une 2^e partie replace ceux de l'Éducation nationale dans le nouveau contexte socio-économique et législatif de l'accès aux certifications. Sont évoqués quelques exemples de construction de certifications dans le secteur médico-social (DEAVS), l'usage des CQP-- Certificats de qualification professionnelle, et le cas d'une nouvelle certification européenne pour les agents de la maintenance aéronautique. La 4^e partie évoque les stratégies des partenaires sociaux concernant les certifications (secteur sport et téléphonie) et les réformes de la formation professionnelle, notamment la VAE - Validation des acquis de l'expérience. La conclusion ouvre des perspectives sur une nouvelle nomenclature de classification des certifications.
<http://www.cereq.fr/pdf/relief20.pdf>

Construction des qualifications européennes: actes du symposium Strasbourg 30 septembre – 1^{er} octobre 2004

Paris: Haut Comité éducation-économie-emploi, 2005, 247 p.

Ce symposium organisé à Strasbourg par le HCEEE (Haut Comité éducation-économie-emploi), en partenariat avec l'Université Louis-Pasteur/BETA Céreq, a été l'occasion de confronter les points de vue de plus de 220 participants, membres du HCEEE, administrateurs et experts nationaux et internationaux des pays participants, représentants des partenaires sociaux nationaux et européens, représentants d'entreprises et des branches professionnelles, universitaires et chercheurs, sur la question centrale des qualifications européennes et de leur construction. Les conclusions du symposium, élaborées par le Comité scientifique responsable de son organisation, ont été transmises à la Présidence néerlandaise de l'Union européenne. Cette publication rassemble les actes, proposant des contributions en anglais, en allemand, en français, avec traduction ou non en anglais. Après les propos d'ouverture, sont rassemblées quatre interventions sur la construction des qualifications au niveau européen; la 1^{re} s'interrogeant sur la mise en œuvre d'un CEQ (Cadre européen des qualifications) et les 3 autres décrivant les systèmes de qualifications professionnelles du

Royaume-Uni, de l'Allemagne et de la France. Quatre ateliers sont ensuite illustrés. Atelier 1 – les propositions de la Commission européenne. Atelier 2 – L'identification des besoins en nouvelles qualifications, une approche prospective. Atelier 3 – Différentes approches des liens entre systèmes nationaux et qualifications européennes. Atelier 4 – Les alternatives en matière de certification européenne et le label qualité. En fin de volume figurent la clôture et les conclusions du symposium, l'ordre du jour et la liste des participants.

<http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/default.htm>

Le point sur...la formation professionnelle et la mobilité en Europe: dossier / Jean-Michel Joubier [et al.]

Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2005 (CPC INFO: bulletin d'information des commissions professionnelles consultatives, n° 40)

La notion de diplôme donnant lieu à des conceptions et interprétations diverses au sein de l'Union européenne, celle-ci tente de favoriser la transparence des qualifications pour que la mobilité soit une réalité, en réunissant les conditions nécessaires. C'est un pari difficile où les points communs entre les modèles de relations entre formation et emploi des différents États membres sont difficiles à trouver. Ce dossier contient les contributions suivantes: Le point de vue de la CGT (Confédération générale du travail). Le point de vue de la CGPME (Confédération générale des petites et moyennes entreprises). Le point de vue de l'UNSA Éducation (Union nationale des syndicats autonomes). Le point de vue de la CGI (Confédération française du commerce interentreprises). La construction des qualifications européennes. Diplômes et certifications professionnelles. La transparence des qualifications et son articulation avec la construction des diplômes en France et en Europe. Une nomenclature des niveaux de certification. Les stages en Europe des élèves de l'enseignement technologique et professionnel. Le BTS (Brevet de technicien supérieur) «responsable d'hébergement» à référentiel commun européen. Euroguidance, la dimension européenne de l'orientation.

IT L'European Qualifications Framework: una proposta per la trasparenza e la trasferibilità delle competenze in Europa / Gabriella Di Francesco

[Cadre européen des certifications: une proposition pour la transparence et la transférabilité des compétences en Europe]

Professionalità, 26 (2006), n° 91, p. 30-40. Florence: La Scuola, 2006

Le cadre européen des certifications (CEC) se définit comme une métastructure permettant aux systèmes d'éducation et de formation des différents échelons (national, régional et sectoriel) de communiquer entre eux. Sa principale fonction est de renforcer la reconnaissance mutuelle des différents acteurs de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Selon la Commission européenne, le CEC assure les fonctions suivantes: offrir un cadre de référence commun en simplifiant la communication entre les acteurs de l'offre et de la demande d'éducation et de formation; offrir un outil de «transposition» pour classer et comparer les différents résultats d'apprentissage, en tant que référence commune pour la qualité et le développement de l'éducation et de la formation; fournir une référence pour un développement qualifié au niveau sectoriel.

LT Parametrisation of content of the national framework of qualifications / Vidmantas Tūtlys; Rimantas Laužackas

[Paramétrage du contenu des cadres nationaux de certifications]

Vocational Education: Research and Reality, 2006, n° 12, p. 10-21. Vilnius: Vytauto Didžiojo Universitetas, 2006.

L'article analyse les aspects théoriques des paramètres qui déterminent l'élaboration d'un cadre national de certifications, en prenant appui sur le développement du cadre national lituanien. Il définit la finalité et les objectifs d'un tel cadre, ainsi que les spécifications d'activité et leur traduction aux différents niveaux du cadre, et analyse la répartition des compétences fonctionnelles, cognitives et générales et leur signification aux différents niveaux de ce cadre.

Par ailleurs, cette édition de la revue *Vocational Education: Research and Reality* présente d'autres articles sur les thèmes suivants: qualifications de l'enseignement supérieur dans le cadre national de certifications; plan de carrière; conditions préalables requises pour un fonc-

tionnement efficace du système national de certifications; partenariat social en matière de reconnaissance des qualifications; évaluation et validation des acquis non formels et informels dans le système national de certifications; modèles de système national de certifications; impact de l'organisation du développement des ressources humaines sur la création du système national de certifications en Lituanie.

Analysis of the current state of qualifications in Lithuania

[Analyse de l'état actuel des certifications en Lituanie]

Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba - LDRMT; Vytauto Didžiojo Universitetas - VDU, Profesinio rengimo studiju centras. Vilnius: LDRMT, 2006, 144 p. ISBN 9955-647-22-1.

L'étude se propose d'examiner les conditions préalables requises du système national lituanien de certifications. Ses principaux objectifs sont les suivants: passer en revue les éléments qui ont influé sur le système de certifications avant 2005; analyser l'évolution de ces éléments dans le système lituanien de certifications jusqu'en 2005; examiner les politiques influant sur les paramètres requis du système de certifications; analyser les activités menées et l'expérience acquise par les différents acteurs du système; étudier la législation et les documents de stratégie correspondants; préparer un schéma représentant les différents éléments du système lituanien de certifications en 2005. Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet «Développement du système national de qualifications».

[http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle___engl_pask.var._\[1\].doc](http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle___engl_pask.var._[1].doc)

MT Towards a national qualifications framework for lifelong learning

[Vers un cadre national de certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie]

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de l'emploi, Malta Qualifications Council. 2006. 18 p.

C'est la première fois que Malte procède à la définition de son cadre national de certifications. Ce cadre fournira aux apprenants une vue claire de tous les niveaux de qualifications existants, des points d'entrée et de sortie à chaque niveau de qualifications et, aussi, des niveaux

de qualifications en fonction des secteurs et des professions. Le cadre national est organisé en huit niveaux, ainsi qu'il est précisé dans l'avis juridique n° 347 d'octobre 2005. Ces huit niveaux sont comparables aux huit niveaux du cadre européen des certifications (CEC) que la Commission européenne a adopté le 5 septembre 2005.

http://www.mqc.gov.mt/pdfs/nqf_outline.pdf

NL The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country report: the Netherlands / Ben Hövels.

[Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport national de synthèse – Pays-Bas]

Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, 2004, 64 p. ISBN 90-77202-05-6

L'apprentissage tout au long de la vie pour tous constitue le cadre qui inspire les travaux de l'OCDE sur l'apprentissage, formel ou informel. Les aspects d'ordre systémique sont les suivants: fondements, résultats, accès et égalité, ressources, passerelles, visibilité et reconnaissance et coordination politique. Ce rapport constitue le rapport de synthèse des Pays-Bas, en tant que contribution à l'activité de l'OCDE intitulée «Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie». Les différents chapitres de ce rapport respectent les directives données par le Secrétariat de l'OCDE autant qu'il est possible et opportun, compte tenu de la situation néerlandaise. La grande question au cœur de ce rapport consiste à identifier les aspects du système de certifications néerlandais, qui ont des conséquences sur les acquis de l'apprentissage formel comme de l'apprentissage non formel et informel. Conformément aux orientations de l'OCDE et au récent article de M. Mike Coles, les systèmes de certifications incluent tous les aspects de l'activité d'un pays, qui débouchent sur la prestation ou la reconnaissance d'un apprentissage. Ces systèmes comprennent les moyens permettant d'élaborer les politiques nationales et régionales de qualifications et de les rendre effectives, le cadre institutionnel, les procédures d'assurance qualité, les processus d'évaluation et de certification, la reconnaissance des qualifications et tous les mécanismes de liaison entre le marché du travail et l'éducation et la formation. Les

systèmes de certifications sont plus ou moins intégrés et cohérents. Un cadre de certifications formel peut constituer une caractéristique d'un système de certifications.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/15/33777767.pdf>

AT Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen: Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich / Jörg Markowitsch, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger

[Cadre de qualifications européen et national: positions concernant le document de travail de la Commission européenne et premiers constats sur l'Autriche / Jörg Markowitsch, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger]

Vienne: 3s, 2006, 51 p.

Ce rapport final, réalisé à la demande du ministère fédéral de l'éducation, de la science et de la culture (BMBWK), documente des travaux réalisés en relation avec le processus autrichien de consultation sur le document de travail de la Commission relatif à un éventuel cadre européen de qualifications (EQF). Ce processus a été mis en œuvre par le BMBWK, à la suite de la publication du document de consultation.

PT The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: background report for Portugal

[Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport national de synthèse – Portugal]

Ministério da Educação; Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Paris: OCDE, 2004, 63 p.

L'étude des systèmes de certifications et leur impact sur l'apprentissage tout au long de la vie est une activité menée par l'OCDE. Cette activité comporte plusieurs volets: séances plénières coordonnées par l'OCDE, trois ateliers thématiques dirigés par différents pays, des rapports nationaux préparés par les pays participant à l'activité et un rapport final de synthèse, élaboré par l'OCDE. Le Portugal étant l'un des pays ayant choisi de participer à cette activité de l'OCDE, le document présenté constitue sa contribution, sous la forme d'un rapport national. Plusieurs services du ministère de la protection sociale et du

travail ont contribué à cette publication, parmi lesquels la Direction des études, de la prospective et de la planification, la Direction générale de l'emploi et des relations professionnelles et l'Institut pour l'innovation dans la formation (INOFOR). Les services du ministère de l'Éducation y ont également contribué, notamment la Direction générale de la formation professionnelle, qui a repris les missions et les responsabilités de l'Agence nationale pour l'éducation et la formation des adultes (ANEFA). Nous souhaiterions mentionner également la participation comme consultant en chef du professeur Roberto Carneiro, de l'Université catholique du Portugal.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/21/33776801.pdf>

RO Tripartite agreement on the national framework of qualifications

[Accord tripartite sur le cadre national de certifications]

Bucarest: Conseil national pour la formation professionnelle des adultes; Agence nationale de certification, 2007

L'accord tripartite sur le cadre national de certifications a été signé le 23 février 2005 par le gouvernement de Roumanie, représenté par le Premier ministre et par les représentants nationaux des organisations patronales et des syndicats.

http://www.cnfpa.ro/Files_en/acord%20cnc.pdf

SI The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report - Slovenia / Miroljub Ignjatovic, Angelca Ivancic, Ivan Svetlik.

[Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport national de synthèse – Slovénie]

Ministère de l'éducation, de la science et de la formation, DEST
Paris: OCDE, 2004, 86 p.

L'apprentissage tout au long de la vie pour tous constitue le cadre qui inspire les travaux de l'OCDE sur l'apprentissage, formel ou informel. Les aspects d'ordre systémique sont les suivants: fondements, résultats, accès et égalité, ressources, passerelles, visibilité et reconnaissance, et coordination politique. Ce rapport de synthèse sur la Slovénie

nie a été rédigé dans le cadre de l'activité de l'OCDE intitulée «Le rôle des systèmes nationaux de certifications pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie». Jusqu'au début des années 1980, le système éducatif slovène était double. D'une part, il existait un système d'éducation en milieu scolaire, où la formation pratique était dispensée en partie dans les ateliers des établissements scolaires, en partie en entreprise. De l'autre, il existait un système d'apprentissage semblable au système dual allemand.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf>

UK Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) / Scottish Executive - Enterprise and Lifelong Learning

[Évaluation de l'impact du cadre écossais des unités capitalisables et des certifications (SCQF) / Gouvernement écossais – Entreprise et éducation et formation tout au long de la vie]

Scottish Executive; Glasgow Caledonian University, Centre For Research In Lifelong Learning; University Of Stirling; University Of Edinburgh, School Of Education

Glasgow: Scottish Executive, 2005, 101 p.

Cette étude se veut être une évaluation des premières retombées du cadre écossais des unités capitalisables et des certifications (SCQF). L'une des principales priorités du projet, lancé en décembre 2001, consistait à recueillir les points de vue de tout un éventail d'acteurs, de groupes d'intérêts et de praticiens. Les objectifs généraux du SCQF sont les suivants: aider les individus, quels que soient leur âge et leur situation, à accéder à une offre d'éducation et de formation appropriée et permettre aux employeurs, aux apprenants et au grand public de connaître l'éventail complet des qualifications en Écosse, la manière dont elles sont interdépendantes et dont différents types de qualifications peuvent contribuer à développer les compétences de la main-d'œuvre. Le SCQF a également vocation à proposer une terminologie nationale pour décrire les possibilités de formation, à clarifier les relations existant entre les qualifications, les points d'entrée et de sortie et les itinéraires de progression, à maximiser les possibilités de transfert d'unités capitalisables et à aider les apprenants à organiser leur parcours et leur apprentissage. Le SCQF intègre les certifica-

tions de l'enseignement supérieur, universitaires et professionnelles, et vise à intégrer les acquis informels.

The National Qualifications Framework in England: a summary outline / Dave Brockington

[Cadre national de certifications en Angleterre – Brève esquisse]

Oxford: Nuffield 2005. 10 p. (Nuffield Review of 14-19 Education and Training briefing paper; 6).

Ainsi qu'il a été pointé tout au long de l'étude de la Fondation Nuffield sur l'éducation et la formation des 14-19 ans, les qualifications – et le cadre dans lequel elles s'articulent, sont regroupées, définies et régies – jouent un rôle très important dans le système éducatif anglais. Tel est le cas lorsqu'il s'agit non seulement de reconnaître des acquis individuels, mais aussi de fixer des objectifs de politique publique, de faire connaître les performances des écoles et des lycées dans des palmarès de classement et de fournir un soutien à l'évaluation des résultats, qui permette d'activer les mécanismes de financement des écoles et des lycées, en particulier après la scolarité obligatoire, du LSC (*Learning and Skills Council*, Conseil de la formation et des qualifications). La consultation des différents sites web des QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*, [Agences des certifications et des programmes]) et des ministères de l'éducation et des qualifications (DfES), et de différentes publications officielles, nous a permis de brosser le tableau ci-après du cadre national de certifications. Mes remerciements vont également à Geoff Hayward et à son article [référéncé TD/TNC 88.113], intitulé «Vocationalism and the decline of vocational learning in England» [La professionnalisation et le déclin de l'apprentissage professionnel en Angleterre] (2004), pour sa description éclairante du cadre national actuel de certifications.

<http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents110-1.pdf>

Derniers numéros en français

N° 39/2007

Analyse thématique

- Les TIC dans l'éducation: une chance pour des écoles démocratiques?
(Helen Drenoyianni)

Recherche

- Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles
(Simone Kirpal)
- La formation comportementale des cadres supérieurs de la fonction publique portugaise
(César Madureira)
- Approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences
(Georg Spöttl, Lars Windelband)
- Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français
(Bénédicte Gendron)

Analyse des politiques de FP

- Le chômage des jeunes. Esquisse d'une analyse psychosociale
(Margrit Stamm)

Étude de cas

- Travaux expérimentaux en classe de sciences: quelle formation offrir aux enseignants?
(Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira)

N° 40/2007

- Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue
(Martin Mulder)

Recherche

- Innovations dans la formation professionnelle et difficultés de leur fondement empirique
(Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- La FEP basée sur les compétences selon les chercheurs néerlandais
(Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- Savoir pratique et compétence d'action professionnelle
(Felix Rauner)
- Compétences et enseignement supérieur professionnel: aujourd'hui et demain
(Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- Formation en compétences socio-émotionnelles à travers les pratiques en entreprise
(Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- La production et la destruction de la compétence individuelle: le rôle de l'expérience professionnelle
(Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Vers un cadre pour l'évaluation de la compétence d'enseignant
(Erik Roelofs, Piet Sanders)

Analyse comparative

- Les différentes façons d'aborder l'orientation «processus de travail» dans la définition des programmes d'études allemands
(Martin Fischer, Waldemar Bauer)

ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

IBW

Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft. Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

A Rainergasse 38
A-1050 Vienne, Autriche
T (43-1) 545 16 71-0
F (43-1) 545 16 71-22
C M. Thomas Mayr
E mayr@ubw.at
W <http://www.ibw.at>
<http://www.abf-austria.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding Flems Unemployment Service and Vocational Training

A Kaizerlaan 11
B-1000 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 506 15 11
F (32-2) 506 15 25
C M. Reinald Van Weydeveltdt
E Reinald.VanWeydeveltdt@vdab.be
W <http://www.vdab.be>
<http://www.refernet.be/>

HRDC

Центърът за развитие на човешките ресурси. Human Resource Development Centre

A 15 Graf Ignatiev street
BG-1000 Sofia, Bulgarie
T (359-2) 915 50 10
F (359-2) 915 50 49
C M. Ludmil Kovachev
E hrdc@hrdc.bg
W www.hrdc.bg

HRDA

Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Human Resource Development Authority of Cyprus

A Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nicosie, Chypre
T (357-22) 51 50 00
F (357-22) 49 69 49
C M. Yanna Korelli
E y.korelli@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy
<http://www.refernet.org.cy/>

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání. National Institute of Technical and Vocational Education

A Weilova 1271/6, CZ-102 00
Prague 10, République tchèque
T (420-2) 74 02 21 11
F (420-2) 74 86 33 80
C M. Miloš Rathouský
E milos.rathousky@nuov.cz
W <http://www.nuov.cz>
<http://www.refernet.cz/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung Federal Institute for Vocational Education and Training

A Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn, Allemagne
T (49-228) 107-0
F (49-228) 107-2977
C M^{me} Gisela Dybowski
E dybowski@bibb.de
W www.bibb.de
<http://www.refernet.de/>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus. Foundation for Lifelong Learning Development

A Lõotsa 4
EE-11415 Tallinn, Estonie
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
C M^{me} Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W www.innove.ee
<http://www.innove.ee/refernet/>

OPH

Opetushallitus. Finnish National Board of Education

A Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinki, Finlande
T (358-9) 77 47 75
F (358-9) 77477865
C M. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi
<http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre de développement de l'information sur la formation permanente. Centre for information development on continuing training

A 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine, France
T (33-1) 93 55 91 91
F (33-1) 93 55 17 25
C M. Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr
<http://www.centre-inffo.fr/Le-reseau-REFER-France.html>

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Organisation for Vocational Education and Training

A Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionia Athènes
Grèce
T (30-210) 2709002
F (30-210) 2777432
C M^{me} Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oEEK.gr
W <http://www.oEEK.gr>

OED, CUB

Oktatásfejlesztési Observatory. Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest

A Fovam ter 8
HU-1093 Budapest, Ongrie
T (36-1) 3543680
F (36-1) 482 70 86
C M. Tamás Köpeczi Bócz
E tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu
W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

An Foras Áiseanna Saothair. Training and Employment Authority

A 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4, Irlande
T (353-1) 6070500
F (353-1) 607 06 34
C M. Roger Fox
E roger.fox@fas.ie
W <http://www.fas.ie>
<http://www.fas.ie/refernet/>

RLO

Rannsóknafjónusta Háskóla Íslands. University of Iceland - Research Liaison Office

A Dunhagi 5
IS-107 Reykjavik, Islande
T (354) 5254900
F (354) 552 88 01
C M^{me} Dóra Stefánsdóttir
E ds@hi.is
W www.rthj.hi.is
<http://www.refernet.is/>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

A Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Rome, Italie
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
C M^{me} Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rnet_hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs. Academic Information Centre

A Valnu 2
LV-1050 Riga, Lettonie
T (371-6) 722 51 55
F (371-6) 722 10 06
C M^{me} Baiba Rami a
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>
<http://www.aic.lv/refernet/>

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras. Methodological Centre for Vocational Education and Training

A Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituanie
T (370-5) 249 71 26
F (370-5) 2 981 83
C M^{me} Gierdė Beleckienė
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>
<http://www.pmmc.lt/refernet/>

Organisations associées

MEYE

Ministeru ta l-Edukazzjoni, Zgħażaġh u Xogħol. Ministry of Education, Youth and Employment

A Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana, Malte

T (356) 25 98 25 14

F (356) 25 98 24 62

C M^{me} Margaret M. Ellul

E margaret.m.ellul@gov.mt

W www.gov.mt

CINOP advies BV

Expertisecentrum - Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for the Innovation of Education and Training

A Pettelaarpark 1, NL-5216 BP 's-Hertogenbosch, Pays-Bas

T (31-73) 680 07 27

F (31-73) 612 34 25

C M. Karel Visser

E kvisser@cinop.nl

W www.cinop.nl

<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr „Cooperation Fund” Foundation

A ul. Górnosiłaska 4A
PL-00-444 Varsovie
Pologne

T (48-22) 450 98 57

F (48-22) 450 98 56

C M^{me} Kinga Motysia

E kingam@cofund.org.pl

W <http://www.bkkk-cofund.org.pl>

<http://www.refernet.pl/>

DGERT / MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho / Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

A Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lisbonne, Portugal

T (351) 21 844 14 00

F (351) 21 844 14 66

C M^{me} Maria da Conceição Alfonso

E conceicao.alfonso@dgert.mtss.gov.pt

W www.dgert.mtss.gov.pt

<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Statens Skolverk. Swedish National Agency for Education

A Alströmergatan 12

S-10620 Stockholm

Suède

T (46-8) 52 73 32 00

F (46-8) 24 44 20

C M. Shawn Mendes

E shawn.mendes@skolverket.se

W www.skolverket.se

CPI

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

A Ob Železnici 16

SI-1000 Ljubljana, Slovénie

T (386-1) 586 42 00

F (386-1) 54 22 045

C M^{me} Mojca Cek

E mojca.cek@cpi.si

W <http://www.cpi.si>

<http://www.refernet.si/>

ŠIOV

Štátny inštitút odborného vzdelávania. State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

A Bellova 54/a

SK-831 01 Bratislava, Slovaquie

T (421-2) 54 77 67 74

F (421-2) 54 77 67 74

C M. Juraj Vantuch

E sno@siiov.sk

W <http://www.siov.sk>

<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority. Qualifications and Curriculum Authority

A 83 Piccadilly

UK-W1J8QA Londres

Royaume Uni

T (44-20) 75 09 55 55

F (44-20) 75 09 66 66

C M^{me} Isabel Nisbet

E nisbeti@qca.org.uk

W www.qca.org.uk

<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

A Avenida Uruguay 1238

Casilla de correo 1761

UY-11000 Montevideo, Uruguay

T (598-2) 92 05 57

F (598-2) 92 13 05

DG EAC

Direction générale de l'éducation et de la culture
Commission européenne

A Rue de la Loi 200

B-1049 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 29 94 208

F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

A Rue de la Concorde 60

B-1050 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 51 10 740

F (32-2) 51 10 756

ETF

Fondation européenne pour la formation

A Villa Gualino

Viale Settimio Severo 65

I-10133 Turin, Italien

T (39-011) 630 22 22

F (39-011) 630 22 00

W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61

B-1000 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 79 07 575

F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

A Avenue Louise 240

B-1050 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 600 53 53

F (32-2) 600 53 63

W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association

A Rue de la Loi 93-97

B-1040 Bruxelles, Belgique

T (32-2) 64 45 891

F (32-2) 64 07 139

W www.evta.net

ILO

International Labour Office

A 4 Route des Morillons

CH-1211 Genève, Suisse

T (41-22) 79 96 959

F (41-22) 79 97 650

W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong

KR-135-102 Kangnam-gu,

Seoul, Corée

T (82-2) 34 44 62 30

F (82-2) 34 85 50 07

W www.krivet.re.kr

NCVRVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

A P.O. Box 8288

AU-SA5000 Station Arcade,

Australie

T (61-8) 82 30 84 00

F (61-8) 82 12 34 36

W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

A 1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku

JP-261-0021 Chiba-shi

Japon

T (81-43) 87 60 211

F (81-43) 27 67 280

W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training

Unesco-Unevoc

A Görresstr. 15

D-53113 Bonn, Allemagne

T (49-228) 24 33 712

F (49-228) 24 33 777

W www.unevoc.unesco.org

Revue européenne
de formation
professionnelle

Appel à contributions

La *Revue européenne de formation professionnelle* publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle jouit d'une large diffusion à travers l'Europe, à la fois dans les États membres de l'Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Elle vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels, notamment en l'inscrivant dans une perspective européenne. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d'origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d'enseignement professionnels d'autres pays. En d'autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l'argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. Les articles doivent comprendre entre 15 000 et 35 000 caractères (espaces non comprises). Ils peuvent être rédigés dans toutes les langues officielles de l'Union européenne, des pays candidats ou des pays de l'Espace économique européen.

Les articles doivent être transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word), accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés, en anglais et dans la langue de l'article, non présents dans le titre.

Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez
nous envoyer un article,
veuillez contacter
Éric Fries Guggenheim
(rédacteur en chef) par
courrier électronique
à l'adresse suivante:
[eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu](mailto:eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu),
par téléphone
(30) 23 10 49 01 11
ou par fax
(30) 23 10 49 01 17.

42 revue européenne 43 de formation professionnelle

2007/3 • 2008/1

NUMÉRO THÉMATIQUE: CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS

La proposition d'un cadre européen des certifications: possibilités et limites de sa transposition dans la réalité

Burkart Sellin

La libre circulation: d'un droit à une possibilité. Reconnaissance des qualifications par la législation ou l'information

Mette Beyer Paulsen

Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer

Le cadre écossais de crédits et de certifications: quels enseignements tirer pour le cadre européen de certifications?

David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman

Harmonisation des descripteurs des résultats de l'apprentissage dans les cadres nationaux et les métacadres de certifications: quels enseignements tirer de l'expérience irlandaise?

Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray

Le système de qualification professionnelle en Espagne et les travailleurs peu qualifiés

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

Les compétences au cœur du cadre européen des certifications

Sandra Bohlinger

Cadre européen et cadre national des certifications – un défi pour la formation professionnelle en Allemagne

Georg Hanf, Volker Rein

Cadre européen des certifications: défis et implications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande

Lucy Tierney, Marie Clarke

Influences du cadre européen de certifications sur un cadre national: le cas de la Slovénie

Dejan Hozjan

Jeter des ponts entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur: quelle est la contribution du cadre européen de certifications à ce processus?

James Calleja

Concevoir le cadre national des certifications lituanien à l'image du cadre européen des certifications

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tutlys

Cadres des certifications et systèmes de crédit: une formule modulaire pour la formation en Europe

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications

Jens Bjørnåvold, Mike Coles



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu
Site web interactif: www.trainingvillage.gr



Office des publications

Publications.europa.eu

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro	EUR 17
Double édition 42/43	EUR 25
Abonnement annuel	EUR 35