

La transparence des qualifications, un processus européen, un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale

Un ouvrage réalisé en coopération par :

S. Barthel et A. Bultot du CEF

J. Perquy, R. Herpinck et W. Vansteenkiste du
VLOR

Coordination : Simone Barthel

EUNEC (European Network of Education Councils)

Place de Louvain 4, 1000 Bruxelles

Cet ouvrage a été réalisé avec le support du programme **Leonardo da Vinci**, dans le cadre des mesures d'accompagnement (DG EAC/82/03) : octroi de subventions pour l'organisation d'événements (séminaires et conférences) en matière de formation professionnelle.



Tous droits de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays, sauf autorisation de EUNEC. Droits de reproduction libre, avec mention de la source.

Editeur : Vlor -Vlaamse Onderwijsraad, Place de Louvain 4, 1000 Bruxelles
Tel. 02-219 42 99 - Fax 02-219 81 18

Bruxelles, mars 2005

Avec la contribution de A. Bultot pour la mise en page

PRÉFACE DE JÁN FIGEL'

*Commissaire européen en charge de
l'Education, de la Formation, de la Culture
et du Multilinguisme*



Bringing down barriers

Integrating Europe's education and training systems is one of the main policies of the Union, especially as concerns the delicate junction between learning and work. At present, education and training achievements are structured and represented in different ways in the different countries of the Union, which prevents citizens from having their qualifications understood and recognised throughout Europe. It is clear that we need to bring down these barriers to allow European citizens to move freely across the Union as they seek to further their education, hone their skills, and find employment. I need not stress how crucial this is to the free circulation of people, capital, services, and goods enshrined in the treaties of the Union.

At their ministerial meeting in Maastricht, 14 December 2004, 32 Ministers responsible for vocational education and training in Europe reiterated their commitment to enhancing European cooperation in vocational education and training (VET), which they first agreed in Copenhagen in 2002, together with representatives from European Social Partners and the European Commission. Promoting mobility in Europe was among the main goals they agreed, and transparency of qualifications a crucial precondition to achieve it.

Within this context, I am very pleased the European Network of Education Councils - EUNEC - has taken up the challenge to promote transparency of qualifications in Europe. Actors such as EUNEC and its members who advise their governments and exchange information on the education policies of their countries have a pivotal role in ensuring the implementation of the agreed

results of the Copenhagen process, such as Europass, the common quality assurance framework, the common principles for recognition and validation of non-formal and informal learning, and the forthcoming European system of credit transfer for VET (ECVET).

The seminars organised by EUNEC in Riga (June 2004) and in Brussels (October 2004) offer on the one hand a platform for the dissemination of the priorities and results of the Copenhagen process to a wider audience, and on the other hand provide an opportunity for mutual learning and debate on these results and on related developments taking place at both national and sectoral level. It is very gratifying to see that the Leonardo da Vinci programme is instrumental in making such events possible.

Looking to the future, work has started on the next stage of improved transparency which is to develop a European Qualifications Framework (EQF). EQF will provide a focal point for linking together diverse strands of work under the Copenhagen and Bologna processes, in the field of transparency and recognition of qualifications, as an integrated part of the Education and Training 2010 work programme. It will function as a kind of reading grid making it possible to understand how different forms of education, training and learning can be compared, linked and combined, and enabling citizens to navigate within and between complex systems. It will therefore provide a major boost to mobility, lifelong learning in Europe. In due course, we look forward to the support of EUNEC in making this endeavour better understood and widely disseminated among its members throughout Europe.

March 2005



SOMMAIRE

Préface de Ján Figel'	3
Introduction	7
Qui est EUNEC ? Quels sont ses centres d'intérêt ?	7
EUNEC et les objectifs de Lisbonne pour 2010	8
1 La conférence EUNEC avec Leonardo da Vinci : approche et méthodologie	13
1.1 Structuration du travail	14
1.2 Méthodologie	16
1.3 L'accent mis sur la transparence des qualifications	19
2 Processus de Copenhague et stratégie de Lisbonne : regards croisés	23
2.1 Les grandes étapes de la problématique de la transparence, par Marc Durando	24
2.2 La situation de la FEP en Europe	32
2.3 Les questions de EUNEC au sortir de Riga	45
2.4 Les avancées et projets européens en matière de qualifications par Jens Bjornavold	49
2.5 EUNEC face aux intentions européennes exposées	68
3 Equité, égalité, citoyenneté et cohésion sociale	71
3.1 EUNEC et l'apprentissage de la citoyenneté	73
3.2 Des valeurs et des actions au niveau européen, par Domenico Lenarduzzi	76
3.3 Que retenir de cette approche comme membres de EUNEC ?	88
4 Europass et chantiers en cours : la transparence au service de tous les citoyens	91
4.1 Développer un cadre commun de référence pour la FEP	94
4.2 Validation des compétences non formelles et informelles	109
4.3 Validation, cadre commun de référence, des facteurs de cohésion sociale ? Débat avec les partenaires sociaux	130
4.4 Synthèse des réactions des participants sur le cadre commun de références et la validation des compétences	142
4.5 Europass, le cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences	144
4.6 Le système européen de transfert de crédits pour la FEP	151
Sommaire	5

4.7	Europass et le système de transfert de crédit pourraient-ils améliorer la citoyenneté et la cohésion sociale ?	166
4.8	Que retenir de la conférence de Bruxelles ?	180
4.9	Que pense EUNEC des chantiers européens pour la transparence des qualifications ?	187
5	Vision politique et recommandations de EUNEC	191
5.1	Les recommandations proposées par EUNEC	192
5.2	Message de Marie Arena, ministre présidente de la Communauté française de Belgique	196
5.3	Message de Ludy Van Buyten, secrétaire général de l'enseignement de la Communauté flamande	209
5.4	Clôture de la conférence par Fons van Wieringen, président de EUNEC	212
6	Le processus de Copenhague : opportunités, pièges et perspectives	213
6.1	Le processus de Copenhague et les missions de l'enseignement et de la formation professionnelle	214
6.2	Principes généraux	218
6.3	Les instruments	228
7	Textes de référence et vue prospective	235

INTRODUCTION

Qui est EUNEC ? Quels sont ses centres d'intérêt ?

L'éducation et la formation mobilisent aujourd'hui les efforts et l'engagement de nombreux acteurs de tous les secteurs de la vie sociale, culturelle et économique. Le champ d'action de l'éducation et de la formation dépasse les frontières de l'école et du système scolaire classique. La nécessité d'aller vers une formation tout au long de la vie est actuellement chose acquise au niveau des pouvoirs nationaux autant qu'européens.

Nombreux sont les partenaires éducatifs, acteurs individuels ou collectifs, institutions professionnelles, culturelles, économiques, nationales ou régionales qui ont une part active dans la conception, la programmation et la mise en oeuvre des politiques et activités d'éducation et de formation.

La reconnaissance publique de ces partenaires sociaux et la création par les Etats d'instances formelles de consultation et de concertation, se sont multipliées en Europe ces dernières années, aussi bien au niveau national qu'au niveau de l'Union Européenne.

Il existe, dans presque tous les Etats membres de l'Union Européenne, des Conseils Nationaux et Régionaux de l'Education composés de représentants ou experts de différents horizons exerçant, avec des statuts diversifiés, des fonctions de consultation, de préparation de bases de concertation et d'études prospectives autour des thèmes concernant les politiques de l'éducation et de la formation.

Pour favoriser une coopération plus intense entre eux, les Conseils de l'éducation ont créé un réseau européen des Conseils nationaux et régionaux de l'éducation.

Un site web a été créé pour rendre compte de ses objectifs et de ses activités : <http://www.eunec.org> . Le site en anglais est régulièrement mis à jour et permet de prendre connaissance de l'ensemble des Avis et recommandations émis par EUNEC.

Parmi ses actions, outre celles qui concernent plus spécifiquement « Education et formation 2010 », mentionnons les thématiques suivantes :

- les risques de marchandisation de l'enseignement et de la formation : « Conference on marketisation », les 28 février et 1e mars à La Haye,
- l'éducation à la citoyenneté et plus particulièrement à la citoyenneté européenne où le souci majeur des Conseils est de poursuivre des buts d'égalité et de cohésion sociale :
- séminaire organisé à Bruxelles en 2002 « Citizenship education, social cohesion and equal opportunities »
- séminaire organisé à La Haye, 23-25 septembre 2004 : « Becoming a responsible citizen in Europe - The contribution of the education field »

EUNEC et les objectifs de Lisbonne pour 2010

Ce que dit la Commission¹

L'Union doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale (Conseil européen, Lisbonne, mars 2000).

Pour réaliser cet objectif ambitieux, les chefs d'Etat ou de gouvernement ont souligné la nécessité d'assurer « non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation ». En 2002, ils sont allés plus loin encore en précisant que les systèmes d'éducation et de formation européens devaient devenir une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010.

De telles ambitions appellent une transformation de l'éducation et de la formation dans toute l'Europe. Il appartient à chaque pays de mettre en œuvre les changements nécessaires en fonction de son

¹ cf. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html

contexte et de ses traditions propres, en s'appuyant sur la coopération entre Etats membres au niveau européen. Au travers du partage d'expériences et de bonnes pratiques, d'actions visant la réalisation des objectifs communs, cette coopération a pour but de permettre à chacun de tirer bénéfice d'actions menées avec succès ailleurs (voir la « méthode ouverte de coordination »).

Afin d'apporter leur pleine contribution à la Stratégie de Lisbonne, les Ministres de l'Education ont adopté en 2001 un rapport sur les objectifs futurs d'éducation et de formation et se sont mis d'accord pour la première fois sur des objectifs communs à atteindre d'ici 2010.

Une année plus tard, le Conseil Education et la Commission ont adopté un programme de travail pour 10 ans et sa mise en œuvre au travers de la méthode ouverte de coordination. Approuvés par le Conseil Européen, ces accords forment le nouveau cadre stratégique de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation au niveau européen. Les Ministres d'Education se sont mis d'accord sur trois buts majeurs à atteindre d'ici à 2010, au bénéfice des citoyens et de l'Union dans son ensemble :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE,
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous,
- ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

Afin de réaliser ces buts ambitieux mais réalistes, ils ont convenu de treize objectifs spécifiques portant sur tous les niveaux et types d'éducation et de formation (formelles, non formelles et informelles) et visant à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Les systèmes doivent ainsi s'améliorer sur tous les fronts : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc.

Au cours des deux premières années de mise en œuvre du processus, des groupes de travail ont pris en charge un ou plusieurs

des treize objectifs communs. Rassemblant des experts de 31 pays européens ainsi que des acteurs du monde de l'éducation et de la formation et les organisations internationales et européennes intéressées, leur rôle est de soutenir la mise en œuvre au niveau national des objectifs communs par le biais d'échanges de bonnes pratiques, de visites d'études, d'examen par les pairs, etc. Avec l'appui du Groupe Permanent sur les Indicateurs et les Benchmarks, mis sur pied par la Commission en 2002, des indicateurs et des benchmarks sont définis afin d'assurer un suivi des progrès accomplis en direction des objectifs fixés pour 2010.

Le programme « Education et Formation 2010 » englobe toutes les actions en matière d'éducation et de formation au niveau européen, y compris l'enseignement et la formation professionnels (« Processus de Copenhague »). Le processus de Bologne, lancé en 1999, est quant à lui déterminant pour le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ces deux processus contribuent activement à la réalisation des objectifs de Lisbonne et sont par conséquent étroitement liés au programme de travail « Education et Formation 2010 ».

La contribution de EUNEC

Le réseau des Conseils de l'éducation contribue à la compréhension des objectifs de Lisbonne et à une réflexion sur leurs implications dans le champ de l'éducation et de la formation :

EUNEC a voulu permettre à l'ensemble de ses membres de comprendre l'importance et la portée des débats en cours. Le réseau a dès lors organisé deux actions successives dont les objectifs étaient d'aboutir à des propositions pour la Commission et des invitations à la vigilance pour les responsables d'enseignement et de formation et les acteurs sociaux, économiques et politiques membres des Conseils qui constituent EUNEC :

- Séminaire sur le « Draft interim report on objectives program » le 8 décembre 2003 à Bruxelles : audition de Luce Pépin de la Commission européenne et débat sur le projet de rapport avec des propositions d'amendement.

- Conférence sur le rapport intermédiaire de la Commission « Education & Training 2010 : The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms » le 27 janvier 2004 à Londres.
- Une contribution à l'évaluation du processus de Copenhague et à la dissémination de ses acquis.

L'importance de la stratégie de Copenhague a décidé EUNEC à travailler sur la thématique de la transparence des qualifications. Le réseau a sollicité et obtenu, à cette fin, l'aide financière du programme Leonardo da Vinci.

Cette contribution s'est faite en deux phases dont le présent ouvrage veut rendre compte :

- Un séminaire préparatoire à Riga les 21 et 22 juin 2004, rassemblant des experts européens (Commission et Cedefop) avec des représentants des Conseils membres de EUNEC pour analyser les champs de la problématique, définir les accents propres à EUNEC, et choisir les axes de travail pour la conférence de Bruxelles. Ce fut aussi l'occasion de comprendre les questions spécifiques des nouveaux Etats membres de l'Union européenne, largement représentés à Riga.
- Une conférence large à Bruxelles du 25 au 27 octobre 2004 qui a balayé systématiquement tout le champ de la question de la transparence des qualifications avec l'aide de plusieurs représentants de la Commission européenne (DG de l'Éducation et de la Culture), du Cedefop, ou encore du monde politique et des partenaires sociaux. Elle a débouché sur une série de recommandations qui ont été transmises par chaque Conseil national ou régional à ses autorités politiques, et par EUNEC, à la Commission et à la Présidence néerlandaise de l'Europe.



**1 LA CONFÉRENCE EUNEC
AVEC LEONARDO DA
VINCI : APPROCHE ET
MÉTHODOLOGIE**

1.1 Structuration du travail

Pour aborder le thème de la transparence des qualifications, EUNEC a travaillé en quatre temps :

1. l'instruction d'un dossier compilation de textes européens et nationaux sur le sujet, ainsi que des réflexions internes au CEF et au VLOR sur la stratégie de Lisbonne.

Ces deux Conseils belges sont donc devenus, conjointement, les chevilles ouvrières du projet présenté à Leonardo da Vinci et réalisé grâce l'aide de la bourse attribuée à des événements ou des conférences en vue de la dissémination dans le cadre des mesures d'accompagnement du programme Leonardo da Vinci. Les autres membres du Bureau exécutif ont été des partenaires actifs du projet.

2. Un séminaire réservé à une vingtaine de personnes ; des experts européens et des membres de EUNEC ; a préparé la conférence de Bruxelles à Riga les 21 et 22 juin 2003.

Des experts y ont introduit la problématique en se référant aux travaux en cours et aux objectifs de l'Europe. Nous avons ainsi bénéficié de l'apport du Cedefop avec Mette Beyer Paulsen, de celui de Tom Leney qui préparait alors le rapport de Maastricht et de celui de Baiba Ramina du Latvian National Observatory et de l'Academic Information Centre.

Un temps important a été utilisé pour comprendre la problématique vue par les nouveaux Etats membres en y intégrant une présentation des systèmes de formation et d'enseignement professionnalisant qui y existent. Ce sont des responsables de haut niveau qui ont apporté leur contribution à ce propos : Pranas Gudynas de l'Educational development Centre de Lituanie, Anthony De Giovanni du National Curriculum Council de Malte, Krista Loogma de l'Estonia Education Forum pour l'Estonie, Jānis Eglitis de la Latvian Association of School Leaders pour la Lettonie qui accueillait cette rencontre.

Les représentants de 10 Conseils membres de EUNEC et les experts ont ensuite débattu, formulé des questions auxquelles ils

estimaient qu'il serait bon de répondre à Bruxelles, et proposé des projets de recommandations.

Un rapport a été établi, envoyé aux participants, et distribué aux membres des Conseils présents à Bruxelles comme document préparatoire.

3. La conférence de Bruxelles a ensuite rassemblé plus de 120 personnes issues de 14 pays européens², du 25 au 27 octobre 2004, pour aborder les questions posées avec plusieurs responsables de la DG Education et Culture de la Commission, et des représentants des organisations membres des Conseils dont les partenaires sociaux européens (UNICE et syndicats). Les recommandations concernant les conditions d'une transparence des qualifications au service de tous les citoyens, préparées dans la foulée des travaux de Riga ont été amendées et votées, constituant le résultat officiel de ce projet. Un rapport de cette rencontre a été établi à l'intention du comité exécutif de EUNEC et constitue la base de l'étape suivante.
4. A partir des deux rapports précités et des documents recueillis auprès de la Commission, le CEF et le VLOR ont préparé le présent ouvrage en y ajoutant un chapitre qui fait référence aux avancées européennes dans le domaine de l'éducation et de la formation depuis la fin octobre : l'adoption de l'Europass et la déclaration de Maastricht qui renforce la volonté européenne de coopérer en matière de formation professionnelle.

² Allemagne, Belgique, France, Espagne, Estonie, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Suisse

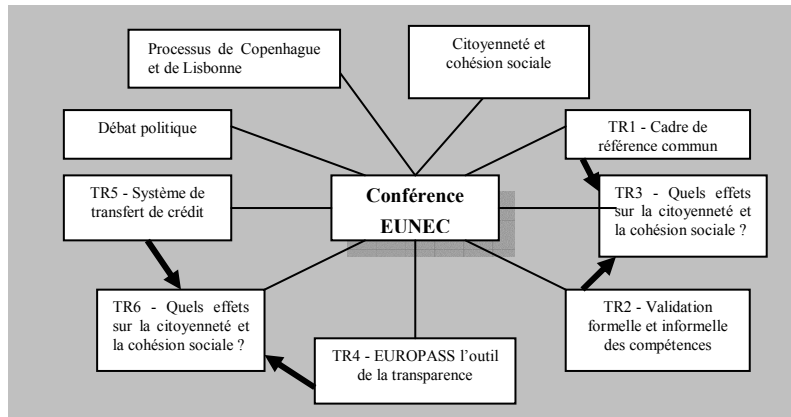
1.2 Méthodologie

L'objectif était d'apporter un point de vue propre des Conseils de l'éducation et de la formation et du réseau qu'ils composent sur les conditions d'une transparence des qualifications au service de tous les citoyens.

La composition des Conseils – constitués de tous les acteurs et partenaires du champ de l'éducation et de la formation - incite naturellement EUNEC à se préoccuper de la question de l'égalité, de l'équité, de la citoyenneté et de la cohésion sociale. Il s'agissait de repérer en quoi les avancées en matière de coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnels pouvaient renforcer ou au contraire mettre en danger les caractéristiques d'une société démocratique où tous les citoyens soient égaux.

Une place importante a donc été donnée aux débats des partenaires sociaux.

Ceci a donné la structure de débat que le rapporteur général, Marc Durando³, a décrite dans le schéma suivant :



³ Marc Durando, directeur du Pôle Universitaire européen de Lorraine, (Nancy, France).

Une première journée a été consacrée à planter le décor avec Jens Bjornavold (processus de Copenhague et stratégie de Lisbonne), Domenico Lenarduzzi (égalité, citoyenneté et cohésion sociale) et Simone Barthel rappelant les questions formulées par EUNEC à Riga.

Une deuxième journée a permis d'aborder de manière plus approfondie les chantiers en cours :

- avec les responsables de ces questions à la DG EAC (Carlo Scattoli pour Europass, Michel Aribaud pour ECVET),
- avec des experts européens (Mette Beyer Paulsen du Cedefop, Tom Leney du QCA, Pat Davies de EUCEN),
- avec des représentants des partenaires sociaux au niveau européen : Gregor Saladin pour l'UNICE et Chris Serroyen pour les syndicats,
- avec des responsables de terrain : F. D. Dangoumau (DAVA de Grenoble), Alain Kock (Consortium des compétences-Belgique), Robert Loop (Le Forem-Belgique),
- avec des représentants des Conseils membres : Jacques Perquy (secrétaire général du VLOR-België), Marc Thommès (président du CEF-Belgique), Pranas Gudynas (Educational development centre-Lituanie) et K. Loogma (Estonie-Education Forum).

Les présentations techniques ont été débattues par les partenaires sociaux et les représentants des membres de EUNEC. Les participants aux débats confrontaient les attentes et objectifs de l'Union européenne avec ceux des partenaires sociaux et de représentants du monde de l'enseignement et de la formation.

Pour s'assurer de rassembler les avis des participants aux séminaires tant à Riga qu'à Bruxelles, des techniques de consultations écrites ont été utilisées. Une brève synthèse de leurs résultats figure dans le texte.

Les unes permettaient d'exprimer ses sentiments par rapport à des propositions présentées ; il s'agissait alors de permettre aux représentations mentales, aux intérêts, aux oppositions... de s'exprimer de manière brève, sans analyse, les autres permettaient

de poser des questions ou de donner un avis argumenté au fil des exposés.

Ces consultations ont été synthétisées, rapportées aux participants pendant les deux réunions et ont servi de base aux questions abordées dans les débats ou aux amendements des recommandations finales.

Une troisième journée a enfin été consacrée à une prise de position plus politique :

Le rapport général établi par Marc Durando a été présenté à l'assemblée ; il mettait en relief les temps forts et les arguments développés.

Les recommandations de EUNEC, amendées en fonction des débats tenus et des remarques écrites ou rapportées par les responsables des délégations des membres, ont été proposées au vote de l'assemblée. Chacune a fait l'objet d'une mise en débat suivi d'un vote,

Des messages politiques forts ont été adressés à l'assemblée :

- par Marie Arena, Ministre présidente de la Communauté française, qui représentait à ce moment-là la Belgique aux négociations européennes en matière d'enseignement et de formation,
- par Ludo Van Buyten, Secrétaire général de l'enseignement de la Communauté flamande.

Les recommandations ont été transmises par EUNEC au Conseil des ministres de l'éducation, à la Commission européenne, et par chaque Conseil membre à son gouvernement.

1.3 L'accent mis sur la transparence des qualifications

1.3.1 Qu'appelle-t-on transparence des qualifications ?

Ce concept a une acception étroite si l'on se réfère aux outils mis en place : c'est en effet l'Europass qui doit être l'outil de la transparence des qualifications.

Il s'agit de permettre une meilleure mobilité des travailleurs par une compréhension plus facile pour les employeurs potentiels des compétences acquises de manière formelle (diplômes), non formelle (formation continue donnant ou non lieu à un certificat), ou informelle (expérience professionnelle et personnelle).

Cette transparence devrait s'associer à d'autres paramètres européens indispensables pour qu'elle soit utile : la confiance mutuelle basée sur une assurance de qualité, un cadre de références commun comprenant une échelle des niveaux de formation, et éventuellement des référentiels comparables...

Ceci permettrait également l'accès pour les usagers à des formations continues qui puissent s'accumuler pour permettre la reconnaissance d'un nouveau niveau de compétence. L'outil mis en place à cet effet sera le transfert de crédit (ECVET) basé sur l'expérience des ECTS dans l'enseignement supérieur, mais adapté à la formation professionnelle. Plus que la quantité de travail fournie par l'utilisateur, il s'agira de mesurer le niveau des compétences acquises.

Toutefois l'enjeu de la transparence des qualifications dépasse largement celui de la mobilité européenne.

1.3.2 Des enjeux pour la citoyenneté et la cohésion sociale

La transparence des qualifications est un enjeu tant au niveau européen qu'au niveau national ou encore régional. Dans une société où l'économie est en constante évolution, où la structure du travail évolue avec l'offre ou la demande au niveau mondial, il est essentiel pour les travailleurs de pouvoir faire reconnaître, valider

leurs compétences acquises tant dans la formation initiale que dans l'expérience professionnelle, les formations suivies collectivement ou individuellement dans le cadre de leur emploi ou à titre privé...

Lorsque nous parlons de mobilité professionnelle, nous situons donc l'enjeu à des niveaux différents selon les travailleurs concernés et leur situation propre.

Pour certains, le besoin de mobilité sera européen voire même international. La libre circulation des personnes et des biens est un droit européen, mais celle des travailleurs doit être assortie d'une reconnaissance européenne de leurs compétences qui leur donne accès réellement à l'emploi et leur permettre de valoriser leur expérience antérieure.

Pour d'autres, le besoin de mobilité se situe au niveau sectoriel. Par exemple lorsque leur entreprise se délocalise ; ils souhaitent soit suivre l'entreprise, soit retrouver un emploi dans le même secteur, en faisant reconnaître et valoriser l'ensemble de leurs acquis professionnels.

Pour un grand nombre de travailleurs, l'enjeu sera de faire valider l'ensemble de leurs acquis, éventuellement avec un bilan de compétence, de façon à pouvoir postuler pour un emploi en permettant à un futur employeur de comprendre rapidement son niveau de formation, ou de façon à pouvoir compléter leur formation pour se préparer à un (nouvel) emploi. On parle ici de maintenir ou d'accroître son « employabilité⁴ ».

Les Conseils membres de EUNEC sont très sensibles à promouvoir l'excellence des formations, mais aussi à éviter absolument l'exclusion sociale.

C'est pourquoi ils ont voulu consacrer leur travail commun à cette problématique complexe de la transparence des qualifications.

⁴ Le terme employabilité (rapproché de l'expression capital humain) est connoté très négativement par une partie des membres de EUNEC qui y voient un risque d'asservissement de l'éducation et de la formation professionnelle au marché. Il n'a pas cette connotation dans les Etats anglo-saxons ou scandinaves.

Ils espèrent que le travail en cours au niveau européen pour visualiser les qualifications et les rendre plus transparentes, sera l'occasion pour chaque Etat membre et chaque autorité compétente de faire le même travail au niveau interne. Il y aura notamment à réfléchir à la manière de situer les diplômes et qualifications délivrés dans une échelle de référence qui soit compatible avec celle que propose l'Europe, à la possibilité de mettre en œuvre des validations de compétences et donc de reconnaître les compétences acquises de façon informelle ou non formelle, à l'utilisation interne de l'Europass comme outil de mobilité entre entreprises ou même entre secteurs...

Pour les partenaires sociaux l'enjeu est également d'importance et méritera certainement des débats et négociations. Les secteurs sont concernés comme tels et ont d'ailleurs souvent déjà commencé le travail même au plan européen. L'enjeu de cohésion sociale sera ici de permettre aussi une mobilité intersectorielle, de voir comment égaliser les droits entre les travailleurs dont les compétences ont été validées en dehors du pays, du secteur ou de l'entreprise avec ceux des « indigènes »...

La citoyenneté européenne ne pourra s'exercer que si des signes tangibles de l'existence de l'Europe existent, que si une réelle égalité d'accès à la qualification et à la reconnaissance des acquis se construisent en Europe, que si tous se sentent concernés et impliqués dans cette construction commune.

Les Conseils membres de EUNEC souhaitent donc participer au débat engagé au niveau européen en tant que réseau, mais aussi en tant que partenaires de la politique d'éducation et de formation dans leurs Etats respectifs. Ils sont soucieux de la qualité des qualifications, de l'éducation citoyenne donnée aux jeunes et proposée aux adultes en formation, et d'une libre mobilité des travailleurs. Libre mobilité dans les deux sens : une mobilité possible grâce à une reconnaissance et à un transfert des acquis, mais aussi une mobilité choisie par le travailleur et non imposée par une entreprise ou par toute autre forme de pression.

**2 PROCESSUS DE
COPENHAGUE ET
STRATÉGIE DE LISBONNE :
REGARDS CROISÉS**

2.1 Les grandes étapes de la problématique de la transparence, par Marc Durando

2.1.1 Le défi de la libre circulation

Le débat sur la transparence des qualifications professionnelles ne date pas d'aujourd'hui. Avec les questions connexes – et tout aussi complexes – de la reconnaissance, de la validation et de la certification des qualifications professionnelles, le débat sur la transparence est aussi ancien que la question relative à la libre circulation des personnes telle que prévue au titre III du Traité de Rome instituant la Communauté européenne (1957). L'application de ce principe a fait l'objet de très nombreuses directives et recommandations visant à mettre en œuvre le principe et à renforcer la mobilité des citoyens entre les Etats membres de la Communauté européenne, devenue depuis l'Union européenne.

Force est de constater toutefois que cette mobilité est relativement peu importante, pour ne pas dire négligeable quand on regarde les données statistiques. A l'intérieur des régions et des Etats membres, elle est inférieure à ce que l'on peut observer dans les différents Etats des Etats-Unis. Sur l'ensemble de l'Union, la mobilité touche moins de 0.4% de la population résidente, soit moins de 1.5 million de personnes.

Les deux seules exceptions constatées – et encore – sont la mobilité dans les régions transfrontalières (par exemple, entre les départements du Nord de la France et la partie adjacente de la Belgique, ou encore entre certaines franges géographiques de l'Alsace et la région contiguë de l'Allemagne), ou la mobilité académique des étudiants (dont le programme ERASMUS). Plusieurs raisons peuvent expliquer la faiblesse de cette mobilité transnationale. On peut évoquer ici les obstacles culturels et linguistiques, voire sociaux. On peut aussi identifier des obstacles économiques – par exemple, les régimes fiscaux et les régimes de sécurité sociale – bien que, sur ce dernier point des avancées significatives ont été accomplies dans le domaine de la coordination des systèmes.

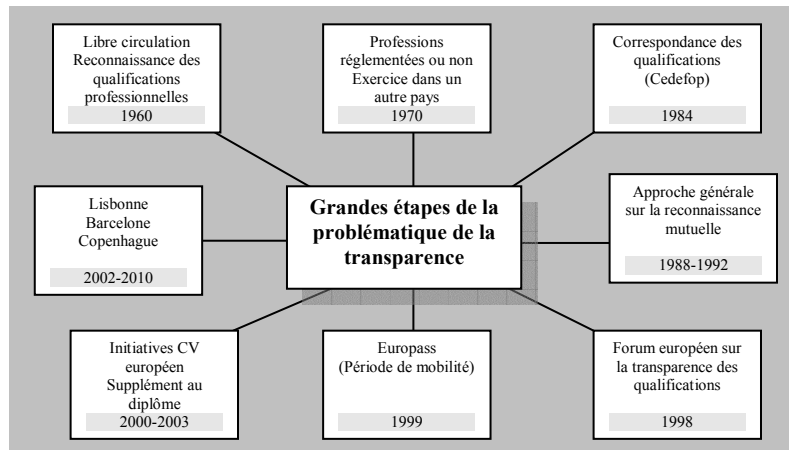
Mais la libre circulation des personnes prévues dans le Traité ne porte pas que sur les étudiants ou encore les retraités. Elle concerne principalement les travailleurs salariés (ainsi que les professions libérales). Ce qui, très directement, pose le problème de la reconnaissance des qualifications professionnelles dans le contexte d'un marché européen de l'emploi.

C'est là l'obstacle le plus significatif (par exemple, le fait que les procédures de reconnaissance des qualifications se heurtent encore à de nombreuses difficultés), en dépit des nombreuses directives déjà adoptées – en particulier celles de 1988 et 1992 relatives à la reconnaissance des qualifications – et d'autres instruments visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnelle.

La question de la transparence des qualifications professionnelles est à traiter dans ce contexte. Elle n'est pas indépendante d'une question tout aussi délicate : de quelles qualifications parle-t-on ? De qualifications professionnelles ou de qualification de formation professionnelle ? Dans le premier cas, il faut aussi tenir compte du fait que les qualifications professionnelles recouvrent un ensemble de compétences (ainsi qu'une expérience) qui va bien au-delà des diplômes ou certificats obtenus notamment avant l'entrée dans la vie active. Dans le second cas, il s'agit alors plutôt des titres et autres attestations certifiant que la personne concernée possède les savoirs et savoir faire professionnels acquis au terme d'une formation.

2.1.2 La reconnaissance des qualifications

Une autre donnée est à prendre en considération : dès le début de la mise en œuvre du traité fondant la CEE, l'approche européenne en matière de reconnaissance des qualifications (elle-même liée à la question du droit d'établissement dans un autre pays de la Communauté européenne) a séparé le champ des professions réglementées de celui des professions non réglementées. Cette distinction visait surtout un certain nombre de professions (médecins, infirmiers, avocats, vétérinaires, architectes, etc..) pour lesquelles la possession du titre acquis dans un Etat membre était une condition sine qua non d'exercice de la profession.



Dans le milieu des années 70, un certain nombre de directives ont été adoptées par le Conseil sur proposition de la Commission – directives fixant pour chacune de ces professions – des critères minimums communs à tous les Etats membres pour la formation (conditions d'accès, durée et contenu de la formation). Les titulaires des diplômes sanctionnant des formations appliquant ces critères ont alors le droit d'exercer les professions correspondantes dans un autre Etat membre à la seule condition de s'inscrire auprès des autorités compétentes de l'Etat membre d'accueil.

Cette approche qui est allée jusqu'à concerner des professions comme celle de « coiffeur » s'est vite révélée contre-productive dans la mesure où la définition d'un contenu de formation commun à tous les Etats membres était très complexe.

Il fallait changer d'approche. Ce qui fut fait en 1988 et en 1992 avec l'adoption de deux directives élargissant le champ d'application des directives antérieures **en instituant un système dit « général » basé sur la reconnaissance mutuelle** en partant du principe que ce qui était reconnu comme valable dans un Etat membre devait l'être dans les autres Etats membres, sous réserve de certaines modalités d'application et toujours dans la perspective de la liberté d'établissement.

Mais que faire des professions non « réglementées » et de la reconnaissance des diplômes, des titres et certificats de qualification professionnelle ?

C'est certainement dans ce secteur – au reste quantitativement le plus important, que la problématique de la transparence des qualifications – et donc de leur reconnaissance – a été, et est encore, la plus difficile à maîtriser. A ce stade, cette reconnaissance n'a concerné et ne concerne encore que les diplômes, que ce soit à des fins académiques ou à des fins professionnelles. Dans ce contexte, l'adoption d'une directive en mai 2001 par le Conseil et le Parlement européen (procédure de « codécision ») a pour objectif de mettre en place une procédure de consolidation et de simplification des textes juridiques – l'objectif étant d'aboutir à terme à « un régime plus harmonisé, transparent et flexible de reconnaissance des qualifications professionnelles ». Une des difficultés majeures à cet égard est que le Traité interdit toute démarche d'harmonisation en ce qui concerne le contenu et l'organisation de l'enseignement et de la formation professionnelle – domaines qui restent de la responsabilité des Etats membres, l'Union européenne n'intervenant que pour appuyer et compléter les actions engagées par ce dernier (on notera que le projet de « constitution » en cours de ratification confirme très clairement cette limitation du champ d'intervention).

2.1.3 Des pistes d'action pour avancer

Puisqu'il n'est donc pas possible, ou, du moins, très difficile de légiférer directement sur l'éducation et la formation professionnelle, points d'appui de toute démarche de reconnaissance, elle-même impliquant une véritable transparence, il a fallu, pour ainsi dire, emprunter des chemins indirects. Le rapport du Groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes publié par la Commission européenne en 1997, en notant que « *sous la pression des groupements professionnels nationaux, la présomption en faveur de la reconnaissance mutuelle est devenue secondaire* », suggérait plusieurs pistes de travail et d'action, l'objectif étant d'être en mesure de suivre les évolutions des qualifications et des diplômes, de faciliter la diffusion de

l'information et de préparer les « standards » facilitant la transparence et la reconnaissance mutuelle.

Cette approche, relativement modeste, fait suite, faut-il le rappeler, aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la décision du Conseil de 1984 portant sur la correspondance des qualifications de formation professionnelle – limitée, de plus, sous la pression de certains Etats membres, au seul niveau des travailleurs qualifiés. Cette décision, mise en œuvre par le CEDEFOP, a donné lieu à un grand nombre de travaux d'experts – y compris des représentants des partenaires sociaux -, métier par métier, l'objectif étant d'identifier le contenu spécifique de chaque métier dans chaque Etat membre de manière à obtenir des « tableaux de correspondance » entre les Etats membres. En dépit des efforts consentis de part et d'autre, les « produits » de ces travaux n'ont eu que peu de retombée concrète dans les Etats membres.

Plus récemment, toujours au niveau de l'Union européenne, l'adoption en 1999 de l'**Europass - formation** a marqué un nouveau développement. Il s'agissait, en effet, pour éviter les embûches d'une approche directement centrée sur la reconnaissance mutuelle des qualifications, d'intégrer dans les formations professionnelles initiales, suivies dans un Etat membre, les périodes de mobilité passées dans un autre Etat membre, et ce au moyen d'un document engageant les deux parties en présence ainsi que le bénéficiaire de la formation.

Pour modeste qu'ait été cette approche, elle a contribué, ces dernières années, à l'adoption de tout un ensemble d'initiatives visant à renforcer la transparence des qualifications avec l'objectif de faciliter une plus grande mobilité transnationale. On citera ici, par exemple, la **Recommandation de la Commission du 11 mars 2003 relative à un modèle européen de curriculum vitae** ou encore, dans le domaine de la reconnaissance académique, le **supplément au diplôme** qui est un document joint à un diplôme d'études supérieures qui vise à améliorer la transparence internationale et à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc.). On notera que ce supplément au diplôme n'est pas un système automatique qui garantit la reconnaissance, qu'il

n'est pas un CV et qu'il ne remplace pas la qualification originale ou un relevé de notes.

Mais au-delà de ces actions d'appui, la Commission européenne, dans le prolongement de sa communication de février 2001 intitulée « *De nouveaux marchés européens du travail ouverts et accessibles à tous* », a reçu mandat du Conseil européen de Stockholm de présenter des propositions spécifiques pour un régime plus uniforme, plus transparent et plus souple de reconnaissance des qualifications, des diplômes et des périodes d'études. Cette nouvelle directive sur la reconnaissance des qualifications professionnelles dans le domaine des professions réglementées devait s'ajouter à d'autres actions découlant aussi de décisions des Conseils européens de Lisbonne et de Feira (2000). À partir d'une consultation publique lancée en juillet 2001 par la Commission européenne, celle-ci a transmis au Conseil et au Parlement européen une proposition de directive en mars 2002 qui, suite à l'approbation du Parlement européen pour une simplification du système de reconnaissance (février 2004) a permis au Conseil de déboucher sur un accord (mai 2004).

Cette avancée législative, cela étant, ne concerne que les professions réglementées. Sans en restreindre la portée (il s'agit essentiellement de rendre le marché du travail et des services plus flexibles), on est encore loin d'une véritable transparence des qualifications professionnelles.

Aussi, en liaison avec les initiatives rappelées plus haut (le modèle européen de CV notamment), la Commission et le CEDEFOP ont pris l'initiative, dès 1998, de mettre en place un « **Forum européen sur la transparence des qualifications professionnelles** » dont le rôle devait être de contribuer à la compréhension mutuelle et à l'interprétation généralement admise des systèmes de validation et d'homologation des qualifications dans l'Union européenne, de faciliter le contrôle de l'innovation dans le domaine de la transparence et de la reconnaissance des qualifications et enfin de soutenir les efforts des Etats membres et des partenaires sociaux pour augmenter la transparence des qualifications professionnelles.

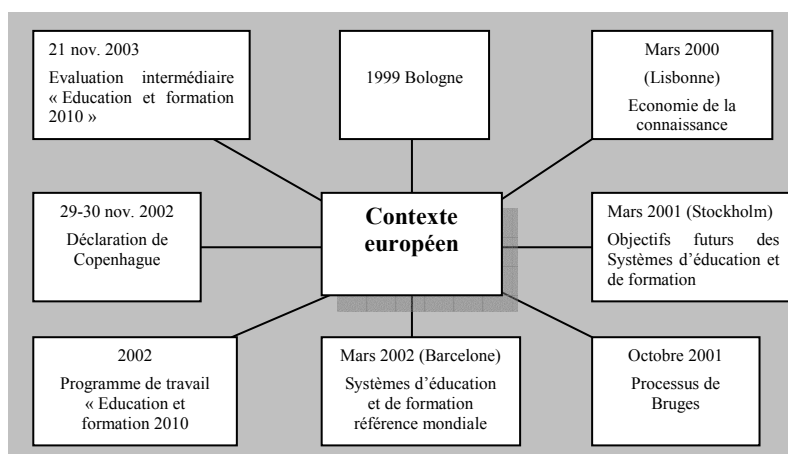
Les travaux du Forum ont débouché courant 2002 sur un certain nombre de recommandations en vue d'assurer la réalisation du principe de transparence des qualifications. Il s'agissait principalement :

- d'une traduction des certificats et diplômes délivrés tels qu'ils sont remis aux candidats ayant réussi les épreuves d'octroi et la remise d'un « supplément » attaché à ce certificat qui rendrait compte des compétences - supplément, faut-il ajouter qui n'a pas un statut juridique en soi et qui fera donc toujours référence au certificat d'origine,
- de la mise place dans chaque Etat membre d'un « Point national de Référence » qui a pour mission, en étant un partenaire national dans un réseau européen, de représenter le premier point de contact lorsque se posent des questions concernant les diplômes nationaux, les certificats et les suppléments descriptifs du certificat,
- de la mise en place d'outils ou de ressources communes destinés aux différents acteurs impliqués dans le processus et au public destinataire de ce nouveau service visant la transparence de leur qualification.

Tout cela a conduit à ce package que l'on peut appeler « Lisbonne, Barcelone, Copenhague » qui fait l'objet de notre discussion aujourd'hui.

2.1.4 Depuis 2001, un contexte européen en pleine évolution

On n'entrera pas dans le détail du tour d'Europe des villes européennes qui nous donne le cadre politique sur les problématiques d'éducation et de formation : Bologne, en fait on aurait dû dire la Sorbonne, Lisbonne en mars 2000 ; les objectifs futurs des systèmes, le processus de Bruges qui préfigurait la coopération renforcée au niveau de Copenhague ; les systèmes d'éducation et de formation devenant une référence mondiale ; un programme de travail « Education et Formation 2010 » et une évaluation intermédiaire en novembre 2003 qui nous interpelle tous, aussi bien les Etats membres que les citoyens, sur ce qu'on appelle l'urgence des réformes.



2.2 La situation de la FEP en Europe

2.2.1 Contribution de Mette Beyer Paulsen⁵

Project manager, CEDEFOP Thessalonique

Qui sont les acteurs responsables de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) ?

2.2.1.1 Eléments d'histoires

Un projet a été mis en place au Cedefop pour étudier l'histoire des systèmes de FEP en Europe.

Au départ, au Moyen Age, on constate l'existence d'une manière d'agir qui constitue un fond commun dans les guildes autonomes.

Nous savons que l'apprentissage durait plus longtemps que maintenant, environ six ans, et que l'apprenti vivait dans la famille de son « maître » où il était éduqué à l'éthique, la façon de vivre, de son futur métier, ce qu'on appelle les compétences tacites d'un métier, ce qui fait que l'on devienne un bon artisan.

Après la Révolution française, on assiste à la montée des nations et des nationalismes et à la révolution industrielle. De nouvelles structures se développent pour la formation professionnelle dans trois voies différentes :

Modèle A : le modèle libéral de l'économie de marché (cf. UK) : faible intervention de l'Etat/Multiples fournisseurs de formation, entreprises/ c'est le marché qui conduit tant pour l'offre que pour les normes.

Modèle B : (cf. France) : basé sur la législation nationale et une forte administration centrale / La formation est donnée dans des institutions, des écoles avec de courtes périodes de stages en entreprise/faible influence des partenaires sociaux et du marché du travail.

Modèle C : le modèle dual ou corporatiste (cf. Allemagne, Danemark, Suisse) : partenariat tripartite / Autonomie des

⁵ Riga, juin 2004

chambres ou comités avec une représentation égale des partenaires sociaux, des écoles et des travailleurs salariés.

Modèle	A	B	C
Culture du travail	Économie	Politique	société
Modèle de la formation	Forces du marché	bureaucratique	Double contrôle (marché et bureaucratique)
Principe didactique	Fonctionnel Basé sur les besoins de l'entreprise	académique	professionnelle

Aujourd'hui, les partenaires légitimes de la FEP sont :

- la société, l'Etat,
- les employeurs / le marché du travail,
- les partenaires sociaux/conventions collectives,
- les opérateurs de formation,
- les individus.

LA FEP est un processus continu aussi nous avons besoin de mises à jour sérieuses et rapides. C'est important pour la compétitivité, mais aussi pour l'éducation.

Selon les Etats, les partenaires ont des rôles différents dans des positions différentes. Cela ressemble plus à un diagramme en toile d'araignée.

2.2.1.2 Avons-nous besoin d'harmonisation ?

Actuellement plus que d'harmonisation, on parle de reconnaissance de différentes directions.

La Suisse est un bon exemple de multiplicité d'organisation, reconnue par tous. Il est par ailleurs étonnant de constater que dans les pays d'Europe de l'Est, où se vivait un système unique pour la FEP du temps de l'Union soviétique, sont développés des systèmes différents après leur indépendance.

Nous n'avons pas besoin d'harmoniser les systèmes de FEP aussi longtemps qu'ils appliquent cet ensemble de critères :

- la légitimité de tous les partenaires,
- la fiabilité de références communes pour tous (par exemple les niveaux),
- la validité des mesures de ce qui doit être mesuré : connaissances, aptitudes, compétences...

La diversité des systèmes peut être un potentiel de développement, si nous parlons ensemble des différences de façon à aboutir à une confiance mutuelle.

Autrefois nous parlions de reconnaissance (formelle) des qualifications : cela signifie que nous étudions les systèmes, les certificats, les processus, les aptitudes techniques.

Actuellement, nous parlons de transparence des qualifications : cela signifie que nous cherchons des informations sur les résultats du système, basés sur un descriptif des compétences techniques.

2.2.1.3 Qu'est-ce que la qualité ?

La qualité dépend de la visibilité des résultats : montrer ce que nous faisons.

Ce qui compte n'est pas tant la qualité des normes ou du processus, mais bien la qualité des résultats acquis, de la production.

Nous ne devons pas comparer en les superposant la qualification acquise et la qualification requise dans différents pays, mais nous devons regarder ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas dans un contexte donné.

C'est la qualité de la totalité du produit qui compte et pas celle des éléments singuliers. Il faut rechercher une approche pragmatique plutôt qu'une analyse méticuleuse.

Les questions sont donc :

- Comment décrire le résultat, le produit ?
- Qu'est-ce qui rend les qualifications similaires, égales, semblables et permet la substitution ?

- Quels standards communs définir pour une labellisation informative (description des contenus) ?

C'est relativement facile pour les compétences techniques moins contextualisées mais c'est plus difficile pour capter et décrire valablement les compétences tacites ou transversales, la diversité et les similitudes.

Une adaptation rapide aux changements demande un potentiel de développement et du dynamisme. La créativité se situe dans la diversité.

2.2.2 Commentaires par André Gauron

Président du Haut Comité Education Economie Emploi (France), membre de EUNEC.

2.2.2.1 Quelques commentaires sur le système français de FEP

Ce système n'est pas uniquement lié au modèle B décrit par Mette Beyer-Paulsen, mais plutôt un système mixte, d'une part avec des écoles et d'autre part avec des partenaires. Le modèle B convient bien pour décrire l'éducation au plan académique, un modèle bureaucratique d'Etat. Dans la FEP, on a plutôt un système corporatiste avec une grande importance des secteurs et des partenaires sociaux. L'orientation qui lui est donnée est plus une formation professionnelle qu'une réponse au marché du travail.

2.2.2.2 L'objectif de Lisbonne est la croissance économique. Cela peut-il être atteint sans réformer l'éducation ?

Pour atteindre ce but, la question est plutôt de mettre l'éducation au centre du processus économique : peut-être n'est-il pas nécessaire de réformer l'éducation mais de la mettre à une autre place, la place centrale du processus économique, sans exagération, juste posée dans la bonne perspective.

2.2.2.3 Avant les entreprises avaient besoin de formations spécifiques pour un travail spécifique

Maintenant les jeunes ne restent pas dans l'emploi auquel ils se sont préparés. Ils ont besoin d'une éducation plus large et de meilleures bases, pour être capables de changer de travail.

Avant de se demander comment changer le système de FEP, peut-être faudrait-il s'interroger sur ce qu'on veut changer, ce dont nous avons besoin.

Pour un économiste, nous avons besoin de plus de compétences et de plus de mobilité. Mais la mobilité n'est pas une réalité pour les gens, et spécialement pour les métiers non académiques ; ils ne veulent pas changer de région, même à l'intérieur de leur propre pays. La mobilité n'est pas un choix des individus. Moindre est la qualification, moindre est la mobilité à l'exception de raisons familiales.

La force de travail devra devenir mobile pour aller vers un autre emploi faute de courir le risque de rester là mais sans emploi. Ceci plaide également pour une qualification plus générale.

Avons-nous besoin de qualifications européennes ?

Le capital et les technologies sont réellement mobiles. Tout le monde utilise les mêmes technologies : donc nous avons besoin partout des mêmes compétences pour faire le même travail (par exemple dans l'hôtellerie, la maintenance des véhicules, etc.).

Les différences portent plutôt sur la manière dont on organise le travail localement ou internationalement. Le besoin de transparence existe réellement dans quelques secteurs.

2.2.2.4 Le processus de Bologne a changé la situation

Il a aussi des effets sur les produits de la FEP : ainsi il y a un projet de cadre commun de référence européen pour les qualifications, avec un système de transfert de crédit.

Pour les « hautes » qualifications, nous avons plus ou moins les informations nécessaires pour rendre le système transparent. Mais il y a problème pour les basses et moyennes qualifications. Pour

elles, il est difficile de définir des niveaux comparables entre les secteurs et les écoles.

Les qualifications ne sont pas neutres mais en lien avec leur utilité sociale, le résultat d'une convention collective. Les gens ne sont pas payés en fonction de leur qualification, mais selon leur travail.

Aussi longtemps que nous procéderons en Europe par des conventions collectives, il n'y aura pas de progrès dans la transparence des qualifications.

2.2.3 Les questions qui se posent dans les nouveaux Etats membres⁶

Louis Van Beneden ex-président de EUNEC, a dirigé la table ronde organisée dans le cadre du séminaire de Riga.

La question posée, un mois après l'élargissement de l'Europe à 10 nouveaux Etats membres, était de comprendre comment le système d'enseignement et de formation professionnelle (FEP) avait évolué dans les nouveaux Etats dans la période post soviétique : ce qui était, ce qui est, qui a été impliqué dans cette réforme, ce qui a pu les aider et ce qu'ils attendent de l'Europe.

Lancées souvent avec l'aide du programme Phare, les réformes des systèmes de FEP commencent entre 1995 et 1998. Il est toutefois remarquable que ce système se soit développé dans des directions différentes dans les Etats baltes selon les pays qui ont inspiré ces réformes (Finlande, Allemagne, UK...)

Une importante réforme est aussi en cours à Malte depuis la dernière décennie.

⁶ Extraits du rapport du séminaire de Riga en juin 2004 (www.eunec.org)
Le processus de Copenhague dans le cadre de la stratégie de Lisbonne **37**

2.2.4 La situation en Estonie, par Krista Loogma

Présidente de l'Estonian Education Forum

2.2.4.1 Contexte

Le système de FEP dans l'Estonie soviétique était un projet de classe sociale des travailleurs, fortement régulé et coordonné administrativement avec le système du travail. LA FEP avait un statut élevé et chaque étudiant pouvait compter sur une place dans le monde du travail.

La modernisation des années 70, 80 a amené la séparation de la FEP du système d'éducation générale. La centralisation économique augmente.

En Estonie, le niveau de l'école fondamentale augmente et il y a un mouvement massif vers l'enseignement général. C'est souvent une impasse pour les étudiants. Le système de la FEP n'est pas modernisé et donc la qualité et la réputation décroissent rapidement entraînant une faible attractivité de la FEP.

2.2.4.2 Défis structurels

Les changements dans la structure de l'emploi et les profils professionnels sont énormes, passant d'une extrême bureaucratie à une adaptation au libéralisme. Des entreprises se créent, d'autres meurent. De grosses différences apparaissent en fonction des secteurs : les secteurs traditionnels doivent se restructurer rapidement et de nouveaux secteurs émergent. Par exemple, les secteurs du bois et du textile se réforment rapidement en petites entreprises privées parce que l'économie en a besoin et les nouvelles technologies, les finances... connaissent une croissance rapide.

La FEP subit une thérapie de choc via l'entreprise. On assiste à une marchandisation de l'éducation et à un rapide déclin des écoles professionnelles, de 20 à 8%, mais différemment selon les secteurs. Dans l'évolution économique rapide, les écoles n'ont pas le temps d'ajuster leurs programmes. Tout cela entraîne un manque de prestige pour la FEP.

2.2.4.3 La réforme

La réforme du système de FEP démarre avec le programme Phare en 1997. Mais il n'y a pas de stratégie claire ni explicite et donc pas de cohérence dans cette réforme.

Le système de la FEP est décentralisé. Le fondement de la réforme est de répondre aux besoins de l'économie. Il n'y a aucune transparence sur les réformes et leurs résultats, vraisemblablement aucune réflexion, recherche ou analyse.

Cela entraîne des réformes structurelles : une réorganisation du réseau des écoles. Il y avait trop d'écoles pour un public en baisse constante à cause du manque d'efficacité de ces écoles et plus tard pour des raisons démographiques. On établit donc des centres régionaux de FEP.

La réforme de FEP répond aussi à un processus de modernisation. On assiste ainsi à l'entrée des partenaires sociaux dans le système scolaire.

Actuellement les curricula et les diplômes sont sous la responsabilité du Ministre de l'Education : les écoles sont responsables des diplômes mais pas des qualifications.

On introduit un curriculum pré-professionnel dans l'enseignement général.

Une demande existe d'une formation de plus haut niveau pour les enseignants de FEP.

Le but de la réforme est aujourd'hui de :

- développer un système intégré de qualifications pour arriver à la comparabilité et à la transparence,
- baser les standards de la formation professionnelle sur les compétences
- répondre aux attentes des employeurs : connaissances, compétences, expérience, valeurs et formation personnelles.

Mais le système ne fonctionne pas assez bien : beaucoup de gens travaillent sans qualifications et les employeurs n'y voient pas d'inconvénient s'ils font correctement leur travail.

2.2.4.4 Standards professionnels et système de qualification actuels

Nous devons améliorer notre système de FEP. Il y a de bonnes mais aussi de mauvaises écoles, cette dualité est due à la rapidité de l'ajustement libéral.

Situation inégale des écoles : les écoles pilotes ont accès aux sources de financement, les autres pas.

Trop faible coordination avec le marché du travail. Nous avons besoin d'une réorganisation de notre réseau scolaire en accord avec le marché.

2.2.5 La situation en Lettonie, par Baiba Ramina

Centre d'information académique de Lettonie

2.2.5.1 Contexte

L'évolution de la FEP est très spécifique en fonction des secteurs. Mais elle jouit de peu de considération et semble réservée aux enfants à problèmes

2.2.5.2 La réforme

Elle a commencé avec un programme Phare en 1996. Quelques curricula rénovés sont de bons produits, tels que par exemple tourisme et hôtellerie ou les nouveaux programmes du collège. L'aide est venue de Finlande, d'Allemagne et des Pays-Bas ; de plus, la Lettonie a participé à un projet pilote européen. Les influences viennent de partout, surtout des pays dans lesquels une formation des maîtres est assurée.

La réforme a été lente. La loi sur la FEP a pris 4 ans (1995-1999). On a aussi revu la formation des maîtres (enseignants et formateurs) en deux catégories : les enseignants de sujets généraux et les formateurs en FEP. Actuellement il est obligatoire pour eux de suivre un enseignement supérieur, d'avoir une formation pédagogique et des compétences.

On a mis en place un enseignement à distance (e-learning) pour ceux qui n'ont pas besoin d'une nouvelle formation complète

2.2.5.3 Le système de FEP actuel (ISCED-levels)

Introduction de programmes intermédiaires pour prévenir les sorties prématurées du système scolaire (encore de 20 %).

Introduction d'une éducation professionnelle de base.

Assurance qualité : les partenaires sociaux approuvent les standards, les employeurs approuvent les curricula.

Acquis principaux du système de FEP (2003-2005):

- Les critères de qualité, l'accessibilité y compris pour les personnes à besoins spéciaux et pour les familles désavantagées.
- Efficacité : taux d'emploi, évaluation, inclusion sociale
- Investissements

2.2.6 La situation en Lituanie par Pranas Gudynas

Ex-directeur du centre de développement de l'Enseignement de la Lituanie, directeur de l'Institut pédagogique

2.2.6.1 Contexte

LA FEP jouissait d'un faible prestige pour deux raisons :

Le problème sociologique : certains ne considèrent pas comme salubre d'essayer d'avoir la meilleure éducation possible ; pour les autres finir une formation professionnelle ne suffisait pas, l'enseignement supérieur était mieux. Ceci était particulièrement vrai pendant la période de transition entre une économie basée sur une planification bureaucratique et une économie de marché moderne, une société de l'information.

La piètre qualité de la FEP : les contenus étaient très spécialisés, la méthodologie défailante, les curricula pas assez modernes, l'équipement trop ancien, l'environnement d'études inintéressant. On manquait de vision sur l'avenir économique, il était donc difficile de construire une vision pour la FEP.

2.2.6.2 Réformes de la FEP

Ceux qui étaient impliqués étaient les staffs des écoles professionnelles très enthousiastes, encadrés par des experts lithuaniens et étrangers de centres de recherche, les universités, les partenaires sociaux. Cependant, il a été difficile d'impliquer les employeurs et les syndicats se sont peu impliqués. Ensemble, ces acteurs formaient le Conseil de l'Education Professionnelle.

Assurance qualité : les programmes sont validés par un panel d'experts représentant le gouvernement, l'administration, les Chambres de commerce et d'industrie...

2.2.6.3 L'Europe et l'avenir de la FEP

Les attentes européennes sont larges : elles supposent un changement de culture complet de l'enseignement. On a besoin de meilleurs modèles : nous avons besoin de bons exemples qui servent les besoins de la société.

Reste le grand problème du manque de prestige de la formation professionnelle. C'est un problème auquel on doit faire face également dans d'autres pays. En Ontario (Canada) par exemple, on a introduit des éléments de formation professionnelle dans l'enseignement général.

Nouvelles priorités :

- Construire des ponts entre le général, le professionnel et le monde du travail
- Mettre en place un système de transfert de crédits entre le supérieur non universitaire et l'université.

2.2.7 La situation à Malte, par Anthony De Giovanni

Director of Education, Further Studies and Adult Education

2.2.7.1 Contexte

À partir du 19^e siècle, il y a eu une prise de conscience de l'industrialisation et le lent développement d'une formation professionnelle sur le modèle en encore de l'apprentissage dans les guildes. Mais, jusqu'à son indépendance en 1964, Malte était une économie coloniale de type forteresse. On peut dire que le système de formation professionnelle est dans un scénario de continuuel changement, en fonction des nouveaux défis ou en réaction à ce qui se passe à l'étranger et particulièrement en Grande-Bretagne.

Comme beaucoup d'autres petites îles, Malte n'a pu développer son propre système d'enseignement supérieur avec des certifications indépendantes. Celles-ci sont donc attribuées par des établissements qui dépendent d'institutions étrangères, particulièrement britanniques. La conséquence en est une moindre autonomie et donc une moindre capacité de forger des études qui répondraient étroitement aux besoins de la société îlienne.

Une autre caractéristique liée à la taille de l'île est sa dépendance due à une économie ouverte : la majorité des décisions sont prises hors de l'Etat. Ceci lié au processus de restructuration économique et de privatisation influence la planification et le management de la FEP tant il est incroyablement difficile d'identifier et d'anticiper les besoins du marché du travail dans un scénario de changement continu. On considère donc comme important que les institutions de FEP assurent une formation et des qualifications qui préparent une force de travail flexible et possédant des compétences transversales.

Une troisième caractéristique est liée à la taille de l'île. Il y a d'une part une saturation rapide du marché dans un champ spécifique de spécialisations, et, d'autre part, la pénurie d'enseignants hautement spécialisés, ce qui est un défi pour les responsables de FEP. De plus, le marché du travail est composé de rares grandes entreprises et d'une multitude de PME dont

beaucoup de micro entreprises. Ceci limite considérablement les possibilités d'un système de formation professionnelle interne.

2.2.7.2 La réforme

Une longue série d'événements ont contribué à l'évolution de la FEP depuis 1990.

« L'Industrial Training Act » de 1990 a donné à la réforme ses bases légales. « L'Employment and Training Corporation », fondée la même année, a reçu la double fonction du placement professionnel et de la formation (sur le schéma de l'apprentissage).

Depuis la moitié des années 90, Malte restructure son économie vers des services de haute valeur ajoutée dans les industries et l'électronique. Ceci nécessite des travailleurs plus flexibles, avec une compréhension de base de la technologie et des qualifications peu spécialisées données dans l'enseignement général. Un nouveau programme est élaboré et introduit dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur pour aider les étudiants à mieux apprécier le rôle des technologies dans la vie contemporaine et les encourager à faire les études appropriées.

Un développement majeur du système de FEP en 2001 a été l'établissement du Collège maltais des Arts et Technologies (MCAST) qui fédère entre elles 9 institutions post secondaires de FEP. Ceci donne une image plus contemporaine de la FEP pour y attirer des étudiants capables, et offrir une alternative crédible à l'enseignement secondaire supérieur académique. L'équivalence de crédit est une base pour le transfert vers des cours de niveau universitaire. Le Collège offre aussi un enseignement de seconde chance. Avec la création de ce Collège est né un débat sur le besoin d'une reconnaissance des acquis de l'expérience et sur les critères d'évaluation des différents niveaux au cours du curriculum. Ceci débouche sur la création en 2000 du « Malta Professional Vocational Qualifications Award Council » (MPVQAC) chargé de construire un cadre commun de qualification professionnelle basé sur les compétences.

Ainsi satisfaisant le besoin d'un cadre des qualifications professionnelles, soutenu par les organisations appropriées, les systèmes et les politiques, la FEP part du bon pied.

2.2.7.3 L'Europe

Dans le suivi de la déclaration de Copenhague, les autorités se sont engagées à mettre en place les outils nécessaires à la transparence en lien avec l'initiative de l'Europass.

2.2.8 Que retenir en bref ?

Globalement, les nouveaux pays membres de l'UE :

- connaissent un déficit de notoriété des études professionnalisantes, même si dans les anciens Etats soviétiques, la formation professionnelle était considérée comme une des meilleures,
- optent pour une formation professionnelle large, préparant des travailleurs flexibles, avec des compétences transversales, capables de s'adapter à des situations diverses. L'image de la FEP va en s'améliorant,
- connaissent des problèmes d'orientation, de guidance et d'information,
- ont tendance à lier plus leur enseignement professionnel au marché et donc au marché du travail.

2.3 Les questions de EUNEC au sortir de Riga

Le séminaire de Riga devait préparer le travail de Bruxelles. Les participants y ont dégagé les pistes principales à investiguer pour répondre à la préoccupation de transparence des qualifications. Cela s'est fait au travers de participations écrites, permettant à chacun de participer au travail et de faire apparaître ses préoccupations, au-delà des problèmes d'expression orale dans une langue que l'on maîtrise plus ou moins bien.

Ces questions ont été rappelées au début de la conférence de Bruxelles et elles avaient été mises à la disposition des intervenants.

2.3.1 A propos de la constitution d'un cadre commun de référence pour la qualification

Nous avons besoin de plus d'information sur les buts de la problématique de la transparence. A-t-elle pour but :

- Une mobilité générale sur le marché du travail aux niveaux national et européen ?
- La mobilité dans les secteurs qui sont concernés et dans lesquels c'est réalisable ?
- De résoudre les problèmes sur le marché du travail et d'éliminer le travail au noir ?
- De créer un espace européen de l'éducation et de la formation utilisant un langage commun ?
- De développer différents outils de transparence pour la mobilité dans le marché du travail et sur le plan académique ?

Le pas suivant est d'élaborer un cadre opérationnel européen des qualifications.

- Mais que veut-on dire par « qualification », cadre de référence des qualifications, certificat, compétence et quelle relation y a-t-il entre ces concepts ?
- Mais comment pouvons-nous décrire les parcours, crédits, output...?
- Mais comment est-il décrit, à quel niveau (région, pays, Europe), par quel acteur? Quel lien entre un cadre de référence national et un cadre de référence européen ?
- Mais ce cadre de référence contiendra-t-il des spécifications précises ou générales ?
- Comment un cadre de référence européen pourra-t-il respecter les spécificités des pays ou régions ?
- Quel est le rôle des secteurs (métallurgie, banques, assurances...) dans ce processus (collaborer avec la FEP, organiser, structurer les formations) ?
- Est-il souhaitable d'organiser des cadres de référence sectoriels ou un cadre de référence intersectoriel ?

- Quels instruments existent actuellement en Europe ? Quel serait l'avenir d'instruments nationaux comme le ROME (France) et les standards développés par le QCA (UK) ?
- Quelles sont les implications de la transparence des qualifications au niveau social, économique ou encore sur l'éducation et au niveau national ?

2.3.2 Des outils au service de la transparence

- À quelles conditions l'Europass et le système de crédit transfert permettront-ils d'atteindre les objectifs de la transparence ?
- Le contenu de l'Europass doit-il être figé ou ouvert ?
- Quelles sont les conditions nécessaires pour réaliser une réelle transparence ? Par exemple, comment les instruments développés pour la guidance et l'orientation peuvent-ils contribuer à une réelle transparence des qualifications ?
- Un cadre de référence européen des qualifications pourrait-il devenir un outil de transparence ? À quelles conditions ?
- Quels sont les outils développés ou en cours de construction et quel peut être leur impact sur les systèmes nationaux ?
- Clarification du lien entre les processus de Bologne et de Copenhague. Ces deux processus ne répondent pas au même mécanisme : Bologne a été initié et développé par les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes, suivies par les gouvernements alors que le processus de Copenhague est initié et conduit par la Commission européenne et les gouvernements.
- Pouvons-nous utiliser les mêmes principes pour la description de la reconnaissance académique et des qualifications professionnelles ?
- Le processus de Bologne est-il destiné aux plus qualifiés et celui de Copenhague aux qualifications moyennes ou inférieures ?

- Quel calendrier envisage-t-on pour implémenter la nouvelle transparence des qualifications dans le système d'enseignement et de formation professionnels? Est-ce faisable pour tous les secteurs concernés ?

2.3.3 Validation et reconnaissance des compétences

- Quels liens établir entre les systèmes de certification développés par chacun des États européens et le processus de validation des compétences ?
- Le concept de validation s'applique à la reconnaissance des acquis formels et informels. Quels exemples de réalisations connaît-on ?
- Quelles différences et quels liens entre validation académique et validation professionnelle ?
- Comment développer la confiance du public et des opérateurs vis à vis de la validation des compétences ?
- Les principes communs définis au niveau européen sont-ils de nature à y contribuer ?
- Que peut apporter le concept d'assurance qualité dans le domaine de la validation ?
- Clarification des conditions pour réaliser une réelle transparence :
- Quels sont les rôles du niveau européen et du niveau national dans la formulation d'un cadre de qualité et qui va contrôler cela ?
- Qui sont les acteurs impliqués en fonction des étapes du processus (autorités publiques, opérateurs de formation et d'enseignement, partenaires sociaux, secteur économique, institutions d'éducation et de formation). Une collaboration étroite avec les partenaires sociaux est indispensable. Qui est l'interlocuteur des partenaires sociaux (enseignants, écoles, région, autres) ? Qui certifie les qualifications ?

2.4 Les avancées et projets européens en matière de qualifications par Jens Bjornavold

*Commission européenne, DG Education et Culture,
Vocational Training Policy Unit⁷*

Jens Bjornavold considère que c'est un honneur de prendre la parole dans le contexte de cette conférence de EUNEC.

Tout sera-t-il changé d'ici 2010 comme le prévoit la déclaration de Lisbonne ? Peut-être, peut-être pas, ce qu'il veut essayer de faire c'est indiquer dans quelle direction vont les travaux, les accents qui y sont mis et les résultats déjà engrangés. Il veut également traiter des discussions qui ont eu lieu et de ce qui va nous intéresser pour l'avenir jusqu'en 2010 : une vue d'ensemble du processus de Copenhague, son évolution depuis 2000-2001, avec la déclaration de Copenhague fin 2002. Cette évolution s'est poursuivie jusqu'à maintenant (et on prépare avec acharnement cette conférence ministérielle qui aura lieu à Maastricht au mois de décembre 2004) et se poursuivra au moins jusqu'en 2010. C'est un processus extrêmement intéressant qui a permis d'augmenter l'activité au sein des Etats membres et au sein de l'Europe.

2.4.1 Le contexte du processus de Copenhague

Le nom de ce processus découle de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002 où 31 ministres de l'éducation et de la formation se sont rencontrés, mais les partenaires sociaux y étaient également présents. Cela est tout à fait significatif parce qu'il était très clair, que si l'on veut améliorer la coopération au niveau de l'éducation et de la formation professionnelle en Europe, on ne peut pas le faire seulement à partir des autorités nationales, donc à partir de l'Etat, il faut y inclure les travailleurs et les employeurs. C'est une des caractéristiques de la FEP en Europe que la collaboration entre les écoles et les entreprises représentées par l'intermédiaire des partenaires sociaux.

⁷ Présentés à Bruxelles, le 25 octobre 2004

Il est aussi important de signaler que le processus de Copenhague fait partie intégrante de la stratégie de Lisbonne qui a été définie au mois de février 2000. Si on veut créer la société la plus concurrentielle en matière de connaissance, l'éducation et la formation s'imposent évidemment à tous les niveaux. On ne peut pas simplement se concentrer sur la recherche et l'enseignement supérieur, même si c'est tout à fait important dans une société basée sur la connaissance, il faut aussi se concentrer sur l'éducation et la formation professionnelle. Avant la déclaration de Copenhague déjà il y avait eu une plus grande collaboration par le processus intergouvernemental qui avait commencé à Bologne. Mais il manquait un processus parallèle pour l'éducation et la formation professionnels. Il fallait donc savoir si, pour atteindre les résultats escomptés par Lisbonne, il fallait intégrer la formation professionnelle et l'éducation professionnelle.

Il faut savoir que c'est également très proche des objectifs communs de l'éducation tels qu'approuvés en 2001. Les choses ont été formulées plus ou moins au même moment et visent à atteindre les mêmes objectifs, ce qui est très important.

Le processus de Copenhague et la déclaration de Copenhague sont basés sur une approche volontaire cela n'introduit certainement pas une approche du sommet vers l'aval (top-down), l'idée c'est plutôt de définir des objectifs communs et ensuite d'essayer de trouver des solutions pratiques et de développer par la suite une structure commune. L'approche volontaire est extrêmement importante et cela a certainement été un des facteurs pour lesquels nous avons obtenu de tellement bons résultats qui, espérons-le, seront durables. 31 pays, les partenaires sociaux et la Commission y ont participé, donc c'est un système inclusif.

2.4.2 Les accents du processus de Copenhague

En outre en lisant la déclaration de Copenhague, on constate que l'on a surtout mis l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie. C'est très important parce que si l'on veut développer ce système, on ne peut pas simplement se concentrer sur la formation professionnelle initiale : les développements dans ce domaine, le besoin de toujours mettre à jour ses compétences, les conséquences

d'une population vieillissante... sont autant de facteurs qui renforcent la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie, y compris et surtout dans le domaine professionnel, une nécessité qui ne fait que croître année après année. C'est un processus aussi important dans le processus de Copenhague de permettre, au niveau européen d'avoir un apprentissage tout au long de la vie pour la formation et l'éducation professionnelles. Cela permet aux personnes de travailler mais aussi de revenir à des formations mêmes parfois à des formations initiales : il faut qu'il y ait des aller-retour entre ces systèmes.

Ce qui était également très important, c'est que le processus doit viser des résultats concrets et pratiques. L'idée ce n'est pas d'avoir simplement un processus sur papier mais il faut essayer de définir des résultats concrets, il faut opérer en fonction d'objectifs clairs et de mandats clairs. Les domaines qui ont fait l'objet d'un accord à Copenhague ne forment peut-être pas une longue liste d'objectifs mais là on rentre dans le corps de la question de la transparence, de la reconnaissance des qualifications, des compétences.

2.4.3 Le mandat général de Copenhague en 7 points

- Le premier objectif, là il y avait un accord assez large entre les ministres, c'est de développer un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences au niveau européen, donc, en fait une nouvelle version de l'Europass. L'Europass formation permettait d'enregistrer des expériences pratiques à l'étranger. C'était intéressant mais l'initiative maintenant va bien plus loin : le but ici c'est l'apprentissage tout au long de la vie, c'est de lier une gamme d'instruments, d'outils différents développés pour favoriser la transparence.
- Un deuxième élément très important dans le processus de Copenhague c'est l'assurance qualité. Les politiques éducatives et de formation au niveau européen ressortissent du principe de subsidiarité ; le fait que tout ce qui est lié au contenu et à la structure des systèmes éducatifs est de la responsabilité des Etats membres ; parler de l'assurance qualité pourrait donc se révéler un sujet épineux, pourrait créer des tensions entre les Européens. Nous verrons ci-dessous

l'approche de cette assurance qualité par le biais du processus de Copenhague.

- Le transfert de crédit (ECVET) est un instrument important : des progrès importants ont été réalisés pour développer ce système.
- Le quatrième élément est la validation et l'identification des apprentissages formels et informels, des connaissances acquises à l'extérieur de la classe. Ce type d'apprentissages est quelque chose d'important et qui peut être intégré dans la carrière, et donc fait partie de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Le cinquième point est l'orientation et la guidance, un sujet lié très intimement à l'apprentissage tout au long de la vie parce que, dans un cursus d'apprentissage tout au long de la vie, on peut combiner différents contextes, différentes institutions, différents résultats de formation, bien entendu les choses se compliquent. Sans l'orientation et la guidance, on risque de s'y perdre. C'est surtout vrai pour ceux qui ont la position la plus faible, qui ont des difficultés à faire des choix. Ceux qui connaissent, qui comprennent le système seront toujours avantagés et pourront faire leur choix. Mais les groupes les plus faibles, les moins favorisés ne pourront pas choisir les bonnes combinaisons et développer ainsi des cursus d'apprentissage tout au long de la vie. Cette orientation, cette guidance est un processus important dans Copenhague.
- Ensuite on arrive au niveau sectoriel. On observe en effet que les opérateurs au niveau sectoriel et au niveau des branches deviennent soudainement ou graduellement des acteurs plus actifs dans le domaine de l'éducation et qu'il faut les intégrer : ce sont, par exemple, des partenaires sociaux, des employeurs, des organisations de travailleurs, peut-être aussi des associations professionnelles mais également les grandes entreprises multinationales... Ce qui caractérise la participation de ces acteurs c'est que de nombreuses initiatives prises au niveau sectoriel nous renvoient aussi au niveau européen et au niveau international. Ces organisations

sectorielles travaillent en effet sur un marché qui est international, sur la base de technologies qui sont aussi développées dans un environnement international ; et il leur faut donc des qualifications, des compétences qui soient adaptées au niveau international. On voit ici de nombreuses initiatives pour définir des normes, des exigences, des qualifications, pour développer des modules, pour développer des cours, des formations qui fonctionnent au niveau international, tout ceci produit par les secteurs, par les branches.

Les ministres à Copenhague ont souligné le fait que l'on n'avait pas une vue d'ensemble, que l'on ne savait pas exactement comment ceci affecterait l'ensemble du processus de formation et d'éducation. Il fallait donc mieux comprendre ces approches, il fallait que l'on sache également comment on pouvait soutenir de la meilleure façon qui soit cette évolution et comment on pouvait relier cela aux politiques développées aux niveaux national et européen.

Ce qui a été identifié par la déclaration de Copenhague c'est donc un nouvel ensemble d'acteurs, de coopérateurs qui ont un impact de plus en plus important au niveau des systèmes éducatifs et formatifs en Europe. Et l'internationalisation est ici un mot clé.

- Le dernier point qui a été mentionné dans la déclaration de Copenhague c'est la nécessité d'accorder une attention plus importante aux besoins des professeurs et des formateurs. Là on se concentre plus spécifiquement sur les besoins particuliers de l'éducation, le rôle des professeurs, des instructeurs, des coachs dans le domaine de la formation. Souvent ces exigences, ces besoins sont différents de ceux des professeurs traditionnels dans les classes et mettre l'accent sur les besoins de ces personnes constitue une part importante du processus de Copenhague.

2.4.4 Les acquis du processus de Copenhague

2.4.4.1 Les modalités de travail au sein du processus de Copenhague

Des mandats ont été développés pour les 7 à 8 sujets mentionnés, ensuite de petits groupes de travail ont été mis en place en vue d'étudier ces sujets. Mais on a toujours dit clairement que ces groupes de travail ne devaient pas être des groupes permanents, qu'ils devaient fonctionner à partir d'un calendrier et qu'ils devaient produire des résultats clairs. Donc il faut être précis quant à la manière dont nous travaillons et on doit vraiment être orienté sur la pratique.

a) L'Europass, le cadre unique de transparence

C'est quelque chose d'extrêmement pratique, d'extrêmement simple. A la fin des années 90 et au cours des années qui ont suivi, de nombreux instruments ont été développés au niveau européen et dans les Etats, mais l'absence de transparence ne faisait que croître de jour en jour. Par exemple, il y a quelques années, on a compté en Allemagne 57 instruments ou outils différents qui avaient chacun des objectifs fantastiques en vue d'aider les gens à promouvoir leurs compétences... Bien entendu les individus, les citoyens ne savaient pas quel instrument choisir, quel était l'instrument de bonne qualité, quel était l'instrument efficace auprès des employeurs par exemple... À partir du mois de décembre 2003, sur proposition du Conseil et du Parlement, la Commission a travaillé pour établir un cadre européen commun de transparence sous le nom d'Europass. Ce nom existait déjà mais le mot Europass est un mot clé qui donne un signal clair, qui indique bien ce dont il s'agit. On voulait utiliser le terme Europass avec un caractère beaucoup plus général pour que ce soit le label qui permet d'indiquer que c'est l'instrument qui a fait l'objet d'un accord au niveau européen.⁸

⁸ Cf. chapitre 4 – Intervention de Carlo Scatoli

Le but est de donner au citoyen un accès simple et des outils flexibles pour la présentation et la promotion des compétences. Le meilleur terme pour décrire ce que l'on a développé au cours de ces dernières années c'est le mot portfolio, parce que ce n'est pas un document unique, ce n'est pas non plus un instrument unique c'est en fait une combinaison de différents instruments : le CV européen, l'Europass Mobilité qui est un outil pour enregistrer les périodes de pratiques à l'étranger, les suppléments au diplôme et aux certificats et enfin les outils linguistiques également développés par le Conseil de l'Europe. Ces outils de base seront le point de départ mais le cadre Europass doit être un cadre ouvert, à l'avenir il doit être possible d'introduire d'autres instruments et d'améliorer graduellement cette boîte à outils. En fait, l'individu lui-même doit choisir quels sont les outils qui lui sont utiles dans son contexte, qu'il recherche un travail ou qu'il cherche une place dans un système d'éducation ou de formation en utilisant des instruments et des documents qui ont fait l'objet de l'approbation au niveau européen.

Cela permet également de rationaliser, coordonner, rassembler les efforts au niveau européen et d'éviter ainsi des chevauchements. Pour cela on va mettre en place des centres Europass dans chaque Etat membre. Europass a donc une double utilité : d'une part c'est l'instrument qui sera accessible pour les citoyens et d'autre part c'est un système de base permettant de mettre en place un réseau européen pour établir des collaborations et voir quels sont les meilleurs outils disponibles dans un domaine donné.

b) L'assurance qualité

En ce qui concerne la formation professionnelle et l'enseignement professionnel, c'est un thème très difficile au niveau européen, très épineux, parce que clairement et très facilement on pourrait ici violer les responsabilités propres des Etats membres... Mais on ne peut pas arriver à la transparence des qualifications, on ne peut pas faire des progrès si l'on est dans une situation de méfiance, si l'on a l'impression que le voisin fournit de la formation d'une qualité inférieure. Donc pour commencer il faut mettre en place un système d'assurance qualité !

On a considéré que c'était très important d'essayer de réduire les différences de qualité entre les pays mais sans interférer avec les solutions nationales spécifiques qui sont développées dans les différents Etats membres. Il s'agit donc de nouveau d'appliquer les principes d'approche volontaire. C'est à l'Etat membre de décider s'il veut y participer ou non. Lors de la déclaration de Copenhague en automne 2002, les Etats membres se sont déclarés très intéressés par ce travail visant à élaborer un cadre d'assurance qualité commun. Mais pour cela, il faut se baser sur les expériences nationales, il faut identifier des domaines et des critères qui sont cruciaux pour l'assurance qualité : on peut parler d'un atelier gigantesque avec différentes expériences en matière d'assurance qualité, pour trouver un cœur commun qui puisse être développé au niveau européen.

Il faut aussi qu'il y ait une harmonisation avec d'autres instruments tel que par exemple les normes ISO, EFQM, etc⁹ ... mais c'est un travail extrêmement intéressant.

Il est vraiment important de mettre ensemble les différentes expériences et de définir une base commune. En grande partie les efforts en ce sens ont été couronnés de succès puisque, au début de 2004, on est arrivé à un accord pour un modèle de base en terme d'assurance qualité.

Le modèle d'assurance qualité est avant tout basé sur les expériences des Etats membres, où l'on retrouve certains critères de qualité clés.

On se concentre sur la méthodologie pour l'assurance qualité et on souligne surtout l'importance de l'auto-évaluation au niveau institutionnel, on déclare qu'il est également important de contrôler, de vérifier les systèmes, de « monitorer » les systèmes comme on dit en anglais. C'est très important parce que, si on se met d'accord pour un tel cadre en assurance qualité, on doit également pouvoir ouvrir son système à la « révision par les

⁹ ISO : normes de qualité définies par l'organisation internationale de normalisation (ONG créée en 1947). EFQM (European Foundation of Quality Management) est un système de qualité basé sur des processus.

pairs ». À l'heure actuelle, il existe des expériences visant à mettre en place en système de « révision par les pairs » entre les Etats membres pour mettre en œuvre cette assurance qualité. Ce qui est important c'est qu'il y a une volonté d'aller dans cette voie. Le travail réalisé dans ce domaine est un travail extrêmement positif.

Une phase intermédiaire date du mois de mai 2004 où il y a eu la **résolution du Conseil de l'éducation sur un cadre commun d'assurance qualité** où l'on reprend les différents principes et où l'on donne aussi un poids politique à ce système. Maintenant, on essaie d'aller plus loin dans la mise en œuvre.

c) Le système de transfert de crédit pour l'éducation et la formation professionnelle¹⁰

Ici également on reprend les progrès qui ont été réalisés au niveau de l'éducation supérieure universitaire au cours des dernières années dont le système ECTS, le système de transferts de crédit. C'est un système que tous connaissent aujourd'hui et qui a été couronné de succès : près de 1500 universités utilisent ce système de manière active. L'ECTS était bien entendu basé sur une approche volontaire tout comme l'approche volontaire qui est sous-jacente au processus de Copenhague.

On observe que les apprenants dans l'éducation et la formation professionnelles n'ont pas les mêmes possibilités de transferts de crédit que pour les études universitaires. Or la possibilité de transférer des crédits, de cumuler des résultats d'apprentissage de différentes institutions de différents pays de différents contextes, est tout aussi importante dans le domaine professionnel que dans le domaine universitaire. Bien entendu c'est lié à la transparence, mais d'un point de vue extrêmement pratique parce que cela permet aux personnes de développer les connaissances acquises dans un pays à l'aide d'unités, de modules acquis dans un autre pays.

Constatons que le groupe de travail avance mais il y a de nombreux points compliqués, étant donné la diversité des systèmes d'éducation professionnelle en Europe. Cette diversité est énorme,

¹⁰ Cf. chapitre 4 – Intervention de Michel Aribaud

on a les systèmes purement scolaires qui sont au centre des choses et puis on a le système dual avec le modèle d'apprentissage en classe et le modèle d'apprentissage en entreprise et on a entre les deux toute une série de systèmes mitigés. Une proposition est prévue pour la réunion interministérielle à Maastricht au mois de décembre 2004. Cette proposition va aborder différentes solutions envisageables qui doivent être suffisamment pratiques pour qu'on puisse commencer à tester différents modèles en 2005. De toute façon, il est clair que les Etats membres veulent avancer d'un point de vue pratique.

d) La validation des acquis de la formation non formelle et informelle¹¹

Dans ce domaine, la Commission a approuvé un certain nombre de principes généraux. Ceci a été fait le 18 mai 2004.

Les ministres, à Copenhague, avaient demandé un ensemble de principes communs parce que c'est un domaine tout à fait nouveau. Il y a beaucoup d'expérimentations, et beaucoup d'incertitudes dans ce domaine. Comment développer des méthodologies qui permettent de répondre aux standards qualité qui sont requis et donc éviter de se retrouver dans une situation où la validation de l'éducation informelle ne serait pas suffisamment crédible. On pourrait dire que ce sont des résultats de seconde zone et ça c'est un écueil à éviter ! Il faut donner une valeur certaine à cet apprentissage informel tout comme on valorise l'apprentissage acquis de manière formelle.

On a donc mis en place un petit groupe d'experts qui a travaillé sur base de l'expérience nationale pour identifier quels sont les facteurs critiques qui doivent être rencontrés pour assurer, mettre en place, la crédibilité de la reconnaissance de l'apprentissage informel. On a considéré que de tels principes étaient essentiels si l'on voulait avoir une base permettant de comparer les choses entre les différents pays, entre les différents systèmes.

On avait observé que, dans tous les Etats membres, mais également au niveau sectoriel et dans les systèmes d'éducation, on a assisté à

¹¹ Cf. chapitre 4 – Intervention de Pat Davis

un développement des approches de validation fortement isolés les uns des autres ; les validations n'étaient pas liées les unes aux autres et elles fonctionnaient sur base de principes extrêmement différents. L'idée était donc d'avoir des exigences de base pour la validation de l'apprentissage informel en visant bien entendu la comparabilité mais aussi une qualité de base, parce que sans cette qualité, cela n'intéresserait personne. Il faut donc répondre à ces deux exigences : la crédibilité et la qualité.

C'est un travail qui se poursuit encore et qui se poursuivra à l'avenir. Nous mettons en place ce que j'appelle un inventaire européen sur l'apprentissage formel et non formel, pour montrer les initiatives qui existent dans les différents Etats membres, en terme de validation, d'apprentissage, en terme d'institution, de base légale, en terme d'assurance qualité, en terme d'instrument... C'est pourquoi le secteur privé intervient également. Cet inventaire sera disponible fin de l'année et montrera les différents progrès réalisés par les différents acteurs dans ce domaine. Et bien entendu l'idée est d'avoir un apprentissage mutuel et de se soutenir.

e) Guidance tout au long de la vie

Un petit groupe de travail s'est concentré sur ce sujet spécifique.

Ici ce qui était très important c'était d'abord de déceler la fragmentation des différents systèmes. On a vu que la guidance existait mais dans différents environnements par rapport à la formation formelle, à l'éducation générale, par rapport au service offert sur le marché du travail, au service sociaux... Mais il y avait très peu de liens entre ces différents acteurs, ces différents services. Et la pierre angulaire du travail de ce groupe était d'avoir une approche plus holistique, où on lierait les différents services d'orientation et de guidance. Une proposition a été émise au fil du temps, au fil des travaux et elle a débouché sur une recommandation approuvée par le Conseil de l'éducation en mai 2004, relative au renforcement des politiques des systèmes et des pratiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe.

f) L'approche sectorielle

Le travail au niveau des qualifications sectorielles a été, sans doute, le sujet le plus difficile à suivre dans le processus de Copenhague

En effet, les activités au niveau sectoriel ne sont pas faciles à cartographier. Il y a là un manque de visibilité : diversité des opérateurs, des dépositaires, des enjeux dans différents contextes, dans différents pays...

Une des premières choses qui a fait l'objet d'un accord par rapport aux qualifications sectorielles, c'est qu'il fallait commencer par un exercice de cartographie. Ce « mapping » a été fait par le CEDEFOP qui va présenter prochainement une base de données, une vue d'ensemble sur les initiatives prises au niveau sectoriel et au niveau des branches, permettant de développer donc l'éducation et la formation, et visant aussi à trouver des solutions européennes et internationales. Nous pensons que cette base de données est extrêmement importante parce que cela donne une image, un aperçu complet de la situation.

À l'heure actuelle, on sait ce qui se passe au niveau national, on sait ce qui se passe au niveau de la Commission, par rapport au Parlement et au Conseil mais nous n'avons pas de point de vue d'ensemble de ce qui se passe au niveau sectoriel, au niveau des branches. C'est évidemment essentiel d'avoir une bonne vue d'ensemble, pour avoir plus de transparence.

Un autre élément d'accord était d'offrir des ressources, un soutien, aux meilleures initiatives existant au niveau sectoriel.

Nous avons eu un accord de la part des Etats membres pour que le programme Leonardo da Vinci mette plus l'accent sur les initiatives sectorielles, au niveau des branches. A partir de 1995, une majorité des projets qui ont été initiés par Leonardo da Vinci fonctionnent au niveau des branches ou des secteurs et la plupart des secteurs, des branches économiques sont représentés dans le programme Leonardo da Vinci. C'est un développement extrêmement intéressant qui a eu lieu, et il faudrait le faire de manière plus systématique. Un accord a été convenu pour que un tiers du budget Leonardo da Vinci puisse être utilisé pour ce but spécifique. Pour les années à venir, l'accent mis sur le caractère

sectoriel sera bien plus important. C'est vraiment considéré comme un élément clé.

La Commission a organisé une conférence avec la présidence néerlandaise début octobre à La Haye sur ce sujet. Nous avons eu de nombreux participants du secteur de l'industrie mais aussi 50 représentants des Etats membres qui se sont rencontrés pour la première fois, pour voir comment il était possible de soutenir, de prendre en considération des initiatives au niveau sectoriel. C'était vraiment très intéressant pour tous les participants à la conférence parce que cela montrait qu'une initiative à ce niveau là est très importante, et a un accent international et européen très net.

g) Les enseignants et les formateurs

Il y a un point qui n'a pas encore été suivi comme il aurait dû l'être : il s'agit des besoins des formateurs et des enseignants.

Cet aspect n'a pas fait l'objet d'un travail particulier au cours des deux ans qui ont suivi la déclaration de Copenhague. Un groupe de travail a été mis en place sur ce sujet, mais au bout du compte on s'est plus concentré sur les besoins des professeurs de l'éducation générale plutôt que sur les besoins des professeurs au niveau de l'éducation et de la formation professionnelles. Dans l'étape suivante de Copenhague, par le communiqué de Maastricht, on essaye de souligner l'importance de ce sujet parce que si l'on ne se concentre pas sur les besoins et sur le changement de rôle des professeurs et des formateurs dans l'éducation et la formation professionnelles, on ratera le coche ! Ce sont des opérateurs clés dans le développement de l'éducation et de la formation ! Cette problématique doit faire partie intégrante des discussions lorsqu'on veut envisager l'avenir de l'éducation et de la formation professionnelle, il faut que l'on se concentre sur ces groupes d'opérateurs.

2.4.4.2 Qu'en est-il maintenant du processus de Copenhague ?

Il y a eu un accord à Copenhague selon lequel il faudrait qu'il y ait une nouvelle réunion ministérielle après un cycle de 2 ans et la première réunion aura lieu au mois de décembre 2004 à Maastricht. Cette réunion ministérielle se basera bien entendu sur la

Le processus de Copenhague dans le cadre de la stratégie de Lisbonne **61**

déclaration de Copenhague existante et évaluera ce qui a déjà été atteint, mais elle mettra également le doigt sur les nouvelles priorités et sur la façon dont on pourra avancer. L'avenir du processus de Copenhague est bien entendu lié aux politiques générales au niveau européen en matière d'éducation et de formation. Un élément important dans un processus plus général était le rapport conjoint du conseil de l'éducation et de la commission présenté au mois de février 2004 qui s'appelle « Education et Formation 2010 ». C'est un rapport intérimaire sur l'évolution et l'accomplissement ou non des objectifs de Lisbonne ; c'est un rapport très critique et qui a fait l'objet de nombreuses discussions entre les Etats membres et la Commission ! Mais quoi qu'il en soit, des objectifs importants s'y retrouvent dont certains ont un impact direct sur le travail au sein du processus de Copenhague et le travail plus spécifique en matière d'éducation et de formation professionnelles. Le mot clé ici c'est « un cadre de qualification européen » et je reviendrai sur ce point parce que je pense que c'est un objectif critique pour 2004.

2.4.4.3 Et à l'avenir ?

Le prochain communiqué de Maastricht¹² se basera sur la déclaration de Copenhague, et il y a déjà eu pas mal de discussions au niveau du comité de l'éducation qui prépare le Conseil de l'éducation.

Je pense que ce qui est clair c'est que nous devons nous concentrer vraiment sur la mise en œuvre et sur l'utilisation des ingrédients que nous avons développés, je voulais parler du transfert de crédit, de l'assurance qualité, de la validation, de l'Europass, de la guidance, du travail au niveau sectoriel.

Si on ne se concentre pas maintenant sur la mise en œuvre ou sur l'utilisation de ces éléments au niveau régional au niveau européen, cela restera alors des déclarations sur papier, de belles déclarations faites par la Commission et le Conseil. Maintenant le véritable défi, c'est la manière dont vous allez mettre ces principes en

¹² Ce communiqué a été adopté par le Conseil des ministres à La Haye le 14 décembre 04.

pratique au niveau des Etats membres, au niveau européen, au niveau régional... Je pense que cela c'est LE défi ! Et c'est la raison pour laquelle il est tellement important d'être ici pour vraiment souligner ce point auprès d'un groupe tel que le vôtre ! Le succès de tout cela dépend aussi de la conscientisation à tous les niveaux.

- Prenons l'exemple de la validation de l'apprentissage non formel, qu'est-ce que ce principe signifie au niveau des institutions locales ? Comment est-ce que l'on peut transférer ces recommandations au niveau institutionnel, au niveau qui participe à la validation ? Et comment arriver à une direction commune tout en permettant des solutions différentes ?

L'on devra sans doute améliorer la formation par le biais de systèmes de taxes, d'encouragement fiscaux, d'incitants fiscaux, cela a déjà été souligné dans le processus de Lisbonne. Ensuite il faut utiliser le fond européen régional de développement de manière plus active et de manière plus stratégique pour des causes éducatives et établir aussi un lien entre le processus de Copenhague et le fond structurel.

- Un autre point qui est tout aussi important, c'est de tenir compte des groupes à risque. Tom Leney du QCA est responsable d'une étude importante portant sur la comparaison des systèmes éducatifs et de formation en Europe. Cette étude montre clairement que si l'on ne se concentre pas spécifiquement sur les groupes à risque, les immigrés, les personnes qui risquent de quitter le bateau — en fait, il y a une longue liste — il sera très difficile d'arriver à l'objectif de Lisbonne. Donc dans les années à venir, pour arriver à l'objectif de Lisbonne nous devons vraiment nous concentrer sur ces groupes à risque.
- Comment éviter la possibilité d'échouer des étudiants, comment éviter ce pourcentage d'échec bien trop élevé aujourd'hui ? Faire face à ces besoins est vraiment critique ! Et c'est une chose qui est très clairement indiquée dans l'étude du consortium coordonnée par le QCA, c'est qu'il faut des systèmes, des dispositifs d'apprentissage plus ouverts. Dans

de nombreux pays aujourd'hui on voit que les parcours d'éducation sont trop rigides, que les étudiants éprouvent des difficultés à passer par exemple du professionnel à l'académique ou de l'académique vers le professionnel et c'est alors difficile d'avoir un itinéraire d'apprentissage tout au long de la vie.

- On recommande également dans le communiqué d'améliorer la pertinence de la qualité, identifier les compétences dès le départ, développer un environnement d'apprentissage dans les lieux d'apprentissage et sur le lieu du travail et de meilleures compétences pour les formateurs et les professeurs...

Enfin, si l'on veut avancer dans le processus de Copenhague, nous devons bien plus nous concentrer sur les niveaux national et régional et aussi sur les institutions locales. Dans les deux années passées, entre 2002 et 2004, on s'est concentré sur le niveau européen, sur les instruments communs qui sont partagés par les Etats membres, par les partenaires sociaux ; le communiqué de Maastricht se concentrera sur la façon dont on peut améliorer encore ce travail de coopération volontaire au niveau national, comment on peut utiliser les instruments développés, comment l'on peut également faire face à des problèmes spécifiques que l'on rencontre en terme de groupes à risque et également en vue de s'orienter vers un processus d'apprentissage plus ouvert, plus flexible. Bien entendu cela ne signifie pas que l'on doive perdre la dimension européenne de vue.

Ce qui est clairement une priorité c'est d'essayer de consolider les priorités de Copenhague, les priorités existantes, de poursuivre le travail sur le transfert de crédit, sur l'Europass.

- Ce qui est également souligné suite au rapport intérimaire du Conseil et de la Commission c'est que maintenant **nous devons commencer à travailler à la mise en œuvre d'un cadre de qualification européen.**

Ce point a déjà été abordé dans différentes réunions (réunion des DGE, éducation, formation professionnelle, groupe de travail, processus de Bologne, groupe de coordination de

Copenhague), la question est de définir comment nous pouvons avancer et mettre en place un système de qualification européen. Dans quel but ? Le but c'est de donner une ligne directrice, c'est ce qui est d'ailleurs dit par les ministres dans le rapport intérimaire. Ce système de qualification européen devrait permettre plus facilement de comparer les qualifications européennes, pour les citoyens il sera bien plus simple de situer leurs qualifications par rapport à d'autres qualifications d'autres institutions.

Ce que l'on a dit jusqu'à présent c'est qu'un cadre européen des qualifications doit en fait se composer de deux éléments. Au cœur on aurait des référentiels communs et ces référentiels, ces niveaux de références permettraient de faire une comparaison entre la diversité importante des systèmes d'éducation et de formation en Europe.

C'est un but ambitieux, mais je pense que c'est extrêmement important parce que de nombreux secteurs, tels le secteur de l'informatique, le secteur technique, technologique, logistique,... commencent maintenant à travailler sur leur propre cadre de qualification européen et international : dans le domaine des TIC on a commencé à mettre en place un système de qualification avec des référentiels, la même chose vaut d'ailleurs pour la logistique, pour le secteur des produits chimiques, du marketing... Le problème de ces initiatives — par ailleurs positives puisqu'il s'agit ici de faire face à ces problèmes de reconnaissance, de transparence dans différents secteurs — c'est que ces systèmes sont isolés les uns des autres, il n'y a pas d'interconnexion, de chevauchement. Or un message qui a été mis en avant lors du séminaire c'est qu'il faudrait justement établir des liens entre les secteurs, il faut des activités transversales et, au cours de ces deux dernières années, à maintes reprises, on a entendu cette demande exprimée par les branches, par les secteurs.

Quelle est la référence européenne si l'on développe la formation professionnelle continue, comment peut-elle se relier à d'autres systèmes semblables dans d'autres pays ? Donc, ce n'est pas une initiative de l'amont vers l'aval, mais c'est

également une demande très claire de la part des secteurs qui eux aussi demande un référentiel européen pour établir des comparaisons pour pouvoir également au sein de ces référentiels cartographiés, placer leur propre système.

Cependant, à côté de ces référentiels, il est nécessaire de renforcer un tel cadre de qualification en introduisant un ensemble d'instruments et de principes généraux qui font l'objet d'approbation au niveau européen, et ceci me ramène à des principes tels que la validation, la qualité, l'accompagnement, la guidance.

Dans les discussions avec les Etats membres il est apparu très clairement que ces instruments développés au niveau européen pourraient faire partie d'un tel cadre européen de qualification et le but bien entendu serait de renforcer la transparence, de renforcer la confiance mutuelle. Je pense que nous n'en sommes qu'au tout début, ce qui a été déclaré jusqu'à présent par les ministres, ce qui est nécessaire pour les secteurs tant au niveau de l'industrie que des services, c'est d'abord un objectif général. Mais cela fait apparaître clairement qu'il faut des références communes au niveau européen.

De tels cadres, de tels référentiels européens ne devraient pas pour autant remplacer les systèmes nationaux existants, cela c'est même une impossibilité, il faut soutenir et encourager les diversités des systèmes éducatifs. Mais la question à se poser est : comment pouvons-nous coopérer en fait ? Comment pouvons-nous nous assurer que ces différents systèmes puissent se combiner avec des unités, avec des éléments, avec des systèmes de différents pays ? Comment réduire les barrières entre les institutions, les secteurs, les pays ? La Commission a mis en place un petit groupe de travail qui se rencontrera pour la première fois le 10 novembre 2004, ce groupe de travail sera composé de représentants du processus de Bologne qui travaillent dans les hautes écoles¹³ et il y aura des représentants du processus de Copenhague, des

¹³ On avait pensé mettre en place en fait une zone européenne pour les hautes écoles, ajoute Jens Bjornavold.

représentants des partenaires sociaux mais aussi des représentants des secteurs.

Le mandat de ce groupe est de produire un projet conceptuel : à quoi un tel cadre de qualification européen pourrait-il ressembler ? Comment faut-il développer ces référentiels communs ? Quels devraient être les éléments intégrés dans ces référentiels ?

Ce projet devrait être présenté à la conférence de suivi de Bologne plus particulièrement, qui aura lieu à BERGEN en Norvège en 2005. Ce sera une première proposition qui fera l'objet de discussion. On pourrait alors avoir une consultation publique sur ce projet à partir du printemps 2005 et tout au long de l'année. Ensuite selon ce que l'on obtient, il y aura un suivi à ce mandat. Je pense que cela nous offre une opportunité de fermer le cercle de toutes ces initiatives distinctes qui ont lieu dans Copenhague mais aussi à l'extérieur de Copenhague, et de faire que toutes ces initiatives séparées reviennent à une seule initiative qui soit orientée vers une approche européenne en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

Toutes les ambitions vous montrent qu'un travail énorme a été fait dans le cadre du processus de Copenhague, clairement lié à Lisbonne, et clairement lié à la stratégie générale de formation, d'éducation telle que définie par rapport à 2010.

2.5 EUNEC face aux intentions européennes exposées¹⁴

Une prise de température a été faite à la fin de la première journée du séminaire de Bruxelles. Pour chaque proposition, les participants étaient invités à attribuer une cote : vert, marquant leur adhésion, orange, exprimant une position dubitative, rouge marquant un rejet. Elle reflète donc l'état d'esprit du public présent à ce moment du travail.

Propositions	Vert	Orange	Rouge
La transparence des qualifications est un problème rencontré dans l'ensemble des pays de l'Union européenne qui doit rester de compétence nationale.	2,8%	36,1%	61,1%
La transparence des qualifications est un réel problème européen devant être traité au niveau communautaire.	71,1%	28,9%	0,0%
Si les qualifications sont plus transparentes, la cohésion sociale dans l'Union européenne sera renforcée.	51,3%	43,6%	5,1%
La transparence des qualifications est un outil indispensable pour encourager les processus de formation tout au long de la vie.	79,5%	20,5%	0,0%
La citoyenneté européenne se construit progressivement et ce qui favorise la mobilité y contribue.	78,4%	21,6%	0,0%
Il est important que tous aient accès à une information claire pertinente et ciblée pour mieux comprendre les objectifs et les instruments de la transparence des qualifications.	92,3%	7,7%	0,0%

¹⁴ Bruxelles, 25 octobre 2004

Il est nécessaire de définir un cadre européen commun sur la problématique des qualifications.	82,1%	15,4%	2,6%
Les instruments de la transparence doivent être simples et pratiques. Ils doivent être compris et utilisables par n'importe quelle personne.	100%	0,0%	0,0%
La conception des outils et des instruments doit faire l'objet d'une approche concertée avec l'ensemble des parties prenantes (partenaires sociaux, fournisseurs de formation, enseignants, formateurs, responsables publics).	97,4%	2,6%	0,0%
La transparence des qualifications devrait concerner avant tout les personnes les plus vulnérables dans notre société.	35,9%	51,3%	12,8%
La transparence des qualifications concerne l'ensemble de la main d'œuvre active de l'Union européenne.	82,1%	17,9%	0,0%
La transparence des qualifications ne concerne qu'un nombre limité de personnes actives (travailleurs transfrontaliers, ou encore cadres supérieurs).	2,6%	5,1%	92,3%
La transparence des qualifications concerne prioritairement le niveau sectoriel.	11,4%	45,7%	42,9%
La transparence des qualifications doit être abordée au niveau des systèmes d'enseignement et de formation, quelque soit le secteur d'activité concerné. Elle concerne tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnels.	92,1%	5,3%	2,6%
Toute avancée qui entraînera des modifications des systèmes d'enseignement et de formation doit être débattue au niveau national avec les acteurs concernés. Il est temps que ces acteurs s'impliquent dans cette réflexion.	100%	0,0%	0,0%
Le processus de Copenhague dans le cadre de la stratégie de Lisbonne			69

3 ÉQUITÉ, ÉGALITÉ, CITOYENNETÉ ET COHÉSION SOCIALE

Les Conseils membres de EUNEC sont composés de tous les partenaires du monde de l'éducation et de la formation. Les partenaires sociaux y sont le plus souvent représentés. Ceci explique que la préoccupation première du réseau européen de ces Conseils est l'éducation des jeunes européens à la citoyenneté. Mais devenir citoyen actif ne peut se faire que dans une société équitable, où se construit en permanence la cohésion sociale.

Ce sont ces préoccupations que EUNEC a voulu mettre en avant en travaillant sur le besoin de transparence des qualifications.

Celle-ci est voulue par l'Europe comme outil de développement économique : l'Europe veut s'assurer de ne perdre aucune compétence, d'augmenter le nombre de personnes qualifiées dont les compétences même acquises de manière informelle ou non formelle puissent être reconnues et validées, de multiplier le nombre de personnes qui prennent part à la formation tout au long de la vie, de limiter le nombre de jeunes qui quittent le système éducatif sans qualification...

EUNEC partage ces souhaits pour autant que la personne reste (ou soit mise) au centre des dispositifs, et que l'on se préoccupe autant de son développement personnel (éducation) et de sa formation citoyenne que de renforcer son employabilité, selon le terme utilisé le plus souvent. Cette terminologie, associée à des expressions comme le développement du capital humain, l'utilisation des ressources humaines... font craindre que l'enseignement et la formation ne soient instrumentalisés au profit de la croissance économique, en oubliant, lorsque faire se peut, la cohésion sociale, l'égalité et la citoyenneté.

3.1 EUNEC et l'apprentissage de la citoyenneté

Dans un premier temps, EUNEC a défini, au cours d'un séminaire, quelques grands principes pour une éducation civique à développer dans tous les Etats européens¹⁵.

Certains Conseils se sont approprié ces recommandations formulées par EUNEC et en ont fait un Avis propre à destination de leurs autorités nationales ou locales.¹⁶

Les écoles et les systèmes éducatifs doivent jouer un rôle dans la préparation des jeunes à se comporter en citoyens actifs et responsables. Il s'agit d'apprendre aux jeunes à prendre leurs responsabilités dans la société, à adopter une attitude citoyenne et à agir démocratiquement. Les écoles et les systèmes éducatifs doivent développer des compétences et des valeurs civiques.

Il est important que les élèves prennent leurs responsabilités dans leur environnement immédiat, et s'impliquent dans des activités mettant en œuvre des procédures et des stratégies démocratiques.

Cela suppose l'acquisition de compétences au cœur du curriculum scolaire et que l'école soit un lieu où les jeunes apprennent à agir en citoyens démocrates : cela suppose une culture participative à l'école. Dans la mesure où les écoles sont capables d'organiser en classe un réel reflet de la pluralité de la société moderne, ce microcosme peut offrir aux jeunes la possibilité d'apprendre à vivre dans la diversité.

Apprendre à développer des stratégies de négociation, à écouter, à se forger une opinion, à faire face au pouvoir, aux contraintes de toutes sortes ainsi qu'à tenir compte des intérêts et des problèmes d'autrui participent à l'essence même de la citoyenneté démocratique.

¹⁵ Voir : www.eunec.org

¹⁶ C'est le cas du CEF qui en a fait une première partie de son Avis n°81 (cf. <http://www.cfwb.be/cef>)

Dans un second temps, EUNEC a tenté de dégager des principes et recommandations pour une éducation à la citoyenneté européenne.

Les « statements » de La Haye¹⁷ sont proposés aux Conseils des différents Etats membres. Il est évident que tous n'ont pas une même vision de la manière d'aborder cette formation et plusieurs Conseils ne peuvent adhérer à l'ensemble du texte et particulièrement à l'énoncé des contenus de cette formation, trop précis pour certains, ambigus pour d'autres. Il s'agit donc d'un document de travail proposé par EUNEC qui peut servir de point de départ pour une réflexion interne de chaque Conseil. Parmi les constats et recommandations, on lit les propositions suivantes.

La citoyenneté européenne englobe des connaissances, des pratiques sociales et politiques, une volonté et une capacité de contribuer à une culture européenne partagée. Elle est un aspect d'un concept global de citoyenneté à plusieurs niveaux : la responsabilité personnelle des individus, la responsabilité dans des réseaux sociaux, des communautés, la citoyenneté qui s'exerce dans les communautés locales au niveau régional et national, dans le contexte européen et puis au niveau du monde. La citoyenneté européenne doit être développée tant au niveau individuel que collectif. Pour devenir un citoyen européen, il faut pouvoir se sentir pleinement membre de cette communauté et donc responsable. Il faut dès lors renforcer l'engagement des personnes dans la société y compris au niveau européen.

La vie dans une société multiculturelle n'est pas une perspective facile à accepter pour tous les Européens. Une éducation à la citoyenneté doit donc permettre un dialogue interculturel afin de trouver une nouvelle cohésion sociale. Etablie sur la tradition humaniste de notre continent, la citoyenneté européenne devrait comprendre une responsabilité dans la construction d'un ordre plus paisible et plus prospère du monde.

¹⁷ Statement on education for European citizenship. (Voir : www.eunec.org)

Un enjeu important pour la société civile est de contribuer à l'établissement et au maintien des réseaux et communautés par lesquels les apprenants acquièrent les ressources nécessaires pour une insertion professionnelle et sociale durable. L'enseignement et la formation peuvent jouer ici un rôle important.

En quoi l'enseignement et la formation peuvent-ils agir dans cette perspective ?

L'apprentissage d'une citoyenneté européenne active passe par l'acquisition de compétences. La compétence de citoyenneté suppose également un bagage de connaissances sur l'Europe et son fonctionnement, sur ses droits et ses devoirs pour fonder les aptitudes et attitudes qui permettent au citoyen de s'impliquer.

Une importante contribution à la citoyenneté européenne des systèmes éducatifs et de formation est aussi la recherche d'une plus grande transparence des qualifications. Cela concerne tant l'enseignement supérieur (processus de Bologne) que l'enseignement qualifiant (processus de Copenhague). Cette transparence est nécessaire pour arriver à plus de mobilité, tant professionnelle qu'académique.

3.2 Des valeurs et des actions au niveau européen, par Domenico Lenarduzzi

Directeur général honoraire de la DG Education et Culture

Je crois que l'Europe ne se fait pas seulement par des conceptions, des règlements, des directives, mais qu'elle se fait surtout par la volonté des Européens de se mettre en réseau et de coopérer pour les objectifs que l'on poursuit.

EUNEC a fait de l'excellent travail. Je souhaite vraiment que son élan se poursuive puisque l'Europe doit se réaliser et ne peut se réaliser qu'en proximité avec les citoyens¹⁸.

3.2.1 Egalité, citoyenneté et cohésion sociale, un trio inséparable

On m'a demandé de vous parler de l'égalité, de l'équité, de la citoyenneté, de la cohésion sociale. Je crois qu'on ne peut parler ni de citoyenneté, ni de cohésion sociale s'il n'y a pas d'égalité. Parce qu'un individu qui n'a pas les mêmes chances et les mêmes opportunités, ne peut pas être un citoyen, parce qu'il n'a pas toutes les chances d'être pleinement un citoyen. Et s'il n'est pas pleinement citoyen, s'il n'y a pas d'égalité, alors il n'y a pas de cohésion sociale. Donc vraiment les choses se tiennent.

Et cela n'est pas seulement vrai au niveau européen, mais également au niveau local. Si vous voulez être citoyen, il faut que vous ayez les mêmes opportunités, les mêmes chances. La cohésion sociale concerne le niveau régional, national et bien entendu le niveau européen.

L'Europe était consciente de cela et on en trouve des traces dans le Traité, et bien entendu, dans les droits fondamentaux, et dans ce qui devrait être bientôt la nouvelle constitution européenne.

¹⁸ Domenico Lenarduzzi a participé à la première rencontre lors de la fondation de EUNEC. Son intervention a pris place dans la première journée de la conférence de Bruxelles, le 25-10-2004

Mais pourquoi, plus que jamais, l'égalité, la citoyenneté et la cohésion sociale sont-elles importantes ? C'est parce qu'il y a un fait nouveau : le troisième millénaire, caractérisé par une évolution extrêmement rapide. Et aujourd'hui ce qui est important, ce n'est plus seulement la production de biens matériels, mais c'est surtout la production de la connaissance et du savoir.

3.2.2 L'éducation et la formation pierres angulaires de l'économie de la connaissance

Plus que jamais, si on se préoccupe de la connaissance et du savoir, l'éducation et la formation constituent la pierre angulaire. Dans le passé, il y avait d'un côté l'éducation et la formation, et de l'autre l'économie, les activités industrielles et autres, qui n'étaient pas nécessairement en liaison très étroite les unes avec les autres. Aujourd'hui, le lien est indispensable.

C'est ainsi qu'aujourd'hui, l'Europe n'est plus seulement perçue en tant qu'espace de politique agricole commune, en tant qu'espace monétaire de l'euro ou en tant que moteur de l'économie, elle est perçue également en tant qu'espace d'éducation et de formation. C'est là une nouvelle réalité !

On sourit parfois en évoquant le Conseil européen de Lisbonne de 2000 et sa stratégie qui révolutionnerait tout d'ici 2010 : on va aller vers le plein emploi, on va faire de la recherche pour au moins 3 % du PIB, on va assurer une croissance économique de 3 % annuellement, on va asseoir le modèle social européen, etc.

C'est peut-être en effet avoir été ambitieux, mais cela a été quand même extrêmement important que les chefs d'État et de gouvernement aient pris conscience que la société était en train de changer, que nous rentrions de plain-pied dans la société de la connaissance et que donc il fallait avant tout faire attention, en tant qu'Européens, de ne pas continuer à prendre du retard vis-à-vis des pays qui peuvent être considérés comme concurrents, que ce soient les États-Unis ou certains pays asiatiques. De plus, il fallait vraiment faire en sorte que tous prennent conscience de ce changement et que l'on puisse ouvrir un dialogue. Ils se sont fixé cet objectif, presque insensé : en quelques années, l'Europe devrait

devenir une économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive au monde. Mais ils ne se sont pas arrêtés à cela, même si souvent on ne cite que cela ; ils ont ajouté qu'il faudrait augmenter fortement le nombre d'emplois tant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif, et, surtout, assurer la cohésion sociale.

Il faut donc voir le dessein de Lisbonne dans son ensemble et pas comme une visée purement économiste et utilitariste. Je crois qu'il est essentiel de le souligner.

3.2.3 Un chantier où chaque citoyen européen a un rôle à jouer

L'Europe avait mis en chantier tout d'abord le marché unique, ensuite l'euro, mais maintenant le nouveau chantier est vraiment cette Europe de la connaissance, le défi qui va nous conduire vers une Europe plus citoyenne. Et le rôle de l'éducation et de la formation devient donc essentiel, car il faut donner à tous les jeunes, l'opportunité d'assurer au mieux leur propre épanouissement personnel.

Car l'éducation et la formation ce n'est pas simplement préparer de bons travailleurs, préparer des personnes hautement qualifiées, préparer à l'employabilité, mais éduquer l'être humain c'est beaucoup plus que cela : c'est l'épanouissement de sa propre personnalité, la valorisation d'aptitudes, le savoir-vivre ensemble et en société et tout cela constitue la citoyenneté. A partir de là, je crois que nous aurons la cohésion sociale.

La société de la connaissance implique que chacun, en permanence, doit se tenir à jour, au point de vue professionnel, mais aussi du point de vue personnel, institutionnel, social, culturel ! C'est une nécessité ! Nous le comprenons, vous le comprenez puisque vous êtes en train d'œuvrer à cela notamment dans le domaine de l'éducation, dans le domaine de la formation. Je pense, j'espère, que c'est compris du côté des responsables nationaux. Mais ce qui est fondamental, c'est que ce soit aussi compris par chaque citoyen.

Jadis, c'était une minorité qui conduisait une majorité que l'on appelait la majorité silencieuse. Aujourd'hui, pour vivre dans une société de la connaissance, il ne doit plus y avoir une minorité qui conduit et une majorité qui subit. Il faut que chacun de nous prenne en main son propre destin. Ce n'est pas laisser faire l'institution et puis suivre, c'est à chacun de nous de prendre en main son propre destin. Chacun de nous doit s'autoévaluer, analyser ses propres besoins et œuvrer donc pour répondre aux besoins et pour s'insérer dans la société.

Tout cela est très bien mais, en réalité, est-ce possible pour chaque citoyen ? Est-ce possible pour chaque citoyen de se prendre en mains, de s'analyser, d'exprimer ses besoins, ses aptitudes, ses souhaits... Est-ce possible ?

Je dis : « IL FAUT QUE CE SOIT POSSIBLE ! ». Et s'il faut que ce soit possible, il faut justement donner à chacun cette éducation, cette connaissance de base qui lui permettra par la suite de pouvoir continuer à s'insérer dans la société.

Et vous voyez là notre responsabilité fondamentale qui est de faire en sorte que les jeunes qui entrent dans nos écoles et puis qui les quittent, aient acquis cette formation de base, pas simplement technique, mais qu'ils aient appris à se connaître, à s'évaluer. Ils doivent avoir compris que c'est terminé le temps pendant lequel on allait à l'école, et ensuite on entrait dans la vie active : on fermait les cahiers et les livres et on faisait autre chose.

Aujourd'hui cela n'est plus possible ! Or comment pouvoir demander cela aux 20 % de nos jeunes dans l'ensemble de l'Union européenne qui quittent l'école sans une formation adéquate ? Ça, ce sont des mots qui n'ont plus aucun sens ! Et donc, voilà l'enjeu d'importance : il faut que nous nous arrivions à ce que personne ne quitte l'école sans avoir acquis les connaissances de base.

Et un des objectifs — je dis bien un car il y en avait beaucoup — de la stratégie de Lisbonne, c'est justement de réduire d'au moins 50 % le nombre des élèves qui n'atteignent pas le secondaire inférieur. Il y en a encore beaucoup trop, et celui qui n'atteint pas le secondaire inférieur, dans une société en pleine évolution scientifique, économique, technologique, sociale, culturelle...

celui-là n'aura pas la possibilité de s'adapter, il n'aura pas la possibilité de suivre, de prendre sa place.

Et nous risquons ainsi de créer la société la plus duale qui n'ait jamais existé avec, d'une part, ceux qui savent et qui seront les actifs et d'autre part, ceux qui n'ont pas le savoir, qui n'ont pas pu l'acquérir, non pas le plus souvent parce qu'ils ne sont pas suffisamment intelligents (95 % des gens ont les possibilités de le faire !), mais simplement parce qu'ils n'auront peut-être pas eu l'environnement le meilleur parce que l'école, peut-être, n'a pas su communiquer avec eux...

Aujourd'hui, il faut savoir que celui qui est marginalisé par l'école, sera marginalisé par la société durant toute sa vie. Jadis, on pouvait quitter l'école même parfois sans savoir lire et écrire, mais on pouvait aller travailler à l'usine, à la chaîne, un travail dans lequel on demandait de faire toujours le même geste ; on pouvait aussi aller travailler dans l'agriculture ici ou là... La société pouvait encore insérer le jeune qui n'avait pas acquis une formation suffisante. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas.

Aujourd'hui, de plus, celui qui n'a pas une formation de base suffisante ne peut pas être participatif, il ne peut donc pas être citoyen. Ça n'existe pas un citoyen passif ! Si on est citoyen actif, il faut pouvoir s'assumer, il faut pouvoir s'épanouir, il faut faire valoir ses propres aptitudes et chacun de nous a les aptitudes suffisantes pour s'en sortir. Tout le problème est de faire en sorte de faire prendre conscience à l'individu qu'il a ces capacités.

La société de la connaissance ce n'est pas la société des chercheurs, des scientifiques, ce n'est pas la société des leaders syndicaux, des partenaires sociaux du monde de l'éducation. La société de la connaissance c'est la société de tous les citoyens. Et je dirais que nous ne sommes pas suffisamment conscients de cette réalité, on a de tout grands défis devant nous ! Les générations futures ont de tout grands défis à affronter : parmi eux, le vieillissement de la société, tout le problème de l'immigration, tous les problèmes des pays qui sont en plein développement... Il va y avoir des bouleversements tels que nous ne nous en rendons pas compte. Mais tout cet inconnu, on pourra mieux l'affronter si

chacun de nous est conscient de ce que va être le futur et de cette nécessité de développement personnel permanent.

C'est une des raisons pour lesquelles, dans la stratégie de Lisbonne, on a fixé certains objectifs.

3.2.4 Le système social, un objectif dans la stratégie de Lisbonne

Je ne m'arrêterai pas au plein emploi : nous sommes à 62 % de personnes actives, il faudrait arriver d'ici 2010 à 70 %, donc il nous reste à progresser de 8% : ça paraît énorme parce que 2010 c'est demain ! On a fait, depuis Lisbonne, un progrès de 3.5 % ; il reste quand même cet objectif de plein emploi à atteindre ! Ce n'est pas mon propos d'approfondir cela...

Il faut surtout que nous défendions, que nous consolidions le système social européen. Nous avons un système qui nécessite sans doute encore des améliorations, mais nous avons un système social européen qui prend en considération tout citoyen. Le sens de la solidarité, au sens le plus beau, le plus complet du terme y a un rôle. Et nous devons donc faire en sorte que nous conservions cela, parce qu'il est vrai que, même avec une société de la connaissance, nous rentrons dans un monde de plus en plus compétitif. Nous étions déjà en compétition au niveau régional, national, européen et c'était une des difficultés d'ailleurs de réussir cette Union économique européenne, et d'abolir les frontières... Nous étions donc compétitifs entre nous, mais aujourd'hui nous devons l'être dans le cadre de la mondialisation.

La Chine actuellement donne un diplôme à 2.800.000 étudiants chaque année, alors qu'il y a encore 3 ans elle n'en donnait même pas la moitié. Imaginez le nombre d'ingénieurs, le nombre d'informaticiens que la Chine est en train de se donner ! On peut donner des chiffres comparables, même s'ils sont beaucoup plus restreints, pour la Corée, le Japon...

En Inde, le développement s'accélère notamment dans le domaine informatique, où les ingénieurs se multiplient et où l'on a une formation aussi excellente que les nôtres mais aussi une souplesse, une flexibilité plus grande.

Il n'y a plus aujourd'hui ce qu'on appelait le monde occidental développé, c'est-à-dire l'Union Européenne et l'Amérique du Nord, et de l'autre côté le reste du monde !

Maintenant les choses changent – et je crois que c'est une justice, et j'espère que cela se généralisera parce que nous souhaitons quand même le bien-être de tous et pas simplement le nôtre - nous étions les privilégiés, nous ne le serons plus, nous serons confrontés à un changement fondamental !

Aujourd'hui on se préoccupe notamment des délocalisations, du fait que telle usine doive fermer parce que les telles ou telles entreprises ou multinationales vont délocaliser leurs activités dans ces pays-là parce que la main d'œuvre y est moins chère... Alors bien entendu il faut que nous devenions plus compétitifs, c'est-à-dire que nous fassions autre chose que ces activités pour lesquelles on admettrait qu'on passe par la délocalisation... Mais il faut faire très attention, car si elle arrive, la délocalisation intellectuelle sera la vraie délocalisation. C'est celle-là qui est fondamentale !

Aujourd'hui il n'y a plus de distance géographique, aujourd'hui il est possible avec les nouvelles technologies d'être présent partout en tout temps. Lorsque nous pensons à l'Europe, lorsque nous pensons à l'Union Européenne, il ne faut pas nous arrêter sur les petites virgules, sur les petits points, il faut vraiment être conscient qu'il faut faire en sorte que tous les citoyens puissent donner le meilleur d'eux-mêmes, mais pas seulement du point de vue productif. D'ailleurs, on n'est pas productif si on n'est pas épanoui personnellement !

3.2.5 La citoyenneté et la cohésion sociale dépendent aussi de l'éducation et de la formation

J'ai écouté attentivement le discours de Jens Bjornavold et j'ai très peur ! Autant j'ai été impressionné par tout ce qui se fait, autant je crains que l'on ne soit en train de s'enfoncer dans l'aspect technique, dans l'expertise, dans la comparabilité...

Surtout il ne faut pas oublier la formation professionnelle ! Lorsqu'on a fait le Traité de Rome, un article, le 128, disait que chaque citoyen avait droit à la formation professionnelle dans

l'ensemble des pays, tandis qu'on ne parlait pas d'éducation. Et malgré qu'on lui avait donné une base juridique très solide on n'a pas fait grand-chose dans la formation professionnelle justement parce qu'on avait pris le chemin de la comparabilité du contenu, des aspects techniques sectoriels, je pourrais rappeler ici mille propositions qui ont été faites, je pourrais simplement rappeler qu'il a fallu 17 ans pour faire la directive concernant les architectes. Lorsqu'on arrivait à se mettre d'accord sur un contenu, il était dépassé. Ça, c'est la réalité d'aujourd'hui !

Mais on y arrivera, parce qu'il faut que Copenhague soit une réussite, ça c'est évident !

On a de la chance d'avoir Bologne qui est à l'avance et, en mai 2005 à Bergen, en Norvège, les ministres verront l'ensemble aussi bien au niveau éducatif qu'au niveau formatif, c'est un grand pas en avant, mais il ne faut pas s'arrêter.

Si j'étais encore directeur général de l'éducation et de la formation, je commencerais d'abord par abolir tous ces petits groupes techniques qui sont en train de travailler parce que les techniciens voient d'abord les difficultés... et les difficultés sont énormes ! Il faut donc qu'il y ait une volonté politique et c'est pour cela que la nouvelle Commission a prévu un groupe au niveau des commissaires, un groupe qui va suivre la stratégie de Lisbonne, présidé par le président lui-même, pour faire en sorte de rattraper le retard que l'on a pris depuis 2002 jusqu'à maintenant.

À Lisbonne toujours, les chefs d'État ont dit clairement que les systèmes éducatifs et formatifs tels qu'ils étaient avaient plusieurs défauts. Essentiellement, ils manquent de souplesse : il y a le bloc de l'enseignement primaire, puis il y a le bloc de l'enseignement secondaire, puis il y a le bloc de l'Université, et à côté il y a le bloc de la formation professionnelle. Et tous ces blocs sont quasi des tours d'ivoire sans liens qui permettent de passer de l'un à l'autre.

Tant que nous aurons cela, nous n'aurons pas de formation tout au long de la vie ! Donc il faudrait déjà commencer par avoir le courage, dans tous nos États, dans tous nos systèmes éducatifs et formatifs, d'introduire une flexibilité indispensable dans une société de la connaissance.

A Lisbonne, les chefs d'État ont demandé aux ministres de l'Éducation de réfléchir sur la question de savoir comment, en tant que Conseil des ministres de l'éducation, et pas isolés, chacun dans son pays, comment ils pourraient adapter les systèmes éducatifs pour pouvoir être en convivialité dans la société de la connaissance. Et **pour la première fois les ministres de l'éducation et de la formation (des 15 à ce moment-là, des 25 aujourd'hui) en tant que tels, se sont mis d'accord sur un ensemble d'objectifs communs.**

Je dis bien communs ! Si moi j'avais utilisé le terme objectifs communs il y a de cela 3-4 ou 5 ans, on m'aurait directement enlevé mon traitement parce que c'était impensable que, dans le domaine de l'éducation, on puisse avoir des objectifs communs.

Aujourd'hui, c'est possible parce qu'on se rend compte que nos citoyens, nos jeunes citoyens, qu'ils soient portugais ou qu'ils soient finlandais, doivent avoir une formation équivalente – je ne dis pas similaire, je dis bien équivalente – car lorsqu'ils vont devant le marché de l'emploi, la nationalité ne jouant plus, l'employeur qu'il soit public ou privé, va prendre celui qui est le mieux formé.

Aujourd'hui, un ministre est obligé de voir européen : les réformes doivent s'inscrire dans les objectifs européens, en respectant bien entendu la diversité culturelle, linguistique, et les compétences des États !

Il n'est pas du tout pensable qu'un jour, au niveau de Bruxelles, on aille faire un programme scolaire unique. Nos amis danois, quand ils ont adhéré avaient cette crainte parce qu'ils ont dû se battre toute leur vie pour conserver leur identité devant des cultures voisines dominantes, et ils ont accepté de rentrer dans l'Union européenne tout en voulant conserver leur identité... Et depuis qu'ils se sont aperçus qu'ils conservaient totalement leur identité, autant ils étaient opposés au domaine de l'éducation, autant aujourd'hui ils sont supporteurs de ces objectifs communs.

3.2.6 Des objectifs communs... évalués

Donc, ces objectifs communs ont été fixés : je ne vous les énonce pas parce qu'il y en a plus de 39 ! Cela concerne l'accès, la liaison, l'ouverture de l'école, la qualité... Les Etats membres ont adopté ces objectifs communs et, après 2 ans, le rapport « Education et Formation 2010 » évalue ce qu'on a fait en 2-3 ans.

Premières constatations, c'est qu'on a pris du retard par rapport aux objectifs que l'on s'était fixés, mais c'est normal, c'était les premières années, il fallait surtout se mettre d'accord sur les normes, il fallait se donner des indicateurs, il fallait vraiment analyser, il fallait beaucoup mieux se connaître les uns des autres... Les ministres ont décidé de faire le point tous les deux ans, et ils ont décidé d'œuvrer ensemble pour arriver aux objectifs quantitatifs fixés. Ceci est aussi une importance énorme !

Ce qui a aussi changé, c'est que les ministres de l'Éducation ne s'occupaient que de l'aspect éducatif, ils ne s'occupaient pas de la formation, c'était le champ du ministre du Travail ou des Affaires sociales et il y avait cette séparation beaucoup plus forte entre éducation et formation professionnelle ou continue. Aujourd'hui, tout ce champ est confié plus souvent aux ministres de l'Éducation qui englobent donc le lifelong learning. C'est déjà un succès ! De plus, aujourd'hui les ministres de l'Éducation œuvrent avec les ministres des affaires sociales et de l'économie. Parce que les ministres de l'économie se sont rendu compte que s'ils n'ont pas des ressources humaines qualifiées, ils ne pourront pas être compétitifs au point de vue économique. Les ministres des Affaires sociales se sont rendu compte que s'ils n'avaient pas de personnes formées ils n'auraient pas des citoyens à part entière et ils n'auraient pas non plus un système social européen. C'est déjà un pas dans cette globalité, cette intégration de l'éducation et de la formation maintenant dans l'évolution de la société.

On a constaté, toujours dans ce rapport intermédiaire, que nous prenions du retard aussi au niveau des investissements. Donc il est nécessaire maintenant de rappeler aux chefs d'État qu'ils avaient prévu des investissements plus importants dans les ressources

humaines compte tenu du fait que nous étions dans une société de la connaissance et dans un processus de lifelong learning.

L'objectif est également d'assurer à tous les jeunes l'ensemble des compétences requises : aujourd'hui il n'est plus suffisant de savoir lire, écrire, calculer, mais, dans une Europe multilingue, c'est une nécessité de connaître plusieurs langues. Il est aussi nécessaire d'avoir des compétences numériques, informatiques, d'avoir beaucoup plus l'esprit d'entreprise et surtout de pouvoir œuvrer, travailler ensemble.

Si nous n'apprenons pas tout cela à nos jeunes, ils ne seront pas seulement marginalisés vis-à-vis de l'école, mais ils seront marginalisés également dans la société et, croyez-moi, **cette société duale du savoir est pire que la société duale économique !**

3.2.7 Un apport financier

Je voudrais aussi souligner qu'au moins au niveau communautaire on semble avoir pris conscience de cela dans les prévisions budgétaires valables de 2007 à 2013.

Par exemple dans le cadre des fonds structurels, et particulièrement du fond social, la partie réellement destinée aux ressources humaines sera augmentée de 3 points.

Par exemple, le fonds régional ne va plus se limiter à construire des infrastructures, mais il mettra l'accent sur des aspects de formation, et donc sur des ressources humaines sans lesquelles une région ne se développera pas.

La Commission propose que les programmes Socrates, Leonardo, Jeunesse voient leur budget multiplié par 4. Il faudra voir ce qui en résultera après l'examen au niveau du Conseil et du Parlement.

3.2.8 Conclusion

L'objectif essentiel et fondamental c'est que nous fassions en sorte que chaque citoyen soit conscient qu'aujourd'hui il est nécessaire pour chacun de s'instruire en permanence, de s'éduquer, d'apprendre à apprendre ; mais ils ne peuvent le faire que si nous leur en donnons les moyens en tant que société et surtout en tant qu'Education et Formation.

Je crois, et c'est pour cela que je le souligne encore, que la stratégie de Lisbonne est importante même au niveau du Conseil, même au niveau des Etats membres qui ont fixé ensemble les objectifs. Maintenant il faut qu'ils exécutent. Les chefs d'État tiennent une réunion extraordinaire chaque année en mars pour faire le point. Donc, c'est vrai qu'on verra en mars 2005 qu'on a probablement été un peu utopiste pour 2010, mais en même temps cela a été une très bonne chose que l'on ait fixé ces objectifs.

Si ces objectifs-là devaient être atteints, je crois qu'on irait beaucoup plus vers une certaine égalité. C'est fondamental parce que l'égalité est à la source même de la citoyenneté et bien entendu de la cohésion sociale.

3.3 Que retenir de cette approche comme membres de EUNEC ?

- L'Europe de la connaissance conduit à une Europe citoyenne. Domenico Lenarduzzi a voulu mettre en parallèle la dimension humaine, c'est-à-dire l'épanouissement personnel qui est une de ses valeurs fondamentales, par rapport à la dimension de compétitivité de ce monde des qualifications et des compétences. Il nous a rappelé que les dispositifs, pour qu'ils marchent, doivent être centrés sur la personne, qu'il importe de permettre à chacun de devenir apprenant et que c'est à cette condition que nous aurons la cohésion sociale.
- Les cinq benchmarks¹⁹ mentionnés par la Commission peuvent-ils être considérés comme étant les outils de la cohésion sociale ? Pourtant, par rapport à la place et à l'attractivité de la formation professionnelle, les problèmes de décrochage scolaire, l'accomplissement des études secondaires supérieures, l'acquisition de compétences de bases, la formation tout au long de la vie, sont des enjeux véritables au niveau européen si l'on veut être présent sur la scène internationale et mondiale.
- La fracture de la connaissance est un risque. Il ne faudrait pas que nous arrivions dans des systèmes où ceux qui peuvent déjà y avoir accès sont encore plus forts et ceux qui n'y ont pas accès seront encore plus marginalisés.

¹⁹ Accord obtenu le 5 mai 2003 : faire en sorte pour 2010 :
 - maximum 10% de sorties prématurées du système éducatif,
 - augmenter d'au moins 15% les diplômés en mathématiques, sciences et technologie et réduire les disparités hommes / femmes,
 - au moins 85% de la classe d'âge des 22 ans terminent leurs études dans l'enseignement secondaire supérieur,
 - diminuer d'au moins 20% (2000) le % des jeunes âgés de 15 ans ayant des résultats insuffisants en lecture,
 - niveau moyen de participation à la formation tout au long de la vie d'au moins 12,5% de la population active adulte (groupe d'âge des 25/64 ans).

- Comment réconcilier notre système ou modèle social européen avec l'objectif de compétitivité fixé par Lisbonne ?
- Le danger des approches comparatives mérite d'être souligné. Même si les working groups sont le résultat, le reflet de la méthode ouverte de coordination, D. Lenarduzzi nous interpelle sur le poids de ces groupes de travail, sur la pertinence de certains d'entre eux et se demande s'il n'y aurait pas en complément ou en substitut, d'autres méthodes à privilégier ?
- N'oublions pas l'échelle temps ! C'est un élément qui n'a pas été beaucoup mentionné. On nous présente des projets, des dispositifs, mais on situe peu ces dispositifs dans le temps. On parle peu du temps nécessaire pour les mettre en œuvre et pour faire évoluer les mentalités et les habitudes.
- D. Lenarduzzi nous dit que les systèmes manquent de souplesse, de passerelles. C'est à partir d'un tel constat qu'il nous appartient de nous interroger sur la mise en place de zones de confiance mutuelle. L'orateur a souligné à ce propos que seul le courage des Etats membres peut nous permettre de progresser de manière sensible afin d'échapper aux effets pervers des approches comparatives.

Quelle place occupe le souci de cohésion sociale dans les outils de transparence ? La cohésion sociale est un enjeu de l'action des partenaires de l'éducation et de la Formation.

Dans le chapitre 5, nous évoquerons chacun des instruments mis en place par le Conseil, le Ministres des Etats membres et la Commission. Pour chacun d'eux, il y aura une description par un responsable, un expert et puis un débat avec les partenaires sociaux et des représentants de EUNEC pour tenter de cerner leur implication dans le défi de l'égalité et de la cohésion sociale.

**4 EUROPASS ET CHANTIERS
EN COURS : LA
TRANSPARENCE AU
SERVICE DE TOUS LES
CITOYENS**

Dans le cadre du processus de Copenhague, et pour atteindre les objectifs de Lisbonne, la Commission européenne a mis quatre gros chantiers en œuvre. Il s'agit en effet de faire avancer le renforcement de la coopération dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle.

Et quelques semaines après la conférence de EUNEC, lors de la conférence ministérielle informelle de Maastricht²⁰, Jàn Figel', le commissaire européen, a affirmé que la priorité doit être donnée à l'attractivité et à la qualité des systèmes d'éducation et de formation professionnels, tandis que la présidente néerlandaise a souligné la nécessité de développer des « certificats européens pour les compétences de base » ainsi que la professionnalisation des enseignants et des formateurs.

Jàn Figel' a annoncé qu'un premier document concernant le cadre commun devrait être prêt pour avril 2005 afin de pouvoir en discuter lors de la conférence ministérielle de Bergen, en mai 2005, sur le suivi du processus de Bologne. Une large consultation de tous les milieux concernés aura lieu en automne et la proposition formelle de la Commission devrait être présentée à la fin de l'année ou au début 2006.

EUNEC avait invité à Bruxelles des experts européens pour éclairer ces chantiers, leurs intentions, l'état de leurs mises en œuvre, ou encore évoquer des bonnes pratiques ou des recherches en cours. Ce chapitre rend compte de leurs interventions et les actualisations des textes officiels jusqu'en mars 2005 sont reprises au chapitre 7.

Le CEDEFOP met l'ensemble des documents à la disposition de toute la communauté éducative sur son site web²¹. Un forum y est organisé sur les grandes thématiques relatives à l'enseignement et la formation professionnels, sous l'appellation de communautés virtuelles.

Malheureusement, les textes ne sont généralement disponibles qu'en anglais, de même que les documents provisoires présentés sur le site de la DG EAC, ce qui prive une bonne partie de la

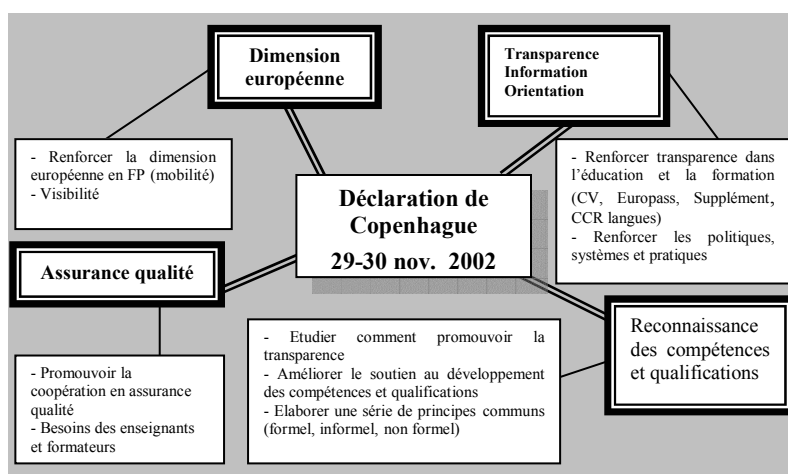
²⁰ 14 décembre 2004 : cette conférence a renforcé la Déclaration de Copenhague et produit le Communiqué de Maastricht.

²¹ CEDEFOP communautés virtuelles : www.cedefop.eu.int

communauté éducative de l'accès au débat. En effet, les enseignants, les formateurs, les membres d'associations de parents, les responsables syndicaux... au niveau local ou national ne lisent pas nécessairement l'anglais couramment. Ce n'est que lorsqu'un texte est en phase finale qu'il est enfin traduit.

Ceci, qui pourrait apparaître comme anodin, empêche pourtant les représentations mentales d'évoluer progressivement et rend le débat démocratique difficile. De plus, le fait que les textes sont tous écrits en anglais d'abord renforce le risque d'une dominance culturelle. Ainsi, par exemple, certains termes (comme le mot « employability ») qui n'ont pas de connotation négative en anglais, renforcent le sentiment de la prégnance économique sur le projet éducatif européen lorsqu'ils sont traduits en français ou dans une langue latine.

Le processus de Copenhague s'est retrouvé au cœur de cette conférence de EUNEC



4.1 Développer un cadre commun de référence pour la FEP

4.1.1 Les questions qui se posent suite à l'évaluation du processus de Copenhague après 2 ans, par Tom Leney²²

Directeur au QCA (UK) et membre du Comité exécutif de EUNEC.

4.1.1.1 L'importance de la FEP en Europe

Dans une société de la connaissance, l'enseignement et la formation professionnels ont un rôle pivot à jouer dans l'accroissement des habilités, compétences et connaissances des travailleurs des plus hauts niveaux jusqu'aux plus bas pour permettre leur entrée et leur maintien sur le marché du travail. Cette importance est d'autant plus grande que le profil des âges de la population européenne montre qu'on manque de jeunes disponibles pour accéder au marché du travail, que les niveaux d'emploi devraient augmenter, pendant que les personnes plus âgées doivent être encouragées à rester économiquement actives pour plus longtemps, et que les exigences de la concurrence invitent à limiter les dépenses publiques.

4.1.1.2 Une coopération basée sur des valeurs bien enracinées

La FEP est un tout qui a ses caractéristiques distinctives. Il est construit sur les valeurs, les priorités et infrastructures des systèmes nationaux, sectoriels et locaux de l'éducation et de la formation professionnelle.

L'augmentation des niveaux de coopération au niveau européen peut apporter une aide et un leadership à la reconstruction des systèmes de FEP pour une meilleure performance économique et sociale. Elle peut également soulager certains désaccords sur le

²² Tom Leney est l'auteur principal du rapport d'évaluation du processus de Copenhague pour la conférence ministérielle de Maastricht en décembre 2004.

marché du travail. Cela doit enfin permettre de donner à chacun de meilleures chances

4.1.1.3 Pourquoi accroître la coopération ? Les priorités de la Déclaration de Copenhague

La Déclaration de Copenhague (2002) fixe les priorités suivantes pour l'accroissement de la coopération européenne dans la FEP :

- renforcement de la dimension européenne,
- amélioration des systèmes de transparence, d'information et de conseils,
- identification des compétences et des qualifications,
- promotion de l'assurance de la qualité.

Jens Bjornavold a donné le contour général des sept objectifs concrets principaux auxquels on veut aboutir par le processus de Copenhague. Les actions de Copenhague sont des leviers importants qui produiront un rôle plus actif pour la FEP en développant des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Mais, ces actions sont encore incomplètes. Ainsi, l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage est encore absente des programmes en cours qui soutiennent la plupart des développements et réformes de la FEP.

Cependant les chantiers en cours du processus de Copenhague sont déjà nombreux et les premiers résultats importants :

- Europass,
- Lifelong guidance – renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques,
- principes communs pour la validation des acquis non formels et informels,
- système européen de transfert de crédits pour la FEP (ECVET),
- cadre commun de référence pour la FEP et l'enseignement supérieur ;
 - o avec des niveaux de références,
 - o avec des zones de confiance mutuelle plutôt qu'une codification,

- développement des qualifications des compétences au niveau sectoriel,
- critères et principes communs pour la qualité dans la FEP.

Le cadre européen de qualifications est une réponse simple à un problème compliqué. C'est un modèle, qui combine Bologne et Copenhague. C'est une sorte de modèle de comparaison. On peut ainsi voir immédiatement si n'importe quelle qualification est reprise dans ce cadre. Il est important aussi de créer des zones de confiance mutuelle.

Tout le monde ne doit pas entrer en même temps dans un même système. Ce cadre européen doit être construit en partant de la base vers le sommet (bottom-up). Contrairement aux ECTS, le système de crédit pour la FEP est basé sur des qualifications et des compétences acquises. Les ECTS sont basés sur la charge de travail de l'étudiant pour atteindre un niveau. La validation des compétences non formelles et informelles offre beaucoup de nouvelles possibilités pour tous les citoyens européens. Ce peut être la clef d'or pour ouvrir la porte de l'apprentissage tout au long de la vie.

4.1.1.4 Les défis

Augmenter la qualité de la FEP

Le défi pour des Etats membres est de maintenir et améliorer la qualité de la FEP, pour rendre la formation professionnelle attrayante pour les partenaires et les usagers, et pour créer des liens flexibles entre les voies de formation professionnelle, et l'éducation générale et supérieure.

Une mesure visant les jeunes doit rendre l'enseignement supérieur plus accessible aux étudiants de la FEP, elle vise aussi la création de programmes à orientation professionnelle au niveau de l'enseignement supérieur. Satisfaire les besoins de marché du travail en créant une association étroite avec l'industrie et les partenaires sociaux est un composant nécessaire pour rendre la FEP attirant et flexible.

Augmenter la participation à la formation continue

Si l'on en croit l'effet Matthieu²³, l'apprentissage de l'adulte renforcerait même les différences de compétence résultant d'une participation inégale à l'éducation initiale : ceux qui ont les niveaux d'études les plus bas sont aussi ceux qui connaissent le taux de participation le plus bas dans la formation permanente. On observe en effet que la participation à la formation professionnelle continue est six fois plus élevée chez ceux qui ont un haut niveau de qualification.

Les jeunes travailleurs participent plus volontiers à la formation continue que les plus âgés.

La participation change également fort selon les secteurs. Lorsqu'un taux de participation bas au niveau sectoriel se combine avec un taux de participation bas au niveau national, les occasions de s'engager dans la formation continue existent à peine, pour certains groupes sociaux en Europe.

S'occuper de ces situations et s'adresser aux groupes exclus du marché du travail est une priorité élevée pour développer des stratégies de lifelong learning efficaces et intégrées.

La participation à la formation professionnelle continue est l'un des moyens principaux d'assurer l'adaptation continue des qualifications aux conditions de l'économie et à la qualité de la vie dans la société. Pourtant les niveaux globaux de cette participation en Europe sont si bas qu'ils constituent un défi important pour tous les partenaires de l'éducation et de la formation et pour les Etats si on veut arriver aux objectifs et implémenter pratiquement une stratégie efficace d'apprentissage tout au long de la vie.

Il serait bon de rendre les processus d'éducation et de formation plus cohérents entre eux déjà au niveau national. Et au niveau européen, il serait utile de renforcer le lien entre le processus de suivi de l'apprentissage tout au long de la vie, l'emploi et l'insertion sociale avec le processus de Lisbonne.

²³ Effet Matthieu : « Car on donnera à celui qui a, et il y aura (pour lui) surabondance ; mais à celui qui n'a pas, on enlèvera même ce qu'il a. » (Evangile selon Saint Matthieu 13, verset 12)

Investir dans la FEP

Le sommet européen de Lisbonne a réclamé une augmentation d'investissement per capita dans les ressources humaines. Il en appelle à des dépenses efficaces dans la FEP tant au niveau des budgets des Etats que des entreprises et des familles. La conclusion est indéniablement que des plus grands niveaux de dépense seront exigés. Les stratégies d'investissement dépendent des Etats, des conventions avec les partenaires sociaux, le secteur privé, et on peut s'attendre à ce que les individus supportent certains coûts de formation.

Ceci a donc des implications pour les gouvernements et le secteur public, l'organisation du travail et les partenaires sociaux, comme pour les individus.

4.1.1.5 Conclusion

Pendant que l'Europe se développe vers un marché du travail international et plus ouvert, la formation professionnelle continue peut réduire des barrières et mettre de l'huile dans les rouages qui empêchent actuellement la mobilité des ouvriers et des étudiants. Elle doit contribuer à la construction du marché du travail européen. Mais ce n'est pas un facteur déterminant pour créer une plus grande mobilité des personnes.

Le défi principal n'est pas un grand travail technique mais bien un travail de communication. Peu de gens savent ce qu'est le processus de Lisbonne. Il est donc important que nous étendions la communication, que nous fassions largement circuler le message européen.

Les futurs développements de la coopération européenne devraient faire participer un public plus large. Ceci doit inclure de plus grandes communautés de décisionnaires, de chercheurs et de praticiens.

4.1.2 Des pas vers la transparence, par Mette Beyer Paulsen

Project manager, CEDEFOP²⁴ Thessalonique

4.1.2.1 Contexte

Mette Beyer-Paulsen donne une synthèse rapide des bases politiques du processus :

- les objectifs de Lisbonne (croissance, meilleurs jobs, cohésion sociale) réalisés dans un cadre de subsidiarité par la méthode ouverte de coordination ;
- les objectifs concrets de Barcelone (qualité, apprentissage tout au long de la vie et validation des apprentissages) ;
- la coopération augmentée dans la FEP suite à la déclaration de Copenhague ;
- le cadre européen commun pour des qualifications basé sur la transparence et la confiance mutuelle qui fera partie de la déclaration de Maastricht (décembre 2004).

Le processus mis en oeuvre vise à obtenir :

- une main-d'oeuvre bien qualifiée, flexible, capable de se développer et de s'adapter à de nouvelles conditions ;
- une cohésion sociale, basée sur la citoyenneté active et l'accomplissement personnel.

4.1.2.2 Comment répondrons-nous à ces besoins ?

Les autorités compétentes doivent développer des systèmes appropriés d'éducation et de qualifications de haute qualité, en coopération avec les partenaires légitimes. Elles doivent informer au sujet des qualifications afin que chacun puisse comprendre les choses, les interpréter et les introduire dans un autre cadre ou un autre contexte.

²⁴ Le CEDEFOP assiste la Commission européenne pour la promotion et le développement de la FEP.

Ceci doit se faire afin que les citoyens arrivent à la **mobilité verticale et horizontale** dans le cadre du marché du travail. Et pour certains citoyens c'est peut être même plus important que la mobilité internationale. Il faut créer la mobilité intersectorielle parce que la plupart des personnes changeront deux à trois fois de secteur au cours de leur vie professionnelle, donc il est important de ne pas arriver à de nouvelles barrières intersectorielles, au contraire on doit essayer de les supprimer. Ensuite il y a bien entendu la mobilité transnationale qui doit nous intéresser. Dans les propositions qui ont été traitées par le représentant de la Commission européenne, certains instruments, certains moyens, sont avancés.

Plutôt qu'une harmonisation de l'éducation et de la formation, tous les instruments et tous les moyens dont on parle, ouvrent une autre porte, celle d'une zone de confiance mutuelle, d'un cadre commun.

Rappelez-vous, lorsque nous avons pensé créer l'Union monétaire européenne, on a utilisé l'écu comme monnaie de référence, comme une possibilité de comparer les différents moyens monétaires entre eux. Je pense que c'est exactement ce que l'on essaye de faire quand on parle par exemple de la création d'un référentiel commun.

A Maastricht, en décembre, la Commission proposera ce qui concerne ce nouveau cadre de droit européen et c'est là que l'on pourra vraiment comparer tous les instruments les uns par rapport aux autres.

Nous n'avons pas besoin d'une harmonisation mais nous avons besoin d'un cadre commun, pour nous comprendre et pour comparer les différents moyens d'obtenir une qualification. « Nous n'avons pas besoin d'un euro, mais nous avons besoin d'un passeport, pour que les citoyens gagnent la mobilité verticale et horizontale, à l'intérieur des marchés du travail nationaux, entre les secteurs et internationalement.

4.1.2.3 Le cadre commun de référence

Ce n'est qu'une proposition faite à Maastricht en décembre, cela doit encore faire l'objet d'un débat.

Je pense qu'il est important de mettre l'accent sur le fait que ce n'est rien d'autre que d'un cadre, un cadre légal au sein duquel bien entendu des nuances sont possibles en tenant compte des besoins de chacun.

Le cadre commun de référence inclut 8 niveaux de référence communs, avec deux dimensions : niveaux horizontaux quantitatifs et niveaux verticaux qualitatifs. La dimension qualitative est prévue en lien avec les systèmes de FEP nationaux et sectoriels en termes de connaissance, capacités et compétences normalement incluses dans les qualifications.

Trois critères devraient être élaborés pour signaler aux utilisateurs la nature de la qualification assortie du niveau de référence.

Les niveaux de référence sont définis largement comme suit : ils sont décrits en termes de résultats d'étude ; ils sont possibles à évaluer et ils sont d'une qualité assurée. Cela fonctionne avec des modules, des crédits et des unités.

Verticalement, le système fournit huit niveaux de référence communs :

➤ Le niveau 1

Le premier niveau, à savoir le niveau de base, correspond à l'apprentissage qui normalement se passe pendant l'obligation scolaire et qui est considéré comme contribuant aux connaissances générales et aux connaissances de base.

Ici le processus d'éducation n'est pas contextualisé par rapport au marché du travail.

➤ Le niveau 2

Ce deuxième niveau est décrit comme la finalisation de l'obligation scolaire. Cela implique une préparation à une activité de travail.

Mais en règle générale, on ne se limite pas à une profession déterminée, le nombre d'acquis est limité. La qualification à ce

niveau-là montre qu'une personne peut effectuer des tâches répétitives dans un environnement contrôlé : chaque action est ici déterminée par des règles qui sont prescriptives et qui imposent la connaissance. Donc c'est ici un niveau professionnel de base.

➤ Le niveau 3

Le troisième niveau est considéré comme la finalisation de la formation technique de base. Ici c'est l'idée des compétences professionnelles qui sont intégrées, c'est un niveau comparable à l'école secondaire de 2^e cycle.

À la fin de l'école secondaire, la personne dispose déjà d'un certain nombre de compétences. Les personnes qui arrivent à obtenir ce diplôme ont déjà appris à acquérir des connaissances et à effectuer des tâches sous la direction d'un responsable. Elles sont capables d'appliquer de façon répétée les connaissances et qualifications acquises.

➤ Le niveau 4

Le quatrième niveau correspond à ce que l'on appelle le niveau de la qualification de la main d'œuvre.

On est toujours dans l'enseignement secondaire et on peut opter, par exemple, pour le système de contrat d'apprentissage, la formation en alternance. Les personnes qui obtiennent ainsi un diplôme sont capables de travailler de manière indépendante, d'exécuter des tâches et elles ont également la capacité d'acquérir des compétences et des connaissances qu'elles pourront exercer par la suite. Ici elles ont évidemment acquis une plus grande connaissance et aussi une pratique tant dans des circonstances générales que dans des circonstances exceptionnelles ; elles doivent également être capables de résoudre des problèmes de manière indépendante en utilisant à bon escient ces compétences.

➤ Le niveau 5

Le cinquième niveau est ce que la plupart d'entre nous appelleraient le niveau technique le plus important, le plus élevé.

En fait, on suggère ici que cela correspondrait à la fin d'une formation technique de niveau supérieur. Cette forme de qualification implique pas mal de connaissance théorique mais

également de la pratique technique, de la pratique qui pourra être par la suite utilisée de manière indépendante et qui suppose que l'on puisse prendre ses responsabilités. Cela veut dire que la personne peut faire face à des situations complexes et que leur exécution peut être un repère pour d'autres. Donc, l'expérience pratique acquise à travers un éventail de situations de travail est importante à ce niveau.

Ce niveau de qualification peut s'atteindre soit dans l'enseignement secondaire ou supérieur, ou dans le cadre de la formation professionnelle.

➤ Le niveau 6

Le sixième niveau est décrit comme suit : la qualification à ce niveau suppose d'avoir acquis un haut niveau théorique et pratique tant en ce qui concerne les compétences que les connaissances. Cela implique la maîtrise des bases scientifiques d'un métier.

Cela veut dire que cette personne peut traiter confortablement des situations complexes, donc qu'elle est autonome, indépendante et peut assumer la conception, la gestion et les obligations administratives. Ici le niveau correspond à ce que l'on appelle maintenant un bachelor. Normalement un tel diplôme s'obtient dans des institutions d'enseignement supérieur.

➤ Le niveau 7

Le septième niveau est celui de la connaissance théorique et pratique des spécialistes, du niveau du Master. Il s'acquiert plutôt dans des institutions supérieures spécialisées.

Ces qualifications identifient les personnes capables d'agir en tant que véritables professionnels. Ce niveau suppose une connaissance large et approfondie et la capacité d'exercer et de démontrer leur compétence spécialisée dans un domaine particulier. Ces personnes agiront de manière indépendante, pourront également exercer un contrôle sur d'autres personnes et devront aussi pouvoir former ou inspirer d'autres personnes.

➤ Le niveau 8

Dans ce huitième niveau, les personnes sont véritablement expertes dans un domaine spécialisé. Elles peuvent donc faire face à des situations extrêmement complexes et font preuve d'une capacité de réflexion à long terme en terme stratégique et scientifique. Elles sont capables de développer des approches nouvelles et créatrices, d'étendre ou de redéfinir des pratiques et connaissances existantes, de former d'autres à devenir des experts ou des maîtres. Ces programmes d'étude comprennent beaucoup de théorie, les diplômes sont souvent appelés « doctorat » et ils s'obtiennent à l'université.

Le défi aujourd'hui est de mettre en place des systèmes qui soient à la fois robustes et à la fois souples, aptes à se développer et à s'adapter aux nouveaux besoins. Ils doivent mener à la communication et à l'interaction entre les pays de façon à affermir une confiance mutuelle.

Le défi n'est pas vraiment de décrire les compétences techniques parce que c'est encore un exercice assez aisé, on peut très facilement évaluer les choses, les mesurer, les peser mais ici le défi c'est plutôt d'envisager les points d'ombre c'est-à-dire de regarder dans quelle mesure il est possible entre différentes organisations de travail d'échanger sur les conditions requises ; c'est là qu'en fait on devrait pouvoir agir, c'est là qu'il faut qu'il y ait un échange.

4.1.2.4 Des questions qui doivent encore être abordées

- Comment peut-on décrire des compétences tacites ?
- Comment peut-on décrire l'éthos d'un métier ?
- Comment peut-on réaliser des transferts entre des cultures, des organisations et des conditions de travail différentes ?
- Est-ce que des systèmes différents - basés sur l'enseignement, sur le travail ou sur un système d'alternance - peuvent mener à des qualifications qui peuvent être décrites et se substituer les unes aux autres ? Est-ce que l'on peut les décrire d'une manière telle que les différents éléments puissent être intégrés par la suite dans un autre système ? Est-ce que nous le souhaitons ?

- Peut-on être ouvert, flexible et tolérant et en même temps maintenir le niveau de qualité ?
- Qu'est-ce qui est essentiel, qu'est-ce qui ne l'est pas dans un contexte donné ? Si on se focalise sur les détails, on ne trouvera jamais de solution.

C'est ça je pense le défi pour la mobilité ! Il faut qu'on s'assure que ces descriptions sont fiables !

On se pose évidemment beaucoup de questions sur la façon d'intégrer par exemple un étranger chez nous, on veut tout vérifier, tout contrôler... Est-ce que nous sommes honnêtes par rapport à ces personnes qui veulent être mobiles ? Ne pouvons-nous pas ici modifier notre point de vue et ne pouvons-nous pas nous demander par exemple comment nous aimerions être accueillis quand nous souhaitons envisager de faire des études ou de travailler à l'étranger?

Est-il vraiment nécessaire que les qualifications soient le miroir les unes des autres dans tous les domaines ? Quand il s'agit de l'accès au marché du travail, de l'accès à la formation, ne devrions-nous pas plutôt développer un modèle qui ne serait pas « le miroir de » mais un outil à travers lequel on pourrait regarder ? Ne pourrions-nous pas laisser ici une marge de manœuvre pour des nuances pour des différences tant qu'il existe un noyau commun ? Ça je pense que c'est la tolérance qui devrait exister et c'est le message que j'essaie de faire passer.

Vous le voyez, il existe ici un enjeu social très large.

C'est peut-être important de garder à l'esprit les différents niveaux concernés : le niveau politique, le niveau institutionnel et puis il y a aussi le niveau de l'individu. Le point de départ doit en tout cas être de mettre en place de nouveaux instruments focalisés sur la création de la confiance mutuelle.

Le CEDEFOP a développé plusieurs initiatives en ce sens, vous retrouverez toutes ces initiatives sur son site web²⁵.

²⁵ www.cedefop.eu.int/www.trainingvillage.gr

4.1.3 L'EMU-Pass, le premier passeport professionnel européen, par Gregor Saladin

Directeur de l'Union Suisse du Métal, Directeur de projet pour l'EMU-Pass (European Metal Union)

4.1.3.1 L'union européenne du métal (EMU)

Gregor Saladin représente l'Union Suisse du Métal, qui est membre de l'European Metal Union. EMU, l'organisation responsable de l'EMU professional pass, est un groupement d'associations nationales d'employeurs des artisans et PME dans la branche du métal. Les membres sont les associations patronales et professionnelles d'Allemagne, Autriche, Hongrie, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et de Suisse. Elle rassemble ainsi 38000 sociétés employant 480000 travailleurs.

Les objectifs de EMU sont l'échange de connaissances et d'expérience, la transparence des profils de qualifications ou d'emploi de façon à les rendre comparables au niveau européen, une attention aux intérêts des membres avec un regard sur les lois et les règlements, certification, subvention, des sujets de loi du travail, etc. et la promotion du secteur.



4.1.3.2 L'EMU-Pass

L'EMU a créé l'EMU-Pass qui fut le premier passeport professionnel européen. Il s'agissait de répondre à la difficulté de comparer les systèmes d'éducation et de formation professionnels dans différents pays. Le but était de promouvoir l'échange de professionnels des industries métalliques, à l'intérieur des pays européens, en se basant sur des compétences comparables, discernables et reconnues.

L'EMU-Pass est une pièce personnelle qui informe sur les compétences professionnelles, y compris l'expérience et la pratique professionnelle au niveau qualitatif et quantitatif. Il ne peut être

acquis que par des professionnels qualifiés de la branche du métal définie par l'EMU.

C'est donc une vue d'ensemble, mise à jour, des compétences et de la carrière professionnelle de la personne qui en est porteuse, en quelque sorte, une carte d'identité professionnelle. Par conséquent, l'EMU-Pass est un document personnel pour prouver la pratique internationale des professionnels qualifiés.

L'EMU-Pass est délivré par les associations professionnelles nationales de l'EMU et jouit d'une reconnaissance réciproque par ces associations²⁶. Il n'est reconnu qu'à l'intérieur de l'EMU. Les employeurs, les organisateurs de cours et les commissions d'examen des associations membres ont le droit d'y mentionner des inscriptions.

L'association nationale, par laquelle l'EMU-Pass est émis gère un répertoire sur la banque de données européenne de l'EUM. Seuls l'adresse, les données relatives à la formation de base et le numéro de passeport professionnel de l'EMU sont enregistrés. Pour décrire le niveau de compétence, on utilise une taxonomie à cinq niveaux.

Les données personnelles du titulaire sont protégées et ne peuvent être enregistrées et complétées que par lui.

L'enregistrement des données permet la notification

réciproque des jobs offerts et obtenus, aussi bien qu'être utilisée aux fins de statistiques de l'EMU.

²⁶ Metaalunie aux Pays-Bas, Bundesverband Metall en Allemagne, USM en suisse, FdA au Luxembourg, IPOSZ/OFI en Hongrie
Europass et chantiers en cours vers la transparence des qualifications

L'employeur, qui engage un travailleur détenteur d'un EMU-Pass dans son entreprise, est obligé d'inscrire, à la fin de l'engagement, une référence d'emploi selon le concept professionnel de l'EMU-Pass. Pour qu'on puisse en tenir compte, le contrat de travail doit durer au moins six mois. Les cours de perfectionnement terminés peuvent y être inscrits à tout moment.

Le titulaire du passeport doit veiller à ce que les données dans le site web et sur le passeport soient toujours à jour. Par son code d'accès et son mot de passe, il peut adapter ses données personnelles.

L'EMU a publié plus de 500 EMU-Pass dans les différents pays et souhaite également pouvoir développer une base de données de l'Euro-travail à l'avenir.

4.2 Validation des compétences non formelles et informelles

Si l'on veut permettre une réelle mobilité des travailleurs en Europe mais aussi entre les secteurs au niveau national ou régional, il importe de pouvoir valider les compétences acquises par les travailleurs au fil de leur carrière quelle que soit la manière dont elles ont été obtenues. C'est pourquoi de nombreux travaux visent à faciliter cette reconnaissance qui suppose bien sûr une confiance mutuelle, un cadre commun de référence... et qui permettrait l'utilisation d'unités de crédits transférables telles que les ECVET dont on parlera plus loin.

Des principes communs ont été dégagés au niveau européen²⁷.

L'Union européenne a financé des programmes de travail commun et d'expérimentation : Transfine est un programme très important, rassemblant un large partenariat qui permet à des organisations très différentes (universités, opérateurs de formation professionnelle, partenaires sociaux...) de travailler ensemble à un but commun. Pat Davies est responsable de ce projet et en présente les grands principes. F.D Dangoumeau, coordonnatrice de la VAE pour l'Université de Grenoble, explique comment ces principes sont appliqués légalement dès maintenant dans le système éducatif français. Alain Kock donne un autre exemple, celui de la mise en place d'un dispositif de validation des compétences en Belgique (Communauté Wallonie-Bruxelles).

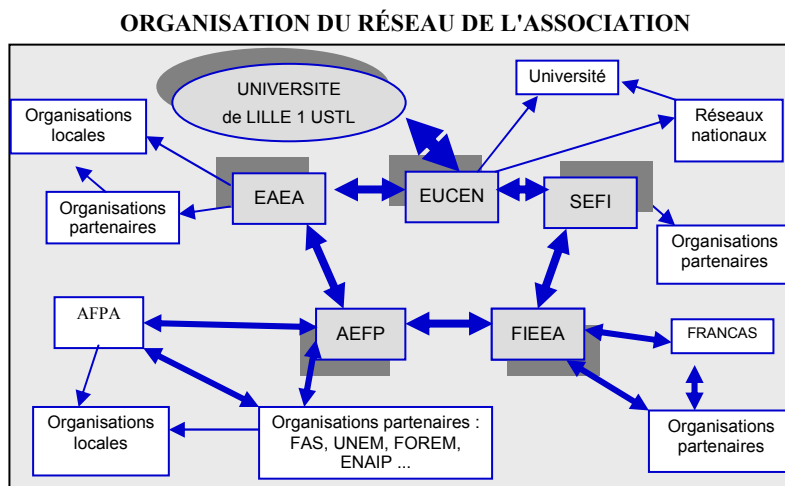
²⁷ « Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles » le projet a été débattu en mai 2004 et a été adopté à Maastricht en décembre 2004.

4.2.1 Vers des transferts entre éducation formelle, non formelle et informelle (Transfine) par Pat Davies

Coordinatrice du projet TRANSFINE, Secrétaire Exécutive de EUCEN (European Universities Continuing Education Network)²⁸

Transfine est un des premiers projets financés sous l'égide du programme d'action conjoint. Il répondait à une des critiques émises à propos des programmes tels que Socrates, Leonardo, et d'autres : les personnels de tous ces projets n'entraient jamais en communication les uns avec les autres.

Le schéma ci-dessous présente l'ensemble des partenaires réunis dans Tranfine.



Les membres sont donc : EUCEN, le réseau universitaire pour l'enseignement tout au long de la vie ; l'association européenne pour la formation destinée aux adultes, l'association européenne pour la formation professionnelle ; le FAS, une fédération internationale pour l'échange de jeunes et le CEFI, la confédération européenne pour la formation d'ingénieur. Vous voyez, nous rassemblons des partenaires d'associations européennes qui

²⁸ Voir www.transfine.net

proposent des apprentissages tant d'un point de vue formel qu'informel.

Il y avait également, parmi les partenaires, des organisations non gouvernementales dont on n'a pas encore parlé jusqu'à présent, pourtant ces O.N.G. sont des opérateurs extrêmement importants lorsqu'il s'agit d'offrir des processus d'apprentissage non formels et informels : le personnel de ces O.N.G., leurs clients et leurs volontaires travaillent ensemble en vue de créer des opportunités d'apprentissage pour toute une série de personnes et offrent vraiment beaucoup de possibilités au niveau informel.

Le but global du projet était de présenter à la Commission un cadre européen pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels.

4.2.1.1 Le calendrier

Début en 2001 et clôture en 2003. Ainsi nous avons fait rapport au moment où les propositions relatives à l'Europass avaient été présentées.

Notre travail s'est décliné en 3 phases :

➤ Première phase : abord étude de ce qui existait déjà

On avait convenu avec la Commission de ne pas commencer à zéro, mais de se baser sur le travail déjà effectué. Nous avons ainsi analysé tous les projets européens existants à propos de l'apprentissage non formel et informel.

➤ Deuxième phase : réalisation d'études de cas dans différents pays

Nous en avons étudié 5, chaque étude de cas, visant une autre région, un autre statut au sein de l'Union européenne et ayant aussi une ampleur, une couverture différente. Il y a aussi différentes phases de développement. Par exemple, la France et le Royaume-Uni disposent des systèmes les mieux développés ; la Norvège a surtout développé la question en ce qui concerne la formation des adultes et la formation professionnelle ; l'Italie et l'Estonie ne sont qu'au début de tout cela.

Bien entendu nous avons d'autres contacts avec de nombreux autres pays. Et nous avons voulu d'ailleurs poursuivre ces contacts. Mais ce qui nous intéressait surtout dans le cadre de ces études de cas c'est d'étudier ce qui se passait au moment même et s'ils étaient en faveur de la création d'un cadre européen et pas simplement un cadre national.

- Troisième phase : le développement, la rédaction de la proposition pour la Commission

Lors de ce travail, on parlait de la reconnaissance de la formation, des compétences non formelles et informelles. Maintenant la Commission parle de la validation des compétences acquises lors de l'apprentissage non formel et informel. Nous parlions de la reconnaissance... et on le faisait de manière tout à fait consciente parce qu'on voulait être très ouvert, très transparent, on voulait voir ce qui se passait à tous les niveaux c'est-à-dire au niveau extrêmement formel, tout comme au niveau extrêmement non formel, nous voulions avoir une définition totalement ouverte de tout ce qu'on essayait de décrire dans le cadre des activités détectées grâce aux études de cas.

4.2.1.2 Les objectifs poursuivis

Cette cartographie portait sur la formation non formelle ou informelle : s'agissait-il par exemple d'un jeune qui avait déjà un emploi ? Il fallait voir où se situait ce jeune en comparaison à d'autres jeunes. Cette possibilité de comparer est très importante pour le secteur informel, certainement dans le secteur de la jeunesse mais également dans le secteur de la formation destinée aux adultes.

Un autre but était de décrire comment on peut avoir accès à un programme d'apprentissage non formel ou comment on peut évoluer dans le cadre d'un programme formel existant.

Les Français ont ce modèle : c'est l'attribution d'une reconnaissance formelle pour avoir accès à un programme de formation et évoluer dans le cadre de ce programme de formation, de même d'ailleurs que pour arriver sur le marché du travail ou pour évoluer sur le marché du travail.

Un autre but était la continuité, et la possibilité de poursuivre son chemin ou d'être mobile.

Cette mobilité peut avoir un caractère géographique mais peut être aussi une mobilité entre les secteurs. La reconnaissance des processus d'apprentissage non formels et informels se fait souvent dans le cadre de la vieille industrie minière, textile, ou métallurgique et il est vrai que les personnes y acquièrent des compétences et peuvent les transférer vers un autre secteur. Ici l'on parle de mobilité intersectorielle et pas simplement de mobilité géographique.

4.2.1.3 Veut-on un cadre européen ?

Et c'est vrai que le langage est ici quelque chose d'extrêmement important : des termes comme accréditation, validation, évaluation, reconnaissance, pondération... sont utilisés et ont différentes définitions selon les pays, selon les institutions. Et la traduction est aussi différente que les cultures sont différentes, que les traditions sont différentes.

Il faut aussi pouvoir respecter le rythme de travail local.

Enfin, il faut éviter le poids de la bureaucratie et répondre au besoin de souplesse.

4.2.1.4 Un nouveau projet : REFINE²⁹

Il y a 17 partenaires et 60 partenaires associés, de tous les secteurs éducatifs. Dans chacun des 12 pays, il y a un groupe d'universités, d'organisations de formation professionnelle, d'organisations de formation continue, d'organisations non gouvernementales, d'organisations de la jeunesse. En France, par exemple, même la Croix-Rouge a collaboré.

Nous étudions aussi la charge de travail des étudiants : par exemple le nombre d'heures qu'un étudiant passe dans une bibliothèque, ou lit même dans un tram, ou le temps qu'il passe avec un professeur. Donc le nombre d'heures prestées par un étudiant.

²⁹ REcognising Formal, Informal and Non-formal Education
Europass et chantiers en cours vers la transparence des qualifications

Mais il y a également d'autres approches telles qu'apprendre des connaissances, apprendre des compétences et ici apparaît le danger de mettre en place deux systèmes de crédit : un système pour l'enseignement supérieur basé sur la charge de travail des étudiants qui se traduirait tout simplement en temps, pas simplement ou pas nécessairement en temps réel, et un autre système basé sur les compétences et qui ne faisait pas du tout référence au temps.

Avoir deux systèmes ne nous faciliterait sûrement pas la vie. Or il est important de pouvoir supprimer certaines barrières, de pouvoir échanger des expériences.

Un autre débat porte sur les possibilités en matière professionnelle. Les principes généraux en fait nous parlent d'une validation comme résultat d'une addition de tout ce qu'on a suivi.

Il y a aussi l'utilisation d'une évaluation formative, selon la terminologie de la Commission, qui est présentée pour aider les individus à progresser, pour s'assurer qu'ils progressent dans leur processus d'apprentissage.

La notion de compétence comportementale — que l'on appelle aussi des « soft competences » — a été reprise également par les O.N.G., les organisations de volontaires, par exemple. Cela joue en fait sur l'identité de la personne, la façon dont quelqu'un se comporte. C'est vraiment lié à la personnalité et on peut se demander ici si ce n'est pas trop intrusif d'évaluer le comportement de quelqu'un comme une compétence.

Il existe aussi une grande tension surtout dans le secteur des volontaires entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles. On peut parler, par exemple, de la valeur professionnelle d'un secteur donné mais les valeurs ou la valeur d'O.N.G. et de volontaires doivent aussi être reconnues. De plus en plus de gouvernements stimulent d'ailleurs ce travail de volontariat et veulent s'assurer que les compétences qu'ils ont mises en place en tant que volontaires soient reconnues. Et de plus en plus de gouvernements et d'O.N.G. surtout au Royaume-Uni leur demandent d'offrir des services et ils sous-traitent des contrats avec des O.N.G. mais le gouvernement veut bien entendu que les services qui sont offerts au public soient des services de qualité. Et

pour ce faire les compétences des volontaires doivent évidemment être reconnues. Et ceci risque de miner tout le système d'une O.N.G. parce qu'une O.N.G. est complètement basée sur des volontaires qui se comportent en citoyens actifs.

Il existe ici un danger réel lorsqu'il s'agit de mettre en place des dispositifs et des techniques avec d'ailleurs de très bonnes intentions pour donner aux personnes plus possibilités, plus de chance, mais ceci pourrait mettre en danger la valeur profonde des O.N.G. Je ne pense pas que ce soit un problème insurmontable mais je tiens à le souligner parce que c'est souvent oublié. Comme je l'ai déjà souligné, les O.N.G. sont des opérateurs extrêmement importants dans le domaine du processus d'apprentissage non formel et informel.

Un autre champ d'intentions existe au niveau de l'engagement des candidats par rapport au processus d'évaluation : en fait la notion selon laquelle les connaissances ou l'apprentissage non formel ou informel peuvent être évalués.

L'évaluation peut se faire à l'aide d'un dialogue par lequel on peut réaliser justement une analyse de compétences qui mène à la validation ou la reconnaissance de connaissances acquises de manière informelle. Cette vision des choses est tout à fait révolutionnaire mais c'est également très difficile, voire impossible pour certains, de l'accepter.

4.2.1.5 Des propositions

Le défi consiste à développer quelque chose qui soit suffisamment robuste, suffisamment fort pour pouvoir développer un noyau commun partagé par tous.

Ce pourrait être aussi le noyau d'une communication entre les systèmes qui soit suffisamment flexible pour pouvoir évoluer dans le temps et qui reste suffisamment solide, pour que les gens fassent confiance à ce système. Nous voulions que notre système soit un système ouvert, transparent et aussi basé tout à fait sur le volontariat. Nous sommes partisan du principe que ça doit être fait uniquement sur base volontaire et pas sur une base contraignante

donc pas simplement non plus au niveau de l'Union européenne, des Etats membres mais aussi au niveau des individus.

Un élément qui est extrêmement important c'est que ce que nous proposons finalement ce n'est pas un système qui est orienté en tant que système, mais orienté vers l'individu qui apprend, vers l'apprenant. L'idée n'est pas d'avoir un système pour un système, mais de représenter les acteurs : nous approchons l'ensemble du système en mettant l'individu au centre du système et ceci dans le cadre d'un plan de développement personnel. L'individu est accompagné, est soutenu, est guidé et l'évaluation finale se fait dans le cadre d'un dialogue. C'est ainsi qu'on a mis en place un modèle de système de validation qui devrait être tel qu'on aurait un ensemble extrêmement dynamique.

4.2.1.6 Un cadre méthodologique

Nous essayons d'utiliser les dispositifs qui existaient auparavant. On ne veut pas ici réinventer la roue. Il existe un système de crédit qui fonctionne très bien au niveau des universités ; il existe aussi des instruments relatifs à la notion du transfert de l'apprentissage d'une université vers une autre. Et on s'est demandé finalement comment on pouvait, par exemple, utiliser ce dispositif pour la validation de l'apprentissage non formel et informel.

On parle de 5 niveaux parce qu'on veut un système avec des niveaux et que 5 niveaux existaient déjà.

Nous savons également que différents moyens, qui ne sont pas repris pour la validation, existent pour garantir la transparence et qu'ils pourraient être tout à fait valables pour la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel.

Dans le rapport, nous abordons en détail les points forts mais aussi les points faibles des différents dispositifs.

La nécessité d'avoir un langage commun, des points de rencontre (zones de confiance mutuelle, centres d'accréditations, d'orientation et de guidance...) et enfin une politique de dissémination, un marketing approprié.

4.2.2 La validation de l'expérience en France, par Françoise Dominique Dangoumau

Coordinatrice du DAVA (Dispositif académique des Validation des Acquis) à Grenoble

L'expérience française est intéressante parce que, en France, nous avons une loi qui permet la reconnaissance de l'expérience acquise à l'extérieure de la formation formelle. En droit français, c'est une révolution, même s'il reste des pierres d'achoppement dont on parlera évidemment.

Il s'agit donc, et c'est quelque chose de tout à fait novateur, de permettre l'acquisition d'un diplôme simplement sur la base de l'expérience.

Depuis 1992, nous avons le droit de valider des acquis professionnels. Pour pouvoir jouir de ce droit, les travailleurs devaient avoir 5 ans d'expérience professionnelle, étaient exempté de passer certains examens, mais quand on parlait d'expérience, on parlait uniquement d'expérience acquise dans le milieu professionnel. Avec la loi sur la modernisation sociale (2002), cela a été modifié.

4.2.2.1 Que nous a apporté la loi de modernisation sociale ?

En droit français, toute personne engagée dans la vie active depuis au moins trois années, **quel que soit son statut** (salarié, non salarié, bénévole) qui développe des compétences professionnelles ou extraprofessionnelles **en rapport direct** avec le contenu du diplôme ou titre sur lequel elle se positionne peut exercer son droit individuel à la validation des acquis de l'expérience. Elle peut bénéficier d'un congé de validation de 24 heures et de la prise en charge éventuelle de son accompagnement.

L'activité professionnelle était considérée comme formative sous l'égide de la loi de 1992 sur la VAP. Désormais, les compétences dans des activités extraprofessionnelles sont reconnues au même niveau.

De plus, on n'exige plus des personnes, comme dans la loi de 1992, que ce soit une activité qui ait été suivie pendant 3 ans sans discontinuité. C'est particulièrement intéressant par exemple pour tous les jeunes qui, au début de leur carrière vont travailler à gauche, à droite (on parle d'un zapping professionnel !), et à qui on devait demander 3 années d'expérience de manière continue, ce qui demandait souvent d'attendre assez longtemps. Maintenant ces 3 ans peuvent s'accumuler au fil de la carrière. Il n'y a pas non plus d'exigence d'intensité, par exemple sur une base hebdomadaire, là aussi on a une certaine liberté dans l'acquisition des compétences.

Pour pouvoir valider, faire valoir ce droit, le législateur a prévu un dispositif, dont une possibilité de prendre congé aux fins de validation de ses compétences existe, tant pour les personnes salariées que pour les personnes non salariées.

4.2.2.2 Qu'est-ce que l'on va valider ?

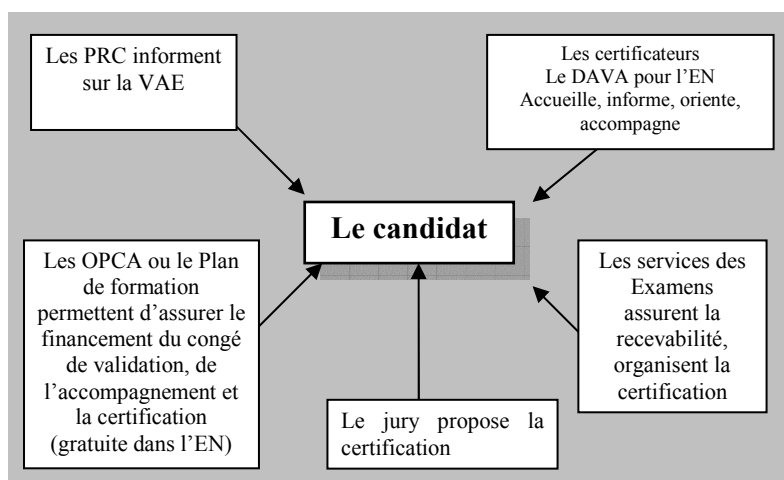
Différentes certifications peuvent faire l'objet d'une VAE, il peut s'agir :

- D'un diplôme technologique ou professionnel, pour l'enseignement secondaire du niveau V au niveau III,
- D'un titre de qualité professionnelle (y compris un diplôme d'enseignement supérieur),
- D'un certificat de qualification inscrit dans le répertoire national des certifications.

NB : Le législateur a introduit la loi de 2002 mais a également mis en place une commission qui doit développer le répertoire des qualifications. Ces personnes doivent faire une analyse de tous les titres, de tous les diplômes qui existent sur le territoire français pour pouvoir faire des comparaisons parce que, en France, nous avons une culture du diplôme, nous avons nos diplômes, nos titres et c'est quelque chose d'important ; on veut donc pouvoir faire une comparaison entre tous ces différents diplômes. On fait donc une comparaison au niveau national mais on en voudrait une également au niveau international.

Un petit problème existe encore par rapport au certificat de la qualification professionnelle. Concernant la reconnaissance de ces certificats dans le cadre des conventions collectives

4.2.2.3 L'accompagnement de la validation des acquis



- Le législateur a édicté une politique par laquelle les régions, l'Etat doivent mettre en place des points de contact (PRC). Ce sont en fait des instances consultatives qui donnent des informations générales quant au processus de validation. On leur demande d'avoir une approche généraliste. Le candidat est ainsi guidé, accompagné en vue de mieux comprendre le processus de validation. Il ne s'agit pas de diplômé parce que là ce sont les certificateurs qui s'en occupent, ce sont vraiment des instances qui informent, qui accompagnent le candidat.
- Un deuxième acteur, ce sont les certificateurs, ce sont donc les ministères qui donnent le diplôme, mais aussi les branches professionnelles et les professeurs qui peuvent également participer à ce dispositif, ce sont des personnes qui deviennent en fait des partenaires du candidat. Au niveau de l'enseignement national depuis 1994, nous avons des dispositifs académiques, c'est-à-dire que, dans chaque académie, il existe maintenant une structure qui garantit l'accompagnement,

l'orientation, mais aussi l'information du candidat qui veut mettre en place son droit à la validation. Ici on retrouve des personnes du département de l'enseignement national.

- Un autre partenaire, interlocuteur pour le candidat, c'est les OPCA, chargées du financement de l'opération. En effet, le ministère de l'enseignement s'est retiré du système d'accompagnement ; le législateur a prévu que cet accompagnement soit un accompagnement payant, alors que par le passé c'était un système gratuit. C'est peut être surprenant mais c'est devenu un phénomène économique, avec la loi du marché, et pour que ce marché fonctionne correctement, le législateur s'est assuré de la présence d'instances paritaires qui puissent reprendre le financement de l'accompagnement, ou bien que le candidat puisse demander à l'entreprise de financer cet accompagnement comme formation, ce qui n'est pas toujours aisé. De nombreux candidats hésitent à aller voir leur patron dans l'entreprise pour leur droit à la validation des acquis parce que les candidats qui veulent entreprendre cette procédure redoutent ce qui pourrait advenir en cas d'échec. Par exemple, si le candidat échoue devant l'instance qui délivre le diplôme, le certificat, cela pourrait avoir une conséquence dans l'entreprise qui risque de penser que s'il ne satisfait pas aux conditions, c'est qu'il n'était pas aussi bon que ce qu'on croyait...
- Ensuite nous avons les services qui organisent la certification parce qu'il faut faire la distinction entre les services qui s'occupent par exemple de l'accueil, de l'accompagnement, de la guidance des individus et puis les services qui s'occupent de la certification d'autre part. Pour des raisons déontologiques, nous faisons là une distinction claire. Il y a le service des examens qui s'occupe de la recevabilité, et qui organise également la certification, et puis il y a également le jury qui fait une proposition de certification.

4.2.2.4 De quelle manière tout ce système fonctionne-t-il ?

La validation, ce n'est pas un examen, ce n'est pas un test ; le législateur a déterminé clairement dans le texte que le jury est là pour valoriser les acquis et non pour dépister les faiblesses.

C'est une révolution pour mes collègues de l'enseignement, ici la formation mène à des compétences mais pour une fois l'on a un éclairage totalement différent parce que l'on ne va pas « punir » l'étudiant pour ce qu'il ne connaît pas mais on va le valoriser pour ce qu'il connaît. C'est une révolution, ce n'est pas toujours quelque chose qui coule de source mais cela existe maintenant et on voit que les choses ont profondément changé.

La procédure se fait au niveau de l'enseignement, il y a une procédure administrative, les choses sont très claires, il faut qu'il y ait demande de la part du candidat et il faut qu'il y ait une recevabilité de cette demande qu'il y ait un lien entre ce qu'il demande et ses activités. Ce n'est pas vraiment un « pré jury ». On aurait pu mettre en place un filtre au début de la procédure mais, ce faisant, on aurait empêché de nombreux candidats de commencer la procédure et cela n'est pas le but ici.

Après cela, le candidat commence à étayer son dossier qui doit faire paraître qu'il dispose des compétences. Ce dossier est ensuite envoyé par le candidat.

Et puis une discussion est organisée avec le jury. Ce concept de discussion est vraiment très important, c'est vraiment un entretien avec le jury ; il ne s'agit pas de passer un examen ou de passer un test de compétence ! Le jury va regarder la portée, l'ampleur des acquis, des connaissances du candidat, c'est une tâche très difficile pour le jury. Le jury va devoir établir le lien entre les activités du candidat, le cadre de référence de l'activité professionnelle³⁰. Le jury doit donc établir le lien entre les activités professionnelles du candidat, le référentiel de cette profession et le règlement de l'examen et cela sur base du dossier.

³⁰ Tous les diplômes français sont structurés de la même manière, cela signifie avec un cadre, un référentiel professionnel pour la certification, ou le contenu de la formation et ensuite les examens.

Celui-ci indique que le candidat dispose des compétences, le candidat doit y faire preuve de ses compétences, il va devoir prouver qu'il a acquis ses compétences. On demande aussi au candidat de conceptualiser cette activité. C'est évidemment une approche très complexe pour le candidat. Souvent pour le candidat il est difficile voire impossible d'évaluer véritablement et en profondeur ses propres connaissances. Nous faisons une étude auprès de toutes les personnes qui ont rentré un dossier, sur ce que leur a apporté la validation ? Et toutes nous ont déclaré que cela avait changé leur point de vue sur leurs qualités, sur leurs capacités et que cela avait aussi modifié leur façon de travailler. Cela je pense que c'est très intéressant.

L'accompagnement des candidats est quelque chose qui s'impose, parce que c'est une procédure complexe. C'est une aide au niveau méthodologique qui se passe par exemple à l'aide d'ateliers collectifs, de groupes de travail collectifs mais aussi de discussions individuelles : il s'agit de rédiger le dossier, il s'agit aussi de préparer l'entretien avec le jury.

4.2.2.5 Exemples de validation

- Madame X travaille depuis plus de 3 ans dans le secteur de la petite enfance. Elle est titulaire d'un BAC F8. Elle souhaite obtenir un C.A.P. « Petite Enfance ».

Quelqu'un qui a un bac et veut entrer en ligne de compte pour l'accueil des enfants peut faire valider ses acquis pour accéder à une profession réglementée qui exige le diplôme. Donc ces personnes sont obligées de demander la validation de leurs compétences pour avoir accès à la profession.

- Madame Y. travaille depuis 6 ans dans les services administratifs d'une entreprise commerciale. Elle souhaite obtenir un « B.T.S. Assistant de Gestion PME - PMI »

Deux épreuves n'étant pas validées, elle devra soit les présenter, éventuellement après une formation, soit refaire une procédure de validation sur base d'une nouvelle expérience acquise.

4.2.3 Un dispositif de validation des compétences en CFWB³¹ par Alain Kock

Responsable du consortium de validation des compétences pour la Communauté française, la Wallonie et Bruxelles.

4.2.3.1 Pourquoi un mécanisme pour l'évaluation des compétences ? Quelle était notre situation au début ?

Tout le processus d'apprentissage formel est en charge des enseignants, un système comparable à ce qui existe dans d'autres pays en Europe. Ce système permet à un organe supérieur, la Communauté française en Belgique, de délivrer des attestations des diplômes. En ce qui concerne la formation continue, ce sont donc les enseignants qui sont chargés de la validation formelle.

Le système de certification de la formation non formelle n'était pas vraiment fiable ; des attestations étaient délivrées mais elles étaient simplement souvent liées simplement au fait que l'étudiant avait été inscrit ou avait suivi la formation. Une autorité politique supérieure ne délivrait donc pas de diplôme ni de certificat.

En ce qui concerne les connaissances découlant de la pratique, les apprentissages informels, les choses étaient assez floues. On avait développé un système qui permettait de délivrer des attestations à la suite de l'expérience pratique. Des compétences étaient ainsi reconnues et un mécanisme existait en théorie alors que dans la pratique un système n'existait pas vraiment.

La difficulté en Belgique est que ces différentes strates se situent également dans différents niveaux institutionnels : les Communautés, les Régions.

Alors nous avons dû négocier et ces négociations ont pris énormément de temps mais cela nous a permis de nous inspirer de choses qui existaient déjà, par exemple la situation en France.

³¹ Communauté française Wallonie Bruxelles
Europass et chantiers en cours vers la transparence des qualifications

Et la Communauté française, la Région wallonne et les francophones de Bruxelles ont essayé de mettre en place ensemble un système pour la validation des acquis et des compétences. Et nous avons depuis un décret.

Ce décret a été approuvé en 2003 par les 3 gouvernements (Communautés française, Région wallonne et Cocof pour la partie francophone de la Région bruxelloise) mais sa mise en œuvre est encore en évolution et en construction.

4.2.3.2 Le mécanisme du dispositif de validation des compétences

Le caractère général de ce mécanisme va bien plus loin que de simplement valider les compétences. Le décret ne parle que de la validation des compétences mais dans un système plus large.

Ce qui existe également c'est un droit au niveau national, un droit à valider ses compétences, cela existe au niveau national même si à ce moment-ci ce n'est défini que par une phrase dans une loi cadre. Cette loi existe mais elle n'est pas vraiment appliquée.

Deux piliers :

- le premier pilier concerne la gestion des compétences : souvent c'est aux mains du service public pour l'emploi,
- l'autre pilier est la validation des compétences et des acquis.

La validation des compétences a pour but de rendre les compétences visibles. La gestion des compétences a pour but de rendre plus visible le projet professionnel et la formation du travailleur. Les buts sont différents mais sont complémentaires. Par exemple, disposer d'une part d'un projet de formation, d'un projet professionnel et d'autre part pouvoir se situer par rapport à une norme publique unique, un standard public unique.

Cependant le système n'est pas contraignant, ce n'est pas quelque chose d'obligatoire, ni au niveau des individus, ni au niveau des institutions. Un employeur ne peut donc pas obliger un travailleur à faire valider ses compétences et, par exemple, on ne peut pas non plus dire que l'attribution de l'allocation de chômage est liée à l'obligation de faire valider certaines compétences.

Le système est piloté à partir d'un consortium composé des opérateurs publics du champ de la formation professionnelle³².

Ce système pilote l'ensemble du mécanisme, le mécanisme est opérationnalisé par les utilisateurs qui peuvent valider les opérations.

Qui peut valider ?

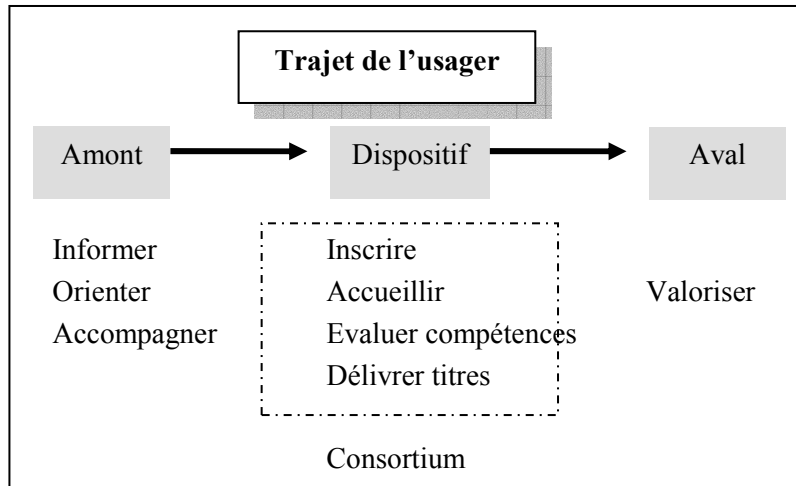
En fait les 5 services publics qui ont signé l'accord peuvent valider l'opération. Mais d'autres opérateurs peuvent le faire également. Mais pour ce faire ils doivent d'abord répondre à certaines conditions en matière de partenariat ou en tout cas en matière d'activités. Chacun de ces opérateurs doit d'abord recevoir une réponse positive par rapport à un cahier des charges, garantissant la qualité. Ce cahier des charges est identique pour tout un chacun en Belgique.

Les buts de ce système c'est, via les titres, de clarifier les compétences dont font preuve les travailleurs et d'y lier une certaine valeur.

Alors quelle est cette valeur ? Avoir accès à un emploi par exemple : quelqu'un qui dispose de titres de compétences doit s'assurer que ses titres soient reconnus et conséquemment cela permettra par exemple de raccourcir un processus de formation ; par ailleurs, un tel titre de compétence peut donner accès à certains emplois mais aussi offrir la possibilité d'accéder à d'autres choses au niveau social cette fois. Effectivement ici ce sont les partenaires sociaux qui ont le dernier mot.

³² Forem Formation, Bruxelles Formation, Service de formation des petites et moyennes entreprises, IFAPME et enseignement de Promotion Sociale

Quel est le trajet qui sera parcouru par l'utilisateur ?



Il faut d'abord développer l'information, permettre d'être accompagné en tant que travailleur avec ou sans emploi.

A partir du moment où le travailleur est intégré dans ce mécanisme, il sera accompagné de manière plus spécifique, ses compétences seront alors évaluées.

En première instance nous ne voulons pas utiliser la technique du dossier, on peut éventuellement faire passer un test et si l'étudiant ou le travailleur réussit, ce test peut être ensuite valorisé par les partenaires sociaux et conséquemment l'utilisateur aura accès à l'emploi.

4.2.3.3 Où en sommes-nous ?

Ce un système pour la validation des compétences a été développé pour des personnes qui ont déjà suivi des formations ou qui ont une expérience et qui veulent faire valoriser leurs acquis. Ils peuvent avoir accès à ce système et ce faisant ils peuvent avoir accès à un titre de compétences qui est délivré par la Communauté française, donc la COCOF pour Bruxelles, et par la Région wallonne.

4.2.3.4 Comment fonctionne ce dispositif ?

Nous avons 3 gouvernements, les opérateurs publics de formation, les partenaires sociaux au niveau francophone et ceci au niveau interprofessionnel, et également les partenaires sociaux à un niveau plus sectoriel.

Les gouvernements décident. Une commission consultative et une commission de reconnaissance orientent les travaux et un consortium opérationnalise ce dispositif.

Qui peut utiliser ce dispositif ?

Les travailleurs employés ou les indépendants, les employés du secteur privé ou public à partir du moment où l'âge de 18 ans est révolu. En d'autres termes, toute la population âgée de plus de 18 ans.

Quels sont les droits et les garanties de l'individu ?

- Comme je l'ai dit c'est une approche individuelle, volontaire, ça ne peut être un dispositif contraignant :
 - c'est un système qui est gratuit,
 - le centre d'évaluation peut être choisi librement par l'utilisateur.
- Les données qui sont produites par ce dispositif sont des données confidentielles qui sont la propriété stricte de l'utilisateur. Si l'utilisateur pense qu'il y a lieu de porter plainte parce qu'il n'est pas d'accord avec la décision qui a été prise, il a toujours la possibilité de faire appel pour faire valoir ses droits.
- Les titres seront délivrés par la Communauté française par la Région wallonne et par la COCOF pour la Région de Bruxelles Capitale, et ils donneront lieu à une reconnaissance automatique pour avoir accès à des tests, à des examens... Donc la validation des compétences cela ne signifie pas que les compétences sont certifiées mais cela veut dire tout simplement que certaines choses grâce à cela deviennent

possibles, ce qui maintenant peut être reconnu par des opérateurs public ou d'autres.³³

Quelles sont les conditions à remplir ?

- Respecter les directives stratégiques et les règles, disposer de personnel formé et disposer de locaux et de matériel afin que éventuellement l'on puisse démontrer les compétences afin qu'un test, qu'un examen puisse être organisé.

Un audit annuel sera organisé sur la base d'une norme européenne E4593.

On dispose donc d'un décret mais également d'une base réglementaire, d'une base méthodologique pour que le système fonctionne.

4.2.3.5 Base méthodologique

Le système inclus grosso modo 3 phases :

D'abord une phase politique ou le système est orienté, ensuite une phase technique ou les systèmes de validation et les centres se mettent en place, tout ceci est prêt, et puis on a la phase de l'utilisateur, c'est celui qui s'inscrit pour la validation.

L'orientation générale est réalisée par les partenaires sociaux qui indiquent quelles sont les données de références qui devront être utilisées lors de l'exécution de la validation et de la reconnaissance. Ça c'est pour ce qui est du travail préparatoire. On a une commission aussi avec des experts qui rédigeront les référentiels, et les centres interviendront pour valider les compétences.

Un candidat se présente : une situation professionnelle sera simulée et ainsi on pourra mesurer ses compétences professionnelles.

³³ L'enseignement de Promotion sociale peut seul délivrer des certificats et diplômes. Le détenteur de titres de compétence pourra donc s'inscrire dans l'ens. de Promotion Sociale pour y passer une épreuve intégrée à la suite de laquelle il recevra un titre reconnu. Cette disposition doit encore passer par une phase expérimentale.

Un jury dira s'il a réussi le test.

Une commission professionnelle pourrait éventuellement déclarer une plainte recevable si l'étudiant échoue.

Si l'étudiant réussit, il recevra un titre de compétence.

4.2.3.6 Quel est le rôle des partenaires sociaux dans un tel système ?

Ce système ne dépend pas vraiment des normes de l'enseignement. En fait les partenaires sociaux établissent les directives, les lignes directrices générales, valident le matériel référentiel, proposent la reconnaissance des centres de validation, participent au jury de validation et émettent chaque année un avis sur le rapport d'activité.

Comme vous voyez, ce système est piloté dès le début par des opérateurs de la formation publique mais est ouvert à la participation des partenaires sociaux, ce qui aura pour conséquence que les titres de compétences, en tout cas c'est ce que l'on espère, pourront être valorisés concrètement, dans le monde du travail.

En effet, en Belgique, les titres reconnus ont des effets de droit sur le marché du travail (seuil d'embauche, échelle barémique...) légales ou selon les conventions sectorielles négociées.

4.3 Validation, cadre commun de référence, des facteurs de cohésion sociale ? Débat avec les partenaires sociaux

Après cet apport d'informations sur les concepts de validation et de cadre commun de référence, mais aussi sur la manière dont ils peuvent s'appliquer, c'est au tour des partenaires sociaux et aux opérateurs d'enseignement ou de formation, bref aux représentants des membres de EUNEC, de s'exprimer. Leur angle d'approche est plus spécifiquement la citoyenneté et la cohésion sociale. A quelles conditions validation et cadre de référence peuvent-ils renforcer la citoyenneté européenne et la cohésion sociale, ou, au contraire les mettre en péril ?

4.3.1 Le point de vue syndical par Chris Serroyen

Conseiller au centre d'études de l'ACV-CSC (syndicat - Belgique)

Le syndicaliste belge flamand, Chris Serroyen, qui représente les syndicats au niveau européen, veut se concentrer sur deux aspects importants. D'abord l'aspect de la reconnaissance de la validation des compétences et puis le cadre de référence commun. La question centrale est de savoir si cela contribue à la cohésion sociale, en d'autres termes si cela va donner lieu à une plus grande égalité sociale.

4.3.1.1 La validation des compétences

Les syndicats sont très satisfaits de l'évolution spectaculaire qui se passe sur le plan belge, et également sur le plan européen, quant à la reconnaissance des compétences.

Quand on regarde la situation il y a quelques années, on voit que la Belgique avait un sérieux retard par rapport à d'autres pays mais Alain Kock a clairement illustré la situation. Et je pense qu'à l'heure actuelle elle est en train de rattraper le retard.

Et pour cela, nous nous inspirons des évolutions européennes mais également de ce qui se passe sur le plan international, via la Banque mondiale, ou l'OCDE par exemple. Ce sont des

organisations qui s'occupent également de ce thème et qui nous fournissent un matériel fort intéressant. Et les nouvelles lignes directrices qui ont été acceptées au mois de mai aident dans la concrétisation des procédures, en Belgique en tout cas.

Bien sûr, il y a la question qui reste posée, à savoir quel sera le résultat final et pourquoi le résultat s'éloigne de ce cadre de référence qui avait été convenu au niveau du processus de Copenhague au sein des groupes de travail. Ce qui a été finalement accepté par le Conseil, de façon peut transparente il faut le dire, s'éloigne en fait de ces éléments concrets qui avaient été fixés dans le processus de Copenhague. Et je regrette fortement une chose, et Alain Kock en a parlé, il y avait l'exigence que le résultat des procédures soit la propriété totale de l'individu. C'est un élément que l'on ne retrouve pas dans le texte final.

La question est de savoir maintenant si cela contribue à une plus grande égalité sociale, à une plus grande cohésion sociale. Je pense que la reconnaissance de leurs compétences constitue une condition importante dans une approche globale, surtout pour les personnes peu qualifiées, pour que ces dernières aient plus de chance, plus d'opportunités. Mais ce n'est pas une condition suffisante. Elle est importante mais elle n'est pas suffisante.

La pratique des différents pays nous l'indique clairement, il existe d'autres conditions qui doivent être remplies. Il y a, par exemple en Belgique, la mise en place des schémas globaux qui ont été conçus tant en Wallonie qu'en Flandre. Nous essayons d'appliquer les schémas, mais d'abord pour les groupes défavorisés, pour les personnes sans diplôme, pour que ce soit une seconde chance d'obtenir une validation.

Et puis il y a aussi l'importance d'appliquer des procédures. Mais il y a une grande exigence au niveau des individus, il faut être capable de réunir les différentes compétences, il faut les schématiser, les cartographier et bien entendu ceci implique un accompagnement. C'est pour ça que ce thème a été choisi. Au cours de ce séminaire nous avons reçu des indications fort intéressantes de la part de l'Europe.

Mais que faisons nous en cas d'échec ? En cas d'échec partiel, ou en cas de réussite partielle ? Il faut offrir à ces personnes de nouvelles possibilités. Par exemple, des formations avec un seuil d'accessibilité moindre pour leurs offrir d'autres possibilités. Et puis les méthodes que l'on peut utiliser pour les moins qualifiés courent un sérieux risque d'arriver à des procédures extrêmement sévères, rigoureuses. Or pour les peu qualifiés, ces procédures rappellent tout de suite les examens, souvent c'est un mauvais souvenir, l'examen qui est synonyme d'échec ! Et cette peur de l'échec subsiste. ..

Un autre point, c'est l'impact ultime de tout cela.

En tant que syndicat, nous nous sommes toujours opposés à une approche par laquelle la reconnaissance des compétences devienne un but en soit, sans avoir une valeur ajoutée pour l'individu. Un certificat bien rédigé doit pouvoir convaincre. Mais il faut qu'il y ait une valeur ajoutée telle qu'un accès à la formation, un accès à des emplois. Et là existe aussi le droit à une formation plus courte, un droit d'accès à une profession ou un droit d'accès à de nouvelles possibilités de formation. Je pense que ce sont des exigences essentielles pour que la reconnaissance des compétences puisse contribuer à la cohésion sociale. La validation des compétences est une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante, il faut répondre à d'autres critères pour que cela fonctionne.

4.3.1.2 Un cadre de référence commun

Les références communes sont un tout nouveau défi : arriver à un cadre de références, à des référentiels ? C'est une approche volontariste, avec toujours pour risque la création d'attentes irréalistes. Il faut éviter cela.

Quand je vois la situation dans les différents pays, plus particulièrement en Belgique, je constate qu'on n'a pas encore de cadre national. Un pays comme la Belgique est un pays extrêmement complexe ; il y a des démarches qui sont entreprises pour arriver à des cadres de référence et des référentiels au niveau régional, mais le pas à faire du régional vers le national reste encore très grand.

Il ne faut pas créer des attentes irréalistes. L'on constate cela également dans d'autres pays. Nous avons déjà chacun des problèmes au niveau de nos régions, alors c'est encore plus difficile de le réaliser au niveau européen même si, bien entendu, il ne faut pas oublier ni abandonner la dimension européenne. C'est un grand défi dans chaque Etat membre comme pour la Belgique, d'avoir un cadre de référence national ; mais la dimension européenne peut aussi constituer une source d'inspiration.

Quand je regarde ce qui existe aujourd'hui, comme l'ont bien décrit les différents orateurs de cette conférence de EUNEC, je tiens à souligner certains éléments.

- On a peur de la complexité. Certains niveaux qui sont utilisés sont parfois trop complexes ; c'est à analyser.
- On a un peu l'impression que tout ceci est fortement axé sur les structures d'enseignement existantes : les niveaux de compétences sont fort proches, voire liés aux niveaux de l'enseignement et la question est de savoir si c'est vraiment la bonne approche à suivre. Prenons par exemple le plus haut niveau de compétences qui est relié à l'université...
- Et puis je terminerai par l'élément suivant, on essaye de décrire les niveaux de qualification mais la question qui se pose est de savoir si les établissements scolaires, et plus particulièrement ceux qui s'occupent de la formation professionnelle, sont en mesure d'atteindre ces niveaux, s'ils ont la possibilité d'atteindre ces niveaux. On pourrait en parler longuement.

Un objectif qui n'est pas suffisamment mis en avant dans le cadre du sommet de Lisbonne est celui d'augmenter les investissements dans le domaine de l'éducation. C'est un objectif qui est sous-estimé. Pourquoi ? Parce que l'objectif n'a pas été chiffré, c'est un objectif qui est resté assez abstrait à côté, par exemple, d'objectifs en recherche et développement où là on parle d'un renforcement de 3%. Là c'est beaucoup plus concret.

Conséquence : les objectifs qui n'ont pas été chiffrés ne sont pas abordés de la même manière, et je constate, au niveau de la mise en place et également au niveau de l'évaluation qui a été faite, que

dans les institutions européennes on n'arrive pas à vraiment comprendre cette notion.

On y traite des investissements en formation, à condition que le budget le permette, là la notion du budget entre en ligne de compte.

On parle de la norme de 3% d'augmentation des investissements, mais c'est une condition qui n'est jamais mise en avant et ça c'est le risque dans cette approche du sommet de Lisbonne et c'est pour ça qu'il est important de parler également de la qualité des systèmes de formation professionnelle. Cela doit être également considéré comme une condition, ce qui est d'ailleurs le cas dans le processus de Copenhague, pour éviter d'avoir une politique à deux vitesses avec des investissements très importants au niveau de la recherche et développement et avec des investissements au niveau des universités et plus généralement au niveau de l'enseignement supérieur, mais avec un manque d'investissement au niveau de la formation professionnelle, de l'enseignement technique.

4.3.2 Le point de vue de la Lituanie par Pranas Gudynas

Centre de développement de l'éducation – Lituanie

4.3.2.1 Citoyenneté européenne

La citoyenneté européenne confère des droits spécifiques : liberté pour se déplacer et résider ; droit de vote dans des élections locales ; protection diplomatique et consulaire ; droit de pétition et d'en appeler à l'Ombudsman européen ; droit de travailler dans pratiquement toute position n'importe où dans l'Union. Ce dernier droit est fondamental. Les autres droits en dépendent.

La libre circulation du travail est le droit le plus difficile à mettre en œuvre concrètement.

Le problème est le manque de mécanismes efficaces pour mettre ce droit en application. Sans le droit de travailler au niveau européen, la citoyenneté européenne serait seulement déclaratoire. La libre circulation du travail est cruciale pour la cohésion sociale dans l'Union.

4.3.2.2 La conférence internationale de Vilnius

- La conférence internationale « Transparence et identification des qualifications : défis et nouveaux Etats membres » s'est tenue à Vilnius, les 14 et 15 octobre 2004. Elle a été organisée par le programme Leonardo da Vinci. Le rapport plénier « 50 ans d'efforts européens dans le domaine de la transparence des qualifications » a été proposé par M. Richonnier, directeur de la DG éducation et culture de la Commission européenne. Les participants étaient les institutions gouvernementales et non gouvernementales, des entreprises privées et 30 invités de l'UE et des nouveaux Etats membres.
- On y a tenu des débats sur les questions suivantes : les manières les plus efficaces pour que les nouveaux Etats membres rejoignent les efforts européens dans le domaine de la libre circulation du travail ; les éléments principaux de la stratégie européenne de la transparence et de l'identification orientés vers 2010 (et au-delà) ; la participation des partenaires sociaux dans le processus de la prise de décision ; l'emploi de volontaires, l'approche « bottom-up ».

4.3.2.3 Les efforts de la Lituanie

La Lituanie a fait quelques efforts pour développer un système national de qualification et l'on a donc développé :

- des normes de qualification (standards professionnels, descriptifs),
- des procédures de qualifications.

La Lituanie veut également implémenter l'Europass, c'est pour cela que l'on a créé :

- un centre national d'Europass (responsable du système de la coordination, de la formation, de la diffusion, de l'information sur l'Europass),
- un supplément au diplôme pour l'enseignement supérieur à partir de l'année 2005 (responsabilité des universités),

- un supplément au diplôme pour l'enseignement et la formation professionnels à partir de l'année 2005 ou 2006 (première étape sous la responsabilité du MES),
- un portfolio européen de langue (projet pilote).

4.3.2.4 Les partenaires sociaux

Les partenaires sociaux lituaniens ont exprimés les avis suivants :

- Les efforts de l'UE dans le domaine de la transparence et de l'identification des qualifications professionnelles sont un grand défi et une bonne occasion pour la Lituanie.
- Nous avons besoin d'un cadre commun de référence pour la FEP aussi rapidement que possible. Les descriptions des qualifications doivent respecter les différentes traditions des différents pays de l'UE et le cadre doit être :
 - o flexible,
 - o non bureaucratique et sans volonté de normalisation,
 - o orienté vers des qualifications basées sur les compétences.
- Forts de l'expérience existante des entreprises privées, du réseau d'EURES, de la pratique et d'autres projets, nous pouvons affirmer que la validation des compétences non formelles et informelles améliorera les chances aux citoyens de Lituanie, qui veulent travailler dans d'autres pays d'UE. Elle aidera également à améliorer la qualité de la FEP en Lituanie.

Le grand risque est que les procédures ne deviennent trop bureaucratiques et ne durent trop longtemps (4 mois et plus). Un problème sérieux est l'identification des qualifications acquises, non formelles et informelles. Les normes existantes sont plus des normes de formation que des normes de qualification. Nous avons besoin de plus d'aide de l'UE dans ce domaine.

D'autres problèmes sérieux sont la connaissance insuffisante des langues étrangères et le manque de compétences dans les TIC des travailleurs qualifiés en Lituanie. Ce sont des obstacles pour la libre circulation des travailleurs lituaniens.

4.3.3 Le point de vue de l'enseignement par Jacques Perquy

*Administrateur Général du Vlaamse Onderwijsraad (B),
Secrétaire Général de EUNEC*

4.3.3.1 En tout premier lieu la question de l'équité et de l'égalité

L'OCDE a fait une très bonne description à laquelle je veux faire référence : sous le concept d'égalité, on comprend que toutes les personnes sont égales et disposent des mêmes droits et des mêmes chances. Quand on parle d'équité, on considère que les personnes sont différentes, et donc qu'elles ont droit aussi à un traitement différent, pour autant bien entendu que ceci soit constatable d'un point de vue objectif.

Celui, par exemple, qui ne parle pas le langage de l'enseignement à la maison a droit à plus de soutien afin qu'il puisse profiter de l'enseignement.

C'est donc important de faire la différence entre égalité et équité. C'est très important pour les actions que l'on va mettre en place, pour certains points en matière de transparence.

4.3.3.2 L'action du VLOR

Au niveau du Conseil flamand de l'éducation, nous essayons, pour aider le Ministre de l'Enseignement, d'émettre un avis sur tous les documents de la Commission européenne qui concernent l'enseignement.

Nous essayons donc de suivre les derniers développements, nous avons ainsi émis des avis sur l'Europass, sur les principes généraux communs en matière de qualité, et également sur les principes de validation des apprentissages non formels et informels. En règle générale, nos avis sont positifs quant à tous ces développements parce que chez nous, et Chris Serroyen l'a d'ailleurs souligné, notre propre système d'enseignement et notre politique d'enseignement veulent profiter de cela pour induire un renouveau. Ainsi nous pensons que les changements en matière de la flexibilisation du système, par exemple, ou encore la reconnaissance des compétences reconnues ailleurs, sont des Europass et chantiers en cours vers la transparence des qualifications

évolutions absolument positives ; tout comme d'ailleurs nous sommes en faveur de la méthode ouverte de coordination parce que cela donne une grande liberté aux Etats membres d'intervenir.

4.3.3.3 Quelques remarques générales

Selon moi, on associe trop facilement les termes d'enseignement professionnel et de formation professionnelle, on parle de FEP ou de VET en anglais. On confond ainsi 2 concepts différents dans une même chose. L'enseignement et la formation professionnels ne sont pas une seule et même chose.

Par exemple, si l'on essaie de définir très concrètement ce que cela signifie, de flexibiliser l'enseignement à l'aide de modules, on en arrive à la constatation qu'il faut trouver d'autres solutions pour les enfants en âge d'obligation scolaire que pour des adultes qui sont déjà intégrés dans la vie professionnelle, ou entrent sur la marché de l'emploi.

L'enseignement a évidemment encore d'autres missions que la préparation à une profession.

Et ceci m'amène à une deuxième remarque critique. Dans toute la discussion sur les structures de qualification, on oublie trop souvent le lien entre qualification professionnelle et formation, éducation générale. Comment ces deux points sont-ils liés ?

Une troisième remarque critique, qui selon moi est souvent également oubliée, même au cours de cette conférence, c'est de définir quelles sont les responsabilités respectives des autorités publiques, des secteurs, des organisateurs d'enseignement, et, pour conclure, du secteur commercial ?

Quand on parle de la reconnaissance des qualifications, nous avons entendu l'exemple de la France où le gouvernement a une présence très dominante et qui fait référence à son système de structure des qualifications, mais ce n'est certainement pas le cas à l'étranger, ce n'est certainement pas non plus un acquis même en France. On a entendu aussi l'exemple d'un secteur donné, la métallurgie, qui a développé son propre système et je peux vous poser la question

suivante : est-ce que cela contribue à la transparence ? Oui, mais au sein de ce secteur seulement et là c'est une transparence transfrontalière. Mais est-ce que cela permet d'avoir une transparence intersectorielle ? Non. Et est-ce que cela permettrait de mettre en place un système de transparence si finalement tous les secteurs développaient leur propre système ? Et bien franchement, non je ne pense pas, et c'est quelque chose qui me turlupine.

J'ai encore beaucoup de questions en ce qui concerne les initiatives commerciales autour de la qualification et de la reconnaissance des qualifications. Ici je fais référence au « computer driving license system » (ECDL) que l'on a confié au secteur commercial, ce qui implique un certain prix à payer, bien entendu pour l'utilisateur. Comme vous le voyez la situation n'est pas tout à fait rose.

4.3.3.4 Quelques remarques à propos de la validation d'apprentissage non formel et informel

Le Vlor pense que c'est une bonne chose que l'Europe se base sur des critères de qualité proposés aux systèmes nationaux mais qu'elle n'impose pas de véritable système.

Deuxièmement, nous pensons qu'il est extrêmement positif que, pour pouvoir y arriver, on présume que des structures de qualification soient existantes. Cela nous obligera à arriver à un tel système qui sera aussi un système faitier qui dépassera le caractère purement éducatif et qui sera reconnu sur le marché du travail.

Mais troisième point, ici une autre question se pose. Est-ce que la reconnaissance de cet apprentissage ne doit pas être élargie vers l'apprentissage formel ? En effet, nous craignons qu'une érosion de l'enseignement puisse apparaître si l'on n'intégrait pas l'enseignement traditionnel à ce processus. Les jeunes et les adultes acquièrent aussi beaucoup de compétences dans le système scolaire normal, mais parfois ne terminent pas leur cursus scolaire et même si ce n'est pas terminé je pense qu'une validation s'impose.

Une dernière remarque, c'est qu'il est heureux que la Commission européenne ait décidé d'intégrer les partenaires sociaux dans cet exercice, mais nous pensons que les professeurs eux-mêmes, que

les prestataires de service dans l'enseignement sont insuffisamment intégrés dans le processus de réflexion. C'est vrai que notre gouvernement national n'organise plus l'enseignement en temps que tel et c'est vrai que les utilisateurs du système doivent participer à ce processus de réflexion mais les producteurs devraient également, selon moi, y être intégrés.

4.3.3.5 Position par rapport au cadre commun de référence

J'en arrive au dernier point, le cadre commun de référence, le référentiel. Le VLOR va émettre un avis à ce propos dont je peux déjà vous dévoiler 3 éléments.

- a) Les 8 niveaux seront-ils suffisamment détaillés pour permettre l'accès au niveau le plus faible ?
- b) A propos du champ d'application du système référentiel, nous estimons qu'il devra s'appliquer à tous les niveaux, en ce compris l'enseignement supérieur et universitaire. Et lors de la conférence à Bergen, nous espérons que les universités ne poseront pas problème, ainsi qu'en ce qui concerne le transfert de crédit. Mais ne faudrait-il pas également intégrer l'enseignement de base et l'enseignement général dans toute cette opération ?
- c) Vers un langage commun ? C'est un élément supplémentaire dans ce cadre, mais Pat Davis en a parlé. Pour nous, il manque encore un cadre conceptuel commun au sein de l'Union européenne, pour s'assurer que l'on parle de la même chose, d'apprentissage formel, non formel et informel, de compétences, de qualifications... Est-ce que l'on utilise le même langage ? Est-ce qu'on a les mêmes définitions ? Est-ce qu'on parle de la même chose ?

4.3.4 Le point de vue patronal par Gregor Saladin

Directeur de l'Union Suisse du Métal, Directeur de projet pour l'EMU-Pass (European Metal Union)

La coopération entre les partenaires sociaux sera très importante pour le succès des nouveaux outils européens. Europass est très intéressant pour la mobilité de jeunes travailleurs en Europe. Il est très important que nous ne mettions pas exclusivement l'accent sur des diplômes. Les compétences et les expériences sont sûrement d'importance égale. L'expérience vécue avec l'EMU-Pass prouve la valeur significative des compétences acquises et des qualifications.

Pour Europass et ECVET une bonne stratégie de marketing sera cruciale. En effet si les gens n'utilisent pas ces outils, le processus entier serait un gaspillage d'effort. L'Europe doit fournir les moyens de convaincre ses citoyens des avantages de ces nouveaux outils. En premier lieu, nous devons créer un langage commun pour nous comprendre les uns les autres.

4.4 Synthèse des réactions des participants sur le cadre commun de références et la validation des compétences

Un ensemble de propositions ont été présentées aux participants à la conférence pour qu'ils puissent exprimer leur accord (feu vert), leur désaccord (feu rouge) ou leur hésitation (feu orange). Il avait été demandé que les représentants des Conseils représentés s'entendent pour répondre aux propositions.

Trois Conseils s'opposent au cadre commun de référence, un seul à la validation (rouge) ; 12 pays marquent leur accord avec le projet d'un cadre commun de référence, cinq pays sont d'accord avec la validation des acquis non formels et informels (vert) ; 11 pays ont besoin de réfléchir encore et de s'informer pour prendre position sur le cadre commun de référence et 7 sur la validation (orange). Marc Durando propose une synthèse des remarques formulées par les participants.

Le premier aspect est plutôt technique : l'Europe prépare plusieurs outils pour rendre le système des qualifications plus transparent.

Ainsi, outre l'Europass qui doit être un modèle pour la transparence, l'Union européenne développe un cadre commun de références pour les qualifications, un système qualité, des principes communs pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels.

Par ailleurs, il y a le côté humaniste de ce processus. Comment peut-on combiner les principes du système social européen avec le besoin de compétitivité économique ? Le modèle social européen est probablement en danger... La réalisation d'une citoyenneté européenne est donc un des projets les plus importants pour l'avenir. Ceci n'est pas une question de détails techniques mais une question de persuasion et de croyance.

Après avoir reçu de nombreuses informations, les participants ont posé leurs questions résumées ci-dessous.

- Allons-nous créer des systèmes nationaux ou européens ?
- Est-il possible de créer plus de transparence tout en respectant les traditions nationales ? N'est-ce pas une contradiction ?
- Allons-nous créer un ou plusieurs systèmes pour valider des crédits ?
- Quel sera le poids d'un diplôme à l'avenir ?
- Les écoles vont-elles être mises sous pression ?
- Quel est le parallèle entre le niveau d'éducation et le niveau de compétence ?
- Qui sait ce qui est en train de se produire en ce moment ?
- Quelle est la pertinence, l'importance des groupes de travail de la Commission ?
- Quel serait le rôle des professeurs et des formateurs dans ce processus ?
- Qui prendra soin de la communication de ces avancées vers le monde de l'éducation ?
- Est-ce que plus de transparence augmentera la cohésion sociale ?
- Comment pouvons-nous clarifier la discussion sur la différence entre l'égalité et l'équité ?

4.5 Europass, le cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences

4.5.1 L'Europass - Description, par Carlo Scatoli

Policy developer – Project manager, European Commission EAC B 1 Unit 1 Development of vocational training policy

La décision européenne de mettre en place l'Europass établit un cadre de transparence sous la forme d'un portfolio de documents sous un logo européen commun. Cela peut favoriser une meilleure communication sur leurs qualifications et compétences lorsque des citoyens européens veulent postuler pour un emploi ou une occasion de formation.

L'Europass n'est pas une reconnaissance des qualifications et des certificats. Actuellement, Europass rassemble cinq documents développés au fil du temps au niveau européen, mais plus tard il pourrait être ouvert à d'autres d'outils si le Conseil et le Parlement marquent leur accord.

4.5.1.1 Le supplément au diplôme (1996)

Ce supplément peut être délivré en même temps que le diplôme. Il décrit les qualifications acquises par le détenteur du diplôme. C'est un document personnel. Le supplément a été promu par le processus de Bologne et est imposé légalement dans quelques pays.

4.5.1.2 Le supplément au certificat (2003)

Ce document est le résultat d'une concertation entre la Commission et les Etats membres. Les Etats membres ont accepté d'employer un document commun pour ce certificat. Ce supplément sera fourni avec le certificat de formation professionnelle. Il décrit les compétences et les qualifications acquises par tout porteur de ce certificat. Ainsi, contrairement au supplément au diplôme, le supplément au certificat n'est pas un document personnel.

4.5.1.3 Le portfolio européen des langues (1998)

Le portfolio européen des langues aide les citoyens à décrire efficacement leurs capacités linguistiques et leur développement. C'est la Commission européenne qui a développé cet outil et prend également soin de sa promotion. Il se sert du cadre commun de référence pour les langues, un système reconnu par le Conseil européen. Les citoyens le complètent eux-mêmes (auto-évaluation).

4.5.1.4 Le CV européen (2002)

Le CV européen permet aux citoyens de remplir un CV qui mette en lumière leurs compétences. Il leur donne l'occasion de présenter une information sur toutes leurs qualifications et compétences de manière claire et complète. La forme commune facilite la communication dans des situations de mobilité. Des directives et exemples sont fournis. Il a été développé suite à une demande du Conseil européen à Lisbonne.

L'Europass-CV comprend des parties qui présentent les informations personnelles, le niveau de compétence linguistique, l'expérience professionnelle et les titres obtenus dans les systèmes éducatifs et de formation ; il met aussi en évidence les compétences complémentaires acquises par des expériences personnelles, les capacités techniques, d'organisation, artistiques et sociales. Toute autre information peut être ajoutée à ce CV sous forme d'une ou plusieurs annexes.

4.5.1.5 L'Europass-formation (mobilité) (2000)

L'Europass-formation enregistre des périodes de mobilité liée au travail - satisfaisant certains critères - réalisées par des étudiants ou des stagiaires. Il leur est délivré par l'organisation qui les envoie dans cette expérience de mobilité. Il est complété et ratifié à la fois par elle et par l'organisation qui accueille.

4.5.1.6 Le nouvel Europass (2005)

Les cinq documents mentionnés ci-dessus sont la teneur du nouveau portfolio Europass. Europass veut être un système ouvert.

Le porteur peut ajouter encore plus de documents dans son portfolio. Il est également possible qu'à l'avenir d'autres certificats officiels puissent être créés.

L'Europass a une base juridique. En 2003 la Commission a fait une proposition qui a obtenu un avis favorable du Comité des régions et du Comité économique et social européen (avril 2004). Le Parlement européen a eu une première lecture favorable le 21 avril 2004. En principe, l'adoption de la décision devrait avoir lieu en janvier 2005. L'Europass deviendra valide en mars 2005. L'entrée en expérimentation est prévue en avril ou mai 2005³⁴.

L'Europass fournit une valeur ajoutée. Introduire les documents de transparence dans un cadre simple avec un logo, coordonné par un seul organisme, aura comme résultat un accès plus facile, un impact plus fort de communication, une gestion plus efficace et comme conséquence une stratégie logique pour la transparence des compétences et des qualifications.

Le portail d'Europass sur Internet fournira des informations sur les documents d'Europass. Il fournira un service interactif, organisé selon la nature différente des documents : documents publiés (supplément de diplôme, Europass mobilité), supplément de certificat et documents remplis par les citoyens (CV, portfolio des langues).

La couverture du portfolio Europass existe sous forme d'un produit imprimé ou sous une version électronique qui sera disponible sur le portail. Les documents de papier sont en principe la version imprimée des documents électroniques. Les personnes, qui n'ont pas accès à Internet, peuvent demander ces documents au centre national d'Europass.

Dans chaque pays un seul organisme effectuera ou coordonnera toutes les activités relatives à l'Europass (le centre national Europass). Les tâches de ces centres sont la promotion de l'Europass, la gestion des documents et la gestion du réseau au niveau national et européen.

³⁴ L'Europass a été approuvé effectivement fin décembre et le lancement officiel de l'Europass a eu lieu les 31-01 et 01-02-2005 à Luxembourg.

4.5.2 Europass, une contribution à la transparence, par Robert Loop

Le Forem — Belgique, Robert Loop est un des responsables de la formation professionnelle de Wallonie. À ce titre, il participe au groupe de coordination du processus de Copenhague.

Europass est-il vraiment l'instrument de la transparence ?

Europass est une contribution significative à la transparence, mais il est important de le situer dans la totalité du processus de Copenhague. L'objectif du processus de Copenhague est de créer plus de confiance en offrant plus de transparence. Les partenaires dans ce processus sont le marché du travail, les employeurs qui offrent le travail, l'éducation et la formation et enfin les citoyens. Nous devons développer la confiance mutuelle à l'intérieur de chaque catégorie de partenaires et entre ces trois partenaires.

Le cadre commun de référence des qualifications et des compétences se compose de sept points :

4.5.2.1 Europass

Carlo Scatoli a bien expliqué l'Europass, mais, le processus de Copenhague a développé d'autres instruments importants, qui pourraient être utilisés pour augmenter la qualité de l'Europass.

4.5.2.2 Augmenter la qualité

Le groupe de travail, qui est responsable de la qualité, a fait un guide pour l'autoévaluation. Ils ont produit une évaluation du rendement et un ensemble d'indicateurs sur les systèmes de l'éducation et de la formation. Leur rapport a été terminé à la fin de 2003. Ceci a été suivi d'un premier examen modeste par les pairs en 2004. La question qui se pose donc est de savoir comment nous pouvons faire un lien entre ce groupe de travail sur la qualité et l'Europass. Comment l'amélioration de la qualité peut-elle avoir une influence sur les instruments dans l'Europass ?

4.5.2.3 Niveaux de référence communs

C'est la pierre angulaire du cadre commun. Le conseil mentionnera ce cadre commun de référence des qualifications dans le Communiqué de Maastricht en décembre 2004. Les données concernant ces niveaux telles qu'elles ont été décrites plus haut sont encore hypothétiques. On proposera le rapport des experts (2004) aux Etats membres en 2005 et il sera mis en usage en 2006. C'est une question très complexe, mais est très important que chaque Etat membre commence également à y penser de sorte qu'il puisse y avoir une double impulsion à la fois de l'Europe et des Etats membres. La réponse sur cette question essentielle augmentera la qualité de l'Europass à l'avenir.

4.5.2.4 Système de transfert de crédit (ECVET)

En 2004, il y a eu un rapport des experts. À la fin de 2005, il y aura une proposition pour les Etats membres. Ce système sera mis en pratique progressivement et lancé de manière volontaire en 2006. Ce calendrier est conditionnel, parce qu'il sera nécessaire de donner aux opérateurs le temps de s'adapter à ce nouveau système.

4.5.2.5 Lifelong guidance

La guidance (accompagnement, orientation...) tout au long de la vie est un autre sujet qui a été traité par un groupe de travail. Nous attendons un guide et un manuel en 2005. La «lifelong guidance», c'est non seulement l'information, mais aussi l'orientation et l'accompagnement à la fois. Ces trois éléments sont essentiels et ils jouent également un rôle important dans le développement de la qualité de l'Europass.

4.5.2.6 La validation de l'apprentissage formel et informel

Cette validation aura une influence sur le développement du cadre de référence. Elle jouera un rôle dans la réflexion sur les niveaux de référence. Quelle est la valeur d'une unité de crédit ? Quelle définition emploierons-nous pour ces unités de crédit ?

4.5.2.7 Évolution des expériences sectorielles

Ce point fait l'objet d'un développement plus récent et il a été la question centrale d'une conférence à la Haye. Il traite de la valorisation des expériences sectorielles, qui pourraient contribuer à la teneur de l'Europass.

4.5.2.8 Conclusion

Un des points clés de l'implantation de l'Europass est de développer un Europass proche des citoyens. Comme Marc Durando l'a dit, il est bien que nous discutons avec l'un ou l'autre expert au sujet du développement des outils et des instruments de la transparence, mais finalement ce sont les citoyens qui doivent les employer. Chaque citoyen doit en comprendre l'avantage. Les outils doivent être leur propriété. L'accès à l'information, à de vrais conseils pour la formation tout au long de la vie et à un accompagnement proche est très important dans ce contexte. C'est non seulement un problème européen mais ce devrait être un défi pour tous les Etats membres.

Robert Loop souligne que la guidance devrait être très proche des individus, encore plus pour les personnes qui ont peu de compétences, et quand ils n'ont pas beaucoup d'expérience de tous ces nouveaux outils européens.

4.5.3 Les questions de quelques participants

La banque de données de l'Europass est-elle saine et contrôlable ?

Carlo Scatoli : Europass n'est pas une base de données. C'est un portail, où les gens peuvent obtenir l'information et où ils peuvent télécharger des documents, mais il n'y a aucune base de données centrale. Au niveau national, on peut faire une base de données, mais c'est la responsabilité des Etats membres. Ce sont les Etats membres qui doivent veiller à la sécurité de ces données. Ceci est étroitement lié avec les lois sur la protection de la vie privée. Ainsi, il n'y a aucun problème au niveau européen, parce qu'Europass ne garde pas des données.

Le portfolio européen des langues est un outil que les citoyens complètent eux-mêmes. Quelle est l'utilité de cette autoévaluation ?

Carlo Scatoli : Il a le même rôle que le CV, il exprime les compétences de la personne en question, mais ici au niveau linguistique.

Un participant : Nous avons beaucoup d'étrangers au Luxembourg, qui pensent qu'ils connaissent une langue. Je pense que la certification d'une compétence linguistique doit être faite par quelqu'un qui connaît vraiment cette langue. Ainsi, nous avons besoin d'un portfolio de langue avec différents niveaux de la compétence et de connaissance, mais les niveaux doivent être certifiés par des personnes autorisées.

Carlo Scatoli : Le portfolio européen de langue ne certifie pas la compétence linguistique. C'est un instrument de communication pour le citoyen. Avec cet outil, il peut se référer au cadre commun du conseil européen. De cette façon, le citoyen peut donner un aperçu clair de ses compétences linguistiques. Par exemple, quel est un niveau moyen ? Pouvez-vous recevoir un appel téléphonique dans une langue étrangère ? Pouvez-vous utiliser une langue étrangère pour une communication dans un contexte professionnel ? Pouvez-vous écrire dans une langue étrangère ? Le portfolio des langues n'est pas fait pour certifier les compétences linguistiques. C'est un outil de communication ; nous pouvons le considérer comme une section spécialisée dans le CV européen. Il est possible que, à l'avenir, des outils de certification de langue, avec des tests en ligne, soient développés et qu'on puisse les ajouter à l'Europass. Cependant, à ce moment, ces outils n'existent pas.

4.6 Le système européen de transfert de crédits pour la FEP

4.6.1 Présentation du système ECVET par Michel Aribaud

*European Commission – DG Education and Culture –
Unité B1 – Development of vocational training*

Le système de transfert de crédit dans l'enseignement et dans la formation professionnels - ECVET - est un projet, encore en cours de développement. Il est basé sur un certains nombre d'études, de réflexions. C'est un projet qui mérite certainement d'être évoqué dans le débat.

Le système de transfert de crédit est à la fois une donnée extrêmement complexe et un défi parce que, à terme, il s'agit de faire des propositions pour un système qui offre à chacun la possibilité de se développer, de s'épanouir via des formations et grâce à la promotion de la mobilité, grâce à une mobilité plus grande, plus enrichissante.

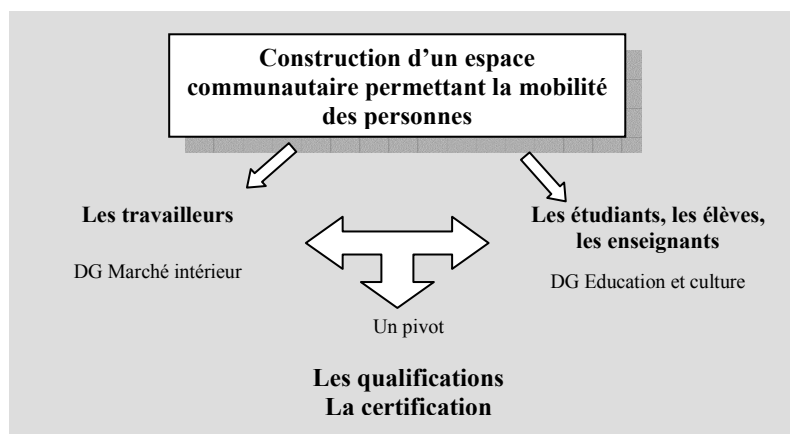
Un système de transfert de crédit existe déjà dans l'enseignement supérieur depuis un certains nombres d'années. Et l'on a certainement beaucoup de leçons à tirer du développement de ce système ECTS. On peut en tirer des conclusions, mais on doit aussi tenir compte de caractéristiques propres de la formation professionnelle, en ce qui concerne la structure, en ce qui concerne l'organisation, la logique... Et je pense que cela mérite un débat plus approfondi.

Le projet ECVET n'est pas seulement une transcription du système ECTS vers la formation professionnelle mais plutôt une recherche de solutions originales qui soient compatibles avec les spécificités de la formation professionnelle.

Qui s'en occupe ? Tout commence dans un groupe d'experts qui ont été nommés par un certains nombre de pays, dans lequel on se base sur les contributions des partenaires sociaux, et sur des contributions de nature technique et scientifique. C'est le CEDEFOP qui s'en occupe avec d'autres opérateurs.

4.6.1.1 Contexte

Le système de transfert de crédit se situe dans le paysage global de l'initiative européenne.



Le concept clé du projet est de mettre en place un espace communautaire où la mobilité des personnes soit favorisée. La mobilité des travailleurs fait l'objet d'une directive et l'organisation de la mobilité des travailleurs d'un projet de directive, le tout réglé par la DG « marché intérieur », avec en plus certains autres projets.

Certaines initiatives sont déjà anciennes telles celles qui sont relatives à la mobilité des étudiants et à la mobilité des professeurs. Les enseignants sont bien sûr des travailleurs mais ils ont en plus un rôle particulier à jouer puisqu'ils contribuent à la formation.

Tout tourne donc autour de la mobilité et la deuxième pierre angulaire est celle de la qualification et de la certification.

Toutes les initiatives qui ont été prises au fil du temps et qui doivent encore l'être visent la mobilité, y compris ce qui concerne la visibilité des certificats. Tout ceci doit également être vu dans le cadre d'une directive pour la qualification des compétences.

Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation	↓	Désigner des parcours de qualification permettant la mobilité
= mobilité des apprenants et des enseignants		= mobilité des travailleurs
<u>Sorbonne - Bologne 1999</u> : pour un espace européen de l'enseignement supérieur		<u>Lisibilité des certifications</u> : Directive sur la reconnaissance des qualifications
<u>Bruges 2001</u> : la formation tout au long de la vie		<u>Méthodologies : 4 logiques</u> 1. années 70 : équivalences 2. années 80 : correspondances 3. années 90 : transparence 4. années 2000 : co-construction de références communes
<u>Copenhague 2002</u> : développement de la coopération en éducation et formation professionnelles		
Education et formation tout au long de la vie		

Les orientations méthodologiques des travaux entrepris revêtent des dimensions très différentes. Dans les années 70, on cherchait des équivalences. Et on s'est heurté à toutes les limites liées à un tel exercice. Et donc on a obtenu peu de résultats.

Au cours des années 80 des grands projets ont été lancés : à ce moment-là on parlait de la correspondance entre certification et qualification. Le CEDEFOP a lancé une grande étude qui a mené à un rapport portant sur 219 qualifications. Un travail indubitablement utile, qui d'ailleurs est toujours utilisé comme documentation. Mais les retombées en matière de mobilité des utilisateurs et de l'évolution du système sont très limitées.

Dans les années 90, le concept de transparence apparaît pour la première fois. Est-on passé d'un « hard concept » vers un « soft concept »? Non absolument pas. On va plus vers l'idée selon laquelle il est important de développer des dispositifs par lesquels on peut offrir des services efficaces aux utilisateurs et aux systèmes, c'est-à-dire tout ce qui est lié à l'offre de service aux institutions responsables.

Dans les années 2000, et dans la logique de la transparence, une nouvelle orientation voit le jour : rechercher des référentiels communs. De nouveau, on entre dans une nouvelle ère, il s'agit d'un mouvement par lequel on veut offrir aux citoyens et également aux systèmes et donc à leurs responsables, on veut leur offrir des références pour prendre des décisions, des moyens pour qu'ils puissent encore mieux structurer leur système. Il s'agit de favoriser la mobilité des professeurs, la mobilité des élèves, des étudiants.

Le tableau précédent rappelle aussi les phases du processus, la colonne vertébrale de cet ensemble étant « l'apprentissage tout au long de la vie ». C'est quelque chose que l'on ne peut certainement pas oublier : il n'y a pas un public unique qui participe à ce processus ; tous les publics sont intégrés dans l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie, des jeunes aux adultes.

4.6.1.2 Les deux axes de la collaboration européenne

a) Lisbonne 2000 – Barcelone 2002

Modernisation des systèmes de l'enseignement avec un programme de formation, avec des dispositions très spécifiques : 13 objectifs concrets dont le partage de la pratique et le développement des politiques communautaires en matière d'éducation et de formation professionnelles.

ECVET, donc le système de transfert de crédit, s'inscrit dans ce processus de modernisation de l'enseignement. Ceci est très important parce que non seulement nous travaillons au développement d'un instrument pour les usagers, mais il s'agit également de développer des principes de fonctionnement, des principes qui indubitablement auront des conséquences sur les systèmes de formation. Nous sommes dans le cadre d'une modernisation des systèmes d'enseignement.

b) *Bruges (2001), Copenhague (2002) et Maastricht (2004)*

Il s'agit de structurer la collaboration européenne pour permettre la modernisation des systèmes d'enseignement, avec le développement de dispositifs afin d'améliorer l'offre de services aux citoyens, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels. Tout ceci bien entendu pour répondre aux défis de l'économie de la connaissance.

4.6.1.3 Concrétisation et mise en œuvre

- La directive (SLIM)³⁵ parle de la reconnaissance des qualifications, ce qui implique une harmonisation des procédures.
- Dans la formation et l'enseignement professionnels, nous sommes dans la dimension de l'instrumentalisation.

Comment finaliser cette approche, comment encadrer cette approche ? Comment trouver les instruments ? Toute une série d'initiatives ont été prises : le programme ECTS, le programme ECVET, la résolution sur l'apprentissage tout au long de la vie, un guide pour les décideurs, un projet pour des référentiels au niveau européen, le cadre de référence européen des qualifications, les principes généraux pour l'apprentissage non formel et informel, les principes communautaires en matière de qualité, ou encore des instruments spécifiques comme, par exemple le CV européen. Tout ceci montre qu'il s'agit d'un ensemble, d'un «package».

Et c'est vrai qu'à l'avenir on pourrait poser plusieurs questions aux institutions et aux gouvernements. Ce sont des questions sur la façon dont tout le système va évoluer, va être guidé, accompagné ? Ce sont des instruments qui, dans la plupart des cas, sont en fait un enrichissement de ce qui existe déjà au niveau national. Il s'agit

³⁵ *Fin février 2001, le Parlement européen et le Conseil ont adopté la directive SLIM sur la «reconnaissance des diplômes». Cette directive, s'inscrit dans le cadre de l'initiative SLIM dont le but est de simplifier la législation pour le Marché intérieur. Elle modifie 14 directives existant dans le domaine de la reconnaissance des diplômes et des qualifications professionnelles.*

d'un point important et délicat, surtout quand on parle du système européen de transfert de crédit.

➤ La transparence, un principe transversal

On a parlé d'Europass. Et maintenant, à l'avant-plan, il y a les diplômes avec un cadre de référence. On a donc un ensemble d'initiatives, un ensemble de procédures, présentées aux Etats membres et présentées au système afin de pouvoir offrir un service de haute qualité.

4.6.1.4 Quel est le rôle des ECVET dans cet ensemble ?

Il s'agit d'un projet qui est en cours, ce qui veut dire qu'il y a des hypothèses, des orientations, des propositions mais tout ceci doit encore être étayé, documenté et, par la suite, cela devra encore être validé.

a) Contexte

ECVET est inclus dans le processus de Copenhague et les travaux sont véritablement orientés par la déclaration même de Copenhague. Cela signifie que le groupe de travail qui a été mis en place est parti d'une commande. Une commande avec deux facettes.

D'abord concevoir, ce qui veut dire mettre en place les concepts de base, les principes de base pour un mécanisme permettant le transfert de crédit. Mais la deuxième partie de la commande consiste à faire des propositions de mise en pratique de tout cela. Le groupe de travail ne devait donc pas travailler dans une tour d'ivoire, il devait produire des concepts mais également s'exprimer sur la faisabilité de l'ensemble de l'instrument, de l'ensemble du mécanisme.

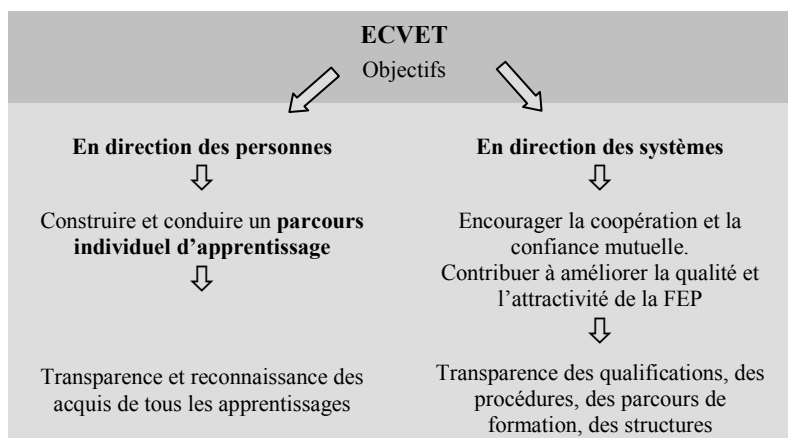
La diversité extrême des systèmes d'éducation et de formation professionnelles est un problème important lorsqu'il s'agit de mettre en place des systèmes qui auront une vocation européenne c'est-à-dire qui devraient être applicables pour l'ensemble de l'Europe.

b) *Quelle est la finalité des ECVET ?*

Le premier but visait à faciliter, à encourager la mobilité des personnes qui sont en train d'être formées. Et deuxième élément, à encourager la mobilité géographique et professionnelle des personnes. Cela veut dire que nous sommes confrontés à un projet qui est à la base d'instruments qui permettront à des personnes qui sont en formation, d'organiser leur parcours de formation. Cela implique que les personnes qui offrent les formations devront elles-mêmes trouver les moyens nécessaires pour orienter, pour développer les processus d'apprentissage. Elles vont elles-mêmes devoir mettre en place les instruments pour gérer les parcours d'apprentissage.

Dans son exercice de réflexion, le groupe de travail a dû intégrer un certain nombre d'éléments. Il va devoir donc concevoir des principes, les publier au bout du compte, mais tous les processus d'apprentissage doivent être intégrés tant les processus d'apprentissage formel, que les processus d'apprentissage non formel – informel. Et par rapport à ces deux derniers éléments c'est vrai qu'il y a encore pas mal de pain sur la planche.

c) *Quels sont les buts opérationnels des ECVET ?*



D'abord en ce qui concerne les personnes, les individus. On doit leur donner l'opportunité de mettre en place un processus d'apprentissage individuel, on doit leur offrir les moyens Europass et chantiers en cours vers la transparence des qualifications

nécessaires tout en tenant compte bien entendu de la reconnaissance ; donc tout le processus d'apprentissage que ces personnes auront suivi devra être visible.

Attention le mot «reconnaissance» n'a pas forcément la même portée dans les différents pays de l'Union Européenne, certainement pas au Royaume-Uni et en France, par exemple. Et puis il y a aussi le mot «validation» qui peut avoir, comme en France, une connotation juridique. Les mots utilisés ne correspondent pas aux mêmes concepts, aux mêmes définitions dans toutes les langues. Moi, j'utilise le terme reconnaissance dans le sens le plus large du terme, c'est-à-dire comment nous pouvons nous assurer que ce que l'on a appris puisse être reconnu.

Il y a également un 2^e objectif : on doit essayer de renforcer la confiance entre les systèmes, on doit essayer d'encourager l'attractivité des formations professionnelles et donc on doit également s'assurer que les formateurs appliquent le principe de la transparence des qualifications, des procédures et des processus d'apprentissage. En d'autres termes, avec les ECVET, on se retrouve dans la perspective de la mise en place, du développement d'un système qui sera utilisable par les utilisateurs et qui aura un impact majeur sur l'approche que l'on a du système lui-même.

4.6.1.5 Les fonctionnalités opérationnelles des ECVET

➤ Fonction de transfert

ECVET doit permettre à chacun de passer d'un système formel de FEP à un autre, d'une situation d'apprentissage non formel au système formel de FEP, et donc de transférer ses acquis d'une situation d'apprentissage à une autre

On doit s'assurer que tout ce que la personne a déjà appris puisse être intégré dans son processus d'apprentissage, il faut donc qu'un système de transfert soit mis en place.

➤ Fonction d'accumulation, de capitalisation, de valorisation

ECVET doit permettre à toute personne de valider les connaissances acquises au fil de la vie.

Ces deux fonctions sont vraiment indispensables et sont aussi indissociables. Mais les deux concepts posent des questions

techniques qui sont de natures totalement différentes. Le défi est de résoudre les problèmes techniques résultant de ces deux fonctionnalités et s'assurer que les usagers et les systèmes reçoivent chacun un dispositif acceptable.

4.6.1.6 Le champ d'application

- ECVET est conçu pour le système de la formation dans son ensemble. Nous l'avons déjà dit formel, informel et non formel.

Mais en première instance on donnera la priorité à l'application au niveau formel. Pourquoi ? Parce que c'est peut-être dans le système formel que les besoins d'un tel système sont les plus criants, sont les plus présents. Mais aussi parce que le système de formation formel permettra plus facilement d'obtenir très rapidement des données quant à l'applicabilité du système. Ce sont des systèmes qu'on comprend bien, qu'on contrôle bien dans les différents pays et la priorité ici est de pouvoir, presque en temps réel, mesurer et suivre le développement du système avant de passer à l'introduction de changements et d'améliorations.

- ECVET est destiné aux apprenants des systèmes formels, à quelque niveau que ce soit

Les ECTS et les ECVET devront pouvoir s'articuler dans la logique de l'enseignement technique, du technique supérieur de façon qu'à terme les personnes aient la possibilité de passer d'une carrière « d'étudiant » à une carrière de travailleur. La question du lien entre les deux systèmes ECTS et ECVET reste encore ouverte aujourd'hui.

- ECVET permet d'articuler et de combiner les périodes d'apprentissage formel et non formel

Ainsi, on donne aux personnes la possibilité de développer un parcours d'apprentissage tout au long de la vie. En d'autres termes, il faut intégrer dans le système ECVET le principe de la prise en compte de tout ce qui a été appris de manière non formelle ou informelle, cela veut dire de toute l'expérience acquise.

- ECVET permet d'accéder au système formel

ECVET devrait permettre aux personnes qui le voudraient, de suivre une nouvelle formation au cours de leur carrière, d'avoir ainsi accès au système formel en partant du système informel.

- ECVET peut être mis en œuvre par tout prestataire accrédité

Retenons simplement ici qu'il est nécessaire de garantir la crédibilité du système et que les autorités nationales seront certainement responsables de garantir la fiabilité du système pour le citoyen. Et ceci se passera par le biais de l'identification du prestataire qui pourra mettre en place le système ECVET.

- ECVET qui est un système ouvert, flexible, peut être appliqué dans l'espace régional, national, européen, voire international

4.6.1.7 Projet de cadre de référence pour la mise en œuvre

- Objet des ECVET : Que signifie concrètement ECVET quand on parle du transfert de crédit ?

Les objectifs et résultats attendus et obtenus de l'apprentissage sont les éléments d'une qualification exprimés en connaissances, capacités, compétences à acquérir ou à maîtriser à un niveau de référence donné regroupés et organisés en unités. Selon les différents systèmes, il pourrait s'agir des éléments composants d'une qualification.

En d'autres termes, le processus de transfert sera appliqué à ce que l'on appelle en anglais l'output ou plutôt l'outcome, donc le résultat de la formation. Ces résultats, ces outcomes s'expriment également en terme de compétences, de capacités qui doivent soit être encore être apprises ou qui ont déjà été acquises, digérées.

L'objet du système de transfert de crédit se retrouve dans cette définition. Et ceci identifie exactement ce qui est attendu du système de transfert c'est-à-dire qu'une personne - qui aura parcouru un processus d'apprentissage pendant un temps déterminé et qui aura atteint le modèle de résultat attendu - puisse indiquer qu'elle a fait preuve des compétences puisqu'elle a atteint les résultats escomptés, et que ceci soit pris en compte pour son parcours futur d'apprentissage.

Les compétences, les connaissances (donc tout ce que cette personne a appris) seront regroupées dans des ensembles cohérents qui pourront être identifiés, qui seront lisibles pour tout un chacun, et elles seront donc traduites en unités.

Contrairement au système ECTS, l'objet du transfert n'est pas lié au moyens, n'est pas lié à la durée de la formation, n'est pas lié à la quantité de travail, n'est pas lié à tout ce qui tourne autour des input, mais est plutôt lié aux outcomes, aux résultats, aux buts que la personne s'est fixés, aux résultats que l'on attend à la suite de la formation. Et dans le cas de la mobilité en cours d'apprentissage, c'est également lié aux résultats suivant la période de la mobilité.

➤ Convention ECVET : Pourquoi parle-t-on de crédit ?

Parce que c'est en fait une traduction arithmétique, une traduction pratique du parcours d'apprentissage, du processus d'apprentissage. On a décidé de réfléchir sur une convention, sur un accord. Il s'agit ici clairement d'une convention mise en place au niveau européen, qui serait là pour attribuer un nombre maximal de points de crédit à l'ensemble des unités et à chaque unité.

Cette problématique d'unité maximale à été résolue au sein d'ECTS parce que là on est parti du cadre universitaire, du calendrier universitaire qui est tout simplement divisé en trimestres. On a convenu que : deux ans = 120 unités.

Mais évidemment, avec la formation professionnelle, on est confronté à une autre logique parce que la durée comme telle n'a que très peu de sens et la notion de charge de travail en a encore moins. On élabore donc une proposition visant à présenter une nouvelle échelle de crédit qui serait typique et adaptée à la spécificité de la formation professionnelle. Evidemment cela devra être lisible !

Le projet ECVET, à l'heure actuelle, est en développement donc les choses ne sont pas encore clairement déterminées.

- Un troisième point est important dans ce système de transfert de crédit : il est basé sur la nécessité absolue de travailler sur la base d'un accord de partenariat

Ce sera réglé entre les institutions dans le sens le plus large du terme c'est-à-dire entre les prestataires de formation qui veulent s'engager dans ce système de transfert de crédit. Cet accord de partenariat sera représenté par une convention : il portera sur des modules de formation et sur des unités, objet de la mobilité, que l'individu pourra utiliser, en référence à ces transferts de crédit.

On aura donc pour le transfert de crédit :

- un objet basé sur des résultats,
- une convention ou un accord qui devra être signé avec bien entendu les éléments de lisibilité et de cohérence soulignés précédemment, par exemple en ce qui concerne les unités de crédit,
- un principe selon lequel on devrait avoir un accord formel conclu entre les différents partenaires, et qui inclura également la personne en situation de mobilité.

4.6.1.8 Unité(s) et module(s), typologie opérationnelle

- L'unité se situe dans une logique de résultats observables d'un processus d'apprentissage (outcomes/output)
- Le module se situe dans une logique de moyens et de gestion d'un parcours d'apprentissage : programme, méthodes, durée ... dans une organisation donnée (processus)
- Les crédits (ou points de crédit) se situent dans une logique de moyen d'échange et de capitalisation (représentation quantitative d'un parcours). C'est un outil de communication entre plusieurs systèmes.

4.6.1.9 Les problématiques soulevées par les ECVET

- Comment pouvons nous positionner les personnes dans un processus, dans un parcours d'apprentissage comportant une situation de mobilité ? Et par rapport aux diverses situations d'apprentissage qu'elles rencontrent ?

Nous sommes dans un système de formation professionnelle et c'est vrai que l'organisation d'un pays à l'autre est fortement différente.

Un exemple tout simple : la formation en alternance c'est-à-dire aller pour partie dans un centre de formation et d'autre part en entreprise, diffère selon les pays, selon les systèmes, selon les dispositifs et même parfois à l'intérieur d'un même pays... Comment pouvons-nous nous assurer que toutes ces personnes soient positionnées dans ces différents parcours et qu'un dialogue existe entre les différents systèmes ? Comment pouvons-nous nous assurer que les individus qui entrent dans un tel processus puissent le suivre jusqu'à la fin ?

En fait, le débat qui porte sur la faisabilité la comparabilité qui peut être obtenue ressemble un peu au débat sur le sexe des anges ! Jusqu'à présent je n'ai pas encore trouvé une seule étude sérieuse qui indiquait de manière unilatérale que c'est une heure donnée dans un laboratoire ou une heure donnée dans une entreprise qui est la plus efficace pour la production de compétences. Je n'ai pas encore trouvé la moindre étude sérieuse qui a pu montrer ce qui était le plus intéressant.

➤ Prendre en compte tous les publics (logique lifelong learning)

Cette 2^e problématique est liée à la volonté de concerner le public le plus large mais elle nous renvoie aussi à la diversité, aux différences qui existent entre les systèmes. Comment tenir compte de tout ce qui a été appris dans le cadre de tous les processus d'apprentissage formels, informels et non formels selon les pays et selon les systèmes existant ?

➤ Prendre en compte les acquis de toutes les formes d'apprentissage, formel, non formel et informel

C'est vrai qu'on dit que tout ce qui est appris doit être pris en compte mais alors il faut s'assurer qu'il y ait effectivement une certaine communication entre les différents systèmes. Mais comment le faire ? Comment s'assurer de la capitalisation de ce qui a été déjà été acquis au cours du parcours d'apprentissage ? Et comment s'assurer que cette capitalisation a bel et bien lieu ? Que la validation et la certification puissent avoir lieu ?

- Articuler le système avec la modularisation des parcours (modules de formation)

Une autre question qui se pose aux prestataires est comment pouvons-nous harmoniser un dispositif, qui est souple, qui est flexible, en tout cas qui se veut flexible, avec l'offre de formation ? En d'autres termes comment pouvons-nous nous assurer que les prestataires, les personnes qui offrent de la formation, de l'éducation, peuvent renouveler régulièrement leurs offres en terme de modules qui soient accessibles pour le public le plus large possible ?

4.6.1.10 Un petit point quant au calendrier

Nous attendons un accord du Conseil des ministres (Maastricht en décembre). Nous pensons mettre ce système au point pour juin 2005, suivi par une période de test, de faisabilité de ce modèle par rapport aux systèmes nationaux. Ça c'est prévu pour la fin 2005. Il y aura alors une proposition formelle de la part de la Commission et en 2006 nous espérons que ECVET deviendra une réalité au niveau européen.

4.6.2 Les questions de quelques participants

Pat Davies indique qu'elle voit un danger par le fait qu'on crée ainsi deux systèmes : ECTS et ECVET, qui ont une logique différente. Ceci soulèvera de nouvelles barrières. Les universités accepteront-elles ECVET ?

Michel Aribaud répond que l'aspect technique d'ECVET et d'ECTS ne résoudra évidemment pas le problème de la compatibilité entre les universités et le monde de la FEP. Il est très difficile de surmonter ces incohérences. Le lien entre la FEP et les universités n'est pas facile en raison des logiques différentes qu'ils utilisent.

L'éducation professionnelle répond à des objectifs basés sur le résultat à la sortie. Les universités sont davantage orientées sur les contenus scolaires et les cursus. L'existence de deux systèmes différents - et je suis d'accord avec Pat Davies, risque d'augmenter les barrières. Je pense que nous rencontrerons des contradictions qu'il sera difficile de résoudre.

Le représentant du Portugal craint que les deux systèmes continuent à évoluer de plus en plus séparément. Il dit comprendre qu'on ne puisse rendre les choses trop simplistes mais il craint que cette approche ne crée de grandes difficultés. Les universités vont profiter du champ qui leur est laissé pour s'écarter de la logique d'action de la formation professionnelle. Celle-ci est centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignant. S'il n'y a pas de possibilité de communication entre les deux systèmes, je crains de gros problèmes.

Michel Aribaud répond qu'il partage complètement ce souci. Un système applicable globalement serait cependant très difficile. En premier lieu, ECVET a été créé pour augmenter la mobilité horizontale et géographique. Le groupe de travail a fait le choix de commencer à partir de ce qui existait déjà dans la FEP. Ils n'ont pas commencé à partir d'un nouveau système technique, un système purement théorique, où tout devrait être très facile. Ils ont commencé à partir de la réalité de la formation professionnelle et de ses objectifs.

4.7 Europass et le système de transfert de crédit pourraient-ils améliorer la citoyenneté et la cohésion sociale ?

Quelques représentants des Conseils membres de EUNEC et des partenaires sociaux donnent leur point de vue sur ces deux instruments européens.

4.7.1 Krista Loogma

Estonian Education Forum

4.7.1.1 Introduction

Cette intervention porte sur l'expérience de l'Estonie, par rapport à l'ensemble de la problématique de la transparence, en abordant un certain nombre de principes d'un point de vue institutionnel et d'un point de vue individuel.

Bien entendu Europass est un projet social gigantesque et je pense que tant d'un point de vue institutionnel que d'un point de vue personnel, ce projet revêt une importance cruciale. Le système Europass, en Estonie, en est encore aux balbutiements, mais la même chose vaut, apparemment pour les autres pays. Bien entendu certains instruments ont déjà été présentés, introduits, tel que par exemple le supplément au diplôme, mais il n'y a pas encore eu beaucoup de discussions publiques à cet égard. Et le grand public n'est pas encore conscient de l'existence de toutes ces possibilités.

4.7.1.2 Que faut-il dire quand on parle de l'introduction de la mise en œuvre d'Europass ?

Les normes des systèmes de qualification professionnelle se retrouvent au centre de déclarations politiques et d'autres mécanismes. Et ces mécanismes sont là, dans mon pays, pour permettre à la vie professionnelle et la vie formative de rentrer en contact.

Un élément important est la transparence des qualifications autant pour les employeurs que pour les travailleurs. Mais nous

constatons que l'introduction de ce dispositif jusqu'à présent n'est pas encore faite à 100%. C'est vrai qu'à l'heure actuelle aussi il est difficile, en tout cas en Estonie, de mesurer l'efficacité d'un tel système, d'un tel dispositif parce que nous ne disposons pas d'analyse.

En outre, c'est bien que des normes professionnelles existent, qu'on les ait élaborées, mais le système de qualification n'est certainement pas encore complet. Il y a évidemment certains domaines où ce système de qualification fonctionne déjà en tout cas partiellement mais ce n'est pas le cas pour tous les secteurs économiques.

4.7.1.3 L'importance de l'informel relativement aux diplômes

L'Estonie est un très petit pays, donc avec une société civile réduite et il existe d'autres mécanismes chez nous afin de mesurer la qualité des travailleurs et leurs niveaux de compétences tels que par exemple des ratios personnels, des relations entre les individus et la communauté. Pour l'employeur il est souvent plus important de savoir quelle était ou quelle est l'expérience d'un travailleur potentiel ou encore d'obtenir des informations informelles. Pour l'employeur, l'expérience compte plus, elle est souvent plus importante que des certificats, des diplômes formels. La signification de ces certificats, de ces attestations de formation formelles est donc franchement différente chez nous.

Il y a une différence majeure aussi entre l'enseignement professionnel et les universités dans le sens que l'on donne à ces diplômes, dans l'utilité que l'on accorde à ces certificats. Les diplômes, les attestations et les certificats sont évidemment donnés à l'individu au bout de sa formation mais ce n'est pas là pour affirmer, pour valider des compétences, c'est plus pour donner un signal : il a obtenu son diplôme ! Le diplôme n'est pas donné comme moyen permettant de mesurer quelque chose. C'est simplement une reconnaissance : cette personne a eu un diplôme et cette personne peut donc fonctionner. Il faut donc tenir compte du sens de l'émission d'un diplôme. Mais ici, le sens de l'apprentissage informel est souvent sous-estimé surtout lorsque cette formation informelle n'est pas vraiment reconnue.

4.7.1.4 L'importance de l'identification et la validation du processus d'apprentissage formel et informel

L'identification et la validation du processus d'apprentissage formel et informel sont, pour nous, des processus importants. Nous devons néanmoins nous rendre compte que la validation ou la reconnaissance de processus d'apprentissage non formel et informel est la partie la plus compliquée du système Europass...

La reconnaissance et la validation sont deux éléments extrêmement importants pour le marché du travail en Europe mais aussi pour le marché du travail en Estonie. Ce phénomène peut s'expliquer et peut entraîner des changements fondamentaux d'ici 2010. D'ailleurs, il y a déjà eu de nombreux changements au cours des 10 dernières années. Bien entendu, à l'époque, c'était le processus d'apprentissage formel qui dominait, et le processus d'apprentissage était tellement formel qu'on n'avait pas véritablement de changement et maintenant cela a été partiellement remplacé par des modes d'apprentissage informel. Cela veut dire que l'expérience professionnelle et que l'apprentissage par l'expérience commencent à revêtir une importance particulière.

4.7.1.5 En conclusion qui utilisera le système Europass ?

Les utilisateurs potentiels de l'Europass appartiennent à des groupes différents par leur position et par leurs motivations.

Il y a d'abord ce groupe de travailleurs et travailleuses qui ont déjà acquis une certaine forme de reconnaissance par leur position sur le marché du travail, par leur formation, par leur éducation... L'application du système Europass pourrait ici mener au renforcement de la tendance de l'out-flow, de la fuite des professionnels hautement qualifiés. Mais l'Europe peut aussi devenir un marché potentiel pour nous. A savoir donc que de nombreux travailleurs en Estonie pourront également avoir des opportunités de se positionner sur le marché européen.

Il y a le groupe des personnes qui hésitent, qui n'étudient pas encore.

Il y a des personnes qui ont des compétences techniques élevées, souvent ce sont d'ailleurs des personnes plus âgées, par exemple des contremaîtres dans des zones industrielles, qui pourtant ne reviendront jamais à la formation formelle.

On peut dire la même chose pour un certain nombre de jeunes travailleurs qui ne veulent tout simplement pas retourner sur les bancs de l'école, qui ne veulent plus un processus d'apprentissage formel mais qui pourtant aimeraient en tout cas acquérir des connaissances techniques, apprendre un métier, voire éventuellement acquérir un diplôme. Et bien entendu il y a plus d'opportunité encore pour les jeunes qui s'essaieront au marché européen.

4.7.1.6 En conclusion

Je voudrais souligner que les rôles de la formation professionnelle non formelle, informelle et formelle sont complémentaires, que ces trois types d'apprentissage sont extrêmement importants bien plus que simplement l'attribution de diplômes, d'attestations, de certificats... Je pense que, même ailleurs, en Europe les employeurs accordent plus d'attention à l'expérience du candidat et à l'information informelle sur ce candidat qu'aux diplômes qu'il peut produire.

4.7.2 Marc Thommès

Président du CEF (Conseil de l'Education et de la Formation - B)

Les discussions sur Europass et sur ECVET sont très techniques. Il n'est pas facile de trouver de bonnes solutions. On peut penser, en effet, que ECTS et ECVET sont deux systèmes différents et qu'il est peut-être bon de ne faire aucune unification, parce qu'ils mesurent des choses différentes, le premier pour l'enseignement supérieur, le second concernant la qualification professionnelle. Nous devons construire des ponts entre ces systèmes mais respecter le fait qu'ils ont une base différente.

Marc Thommès est heureux que l'Europass ait été présenté comme un système ouvert. Ce système a créé de nouvelles opportunités pour la FEP et c'est important. Ce n'est plus seulement le cas des universités. Nous devons éviter une approche élitiste de la mobilité en Europe, quand nous en établissons les conditions pratiques.

Domenico Lenarduzzi s'est référé au modèle social européen. L'ensemble des instruments, que nous développerons au niveau national et au niveau européen, doit correspondre à ce modèle social européen.

La démocratie participative, où l'on donne par exemple un rôle aux O.N.G. comme le proposait Pat Davies, doit être stimulée. Nous devons également souligner le rôle de tous les partenaires sociaux dans ce processus. Leur présence au cours des débats est décisive.

Marc Thommès pointe aussi le rôle de régulation de la gouvernance publique. Dans la discussion sur l'équité et l'égalité, les autorités publiques doivent garder une position irremplaçable. Il est très inégal de traiter des personnes qui sont inégales de manière égale. La démocratie participative et le modèle social européen doivent être intégrés dans ce processus de Copenhague et dans la stratégie de Lisbonne.

Quel est l'objectif final d'Europass et d'ECVET ? Est-ce que c'est en premier lieu la mobilité professionnelle ? Marc Thommès espère que l'évolution européenne mènera essentiellement à une amélioration des systèmes de FEP.

Cependant, il y a un danger de marchandisation de la FEP, comme c'est le cas par exemple pour le permis de conduire informatique européen, l'ECDL³⁶. Ce certificat est fourni par un organisme privé. L'opérateur qui le délivre paie une licence et l'utilisateur paie pour passer les tests. De plus ce certificat devient caduque au bout de 5 ans. Comment est-il possible que la Commission ait fourni l'argent pour fonder un système si privé ? Qui commande ce système ? Nous devons être très attentifs à ce type d'évolutions.

³⁶ European Computer Drivers License

Pour renforcer la cohésion sociale nous devons ouvrir le système aux secteurs professionnels. La coopération interprofessionnelle, intersectorielle, est inévitable. Mais la gestion du système doit être établie sur une représentation égale de tous les partenaires sociaux. Cette gestion paritaire mènera à une régulation à l'intérieur des systèmes existants.

Une dernière remarque de Marc Thommès concerne le financement de ces nouveaux systèmes. Ces systèmes seront très chers, et la FEP devra pouvoir disposer des moyens nécessaires. Peut-être devra-t-on établir des priorités... Quels systèmes veut-on offrir ? A qui ? Le problème du financement mènera automatiquement à une autolimitation de l'offre.

4.7.3 Chris Serroyen

Conseiller au centre d'études de l'ACV-CSC (syndicat - Belgique)

Parler de la cohésion sociale, pour moi, c'est parler de l'égalité sociale. Il est vrai que, pour nous syndicats, plus d'égalité sociale est une condition nécessaire pour arriver à plus de cohésion sociale, même si je suis d'accord pour dire que ce n'est pas suffisant. Je voudrais appliquer ce principe aux deux dossiers traités : Europass et ECVET. Les syndicats n'ont en effet pas d'opposition fondamentale à l'Europass ni à ECVET, au contraire !

4.7.3.1 A propos de l' Europass

- Europass est un instrument qui arrive à point nommé pour l'Europe, surtout quand je regarde maintenant le contexte belge. Beaucoup d'organismes divers, travaillent aujourd'hui avec des portfolios très différents et une certaine standardisation devient nécessaire.

Cela se passe actuellement de manière fragmentée et différente, selon les régions, selon différentes méthodologies ; c'est du gaspillage d'énergie, parce que cela veut dire que les jeunes ou les adultes qui sont, soit dans un système d'enseignement, soit dans un système de formation professionnelle, puis sur le marché de l'emploi, sont confrontés au développement de leur portfolio...

Mais dans la situation actuelle, à chaque fois, ils doivent recommencer à zéro et développer un nouveau portefeuille.

Europass nous amène à mettre en œuvre une méthodologie générale de portfolio standardisé qui est valable pour l'ensemble de la formation et pour le marché du travail, par exemple, quand il s'agit de procédure de reconnaissance de compétences acquises. Ça c'est un avantage énorme.

- Deuxièmement, on ne peut arriver à un bon portfolio que s'il y a une large collaboration entre les acteurs concernés.

La collaboration globale de l'enseignement, du monde de l'éducation, on en a déjà parlé en long et en large, surtout en ce qui concerne le caractère institutionnel. Mais les syndicats prennent aussi en considération ce qui se passe à l'extérieur du monde institutionnel : ce qui est important c'est que toutes les formations soient reprises dans le portfolio, y compris celles qui ont lieu en dehors de l'enseignement.

Cela signifie que les formations sous-traitées ou organisées par les partenaires sociaux, par le biais de l'initiative sectorielle, doivent enrichir aussi le portfolio. Chaque fois qu'il y a une certification ou une attestation, elle pourrait faire partie du portefeuille. Les syndicats demandent donc une collaboration très concrète des entreprises et donc des partenaires sociaux dans le développement du portfolio qui pourrait enregistrer toute une série de compétences acquises.

Or à ce niveau de reconnaissance de la formation des travailleurs, on est confronté à pas mal de problèmes que l'on rencontre dans différentes situations : certains employeurs refusent d'attester que quelqu'un a acquis certaines compétences ou a suivi certaines formations dans leur entreprise, ou pire encore, lorsqu'une attestation ou un certificat est octroyé dans le cadre d'une formation payée par l'entreprise, certains employeurs considèrent que ce certificat leur appartient et ne le remettent pas au travailleur quand celui-ci quitte l'entreprise ou quand il est licencié. Ainsi cela ne peut pas faire partie de son portfolio.

- Troisième remarque, Europass ne marchera que s'il est utilisé le plus largement possible.

Vous avez surtout souligné l'utilisation de l'Europass par des jeunes, par des apprenants et par des adultes. Ce qui est aussi important c'est que les employeurs l'utilisent. L'Europass est là pour rendre les qualifications et les compétences transparentes.

Une base de données électronique peut être un outil dangereux. Un exemple très concret : on a en Flandre un système très performant, avec une base de données où les chômeurs peuvent mettre leur CV. Les employeurs y ont souvent recours (c'est vérifiable par l'informatique). Et l'on sait ainsi que les employeurs y vont repêcher les CV de demandeurs d'emploi mais, et ça c'est un problème, nombre d'entre eux trient les CV et éliminent ceux qui sont étrangers ou ont un nom d'origine étrangère.

Une autre question est aussi de savoir si les employeurs voudront travailler avec des portfolios ou s'ils préfèrent plutôt louer les services de bureaux d'évaluation qui sont extrêmement chers et qui font le travail de sélection à leur place, plutôt que de vérifier eux-mêmes les compétences du candidat.

➤ Quatrième remarque, l'accessibilité de l'outil.

Le système Europass est en partie un dérivé d'instruments qui ont été développés pour l'enseignement supérieur. Or on est ici dans une perspective de formation professionnelle et pas dans le cadre d'une formation supérieure et je pense que, pour la formation professionnelle, il y a un seuil supplémentaire à franchir. Dans la position des travailleurs peu ou non qualifiés, le système apparaît très difficile. Utiliser un portfolio n'est pas évident pour eux.

On a choisi une approche informatique de l'Europass. La diffusion de l'information, le fait de rendre les qualifications transparentes via l'utilisation d'Internet, suppose encore un seuil d'accès supplémentaire. Et je pense que cela ce sera un grand défi. Les chômeurs, les travailleurs, les jeunes doivent évidemment avoir des connaissances en informatique, il faut le leur apprendre et cela dès l'enseignement de base : il faut considérer l'usage de l'informatique et d'un portfolio comme des compétences de base pour accéder au marché du travail. Ils doivent apprendre aussi à développer ces compétences au cours de toute leur carrière et là il y a encore pas mal de pain sur la planche !

Il ne faut pas non plus sous-estimer l'importance de soutenir les travailleurs, les jeunes et les chômeurs dans la construction de leur portfolio, c'est quelque chose de très complexe cela veut dire qu'il doit vraiment exister une guidance pour aider ces personnes à construire, à développer leur portefeuille, à franchir les barrières.

➤ Cinquième remarque, le respect de la vie privée.

Je suis heureux de constater que c'est quelque chose qui est souvent reconnu comme un défi au niveau européen, même plus qu'au niveau national. Comment pouvons-nous protéger la vie privée des personnes, des adultes et des jeunes en particulier. Je pense qu'ici il y a des risques majeurs et je ne suis pas convaincu par les textes qui existent aujourd'hui : je ne sais pas s'il y aura suffisamment de garanties au sein du système, lors de l'opérationnalisation, pour que les jeunes ou les adultes puissent adapter leur portefeuille chaque fois qu'ils le désirent. En effet certaines compétences ou expériences peuvent être un handicap vis-à-vis d'employeurs potentiels.

Au niveau du droit social, on sait qu'en cas de recrutement on a le droit de mentir ou le droit de ne pas dire ce qui s'est produit dans le passé, le droit de cacher la vérité. (En jurisprudence, l'exemple le plus connu est celui des femmes qui peuvent cacher à un futur employeur qu'elles sont enceintes.)

Cela n'a pas beaucoup d'impact sur l'Europass mais la question est ici de savoir si l'Europass pourra être adapté en fonction de l'objectif poursuivi par l'utilisateur. Par exemple, dans le dossier Europass, on reprend les compétences acquises dans un travail de volontariat... et donc aussi dans un syndicat. Mais il est vrai que tous les employeurs ne sautent pas de joie à l'idée que leur futur employé ait travaillé pour un syndicat... Il faut donc que le travailleur puisse retirer cela de son portfolio lorsqu'il va voir un employeur anti-syndical. Un autre exemple classique, c'est celui du travailleur qui a été militant de l'« animal liberation front » et qui veut solliciter un emploi dans une entreprise de traitement de viande...

Et puis il y a le risque qu'il y ait une obligation pour les chômeurs de mettre leur portfolio sur un forum public. Il y a deux ans nous

avons déjà été confrontés à un projet de décret en Flandre où figurait cette obligation. Le syndicat s'y est opposé parce que, à notre avis, les chômeurs, les demandeurs d'emploi, ont le droit de ne pas s'afficher publiquement comme demandeurs d'emploi. Certains chômeurs sont gênés d'être dans cette situation de demandeur d'emploi et ne veulent pas diffuser cela sur l'Internet au vu et au su de tout le monde. Il existe d'autres techniques pour favoriser leur entrée sur le marché du travail.

- Sixième commentaires, le défi énorme de cette politique d'apprentissage tout au long de la vie qui est actuellement un acquis.

Pour les jeunes et les adultes, accumuler des compétences suppose que l'enseignement de base forme à la compétence d'« apprendre à apprendre ». Ils doivent être capables d'accumuler des compétences et de décrire les compétences acquises au fil de leur carrière.

4.7.3.2 A propos du système ECVET

- Quand on essaie de voir la valeur ajoutée potentielle d'ECVET, il y a un élément qui intéresse les syndicats, c'est la diminution de la durée de formation. C'est extrêmement important.

L'Europe globalement - mais aussi la Belgique en particulier - est confrontée à une participation trop faible à l'apprentissage tout au long de la vie. Quand on fait un sondage pour voir pourquoi les adultes ne participent pas vraiment à l'apprentissage tout au long de la vie, en Belgique et à l'étranger, deux facteurs importants ressortent de ces sondages : d'abord l'argent et puis le temps, le temps et encore le temps.

La formation demande beaucoup d'investissement en terme de temps pour les adultes qui sont déjà souvent surchargés, les femmes encore plus que les hommes. Dans cette perspective, des systèmes flexibles avec accumulation de crédits sont bienvenus. Cela suppose une grande confiance mutuelle pour que soient reconnus ces acquis d'origines différentes tant dans le marché du travail que par le monde de l'éducation.

En Belgique, et j'imagine que ce ne sera pas différent à l'étranger, nous avons toujours un débat lancinant à ce propos : c'est l'autonomie des institutions de formation et d'enseignement, et également le manque de confiance dans les formations qui ont été suivies ailleurs, dans l'acquisition de compétences ailleurs, même en dehors des institutions d'éducation et de formation. Cela ne fonctionne pas ! Et en tout cas en Flandre, on est arrivé à un moment clé. Est-ce que l'on accepte l'autonomie de chaque institution ? Et chaque institution pourra-t-elle alors décider quels sont les crédits qui seront validés ? Ou est-ce que l'on essaie plutôt d'arriver à des conventions comprenant le droit des individus à pouvoir raccourcir leur formation s'ils peuvent faire la preuve de l'acquisition préalable de certaines compétences ?

- La deuxième réflexion vise la question de l'étendue la plus large des transferts de crédits.

Le lien entre l'enseignement supérieur et le système de crédit a déjà été longuement abordé. Par contre ce que l'on a pas encore beaucoup abordé c'est la transférabilité des crédits entre la formation professionnelle, l'enseignement professionnel et l'enseignement général supérieur et aussi secondaire.

C'est quelque chose qui n'est pas suffisamment abordé. Et même dans mon propre syndicat c'est une question qui n'est pas au centre de nos préoccupations. Pourtant nous devons éviter que la formation professionnelle soit valorisée à un tel point que l'on oublierait les compétences acquises dans l'enseignement général. Celles-la aussi doivent être valorisées. Dans l'enseignement belge on est fortement caractérisé par un système en cascade où les gens disparaissent de l'enseignement général pour descendre au niveau de l'enseignement technique, puis tomber vers l'enseignement professionnel ou la formation.

- Un troisième élément, l'engagement des partenaires sociaux est crucial une fois de plus.

Je pense qu'à juste titre on peut demander aux partenaires sociaux de travailler au système de crédit et s'ils prennent eux-mêmes l'initiative d'organiser certaines formations en dehors du système de l'enseignement et de la formation, ils doivent aussi s'assurer

que les apprenants puissent accumuler des crédits, des compétences qui soient intégrés après dans le système ECVET. En Flandre, ce type de collaboration existe déjà dans le secteur du bâtiment.

- La quatrième point porte sur la reconnaissance des formations et confiance mutuelle.

La reconnaissance de la formation sur le lieu du travail est un défi majeur. Comment est-ce qu'on peut valoriser ce type de formation à sa juste valeur ? Je constate que le système ECVET, tel qu'il existe maintenant, accorde heureusement une importance non négligeable à l'apprentissage formel, informel et non formel. On ne parle pas seulement de la formation en entreprise mais aussi par exemple de la compétence acquise par le travail de volontariat.

Et ce n'est pas toujours facile parce que cela suppose qu'une confiance mutuelle s'établisse. Il faut fonder cette confiance en partant du principe que les formations sur les lieux de travail sont aussi de bonnes formations...

Pourtant le manque de confiance est souvent justifié. Trop souvent on observe, au niveau de la politique de l'enseignement, dans de nombreux pays que la formation en entreprise est utilisée pour réduire les coûts de l'éducation générale ou qu'elle constitue une réserve d'emplois subsidiés bon marché, qu'elle fournit des travailleurs au moindre coût pour les entreprises... On ne pense donc pas suffisamment à la qualité intrinsèque de ces formations en entreprise.

Cela veut dire que l'on en revient à un autre débat : comment pouvons-nous améliorer la formation en entreprise ou encore assurer la qualité de la formation non formelle et informelle ? Comment garantir la qualité de cela ?

Cela va aussi demander la collaboration des employeurs. Est-ce qu'on peut garantir cela ? C'est évidemment nécessaire si un travailleur suit, par exemple, une formation en entreprise et qu'il veut des crédits.

Par ailleurs, il faut éviter d'utiliser avec les travailleurs peu ou non qualifiés, les examens ou les tests, particulièrement pour l'accès aux formations.

➤ Une autre remarque encore : l'accessibilité.

Un élément particulier que je n'ai pas suffisamment retrouvé au cours des débats, concerne les immigrés, particulièrement extérieurs à l'Union Européenne, demandeurs d'asile, nouveaux immigrés économiques... au sein de l'Europe, la question a progressé car ils sont légalement intégrés. Comment pouvons-nous garantir que ces derniers puissent transférer leurs compétences en crédits ?

Je constate qu'aujourd'hui nous avons fait de nombreux progrès en ce qui concerne le caractère transférable des compétences au sein de l'Europe mais que la procédure pour la reconnaissance des compétences des étrangers extra-européens reste encore totalement impossible et même inaccessible dans le processus de Copenhague.

➤ Enfin pour conclure en ce qui concerne ECVET, il s'agit finalement de définir concrètement, les standards, les normes à partir desquels les gens seront évalués pour des certificats partiels ou totaux.

Et une première question est : qui va fixer ces normes ? Très concrètement en ce qui concerne le marché du travail, il n'y a aucune autre réponse possible que les partenaires sociaux. C'est à eux de résoudre cette problématique. Ils occupent une meilleure position que les établissements d'enseignement ou de formation.

Je sais que dans l'enseignement ce n'est pas encore quelque chose d'acquis, de nombreuses institutions pensent être capables de déterminer les normes par elles-mêmes, grâce à leurs contacts avec les entreprises. Mais franchement moi j'ai des doutes à cet égard.

Deuxièmement je constate que les partenaires sociaux sont là pour ajouter quelque chose, donner une valeur ajoutée. Mais ce n'est pas un apport de chaque partenaire social ou de n'importe quel partenaire social, mais le résultat d'un large dialogue avec une vue prospective sur les besoins du marché du travail. Et si on arrive à cette vue prospective commune alors je pense qu'il n'y aura pas de problème de cohésion sociale.

4.7.4 Gregor Saladin

Directeur de l'Union Suisse du Métal, Directeur de projet pour l'EMU-Pass (European Metal Union)

La coopération entre les partenaires sociaux sera très importante pour le succès des nouveaux outils européens. Europass est très intéressant pour la mobilité de jeunes travailleurs en Europe. Il est très important que nous ne mettions pas exclusivement l'accent sur des diplômes. Les compétences et les expériences sont sûrement d'importance égale. L'expérience vécue avec l'EMU-Pass prouve la valeur significative des compétences acquises et des qualifications.

Pour Europass et ECVET une bonne stratégie de marketing sera cruciale. En effet si les gens n'utilisent pas ces outils, le processus entier serait un gaspillage d'effort. L'Europe doit fournir les moyens de convaincre ses citoyens des avantages de ces nouveaux outils. En premier lieu, nous devons créer un langage commun pour nous comprendre les uns les autres.

4.7.5 Synthèse des réactions des participants concernant Europass et les ECVET

Comme cela avait été fait pour le cadre commun de référence et pour la validation, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des participants. Il reprenait les propositions européennes en matière d'ECVET et d'Europass. Le feu vert marque une adhésion au projet, le feu rouge une opposition et le feu orange une hésitation, un besoin d'approfondir la question. Il avait été demandé que les représentants des Conseils représentés s'entendent pour répondre aux propositions.

Aucun Conseil ne s'oppose à l'Europass mais seuls quatre d'entre eux lui donnent un feu vert ; quatre autres attendent pour prendre position. En ce qui concerne les ECVET, 7 pays marquent leur accord avec le projet, quatre pays ont besoin de réfléchir encore et de s'informer pour prendre position et trois y sont opposés.

Les remarques formulées par les participants sont reprises largement dans la synthèse de Marc Durando qui suit.

4.8 Que retenir de la conférence de Bruxelles ?

Dans son rapport général, Marc Durando met en évidence ce qu'il retient à la fois des présentations faites par les nombreux intervenants et des questions et réflexions notées par les participants au fil du séminaire.

4.8.1 Cadres communs de référence – Eléments mis en évidence par la table ronde

- ◆ Le rôle de la formation professionnelle notamment son attractivité, est important par rapport aux benchmarks fixés dans le cadre des objectifs de Lisbonne. En améliorant la transparence, chacun a la chance de progresser. Donc cela pose la question de la transparence comme outil de la cohésion sociale... Mais comment ? C'est nécessaire mais peut être pas toujours suffisant...
- ◆ Le cadre européen des qualifications a fait l'objet d'un consensus au niveau des différents Conseils : cela apparaît dans les grilles ci-dessus. Il semble qu'il y ait peu de réticences sur un cadre européen des qualifications. Par contre, il y a beaucoup d'interrogations. Ce cadre passe nécessairement par la construction d'une zone de confiance mutuelle.
- ◆ Est-il sage, est-il pertinent, est-il utile... d'envisager une réconciliation de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, de leurs approches ? Cette question a été abordée à plusieurs reprises. On a convenu que ce sont des logiques différentes, pas nécessairement contradictoires, voire même compatibles.
- ◆ Pourtant cela semble un enjeu important. Un dispositif sectoriel qui permet la transférabilité des compétences au sein d'un secteur à travers l'Europe a été présenté par un représentant des fédérations patronales (EMU-Pass). Un exemple de bonne pratique ?

Quelles questions sur le cadre commun de référence ?

- ◆ Faut-il un, deux ou plusieurs systèmes de crédit (ECTS, ECVET) ?
- ◆ Les niveaux de références : huit niveaux de référence, mais plusieurs participants ont mentionné dans les petites fiches que les « basic skills » n'apparaissent peut être pas assez. Pourtant ce socle des compétences de base doit rentrer dans les niveaux de référence. Toujours est-il que l'on peut s'interroger sur la complémentarité avec les autres classifications.
- ◆ Et puis on a fait remarquer qu'il y a un étrange parallélisme entre les niveaux de compétences définis et les niveaux d'enseignement. Est-ce que le nombre d'années d'études rend plus compétent ? Est-ce qu'on peut lier la compétence au niveau d'enseignement ? C'est un vaste débat.
- ◆ Nous sommes interpellés sur la transparence, le respect de la diversité et la prolifération des dispositifs... Le respect de cette diversité peut-il conduire réellement à plus de transparence ?
- ◆ Quelles attentes peut-on avoir d'un cadre européen de référence? Dans ce débat, les avis diffèrent. Certains vont aller en faveur du plus petit dénominateur commun, faisant en sorte que le cadre européen soit réduit à sa portion la plus limitée pour permettre éventuellement de continuer les approches nationales. C'est la logique de résistance au changement. D'autres sont extrêmement demandeurs : de grâce, donnez-nous un véritable cadre de référence en Europe sur lequel on puisse s'appuyer pour mettre en place les réformes nécessaires au niveau de nos dispositifs ! Donc, quelles attentes ? Comment travailler sur ce cadre européen ? Espérons que Maastricht nous apportera quelques éléments, non pas techniques mais politiques par rapport à cette question.

4.8.2 Validation des compétences non formelles et informelles - Eléments mis en évidence par la table ronde

- ◆ La présentation du projet Transfine apporte un élément intéressant : c'est une des premières fois où l'on a pu voir une articulation entre des réflexions institutionnelles, les experts des ministères travaillant dans les working groups et le terrain. Le terrain ce sont des opérateurs. Cela été extrêmement pertinent. Pat Davies nous a dit que les O.N.G. avaient un rôle clé dans les processus de validation, et c'est important à retenir. Ce sont des acteurs indispensables.
- ◆ On a rappelé l'approche centrée sur les apprenants.
- ◆ Et puis a été soulignée l'importance de faire savoir et d'informer. Ce n'est pas tout de penser, réfléchir, d'avoir des dispositifs, encore faut-il que le citoyen sache où il peut avoir accès à cette information.
- ◆ Deux dispositifs nationaux, le français et le belge francophone, ont été présentés. La VAE française et le dispositif de la validation des compétences en Belgique, diffèrent puisque le dispositif belge ne va pas jusqu'à la certification comme en France, et n'a donc pas la même finalité.
- ◆ Toujours est-il qu'on a pu dégager les fonctions de base à mettre en œuvre dans la validation qui sont des fonctions d'information, d'accompagnement, des fonctions de validations, et pour certains dispositifs, des fonctions de certification.
- ◆ Et puis on nous a dit qu'il était indispensable, dans tous ces dispositifs, d'associer les partenaires sociaux. Dans un certain nombre de fiches remplies par des participants, on s'interroge sur le poids des partenaires sociaux dans les processus de certification - on signale qu'ils ne sont pas habilités à certifier, ou encore que le côté paritaire n'est pas synonyme d'une prédominance des partenaires sociaux dans ces dispositifs.

Quelles questions sur la validation ?

- ◆ Comment lier le processus de Copenhague avec le terrain ? On a vraiment l'impression sur le terrain de vivre les choses ainsi : d'un côté, on a des gens qui travaillent sur Copenhague et puis de l'autre côté, on a des enseignants, des formateurs, des opérateurs de formation et d'éducation qui travaillent sur des projets, notamment dans des programmes communautaires comme Leonardo. On n'a pas l'impression que ces innovations européennes soient récupérées et utilisées permettant d'alimenter les réflexions au niveau des experts.
- ◆ Les vrais experts ne sont-ils pas dans les projets plutôt que dans les groupes techniques ? La véritable expertise est dans les projets, elle est dans ceux qui font et qui construisent l'Europe au quotidien.
- ◆ Le projet du terrain met en évidence qu'avant de faire les cadres de références, il est indispensable de construire des cadres communs de concepts. Est-ce qu'on parle vraiment de la même chose en Europe ?
- ◆ Et puis il a été confirmé dans les différentes tables rondes, que nous avons affaire à des logiques différentes : une logique de diplôme et une logique de reconnaissances des compétences.

4.8.3 L'Europass - Eléments de réflexion mis en évidence par la table ronde

- ◆ Europass est l'outil de la transparence, la contribution à la transparence, pour favoriser la mobilité ? C'est ce que Carlo Scatoli nous a présenté. Ouvert/fermé ? Avec ou sans intégration de l'approche sectorielle ? Avec des possibilités comme l'ECDL ? Débat il y a eu, réponse aucune.
- ◆ Bien sûr, on arrive à plus de confiance par plus de transparence.
- ◆ C'est le seul moment de la conférence où l'on a effleuré la problématique de l'orientation via la contribution de l'Europass à cette problématique.

- ◆ Bien sûr est revenu le problème d'accessibilité au niveau de l'information et du danger de fracture numérique par rapport à cet aspect-là : est-ce qu'un Europass tout électronique ne va pas être une dérive élitiste de l'outil ?
- ◆ Est-ce qu'il y aura une meilleure prise en compte des compétences ? C'est ce qu'a proposé Gregor Saladin, le représentant suisse des fédérations patronales dans le cadre de l'EMU-Pass, un passeport sectoriel.
- ◆ Il y a donc certainement à réfléchir sur les modalités de mise en œuvre de l'Europass dans le futur et d'être attentif lors des expérimentations qui en seront faites.

4.8.4 ECVET — Eléments mis en évidence par la table ronde

- ◆ Que retenir d'ECVET ? Un, c'est un projet en construction, deux, c'est complexe. Mais ECVET c'est plus une construction de principes de fonctionnement qui aura un impact sur les systèmes. Ce n'est pas qu'un simple outil.
- ◆ Ce qui nous amène à mettre en valeur la nouvelle donne dans les parcours d'apprentissage. Ce sera un nouveau moyen de gérer, de définir, d'organiser les parcours d'apprentissage.
- ◆ On peut s'interroger sur l'application d'ECVET à l'enseignement supérieur. Et cela a été mentionné par une ou deux personnes dans les fiches. Intéressant de voir comment, dans quelle mesure l'Université se reconnaît dans cette approche d'enseignement qualifiant. Et pourtant, on a des universités qui sont les numéros un de la professionnalisation. L'Université ce n'est pas que le savoir dans sa tour d'ivoire, il y a des universités, des facultés professionnalisantes en Europe !
- ◆ Les logiques sont différentes mais sont-elles contradictoires ou non contradictoires ? L'ECTS suit une logique de grade et de diplôme, basée sur la durée, la charge de travail. ECVET est un résultat des logiques d'objectifs de formation par rapport aux « learning outcomes » ou résultats des apprentissages.

- ◆ Enfin une question qui est soumise aux décideurs nationaux ou communautaires : quel est, quel peut être l'apport des programmes communautaires puisque, nous a-t-on dit, on va avoir quelques actes législatifs ou dispositions communes, puisqu'on va lancer quelques expérimentations... Comment utiliser l'apport que représentent les programmes communautaires ? Quel va être le bien-fondé de l'utilisation de l'argent public communautaire - de Leonardo notamment - par rapport aux ECVET ?

4.8.5 Quel effet attendu sur la citoyenneté, la cohésion sociale ? A quelles conditions ces systèmes viseront-ils la cohésion sociale ?

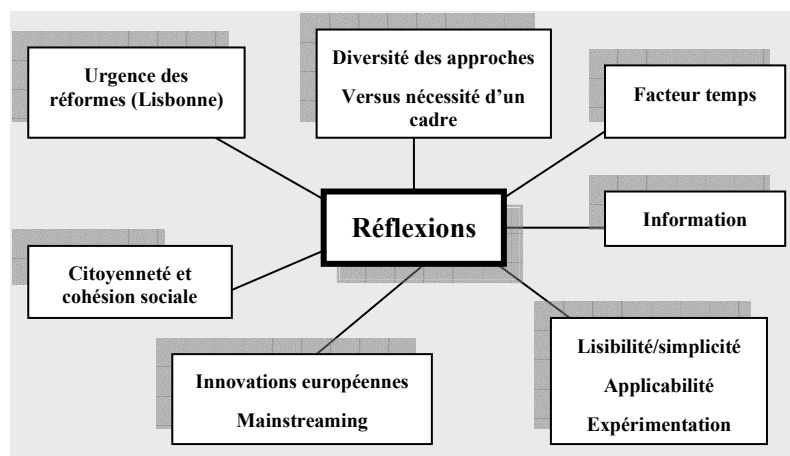
- ◆ On l'a dit, l'ECTS et ECVET mesurent des choses différentes, mais qui fondamentalement ne sont pas contradictoires. Et le fait éventuellement de vouloir essayer de commencer à remodeler un certain nombre de choses dans les ECTS pose problème : il a fallu 15 ans pour faire comprendre aux universités que ce serait peut être important d'avoir des outils de lisibilité à un niveau européen... Ne faut-il pas plutôt essayer de s'assurer que ça marche et de voir les passerelles qui peuvent exister entre ces deux dispositifs ?
- ◆ Europass, loin de sa dérive élitiste redoutée, doit concerner tout le monde ! Mais Europass ce n'est pas que l'outil favorisant la mobilité, il doit aller plus loin. Il peut contribuer à l'amélioration de nos systèmes, c'est le problème de l'appropriation politique qui doit se faire au niveau des Etats et des collectivités.
- ◆ On doit s'interroger dans toutes réflexions, sur l'adéquation de nos systèmes par rapport au modèle social européen que nous souhaitons. Nous devons viser à résoudre des problèmes de fonds, ce que l'on attend de l'Europe en tant que telle.
- ◆ Les pouvoirs publics ont à jouer un rôle régulateur, notamment au regard du débat que nous avons eu entre principe d'égalité et principe d'équité.

- ◆ Le danger de marchandisation, illustré par l'exemple de l'ECDL, ne peut être sous-estimé. Pour éviter de telles dérives, ce qu'il faut retenir essentiellement c'est la gestion paritaire. À partir du moment où il y a danger de marchandisation, des outils peuvent être mis en place ; la gestion paritaire représente aussi un certain nombre de garanties nous permettant de nous assurer que les intérêts de chacun seront pris en compte.
- ◆ La mise en œuvre de ces dispositifs sera coûteuse, or on a peu parlé d'argent. On ne sait pas trop combien ça va coûter tout cela mais toujours est-il que si ECVET est mis en place, on peut dire que ça va coûter très très cher au niveau des Etats et des systèmes. Donc, on arrivera vite à une autolimitation comme l'a souligné Marc Thommès : sur quelle base et sur quelles priorités va-t-on s'accorder pour limiter les coûts et comment cela va-t-il se faire ?
- ◆ Enfin, il faudra une appropriation par le citoyen de ce dispositif. Et là aussi on revient sur la fonction d'information, de faire savoir. C'est important. Il serait intéressant de savoir s'il y avait une enquête Eurostat combien de personnes savent quelque chose sur les matières qu'on est en train de travailler au niveau européen et qui vont les concerner directement. L'Europe au citoyen, voilà un débat et un challenge intéressant !
- ◆ Un élément intéressant à retenir au niveau d'ECVET, c'est ce qu'a dit le syndicaliste, Chris Serroyen : les freins à la formation tout au long de la vie sont liés essentiellement à la durée, à la libération pour la formation, ou au temps qu'on peut ou ne peut pas y consacrer. ECVET peut contribuer à une optimisation de la durée de formation grâce à ces approches de crédit, ces approches cumulatives qui peuvent permettre une plus grande participation à la formation tout au long de la vie et répondre ainsi au benchmark de 12,5 % de la population impliquée dans la formation tout au long de la vie.

4.9 Que pense EUNEC des chantiers européens pour la transparence des qualifications ?

A partir des débats et des rencontres avec les organisateurs, M. Durando dans son rapport général, pointe quelques préoccupations de EUNEC.

- ◆ La première chose qu'on retient, c'est l'urgence annoncée des réformes ! On dit et on a répété plusieurs fois qu'il y a urgence, mais que fait-on ? Et pourtant l'Europe des opérateurs elle existe, elle est là, elle est réelle. Et ils travaillent. Alors quel effet de retour structurel ces chantiers ont-ils ? Comment peut-on prendre en compte ce qui se passe sur le terrain par rapport aux systèmes et par rapport aux décideurs ? C'est vraiment l'enjeu actuellement. Talleyrand disait : « Quand il y a urgence, il est souvent déjà trop tard. » Espérons qu'il n'y a alors pas entièrement urgence !



- ◆ On constate une diversité des approches. Mais d'une part et d'autre part on estime avoir besoin d'un cadre commun de référence. C'est un véritable débat politique, c'est un véritable débat de positionnement en matière de subsidiarité. Qu'est-ce qu'on attend de l'Europe à ce niveau-là ?

- ◆ Le facteur temps n'a pas réellement été abordé. ECVET c'est très bien, on expérimente. A quel moment ECVET va-t-il avoir le même positionnement que les ECTS ? Est-ce qu'on est sur des facteurs temps de 15 ans, de 20 ans, est-ce que l'on est sur des facteurs temps plus courts ? A quel moment va-t-on peut-être disposer de tous les éléments, de toutes les cartes dans le jeu de l'Education et de la Formation ?
- ◆ Quelle information rendre disponible et quel processus d'information mettre en place ? C'est certainement le talon d'Achille de la Commission. On fait beaucoup de choses mais on pêche souvent au niveau de la capacité d'informer, d'accéder à l'information. Cela mérite certainement des actions un peu plus décidées nous permettant d'accéder à l'information de manière plus pertinente.
- ◆ EUNEC insiste sur les principes de lisibilité, de simplicité, d'applicabilité et d'expérimentation.
- ◆ Les groupes techniques sont nécessaires, mais nous devons aussi expérimenter. Et si on expérimente, se posent les problèmes des innovations européennes dans le cadre des programmes et de la place des programmes européens dans ces dispositifs. On ne peut ignorer des programmes comme Leonardo, Socrates. L'un des enjeux est ce fameux mainstreaming mentionné très souvent au niveau des politiques de l'emploi. C'est-à-dire l'intégration dans les politiques. Comment mesurer les résultats des innovations communautaires et analyser les effets de retour que certaines innovations peuvent engendrer dans les systèmes, soit par une adaptation de certains dispositifs, soit par la création de nouveaux dispositifs.
- ◆ Enfin n'oublions pas que tout cela doit contribuer à renforcer le concept de citoyenneté et à renforcer la cohésion sociale en Europe.
- ◆ Pour l'innovation européenne, nul doute que le CEDEFOP est un acteur incontournable pour être capable non pas de travailler seulement sur la comparabilité mais aussi sur les innovations européennes et de s'assurer dans quelle mesure

des innovations européennes au niveau des programmes sont de nature à intéresser, à concerner un certain nombre de dispositifs nationaux, régionaux et à y entrer.

En conclusion, réfléchissons à cette description de l'Education et la Formation, par Gaston Berger³⁷.

« Les ingénieurs que nous formons dans nos facultés et dans nos écoles seront au travail dans cinq ou six ans. Les maîtres que nous instruisons communiqueront leur savoir à des élèves qui aborderont leur propre vie professionnelle dans 15 ans. C'est donc à ce monde futur qu'ils doivent être adaptés et non à celui où nous vivons, encore moins au monde de notre enfance dans lequel chacun de nous a toujours tendance à se replacer inconsciemment.

Quand on songe à la manière dont se transmettent aujourd'hui les connaissances et les méthodes, et qu'on évoque la vitesse avec laquelle le monde se transforme, on ne peut manquer d'être confondu : un professeur de 50 ans transmet à ses élèves, qui s'en serviront 10 ou 15 ans plus tard, des connaissances qu'il a lui-même reçues 25 ou 30 ans auparavant.

La « période » de communication du savoir est ainsi d'une quarantaine d'années, c'est-à-dire qu'elle est deux fois plus longue que celle qui mesure les grandes transformations dues à l'homme »

C'est peut être là la mission de nos systèmes d'éducation et de formation aujourd'hui : répondre ensemble à ce défi au plus grand bénéfice des personnes et donc de la citoyenneté et de la cohésion sociale.

³⁷ Extrait de Gaston Berger – Sciences humaines et prévisions – La revue des deux mondes, N° 3, 1957.

**5 VISION POLITIQUE
ET
RECOMMANDATIONS
DE EUNEC**

5.1 Les recommandations proposées par EUNEC

Les recommandations qui suivent ont été débattues en séances plénières mercredi à Bruxelles. Elles avaient été préparées par le séminaire de Riga et ont été mises en forme par l'équipe du CEF et du VLOR, sous le contrôle du Bureau exécutif.

EUNEC est particulièrement attentif au rôle de l'enseignement et de la formation dans le développement personnel des apprenants et dans la réduction des inégalités sociales. EUNEC souhaite que la recherche de transparence des qualifications bénéficie à l'égalité d'accès pour tous, à la qualification, et à la cohésion sociale.

EUNEC attire l'attention sur les points suivants :

Principes généraux

1. La construction de la transparence des qualifications est un processus par lequel on pourra assurer la reconnaissance des expériences, de la formation initiale et continue et des apprentissages informels et non formels. En cela elle est un facteur de promotion sociale pour tous les citoyens européens
2. Les objectifs de la construction de la transparence des qualifications doivent intégrer les cinq dimensions suivantes :
 - a. l'accent mis sur l'apprenant en valorisant des chemins d'apprentissage flexibles, divers et efficaces,
 - b. l'apprentissage tout au long de la vie,
 - c. la mobilité,
 - d. l'intégration durable dans le marché du travail et dans la société,
 - e. l'accumulation des compétences acquises plutôt que la mise en évidence des manques.
3. La transparence des qualifications devrait aussi être construite en vue de donner leurs chances aux groupes sociaux les plus défavorisés (sous qualifiés, non qualifiés,...). Nous avons

certainement besoin de niveaux de qualifications reconnus pour toutes les compétences, y compris pour les personnes aux compétences les plus faibles, pour autant que ce ne soit pas un artifice statistique.

4. Sans admettre que l'on puisse porter atteinte au principe de subsidiarité, EUNEC estime que des principes communs européens pour la transparence des qualifications sont intéressants, mais qu'ils doivent respecter le contexte économique et culturel spécifique des Etats. Cependant, l'Europe doit se doter d'un langage commun, d'un cadre commun de référence pour permettre une meilleure communication à propos des qualifications.
5. Il est important que les instruments communs pour la transparence des qualifications fassent appel à un concept large de professionnalisation durable ou d'employabilité sur le long terme. Dans les discussions à ce sujet avec les partenaires de l'éducation et de la formation et les institutions européennes, EUNEC veut mettre l'accent sur ce large concept.
6. Un accès égal à une qualification et à la formation tout au long de la vie augmente la cohésion sociale européenne. Dès lors, il est nécessaire que l'Union Européenne, avec tous les partenaires de l'éducation et de la formation, crée les conditions d'une reconnaissance effective des qualifications et donc du droit à la mobilité géographique, professionnelle et sociale pour tous les citoyens de tous les Etats membres de l'Union Européenne.

Les champs d'application

7. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la construction de la transparence des qualifications implique non seulement la formation professionnelle mais aussi l'enseignement secondaire et supérieur. Cela suppose une coordination des processus de Copenhague et de Bologne.

Instruments

8. Pour qu'ils puissent être utiles à tous les citoyens, les instruments de la transparence doivent être simples et réalisables. Ils doivent être compréhensibles et praticables pour chacun, moyennant un accompagnement lorsque c'est nécessaire.
9. La conception et la mise en œuvre de toute initiative favorisant la transparence, passent par le renforcement des efforts déjà entrepris dans la clarification des concepts utilisés.
10. Les outils mis en place pour augmenter la transparence des qualifications — tels que l'Europass, la validation des acquis, les transferts de crédits (ECVET), etc. — doivent être développés en dialogue avec tous les partenaires (partenaires sociaux, opérateurs, enseignants et formateurs).

Implication de tous les partenaires

11. La transparence des qualifications et l'accroissement de l'égalité d'accès aux qualifications sont étroitement influencés par la conjoncture économique et les développements du marché du travail. Mais le monde de l'éducation doit pouvoir prendre part au débat politique, et cela particulièrement lorsqu'il s'agit de mettre en place (d'implanter) les instruments de la transparence des qualifications. Là où leur rôle est important, les O.N.G. doivent également être entendues.
12. Dans une perspective citoyenne, il apparaît nécessaire que les apprenants soient impliqués dans la réflexion à propos de l'évolution de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle.
13. Pour que le monde de l'éducation, de la formation et ses partenaires puissent participer réellement au processus de Copenhague, il est nécessaire que l'abondante information disponible soit rendue accessible et compréhensible.

14. Il est nécessaire de mettre en place une stratégie de communication à l'intention de l'opinion publique, des employeurs et des travailleurs pour renforcer l'intérêt du public vers une plus grande transparence des qualifications. Cette stratégie pourrait générer la confiance mutuelle indispensable et renforcer la crédibilité des qualifications du point de vue des employeurs et des employés. Pour augmenter la confiance dans le système tant au niveau national qu'au niveau européen, il est nécessaire d'impliquer tous les partenaires au niveau local – partenaires sociaux, opérateurs, enseignants et formateurs — dans le processus.
15. Des changements dans le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ne peuvent être réalisés sans une active collaboration des opérateurs d'enseignement et de formation ainsi que des enseignants et formateurs. Toutefois, de tels changements ne seront possibles que si l'Union européenne et les Etats membres mettent en œuvre de réelles stratégies d'implémentation et y accordent les moyens nécessaires. L'important est de garder une approche bottom up basée sur des principes globaux communs.

5.2 Message de Marie Arena, ministre présidente de la Communauté française de Belgique

Outre sa fonction de ministre présidente de la Communauté française de Belgique, Marie Arena est également ministre de l'Enseignement obligatoire en Communauté française et ministre de la Formation en Région wallonne.

Ces compétences transversales lui permettent, dans le contexte institutionnel compliqué de la Belgique, de faire le lien entre l'enseignement et la formation professionnelle tout au long de la vie parce qu'elle peut ainsi travailler sur des champs beaucoup plus larges en matière d'acquisition de compétences.

5.2.1 Transparence et pouvoir

A propos de la problématique de la transparence des qualifications, Marie Arena fait remarquer que toute personne qui a travaillé dans le domaine du management sait que les zones floues, les zones grises, les zones d'ombre sont souvent des zones de pouvoir. Certains tentent de les accaparer. Et ce pouvoir est souvent à l'avantage de celui qui l'utilise, c'est un pouvoir individuel, qui s'exerce au détriment de la démarche de la collectivité.

Cela se vit parfois dans les entreprises, c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les entreprises s'inscrivent dans une logique de qualité totale : c'est pour éviter d'avoir des zones d'ombre, pour avoir le maximum de clarté, pour que personne ne puisse détenir un pouvoir qui ne lui ait pas été donné officiellement.

En matière de qualification et de compétence c'est exactement la même chose. Quand il y a non transparence dans la qualification et dans la connaissance de ces qualifications, ce sont des zones de pouvoir.

- Pouvoir des entreprises, en période de conjoncture faible c'est-à-dire où il y a plus de personnes qui demandent un emploi que d'entreprises qui en offrent : dans ce cas-là, on aboutit au pouvoir de l'entreprise d'exiger une surqualification à l'embauche.

- Quand on est dans une situation de forte conjoncture c'est-à-dire où l'on a moins de demandeurs d'emploi que d'offres, on aboutit à une zone de pouvoir pour le travailleur parce que, même sans avoir une certification ou une validation, le travailleur a, vis-à-vis de l'entreprise, des revendications salariale ou de position dans la structure de l'entreprise, qui sont exagérées.

Dans un sens comme dans l'autre, c'est une forme de dysfonctionnement.

Une entreprise qui exige une surqualification et donc témoigne d'une non reconnaissance de la compétence de la personne en ne lui octroyant pas le salaire correspondant, c'est un dysfonctionnement. Et un travailleur qui pousse son exigence de position (et donc de salaire), à un moment donné dans l'entreprise, sans avoir la compétence requise, c'est un dysfonctionnement aussi. Alors, à un moment donné, il y aura effectivement rupture.

Et donc dans un sens comme dans l'autre, constate Marie Arena, il est intéressant d'avoir des systèmes qui permettent d'éliminer ces zones d'ombre pour pouvoir faire en sorte que - que l'on soit en conjoncture basse ou en conjoncture haute - l'information sur les compétences et les qualifications circule correctement, dans un espace régional, national, communautaire et européen.

C'est une préoccupation, tout en sachant que cette transparence doit veiller à renforcer et faciliter l'employabilité, bien sûr, mais aussi la citoyenneté active, l'insertion sociale et l'épanouissement personnel des individus. C'est en tout cas la position que défend le ministre et qui a été clairement affirmée dans le processus de Lisbonne, rappelle-t-elle.

5.2.2 La transparence des qualifications en Communauté française et en Wallonie

Alors comment travailler sur cette transparence au niveau de la Communauté française et de la Région wallonne ?

Le principe admis étant celui de la transparence, on a opté pour une méthode de la concertation, une méthode du partenariat, du dialogue.

En effet, quand on parle de transparence, il y a plusieurs acteurs et types d'acteurs concernés : l'individu, le travailleur, le futur travailleur, l'étudiant, l'élève ; il y a le formateur qui est un acteur aussi, formateur public, formateur privé ; il y a l'entreprise bien entendu avec ses deux types d'acteurs : le patron de l'entreprise et le travailleur de l'entreprise. Ces derniers sont ce qu'on appelle les partenaires sociaux, la représentation patronale et la représentation syndicale.

On s'est donc dit que l'on allait travailler avec l'ensemble de ces acteurs.

Quand on parle de la formation des adultes, formation tout au long de la vie, il faut savoir qu'en Belgique on a l'habitude de la concertation sociale (patron / syndicat). Ainsi, dans le cadre des accords interprofessionnels, l'investissement en matière de formation est déjà discuté entre les partenaires sociaux, les opérateurs de formation et le pouvoir politique.

C'est beaucoup moins le cas quand on parle de l'enseignement. Dans ce cadre-là, on est plutôt dans un milieu plus fermé où le dialogue, la concertation sociale avec les différents acteurs est perçue parfois comme étant un risque de perversion du système d'éducation... On y dit que permettre les discussions syndicales et patronales dans les débats sur l'éducation, c'est y introduire un facteur de court terme alors même qu'éduquer c'est faire un investissement à moyen, voire long terme dans notre société.

Donc, amener les partenaires sociaux, syndicats et patrons représentant les entreprises, dans le dialogue sur l'éducation est quelque chose qu'il faut faire avec certaines précautions. Précautions d'une part pour pouvoir avoir un débat utile et d'autre

part effectivement pour ne pas transformer un système d'éducation en système purement adéquationniste. On ne peut pas arriver à une situation où l'entreprise dise : aujourd'hui on a besoin d'autant de techniciens de tel type, et demain si cette compétence-là ne répond plus à un besoin, il faudra travailler sur une autre compétence. Et on arriverait comme cela à des qualifications qui ne tiennent pas plus de trois ans.

Ce n'est pas vraiment le système qu'on veut développer en CFWB. Ce qu'on propose, c'est d'ouvrir des portes mais de rester maître du processus, de pouvoir décider de combien on va pouvoir les ouvrir.

5.2.3 L'action engagée en CFWB vers un contrat stratégique³⁸

Au niveau de l'éducation, la Communauté française travaille sur ce qu'on appelle un contrat stratégique pour l'éducation. Ce contrat stratégique va être un contrat qui liera ses signataires et qui va donner les grandes lignes de la politique d'enseignement à échéance 2010-2015. Et donc on est bien sur du moyen et du long terme et non pas sur du court terme en matière d'éducation.

Dans ce contrat stratégique, on va insister sur deux piliers qui semblent essentiels :

- Les acquisitions des savoirs de base que doit apporter l'éducation, un savoir de base qui doit être rencontré par tout le monde, quel que soit l'avenir réservé aux uns et aux autres.

Nous voulons faire en sorte que la majorité des jeunes qui sont dans ce système d'éducation, puissent acquérir ces savoirs de base. Il s'agit donc d'éviter ce que l'on appelle les filières de relégation qui finissent par aboutir au point où ces personnes n'ont plus leur place dans la société.

Et donc nous devons faire en sorte que, s'il n'y a pas nécessairement une obligation de résultat, il y ait en tout cas

³⁸ Le projet de contrat stratégique est aujourd'hui soumis à une large consultation. Le texte provisoire est sur Internet (www.contrateducation.be)

une obligation de moyen pour faire en sorte que chacun ait accès à ces savoirs de base qui permettent de développer l'épanouissement personnel et la citoyenneté active.

- Deuxième pilier important c'est de revaloriser ce que nous appelons les filières qualifiantes. Cela signifie qu'à un moment donné, quand l'élève a acquis les savoirs de base, il doit pouvoir commencer à réfléchir sur une forme d'orientation qui prenne en considération son propre projet professionnel, et cela déjà à un moment donné de l'adolescence.

Et là on commence à travailler non plus sur les acquisitions de base mais déjà sur une certaine forme d'orientation. Premier nœud : comment organiser cette orientation - pour qu'elle soit objective et de qualité - envers des enfants, des adolescents de 14 ans ³⁹?

5.2.4 Vers une orientation de qualité par la transparence

Et dans ce but, on doit veiller à réaliser un partenariat avec les partenaires sociaux pour avoir une information complète sur ce que sont les métiers exercés dans les entreprises. C'est-à-dire une information sur les compétences les plus larges possible exigées par ces métiers, les manières de pouvoir acquérir ces compétences.

À ce niveau-là déjà un partenariat étroit doit être réalisé entre le monde des entreprises et le monde de l'enseignement sur l'identification des métiers non pas à court terme mais à moyen et à long terme, sur l'identification des compétences nécessaires pour exercer ce métier et ensuite sur les filières qu'il est possible de suivre pour acquérir ces compétences.

³⁹ On parle ici d'une éducation progressive au choix, d'une information objective sur les métiers et les voies d'étude et de formation qui y conduisent pour que le choix du jeune soit un choix réel et pas le résultat d'une relégation de filière en filière. Voir à ce sujet l'Avis 78 du CEF « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers », juin 2002, qui est plusieurs fois cité dans le projet de contrat stratégique.

C'est un premier niveau de transparence qui n'existe pas aujourd'hui, en tout cas en Communauté française⁴⁰.

Quand un jeune décide d'être ingénieur des ponts et chaussées, par exemple, on a du mal à lui dire exactement ce que signifie ce titre en matière de métier à exercer dans quelles entreprises, etc. De même lorsqu'un jeune veut être juriste, lui donner le champ des possibles relève de la gageure. C'est également vrai pour ceux qui veulent devenir électriciens, travailler dans le bâtiment...

Pourtant, il est important de pouvoir donner ce champ des possibles et de travailler avec le monde des entreprises pour pouvoir être très complet dans toutes les informations, c'est vraiment un premier niveau de transparence essentiel dans l'orientation des jeunes.

Et pourquoi s'intéresser à l'orientation des jeunes ? Parce que l'on se rend compte que l'orientation positive c'est-à-dire le choix positif par rapport à un métier est une garantie de réussite pour le jeune dans son avenir professionnel mais aussi dans la filière qu'il choisit pour son apprentissage.

Un certain nombre d'études nous montrent que les choix négatifs, c'est-à-dire les choix forcés, aboutissent très souvent à des stratégies d'échec au bout desquelles on récupère un jeune qui a fait un choix négatif, un mauvais choix pas suffisamment alimenté : après, à 25 ou 30 ans il faut aller le récupérer, avec un investissement de travail énorme à consentir.

Donc, investir dans l'orientation et dans une information la plus complète possible pour que le jeune se mette dans la filière la plus adéquate possible en ce qui le concerne lui dans son projet personnel, c'est un gage de réussite pour lui bien entendu et c'est un gage de réussite pour nous. C'est-à-dire que nous aurons moins de difficulté par rapport à l'insertion de ce jeune dans la société.

⁴⁰ Un travail de définition des profils de qualification a été réalisé par la CCPQ (Commission communautaire des professions et des qualifications), mais il ne concerne que l'enseignement secondaire.

Voir : <http://www.profor.be/espaces/ccpq>

5.2.5 Deuxième action importante : la filière qualifiante et l'alternance

Après avoir travaillé sur la filière qualifiante, il faut avancer sur la problématique de l'alternance.

Et là aussi il semble important de trouver un partenariat étroit avec le monde de l'entreprise pour permettre au jeune, en fonction d'une compétence identifiée, de venir compléter une acquisition théorique faite à l'école par une acquisition sur le terrain en entreprise, dans le cadre de balises convenues avec celle-ci.

Plafonner un mur de 2 mètres de haut à hauteur du sol dans l'atelier de l'école, ce n'est pas la même chose que de plafonner, sur un vrai chantier, sur un mur de 5 mètres de haut, là où il faut mettre un échafaudage et garantir des normes de sécurité, avec le fait que l'on commence à 7h du matin et qu'on termine à 15h30, 16h, voire plus tard. En effet, il y a des notions de rentabilité et de temps, de sécurité, de performance qui doivent être appliquées et apprises par rapport à la réalité de l'entreprise.

Il faut aussi qu'il y ait une transparence en matière de compétences à acquérir définies dès le départ de l'apprentissage d'un métier.

Marie Arena et son équipe vont donc aussi travailler sur le champ de l'alternance : il ne s'agit pas de dire que c'est le rôle de l'entreprise de faire la formation professionnelle, mais c'est son rôle de compléter l'apprentissage de certaines compétences, déterminées au niveau du système d'éducation, par la réalité de l'entreprise.

Et là aussi il va falloir être assez clair avec le milieu de l'entreprise pour définir quel doit être son rôle. Si un jeune complète son savoir faire dans le milieu de l'entreprise, il va être nécessaire de certifier cette compétence acquise dans l'entreprise, et là tout un travail est à réaliser pour préciser qui certifie...

La position personnelle de la ministre est qu'il faut laisser la certification des jeunes dans la sphère publique c'est-à-dire dans la sphère de l'éducation et donc qu'il ne faut pas laisser l'entreprise certifier.

L'entreprise est un partenaire de la formation mais n'est pas l'organe de certification de la compétence acquise à un moment donné par le jeune. Mais on parle de formation tout au long de la vie...

5.2.6 La formation tout au long de la vie

S'il suffisait de se former à l'école pour garantir son épanouissement personnel jusqu'à la pension à 65 ans comme ce fut le cas autrefois, il n'y aurait pas à parler de ce qui se passe après 18 ans, au-delà des années d'enseignement obligatoire.

Notre société est organisée aujourd'hui d'une telle manière que l'apprentissage dure tout au long de la vie, cela inclut bien entendu les compétences acquises dans l'éducation mais aussi les compétences acquises en dehors de l'éducation.

Deux manières d'acquérir ces compétences existent en dehors du champ de l'éducation.

- La première est très simple, c'est la formation formelle dans un organisme de formation public ou privé où l'utilisateur suit un programme de formation. Elle est relativement simple, elle donne accès à des modules (on a parlé de la modularisation), et elle donne droit à une certification officielle ou non mais en tout cas à un document qui atteste que l'utilisateur a suivi telle activité de formation.
- La seconde filière est plus compliquée. C'est l'acquisition de compétences sur les lieux de travail. Mais si l'on veut garantir la mobilité d'un travailleur dans l'entreprise, d'un travailleur d'une entreprise vers une autre entreprise, ou la mobilité intersectorielle, d'un secteur vers un autre secteur, on doit pouvoir reconnaître la compétence acquise dans l'entreprise que le travailleur quitte. Aujourd'hui, en tout cas en ce qui concerne la partie francophone du pays, cela ne bénéficie d'aucune reconnaissance. C'est assez paradoxal quand on dit que l'on est dans une société où on apprend tout au long de la vie, et en même temps où certaines acquisitions de compétences ne sont absolument pas prises en compte.

5.2.7 La validation des compétences⁴¹

La CFWB a donc voulu mettre en place un dispositif qui permette de reconnaître ce que l'on appelle les expériences du vécu. Très compliqué. Très compliqué parce que, étant donné la situation institutionnelle complexe de la Belgique, il fallait mettre autour de la table des acteurs de l'enseignement et de la formation et des acteurs de la formation. Or il faut savoir que l'éducation dépend d'un niveau de pouvoir (les Communautés) et que la formation dépend d'un autre niveau de pouvoir (les Régions).

Parmi les acteurs de la formation qui devaient venir autour de la table, il y a les acteurs de l'emploi (les partenaires sociaux, les syndicats, les employeurs), bien entendu, parce que travailler sur la reconnaissance des compétences tout au long de la vie se fait avec une préoccupation par rapport à l'emploi.

Il fallait voir comment les compétences peuvent être démontrées, à un moment donné, pour une promotion, à l'intérieur d'un emploi, ou lors d'un changement d'emploi. Il fallait donc mettre les acteurs de l'emploi, autour de la table. Ce n'était pas simple du tout parce que chacun venait chargé de son idéologie et de sa propre position par rapport à ce débat, et les nuances n'étaient pas des moindres.

Par exemple, le débat entre syndicat et patronat : est-ce que la validation, la reconnaissance va donner droit à une reconnaissance salariale ?⁴² Bien entendu le patronat disait : « Nous sommes pour la validation des compétences parce que ça nous permet effectivement d'identifier les compétences là où elles sont et donc de recruter la bonne compétence. Mais de là à dire que, s'il y a une reconnaissance à l'intérieur de l'entreprise, elle donne droit à une reconnaissance salariale, vous allez un peu loin ! »

⁴¹ Voir aussi l'intervention d'Alain Kock au chapitre 4.

⁴² En Belgique, le niveau de diplôme a des effets de droit sur le statut et le salaire du travailleur, particulièrement dans les services publics. Dans le secteur privé les salaires font l'objet de négociations collectives dans les limites prévues par la loi.

Après ces débats difficiles qui ont effectivement eu lieu avec tous ces acteurs, ensemble nous avons créé un dispositif qui réunit toutes les parties prenantes et ce que nous appelons un « consortium des validations des compétences ».

Quel en est l'objectif ? On définit, en fonction des métiers, les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier. Et ça on le fait tous ensemble, patron, syndicat, formateur, éducation, on dit tous ensemble que, pour exercer tel métier, il faut savoir faire ça, ça, ça ; c'est la description des tâches.

Et tout individu a le droit d'aller valider sa compétence personnelle par rapport à l'exercice d'un métier déterminé. Ce n'est donc pas un outil que nous mettons dans les mains de l'employeur qui pourrait envoyer ses employés valider leurs compétences et, sur cette base, décider s'il garde, ou non le travailleur, s'il lui donne ou non une promotion... C'est vraiment un droit individuel qui est donné à toute personne : en fonction de son parcours scolaire, de sa formation et de son expérience professionnelle, on lui garantit la possibilité individuelle d'aller valider cette compétence.

C'est important pour deux raisons. La première c'est vraiment une reconnaissance des parcours individuels. Or combien de fois n'a-t-on pas rencontré un travailleur qui terminait avec un diplôme X et qui - parce qu'il n'avait pas d'emploi avec ce diplôme X - s'est orienté vers une carrière Y...

Combien de juristes ne se sont pas ainsi orientés vers des carrières de management dans des entreprises au départ, combien de chimistes ne se sont pas orientés vers une carrière qui n'avait plus rien à voir avec la chimie dans une entreprise ? Combien de personnes ne se sont pas orientées vers l'informatique sans avoir forcément un diplôme d'informaticien mais parce qu'elles avaient acquis de manière informelle une réelle compétence en la matière ?

Demander à toutes ces personnes de repasser par un système d'éducation si elles veulent que l'on reconnaisse leur compétence, c'était un frein à leur évolution personnelle et individuelle, et une perte par rapport à la collectivité. Et donc, il fallait impérativement aller au-delà et être plus souple par rapport à cette reconnaissance. C'est vraiment en terme de promotion, de reconnaissance de

l'effort individuel, quelque chose de très intéressant. C'est aussi très utile quand une personne veut investir en formation, parce qu'il est important qu'elle fasse l'inventaire de ses compétences pour savoir ce qui lui manque pour se positionner sur le marché de l'emploi.

Avoir un outil tel que celui-là permet de dire : « Vous voulez vous orienter vers telle filière, où en êtes-vous ? Puisque vous en êtes là, on reconnaît votre compétence jusqu'à ce stade-là. Et si vous voulez aller au-delà, et bien voilà ce que l'on vous offre ».

C'est donc aussi une manière de ne pas recommencer à zéro une formation mais au contraire de venir compléter un certain nombre d'actions soit certifiantes, par le biais de l'éducation, soit formelles, par le biais de la formation professionnelle privée ou publique, soit individuelles partant de l'effort de la personne qui de manière autonome (e-learning par exemple) va aller vers plus de compétence.

Et comme l'objectif de la Région wallonne, est d'augmenter le taux de participation des personnes dans des systèmes de formation, c'est aussi un outil de valorisation de l'accès à la formation.

Ce nouveau dispositif a commencé à partir du mois de septembre de cette année ; cela prend évidemment du temps parce que le consortium doit mettre en place un certain nombre d'outils d'évaluation de la compétence à un moment donné.

Maintenant qu'on a les canevas, il faut pouvoir tester ces compétences de la manière la plus objective possible avec l'ensemble des partenaires. Le système est aujourd'hui en place et doit permettre effectivement d'atteindre les objectifs poursuivis.

Il y avait quand même trois dangers par rapport à cet outil.

- Le premier danger déjà évoqué plus haut est que l'entreprise n'en fasse un outil pour elle et pas un outil pour l'individu.

Sans vouloir diaboliser l'entreprise, il est vrai qu'un danger était que l'entreprise n'utilise un dispositif de validation des compétences qui remette en question les certificats donnés par l'éducation.

Ce n'est pas l'objectif, l'objectif ce n'est pas de dévaloriser l'éducation, pas du tout. Donc il fallait que l'on mette des balises pour éviter un détournement d'un outil qui veille à l'épanouissement des personnes et éviter qu'il soit utilisé à quelque chose de tout à fait contraire. Donc, on a dû mettre un certain nombre de balises pour que jamais un système de validation des compétences ne remette en question un certificat obtenu par l'éducation. Il y a cette garantie qu'il n'y ait pas de conflit entre les deux et donc le certificat délivré par l'éducation reste, si l'on peut dire, la valeur sûre.

- Deuxième problème que nous avons rencontré, c'est d'aussi éviter les effets de notoriété par rapport à la formation professionnelle. Que faut-il entendre par là ?

Quand on parle de formation professionnelle, il y a des acteurs privés et des acteurs publics. Certains acteurs privés pourraient bénéficier de leur renom international pour imposer leur formation. Par exemple, on a aujourd'hui des formations privées en informatique données par des groupes internationaux qui livrent des softwares. Et il pourrait y avoir une tendance à considérer que la seule formation qui soit reconnue finalement soit celle de ce groupe-là. La CFWB a donc voulu refuser ce danger : l'outil certifiant n'est pas un outil qui valide un effet de notoriété par rapport à une boîte X ou Y mais un outil qui valide bien des compétences. Donc il faut éviter que les compétences ne viennent se coller à un outil utilisé à un moment donné.

Je reprends un exemple en matière d'informatique : pouvoir être un technicien de réseaux, ce n'est pas pouvoir utiliser l'outil X ou Y. Cela demande de pouvoir l'utiliser parmi d'autres qui existent, identifier les difficultés, quel que soit le réseau.

J'ai parlé de l'informatique, je pourrais parler de machines en électromécanique, ou en industrie graphique, il n'y a pas 3.000 presses rotatives 4 couleurs, y a la marque X, la marque Y !

Si on est trop lié au monde industriel, on risque de venir faire la promotion d'un outil par rapport à un autre au travers de la compétence. On doit vraiment y être très attentif.

- Dernier point qui était un danger, et on en parle beaucoup dans le champ européen : que valide-t-on, jusqu'où va-t-on dans la validation des compétences ? les savoirs, les savoir être, les savoir faire ?

Alors les savoir faire ok. Les savoirs, ok. Les savoir être, attention ! Attention parce que la dérive est très grande par rapport aux savoir être et on donc a limité la validation aux savoir être définis comme nécessaires à l'exercice d'un métier.

Par exemple, le fait de ne pas être extrêmement introverti et incapable de communication fait peut être partie des savoir être qu'il est nécessaire de valider dans le cadre de l'exercice du métier d'agent commercial, mais pas par rapport à l'exercice d'un autre métier.

Donc il faut faire très attention sur la validation des savoir être parce qu'ils sont par nature beaucoup moins objectivables, donc les dérives sont beaucoup plus faciles lorsqu'on envisage la reconnaissance de ces compétences.

5.2.8 Conclusion

La reconnaissance et la validation des compétences rentrent clairement dans un objectif d'épanouissement personnel et non pas dans un objectif de frein et d'exclusion. Donc les balises, les instruments, les critères... doivent rencontrer cet objectif généreux d'épanouissement personnel et doivent éviter, retirer du champ d'application toutes les tendances qui seraient de nature à renforcer les ségrégations, à renforcer l'exclusion des personnes différentes qui rentreraient dans une logique de validation.

Marie Arena termine en disant : « Je vous donne rendez-vous dans 2 ans. C'est le temps que nous nous sommes donné pour évaluer les deux mécanismes que nous avons mis en place d'une part dans le cadre du contrat stratégique pour l'éducation et d'autre part dans le cadre de la validation des compétences. Je pense que c'est un pari ambitieux mais qui, dans la société que nous connaissons, est vraiment tourné vers le lifelong learning. Je pense que c'est vraiment un investissement dont nous pouvons tous partager les objectifs.

5.3 Message de Ludy Van Buyten, secrétaire général de l'enseignement de la Communauté flamande

Ludy Van Buyten félicite EUNEC. Le département de l'éducation en Flandres tiendra compte des statements de EUNEC à différents moments de la consultation, qui va préparer le Communiqué de Maastricht. Il partage la plupart des recommandations et les fonctionnaires utiliseront cet appui pour argumenter leurs positions avec plus de force et d'autorité dans le forum européen. La conférence a utilisé une méthode de travail intéressante. La très abstraite méthode ouverte de coordination est devenue, au fil de cette conférence beaucoup plus concrète dans le domaine de la FEP.

Le Communiqué de Maastricht cherche à faire le consensus entre 25 Etats membres. Les ministres de l'éducation et les partenaires sociaux de 32 pays vont signer ce document. Le département flamand de l'éducation est très heureux de l'importance particulière accordée à deux sujets :

- L'attention aux groupes vulnérables et à la cohésion sociale,
- Les approches innovantes de l'apprentissage.

La conférence de Maastricht va se focaliser sur deux initiatives, qui étaient déjà mentionnées dans la déclaration de Copenhague (2002) :

- Des niveaux de référence communs comme base d'un cadre commun des qualifications,
- Le système européen de transfert de crédit pour la FEP (ECVET)

Les niveaux de référence communs sont la base de tout ce que nous voudrions réaliser dans le champ de la transparence. Ils sont le chaînon manquant. Sans eux nous ne pouvons construire un cadre commun de référence ni travailler à un système de transfert de crédit. Le fait de développer des niveaux de référence communs est une réelle percée.

Le renforcement des liens entre l'éducation et le marché du travail aboutit à une vision qui voudrait réconcilier ces deux logiques, ces deux cultures. Il y a plus d'un pont entre le monde du travail et le monde de l'étude. Il y a beaucoup de carrefours, de points de rencontre, qui résultent d'une situation où il n'y a ni gagnant ni perdant. Des qualifications transparentes peuvent aider comme points d'ancrage tandis que les citoyens passent au travers des voies d'apprentissage.

La transparence des qualifications pourrait aussi renforcer la cohésion sociale. Nous devons prendre soin des groupes vulnérables. Personne ne peut être exclu du processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Le développement d'un cadre commun de référence des qualifications est nécessaire. Un cadre global devrait comprendre toutes les qualifications, diplômes, certificats et reconnaissance des compétences. Dans l'avenir, il contiendra tous les résultats officiels d'études, ratifiés par la Communauté flamande.

Pour cela, nous avons besoin de quelques conditions de base :

- Chacun doit utiliser des concepts univoques. Compétences et qualifications sont les concepts clés.
- Chaque type de formation professionnelle existant dans ou hors de l'école doit être compris dans le cadre commun.
- La reconnaissance des compétences ne peut remplacer le diplôme. Une accumulation de compétences peut conduire vers un diplôme, à condition que cela soit complètement intégré à l'éducation générale ou complété par elle.
- Des niveaux finaux spécifiques pour la formation professionnelle dans le système d'éducation et les normes pour les titres de compétences professionnels dans les systèmes de reconnaissance des apprentissages non formels et informels doivent être adaptés entre eux.
- Les opérateurs de formation peuvent définir leur propre programme d'apprentissage. Mais ils doivent rendre clair comment et où leur propre programme s'inscrit dans le cadre général.

Nous sommes heureux d'augmenter, grâce aux développements européens (Bologne, Copenhague), la cohérence, la transparence et l'équivalence des qualifications.

Pensons par exemple à l'Europass. Ici il est important de développer un accès égal au système de guidance sur demande. La reconnaissance des apprentissages informels et non formels pourra raccourcir et faciliter le processus d'apprentissage et accroître les chances sur le marché du travail.

Le développement d'un cadre d'assurance qualité est crucial. Les méthodes d'évaluation et les chemins de la validation sont des critères importants. La nomination et l'accréditation des institutions d'évaluation et de validation sera également crucial.

De cette façon, nous pouvons construire des parcours flexibles qui puissent répondre aux talents, aux intérêts et aux ambitions des jeunes et des adultes. La conversion des compétences en qualifications transparentes peut être favorisée par la création d'un système modulaire d'éducation basé sur les crédits.

Nous devons encourager la coopération et les synergies. Si nous voulons réaliser nos projets ambitieux, nous devons mettre ensemble tous les opérateurs de la formation et de l'éducation professionnelles. Une plus grande transparence, la flexibilité et l'usage de l'e-learning sont les éléments clés de ce débat.

En Flandres, la concentration des compétences relatives à l'emploi, à l'éducation et à la formation professionnelle dans les mains d'un seul ministre offre des opportunités exceptionnelles. Nous voulons donc avoir des initiatives qui soient concomitantes, qui touchent à la fois l'emploi, la formation, l'éducation, ainsi l'étude et le travail seront placés dans un continuum.

Le marché de la formation se caractérise par une large diversité d'initiatives au sein et à l'extérieur de l'enseignement, harmoniser ce qui se passe entre les prestataires - les formateurs publics en premier lieu. Tout ceci est nécessaire si l'on veut atteindre le plan ambitieux du gouvernement flamand.

Pour donner une chance d'aboutir à ces innovations, nous devons commencer par de petits pas en concertation avec les partenaires sociaux. A plus long terme, nous pouvons mettre en place des

expérimentations comme par exemple le projet de la fondation Roi Baudouin « accent sur le talent » et nous devons même utiliser plus facilement des programmes européens afin de faire des tests transfrontaliers, de mettre en place des « cross boarder tests ». On ne peut pas se permettre au niveau de la formation professionnelle de ne pas aller de l'avant.

Donc la question aujourd'hui ce n'est pas « est-ce que l'on va le faire » mais plutôt « comment est-ce que l'on va le faire » .

5.4 Clôture de la conférence par Fons van Wieringen, président de EUNEC

Qu'avons-nous fait pendant cette conférence ? Nous avons recueilli beaucoup d'information sur les évolutions européennes récentes en formation professionnelle. Nous avons débattu, confronté nos avis. À la fin de cette conférence, peut-être pouvons-nous formuler cinq critères, auxquels les nouveaux systèmes doivent correspondre.

- Ils doivent soutenir un large concept de l'apprentissage. Il doit y avoir différentes voies pour acquérir des compétences et des qualifications.
- Ce doit être des systèmes justes, avec une attention particulière pour les groupes vulnérables. La discussion sur l'égalité et l'équité est très importante.
- Les systèmes doivent être multifonctionnels. Ils doivent créer de nouvelles possibilités de transfert, d'accumulation et de validation.
- Les systèmes doivent être simples. Nous devons éviter la bureaucratie. La confiance mutuelle est un concept indispensable.
- Tous les partenaires doivent être impliqués dans l'exécution de ces nouveaux systèmes.

Le président a remercié tous les participants et orateurs. Il a remercié tout spécialement Simone Barthel, la présidente de la conférence. En conclusion, il a exprimé l'espoir qu' EUNEC puisse organiser encore de telles conférences à l'avenir.

6 LE PROCESSUS DE COPENHAGUE : OPPORTUNITÉS, PIÈGES ET PERSPECTIVES

*Réflexion des coordonnateurs de la
conférence, le VLOR et le CEF, en
accord avec le Comité exécutif.*

Au départ de la conférence et des contenus abordés, en tenant compte des textes qui ont été travaillé depuis et qui ont abouti à la déclaration de Maastricht, EUNEC veut réaffirmer ses préoccupations et incarner ses recommandations en les contextualisant.

Dans ce sens, on comprend que les initiatives de l'Union européenne sur le plan de l'enseignement et de la formation sont inspirées par des objectifs économiques.

6.1 Le processus de Copenhague et les missions de l'enseignement et de la formation professionnelle

EUNEC est particulièrement attentif au rôle de l'enseignement et de la formation dans le développement personnel des apprenants et dans la réduction des inégalités sociales. EUNEC souhaite que la recherche de transparence des qualifications bénéficie à l'égalité d'accès pour tous, à la qualification, et à la cohésion sociale.

La politique de l'enseignement de l'Union européenne a reçu un élan particulier par la déclaration de Lisbonne en mars 2000. L'Europe envisage de devenir l'économie de connaissance la plus compétitive du monde, justifiant ainsi une politique dynamique de l'enseignement dans les États membres. La connaissance et les compétences des travailleurs deviennent de plus en plus des facteurs cruciaux de production et de productivité. Le processus de Copenhague poursuit une transparence des qualifications, permettant ainsi une plus grande mobilité sur le marché du travail. Une image claire des compétences doit ainsi mener à une employabilité plus diversifiée des salariés. En outre, la formation continue, qui vise à l'augmentation ou l'élargissement des compétences, est également encouragée.

Vitaliser le marché du travail – une opération qui assurera un travail intéressant à plus de personnes – est une garantie indispensable pour maintenir le système de sécurité sociale européen, comme l'a avancé à juste titre Domenico Lenarduzzi. Maintenir le modèle européen de sécurité sociale contribue

certainement de façon importante à la cohésion sociale des sociétés européennes.

- EUNEC soutient une autre approche de l'enseignement, qui n'exclut pas la vision d'un enseignement orienté sur le marché du travail, mais la complète et l'élargit.

En ce qui concerne la politique de l'enseignement, EUNEC se place au point de vue des parties intéressées, c'est-à-dire les organisateurs de l'enseignement, les élèves et leurs parents, le personnel enseignant et la société plus large ; la même vision est élargie aux opérateurs de formation, et aux partenaires sociaux (les employeurs et les employés) lorsqu'il s'agit de formation professionnelle continue.

L'enseignement doit former les jeunes à devenir des citoyens critiques, capables de s'exprimer, capables aussi d'assurer la responsabilité de leur vie personnelle mais aussi de la société et le plus compétents possible pour trouver leur place sur le marché du travail. Dans la formation professionnelle des adultes on ne peut pas oublier non plus cet accent citoyen et de développement personnel. Voilà pourquoi pour EUNEC, réfléchir aux compétences et à leur transmissibilité est fortement lié à la notion de citoyenneté active. Les qualifications que les jeunes acquièrent dans l'enseignement garantissent qu'ils pourront assumer une responsabilité sociale tout en s'intégrant à part entière sur le marché du travail.

- EUNEC met aussi l'accent sur l'égalité des chances.

Tous les citoyens devraient avoir accès à de larges opportunités permettant de développer et de maintenir leurs compétences. Les systèmes d'enseignement et de formation doivent non seulement garantir l'égalité d'accès aux jeunes et aux adultes mais doivent également adapter les processus d'enseignement de telle façon que ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage puissent également acquérir les compétences nécessaires. Ceci doit leur permettre de s'intégrer à part entière sur le marché du travail et dans la société. Les instruments que l'Europe développe en matière de transparence des qualifications doivent garantir en même temps l'inclusion de groupes qui ont décroché ou qui

éprouvent des difficultés d'apprentissage dans le système d'enseignement. Le souci de l'égalité des chances dans l'enseignement, dans l'accès à la formation, et dans la société n'est pas une conséquence directe du développement d'une société de la connaissance, comme on pourrait le croire, bien au contraire. Une société de la connaissance, servant de base au développement économique de l'Europe, n'aura pas comme souci premier d'insérer ceux dont les compétences sont insuffisantes, mais les menacera de marginalisation. Le choix en faveur de l'égalité des chances est, en conséquence, une considération politique et éthique.

- EUNEC trouve que l'enseignement doit contribuer à la construction d'une nouvelle cohésion sociale, au sein des États membres, mais également à l'appartenance en tant que Européen dans l'Union européenne.

La transparence des qualifications peut soutenir la mobilité, menant ainsi à de nouvelles opportunités pour la citoyenneté européenne. Aussi, le but de l'éducation ne peut pas se réduire à l'accès au marché du travail. L'enseignement particulièrement mais aussi la formation s'occuperont de la formation de valeurs et d'attitudes chez les jeunes et auprès des travailleurs en évolution personnelle et professionnelle.

Ces constatations entraînent des conséquences importantes pour le processus au niveau de l'Union et des États membres.

Le besoin d'instruments permettant de « lire » les qualifications se fait sentir aussi bien au niveau des marchés du travail nationaux et régionaux qu'au niveau international. Nous constatons que les entreprises multinationales (telles que Microsoft, des chaînes de fast food, Coca-Cola...) ont déjà mis en place des structures de qualification propres, que ce soit de façon explicite ou implicite. Les secteurs (industries du métal, banques, secteur hôtelier...) prennent aussi des initiatives dans ce sens. Afin de garantir l'engagement de leurs diplômés, les établissements d'enseignement doivent tenir compte de ces cadres de référence privés.

Les convictions concernant la mission de l'enseignement formulées ci-dessus n'entrent pas en ligne de compte ici. D'un

point de vue social, il n'est pas souhaitable que ces instruments soient déterminés par l'industrie. Il est souhaitable que les instruments visant à la transparence des qualifications soient un bien public, légitimé par la société dans son sens le plus large. L'Etat veillera ainsi à la réalisation de 4 éléments :

- les intérêts généraux de la société (les normes concernant l'environnement, la sécurité),
- la professionnalisation durable,
- la formation de la personnalité des jeunes dans son sens le plus large (tout en incluant les compétences de citoyenneté),
- une discrimination positive opérant une correction sociale afin de garantir les compétences de tous.

Des principes européens communs doivent garantir la lisibilité des instruments nationaux visant à la transparence des qualifications.

Dans le développement des cadres de référence, deux autres secteurs sociaux sont encore impliqués. Les partenaires sociaux devront introduire les besoins des secteurs dans l'enseignement et la formation. Mais le monde de l'enseignement doit également jouer un rôle actif dans le débat : il garantit un concept étendu de la formation. Le secteur de l'enseignement connaît également les intérêts et les besoins de ses élèves, de ses étudiants. Il peut faire la différence entre les compétences qui peuvent s'acquérir et les caractéristiques personnelles ; entre ce qui peut s'attendre d'un employé débutant et les compétences qu'un employé expert acquises sur le lieu de travail. Le secteur de l'enseignement traduira les multiples fonctions et professions en une offre de formations clairement profilée qui mène à une employabilité large et durable. Les Conseils de l'éducation peuvent jouer un rôle important dans le cadre du débat national concernant les instruments visant à la transparence.

6.2 Principes généraux

6.2.1 Une approche indépendante du trajet d'apprentissage et orientée sur les compétences

La construction de la transparence des qualifications est un processus par lequel on pourra assurer la reconnaissance des expériences, de la formation initiale et continue et des apprentissages informels et non formels. En cela elle est un facteur de promotion sociale pour tous les citoyens européens.

Le développement de la transparence des qualifications doit mener à un meilleur fonctionnement du marché du travail, aussi bien au sein des États membres qu'au niveau de l'Union européenne. De cette façon, les employeurs pourront reconnaître les compétences d'un employé, quel que soit le lieu de sa formation, l'enseignement ou d'autres opérateurs de formation, dans le pays même ou dans un autre État membre. En outre, le marché du travail pourra utiliser les compétences que quelqu'un aura acquises sur le lieu de travail, dans le bénévolat ou dans la vie associative. Grâce à une mobilité plus poussée, le marché du travail européen pourra s'organiser de façon plus flexible. Si aujourd'hui la mobilité concerne surtout les hautement qualifiés et les non qualifiés, la transparence offre des opportunités pour la mobilité des moyennement qualifiés au sein de l'enseignement qualifiant.

Mais la transparence a aussi une implication pédagogique.

Reconnaître les compétences est également nécessaire pour déterminer les voies d'apprentissage et pour soutenir le processus du choix d'études. Là où le diplôme était longtemps considéré comme le seul instrument pouvant prouver les compétences, on change aujourd'hui de perspective. Il est important de bien estimer la situation de départ d'un élève, d'un étudiant ou d'un candidat à la formation. Sinon ceci peut mener à des trajets d'apprentissage inadéquats qui soit sont des répétitions inutiles des compétences dont l'apprenant dispose déjà, soit dépassent les possibilités intellectuelles de l'apprenant. Voilà pourquoi les instruments doivent être indépendants des trajets d'apprentissage.

Que les compétences soient acquises dans un contexte professionnel, dans l'enseignement initial, ou dans le cadre de la formation continue, n'a aucune importance. Les instruments d'évaluation et de validation devront permettre de soutenir les processus de choix et de trajet d'apprentissage de façon adéquate.

6.2.2 La plus-value didactique

Les objectifs de la construction de la transparence des qualifications doivent intégrer les cinq dimensions suivantes :

- **l'accent mis sur l'apprenant en valorisant des chemins d'apprentissage flexibles, divers et efficaces,**
- **l'apprentissage tout au long de la vie,**
- **la mobilité,**
- **l'intégration durable dans le marché du travail et dans la société,**
- **l'accumulation des compétences acquises plutôt que la mise en évidence des manques.**

EUNEC souhaite que les instruments développés, aussi bien pour le marché du travail que d'un point de vue didactique, soient réellement utilisables et donc utilisés. Une structure des qualifications, des niveaux de référence et un système d'unités de valeur offrent certaines opportunités dans le cadre d'un nouvel élan pour l'enseignement qualifiant. Un élan nécessaire, vu la constatation générale que l'enseignement qualifiant est encore un cursus trop peu attractif pour les élèves et les étudiants.

L'instrument avancé par le processus de Copenhague prend comme point de départ l'accumulation des qualifications et des compétences acquises. Le système d'unités de valeur, et également le cadre de référence des qualifications forment une base possible. Le principe d'accumulation offre la possibilité d'orienter les trajets plus fortement sur les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes. Là où la voie de l'enseignement est déterminée traditionnellement par l'offre et par les groupes classes, les autorités pourraient maintenant envisager des cursus d'apprentissage plus flexibles et plus individuels.

Cette manière de penser, avec une valorisation maximale des compétences et des qualifications acquises antérieurement, offre également une excellente base pour pousser les adultes à la formation continue. Les adultes sont cependant plutôt demandeurs de formations courtes, ayant une finalité précise et spécialisée qui satisfont leurs besoins d'apprentissage. La combinaison du travail et de la famille est souvent déjà ressentie comme très pesante. Si à ceci s'ajoute encore un effort pour l'apprentissage tout au long de la vie, la composante temps de cette charge sera sûrement très importante.

La mobilité contribuera certainement à des marchés de travail plus flexibles mais elle a également une dimension pédagogique importante. Les bénéfices attendus les plus importants sont : l'élargissement de l'horizon, le développement des compétences interculturelles, le développement d'une conscience européenne. Voilà pourquoi il est très important que la transparence dans les qualifications, à côté d'une mobilité professionnelle, engage également une mobilité académique.

Le principe d'accumulation et de transfert mène également à un besoin plus explicite d'exemples de réussites. Aujourd'hui, les jeunes choisissent souvent un enseignement qualifiant après avoir échoué dans l'enseignement général. Ces échecs sont néfastes pour l'image de soi et mènent souvent à une attitude négative vis-à-vis de l'école en tant qu'institution et vis-à-vis de l'apprentissage comme tel. De tels jeunes sont vulnérables et risquent de quitter l'école non qualifiés. Un système d'unités de valeur, éventuellement lié à l'existence de qualifications partielles dans le cadre de référence des qualifications, permettrait d'envoyer ces jeunes, n'ayant pas terminé leur cursus d'études, vers le marché du travail, même s'ils ne sont que partiellement qualifiés. En outre, une telle reconnaissance pourrait les inciter à reprendre des études ou une formation plus tard pour compléter leur qualification en ayant constaté le bien fondé de cet effort supplémentaire.

6.2.3 Ne pas oublier les groupes défavorisés

La transparence des qualifications devrait aussi être construite en vue de donner leur chance aux groupes sociaux les plus défavorisés (sous qualifiés, non qualifiés, personnes à besoins spéciaux...). Nous avons certainement besoin de niveaux de qualifications reconnus pour toutes les compétences, y compris pour les personnes aux compétences les plus faibles, pour autant que ce ne soit pas un artifice statistique.

La transparence des qualifications est parfois comprise comme un besoin pour les universitaires et les cadres qui circulent en Europe et dans le monde. Pourtant elle est aussi l'affaire des travailleurs peu ou moyennement qualifiés.

Une société de la connaissance risque de devenir une société duale. Déjà aujourd'hui la recherche sociologique démontre que posséder une qualification est très déterminant pour la position dans la société. Voilà pourquoi les gens aspirent et aspireront de plus en plus à obtenir la qualification la plus importante aussi bien pour eux-mêmes que pour leurs enfants.

Vu l'importance de la connaissance et du niveau élevé des compétences, le danger est réel que les non qualifiés et les peu qualifiés ne soient pas engagés par les entreprises de plus en plus orientées vers la connaissance. Sans efforts précis dans le but d'augmenter leur niveau de compétence, ils risquent de sombrer dans la marginalité. Il serait important qu'un inventaire des compétences de base minimales soit fait, et que des seuils de qualification intermédiaires soient prévus et reconnus par les employeurs au niveau local et au niveau européen, pour permettre aux moins qualifiés de s'insérer socialement.

Une structure de qualifications qui définirait le niveau inférieur des compétences à un seuil trop élevé, où les peu qualifiés ne verraient pas leur qualification (partielle) prise en compte, mènerait à un degré encore plus élevé d'exclusion du marché de travail. Il est crucial de donner un sens à la transparence des qualifications, non seulement pour les hautement qualifiés mais également pour les

peu qualifiés pour qu'ils y trouvent un tremplin vers la formation et l'emploi.

Pour cette raison, il est également important que les expériences d'apprentissage non formelles ou informelles puissent donner lieu à une qualification. Dans la situation actuelle, les gens qui ne disposent pas d'une preuve d'études sont souvent considérés comme ayant un niveau non élevé de compétences, même s'ils ont accumulé une expérience importante dans un secteur.

En réalité, ces gens ne disposent pas nécessairement d'un niveau inférieur de compétences mais ils ne détiennent tout simplement pas le moyen de prouver leur niveau à l'aide d'un diplôme. Voilà pourquoi il serait souhaitable que les États membres utilisent les instruments européens qui leur sont proposés : Europass, validation, cadre de référence et ECVET (système de transfert de crédit).

6.2.4 Un langage commun au sein du principe de subsidiarité

Sans admettre que l'on puisse porter atteinte au principe de subsidiarité, EUNEC estime que des principes communs européens pour la transparence des qualifications sont intéressants, mais qu'ils doivent respecter le contexte économique et culturel spécifique des États. Cependant l'Europe doit se doter d'un langage commun, d'un cadre commun de référence pour permettre une meilleure communication à propos des qualifications.

Pouvoir accumuler les compétences acquises supposerait que, en Europe, on ait un cadre commun de références dont des niveaux de compétences reconnus par tous, des systèmes de formation professionnelle modulaires... appliqués dans chacun des États, en tenant compte des spécificités locales et culturelles. Ceci signifie que les États sont appelés à revoir significativement leur système de formation professionnelle et de validation des acquis et des compétences.

EUNEC insiste sur le développement d'instruments visant à la transparence des qualifications qui garantissent surtout la lisibilité

des qualifications nationales, y compris dans d'autres contextes. Néanmoins, il serait néfaste d'aspirer à une harmonisation du contenu encore plus radicale dans l'enseignement qualifiant sur le modèle du processus de Bologne dans l'enseignement supérieur ; la perspective de l'enseignement supérieur étant différente de celle de l'enseignement qualifiant initial et de la formation continue.

L'enseignement qualifiant offre une mosaïque de formations fournies par différents secteurs de l'enseignement, par différents opérateurs de formation professionnelle, dans certains cas même par les secteurs ou par l'entreprise elle-même. Cette pluralité répond à des besoins spécifiques du marché du travail régional, national, sectoriel ou international.

À côté des besoins spécifiques des marchés du travail, la politique de l'enseignement a aussi un contexte propre et une tradition spécifique : le degré de centralisation ou de décentralisation, le rôle joué par les acteurs autres que l'Etat, l'impact des autorités locales sur l'enseignement, la cohésion entre la politique de l'emploi et la politique de l'enseignement en matière d'enseignement qualifiant...

Pour EUNEC, il est indispensable que chaque État membre puisse donner forme à sa propre politique de l'enseignement qualifiant et à sa politique de formation, en tenant compte des spécificités locales tout en veillant à une lisibilité et donc à une transparence des compétences acquises, tant au niveau national qu'au niveau européen. Pour EUNEC, les instruments visant à la lisibilité des qualifications, tels qu'ils sont aujourd'hui proposés par l'Europe, s'insèrent parfaitement dans la philosophie de la subsidiarité.

6.2.5 L'enseignement mène à l'employabilité durable

Il est important que les instruments communs pour la transparence des qualifications fassent appel à un concept large de professionnalisation durable (ou d'employabilité sur le long terme). Dans les discussions à ce sujet avec les partenaires de l'éducation et de la formation et les institutions européennes, EUNEC veut mettre l'accent sur ce large concept.

Le terme « employabilité » fait l'objet d'un débat, surtout dans les pays dits latins. La crainte réside dans le fait que mettre l'accent sur l'employabilité risque de réduire le champ des objectifs de l'enseignement à donner une formation étendue en la simple préparation à une fonction spécifique. Et ceci dans un contexte dans lequel toujours moins de gens poursuivent encore une carrière stable chez un seul employeur ou au moins dans un secteur spécifique.

Les travailleurs sont supposés anticiper de façon flexible des opportunités de carrière et s'adapter à des changements rapides dans les processus de production et l'organisation des entreprises et des secteurs. Ils doivent donc avoir le droit et la possibilité de se mettre à jour continuellement dans leur champ professionnel de façon à rester « employables » dans leur entreprise, dans leur secteur, ou pouvoir s'ils le souhaitent changer de secteur, tout cela au niveau local ou européen.

Pour EUNEC, il est évident que les formations dans le secteur de l'enseignement sont larges, aussi bien en ce qui concerne la formation générale que la préparation à l'emploi. Cette formation étendue garantit que les gens maintiennent leurs compétences et suivent les nouvelles évolutions, et qu'ils sont capables d'acquérir d'autres compétences lorsqu'ils sont obligés de se réorienter.

Pour EUNEC les instruments européens ne peuvent en tout cas pas exclure une formation générale étendue. Ce serait encore mieux de faire de ce concept de formation large le point de départ pour les structures de qualifications nationales

Ce constat mène EUNEC à affirmer que les structures de qualifications doivent faire l'objet d'un débat de société large

auquel participent activement toutes les organisations et tous les partenaires de l'enseignement et de la formation. De telles décisions importantes ne peuvent être prises par les employeurs ou les secteurs seuls. Voilà pourquoi les Conseils de l'éducation et de la formation réunis dans le réseau européen EUNEC sont un partenaire indispensable dans ce débat.

6.2.6 Le droit à la mobilité géographique, professionnelle et sociale

Un accès égal à une qualification et à la formation tout au long de la vie augmente la cohésion sociale européenne. Dès lors, il est nécessaire que l'Union Européenne, avec tous les partenaires de l'éducation et de la formation, crée les conditions d'une reconnaissance effective des qualifications et donc du droit à la mobilité géographique, professionnelle et sociale pour tous les citoyens de tous les Etats membres de l'Union Européenne.

La mobilité offre non seulement la possibilité d'organiser le marché du travail de façon plus flexible, elle peut également contribuer au développement d'une identité européenne. La mobilité offre la possibilité d'un échange culturel au sein du continent européen. L'accès à l'emploi dans un autre État membre requiert néanmoins que le citoyen de l'Union Européenne puisse faire reconnaître ses qualifications dans un autre pays afin de faire reconnaître ses compétences à part entière sur le marché du travail. Comme déjà mentionné ci-dessus, nous pensons que la mobilité est surtout le fait des emplois non qualifiés et hautement qualifiés. Pour le groupe le plus important des moyennement qualifiés, la mobilité ne constitue pas encore une réalité. Les travailleurs moyennement qualifiés qui choisissent la mobilité, travaillent souvent sous leur niveau de compétence parce qu'ils ne peuvent pas faire reconnaître leur qualification et ils effectuent donc un travail non qualifié. Dans ce sens, la reconnaissance des compétences dans l'Union entière est non seulement une question de mobilité géographique et professionnelle, mais également une possibilité de promotion sociale réelle pour beaucoup de ces salariés.

De l'autre côté, la reconnaissance doit également jouer au sein du marché du travail du pays d'origine. La mobilité forcée, résultat d'un dysfonctionnement de certains marchés du travail, devrait être limitée le plus que possible. Ceci présuppose en même temps que les salariés bénéficient de leurs qualifications sur le marché du travail du pays d'origine.

La reconnaissance de l'expérience et des compétences suppose que des procédures communes (ou comparables) de validation soient mises en place dans chaque Etat.

Il s'agit en effet de garantir un accès à la formation et à la validation des compétences et des acquis à chaque personne, quel que soit son niveau de formation initiale et son pays d'origine dans l'Union européenne

6.2.7 Domaine d'application

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la construction de la transparence des qualifications implique non seulement la formation professionnelle mais aussi l'enseignement secondaire et supérieur. Cela suppose une coordination des processus de Copenhague et de Bologne.

EUNEC constate que l'Union crée des principes communs pour le développement des structures de qualification nationales, mais que ce travail est effectué dans le cadre du processus de Copenhague. Ceci signifie que les structures se limitent à l'enseignement et à la formation professionnels.

Or, nous savons que des évolutions comparables sont en cours dans l'enseignement supérieur. Lors de la conférence de Berlin, les ministres compétents pour l'enseignement supérieur, ont plaidé en faveur d'une structure des qualifications pour l'enseignement supérieur, liée à des descripteurs larges qui décrivent le niveau de compétence de façon générale. Entre-temps, ceux-ci sont disponibles sous la forme des descripteurs de Dublin. Il est dans l'intérêt de tous que ces deux structures de qualifications en développement prennent des principes communs comme point de départ afin d'être « insérables ». En premier lieu, parce que la plupart des formations de l'enseignement supérieur préparent au

marché du travail et s'insèrent donc dans la réflexion générale sur l'enseignement qualifiant et la formation. Dans ce sens, la réflexion sur les structures de qualification offre la possibilité de lier les processus de Copenhague et de Bologne (voir le rapport de T. Leney pour le Conseil éducation de Maastricht).

Dans la plupart des pays européens, la formation professionnelle continue est liée à la politique de l'emploi et/ou des affaires sociales, alors que la formation professionnelle initiale est souvent menée dans le cadre du système éducatif (secondaire et supérieur de type court, ou encore dans l'enseignement des adultes⁴³).

L'enjeu est de permettre le passage d'un système à l'autre en faisant reconnaître ses acquis. Actuellement l'enseignement supérieur fonctionne avec des ECTS qui n'existent que dans le système éducatif et à ce niveau. Il faut donc que, dans chaque Etat, on s'interroge sur la possibilité de créer des ponts entre les systèmes et de mettre en œuvre un mode de transfert de crédit qui soit adapté tant à la formation professionnelle qu'à l'enseignement qualifiant.

Mais de manière plus générale, il est aussi souhaitable de créer des cursus d'apprentissage cohérents à travers les différents niveaux et secteurs de l'enseignement. L'enseignement supérieur est la suite logique de l'enseignement obligatoire. Dans ce sens, il est également souhaitable que l'enseignement secondaire général trouve sa place dans la structure des qualifications, permettant ainsi de créer des transitions et des points de passage pour les élèves et étudiants pour lesquels le cursus d'apprentissage n'est pas adapté à leurs besoins. Il est aussi fortement souhaitable que des cursus d'apprentissage de seconde chance complètent les formations initiales. Ainsi l'effet civil de ces trajectoires de seconde chance sera garanti. Le cadre de référence des qualifications offre la possibilité de libérer les différents secteurs de l'enseignement de

⁴³ En Belgique par exemple, l'enseignement secondaire technique et professionnel est un enseignement qualifiant; l'enseignement de promotion sociale délivre des titres équivalents à ceux du secondaire et du supérieur; l'enseignement supérieur de type court est axé sur la professionnalisation.

leur tour d'ivoire et de fonder un système de formation tout au long de la vie qui s'enchaîne, comme l'a suggéré Domenico Lenarduzzi. C'est aux États membres de créer un tel cadre de référence des qualifications, tout en tenant compte des spécificités de la politique nationale en matière d'enseignement et de formation. Néanmoins, l'Union Européenne pourrait stimuler les États membres à choisir une approche coordonnée.

6.3 Les instruments

6.3.1 Des instruments simples et maniables

Pour qu'ils puissent être utiles à tous les citoyens, les instruments de la transparence doivent être simples et réalisables. Ils doivent être compréhensibles et praticables pour chacun moyennant un accompagnement lorsque c'est nécessaire.

Les concepts de la professionnalisation durable d'une part et de la formation continue d'autre part partent d'un parcours de vie beaucoup plus diversifié qu'avant. Tout au long d'une carrière, il y a différentes transitions pour lesquelles l'individu doit acquérir les compétences nécessaires. Cela suppose que chaque individu soit en état de circonscrire clairement ses besoins d'apprentissage dans le but d'une professionnalisation plus poussée ou de son développement personnel. En outre, cela suppose que l'individu soit capable de déterminer un parcours d'apprentissage qui pourrait satisfaire ses besoins. Afin de réussir ce cursus d'apprentissage, la personne intéressée devrait également disposer de stratégies d'apprentissage et de gestion du temps efficaces.

Il est clair que tout le monde ne peut répondre à de telles attentes. Un abîme risque de se former, réduisant les chances d'intégration sur le marché du travail et dans la société. Voilà pourquoi il est important que les autorités créent un système de guidance et de conseil pour le choix d'études et l'évolution de la vie professionnelle. Les autorités développeront également des instruments qui permettront d'estimer ses propres compétences et besoins d'apprentissage de façon réaliste, et qui faciliteront la

communication entre des employeurs potentiels et des établissements d'enseignement et de formation.

Nous pensons concrètement à des systèmes de reconnaissance des compétences acquises, au supplément au diplôme et au certificat ou à l'Europass dans son ensemble. Les principes communs définis au niveau européen garantissent la transparence et la comparabilité de l'approche nationale.

Or, ces instruments doivent aussi être maniables pour les utilisateurs. Voilà pourquoi l'Union Européenne doit inciter les États membres à garantir l'utilité et la simplicité de l'ensemble de ces instruments.

6.3.2 Des concepts clairs et un vocabulaire communs

EUNEC constate que beaucoup de notions restent vagues et susceptibles de multiples interprétations. Nous pensons par exemple à des concepts tels que l'apprentissage informel et non formel, aux concepts de compétence, qualification, etc.

Même en ce qui concerne le domaine d'application du processus de Copenhague il n'y a pas de consensus. Il manque une bonne description univoque mais la confusion des idées/notions est également liée aux différentes traditions pédagogiques dans les États membres et aux différentes connotations et sensibilités dans les langues différentes. Ainsi, il est remarquable qu'un terme comme « employability » dans les pays anglophones ou « employabilité » dans les pays latins suscite différentes réactions idéologiques. Le travail que le Cedefop effectue dans ce domaine est donc très utile. C'est un point de départ important de vouloir stimuler l'utilisation d'un cadre conceptuel transparent dans les différents pays et dans les langues diverses.

6.3.3 L'engagement de tous les partenaires

La transparence des qualifications et l'accroissement de l'égalité d'accès aux qualifications sont étroitement influencés par la conjoncture économique et les développements du marché du travail. Mais le monde de l'éducation doit pouvoir prendre part au débat politique, et cela particulièrement lorsqu'il s'agit de mettre en place (d'implanter) les instruments de la transparence des qualifications. Là où leur rôle est important, les ONG doivent également être entendues.

Les outils mis en place pour augmenter la transparence des qualifications - tels que l'Europass, la validation des acquis, les transferts de crédits (ECVET), etc. - doivent être développés en dialogue avec tous les partenaires (partenaires sociaux, opérateurs, enseignants et formateurs).

La transparence des qualifications est au service des employés et employeurs, permettant au marché du travail d'utiliser toutes les compétences d'un individu de façon plus efficace et de se former une image plus réaliste de ses compétences. Mais la transparence en soi ne suffit pas pour vitaliser le marché du travail. L'enseignement et la formation ne sont pas en mesure de résoudre tous les problèmes d'un marché du travail stagnant.

Les instruments visant à la transparence des qualifications – instruments de communication entre les organisations de l'enseignement et de la formation, entre le monde de l'éducation le marché du travail – ne peuvent pas se déterminer unilatéralement. Les besoins du marché du travail devront nécessairement en faire partie. Mais les soucis didactiques et la culture de l'enseignement d'un pays ou d'une région donnée devront également s'y retrouver. Les instruments seront ainsi le résultat d'une négociation entre les partenaires de l'enseignement et les partenaires socio-économiques. L'expertise du monde socioculturel peut certainement avoir une contribution importante au bénéfice des cursus d'apprentissage de seconde chance.

Répetons-le, l'Etat doit également consolider la structure de qualifications et les instruments qui en ressortent en tant que biens

publics. Ceci implique que l'Etat en garantit les fondements juridiques.

6.3.4 La communication avec les élèves et les étudiants

Dans une perspective citoyenne, il apparaît nécessaire que les apprenants soient impliqués dans la réflexion à propos de l'évolution de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle.

Nous avons déjà souligné que la réflexion sur la transparence des qualifications doit être le résultat d'une négociation entre les partenaires socio-économiques et les partenaires éducatifs. Or, il est également important que les apprenants soient impliqués dans cette réflexion sur l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle. Nous plaidions déjà auparavant en faveur d'instruments simples et transparents. Ce n'est qu'en impliquant les utilisateurs dans le processus de réflexion sur les instruments qu'il devient possible d'en garantir l'utilité.

Dans la mesure où les instruments seront négociés avec les partenaires sociaux, une influence des syndicats - qui défendent les intérêts des salariés et donc indirectement aussi ceux des apprenants - se fera sentir.

6.3.5 La communication avec le monde de l'enseignement

Pour que le monde de l'éducation, de la formation et ses partenaires puisse participer réellement au processus de Copenhague, il est nécessaire que l'abondante information disponible soit rendue accessible et compréhensible.

L'information disponible sur le processus de Copenhague est multiple et les évolutions rapides. L'impact de la réflexion dans le cadre du processus de Copenhague sur l'enseignement qualifiant devrait être très important. Néanmoins, nous constatons que les répercussions annoncées du processus de Copenhague n'ont pas encore d'écho dans le milieu de l'enseignement.

Les évolutions probables suite aux outils mis en place, aux principes communs adoptés et à la décision de renforcer la Point de vue de EUNEC sur le processus de Copenhague

coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle semblent échapper aux organisations partenaires de l'enseignement et aux enseignants eux-mêmes dans leur grande majorité.

Il est en tout cas important que la grande quantité d'information soit disponible et maniable pour le monde de l'enseignement. Un grand problème d'accès à l'information est que celle-ci n'est le plus souvent disponible qu'en anglais ! Difficile pour les enseignants de terrain, pour les représentants syndicaux de base, pour la population en général, de prendre connaissance des débats en cours, de participer à une réflexion en profondeur sans un accès direct et aisé à l'information.

Bien sûr lorsque les textes sont devenus officiels, ils sont traduits dans les langues de l'Union, mais alors la difficulté est de s'approprier des concepts et des résolutions ou recommandations, de les comprendre et de saisir en quoi ils concernent chacun d'entre nous.

Beaucoup d'enseignants et de responsables d'enseignement, y compris dans l'entourage des ministres, pensent que, l'enseignement étant compris dans le principe de subsidiarité, rien de ce qui se fait au niveau européen ne peut les concerner et encore moins les impliquer. Ils ignorent la manière dont la méthode ouverte de coordination a permis et permet encore de faire évoluer les mentalités et les pratiques jusqu'à ce que les institutions soient obligées de bouger, comme cela s'est passé pour l'enseignement supérieur déjà.

6.3.6 La communication avec l'opinion publique, les employeurs et les employés

Il est nécessaire de mettre en place une stratégie de communication à l'intention de l'opinion publique, des employeurs et des travailleurs pour renforcer l'intérêt du public vers une plus grande transparence des qualifications. Cette stratégie pourrait générer la confiance mutuelle indispensable et renforcer la crédibilité des qualifications du point de vue des employeurs et des employés. Pour augmenter la confiance dans le système tant au niveau national qu'au niveau européen, il est nécessaire d'impliquer tous les partenaires au niveau local – partenaires sociaux, opérateurs, enseignants et formateurs - dans le processus.

La construction de la transparence des qualifications est la responsabilité aussi bien des partenaires sociaux que du monde de l'enseignement et de la formation professionnelle. Le système doit se créer une crédibilité dans les deux cercles. Voilà pourquoi le besoin d'une stratégie de communication ne se fera pas seulement sentir dans l'enseignement. Les employeurs et les employés devront utiliser la transparence des qualifications pour arriver à une harmonisation entre le niveau de compétence de l'employé et la position sur le marché du travail.

6.3.7 La concertation avec les directions d'écoles et les équipes

Des changements dans le système d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle ne peuvent être réalisés sans une active collaboration des opérateurs d'enseignement et de formation ainsi que des enseignants et formateurs. Toutefois, de tels changements ne seront possibles que si l'Union Européenne et les Etats membres mettent en œuvre de réelles stratégies d'implémentation et y accordent les moyens nécessaires. L'important est de garder une approche « bottom up » basée sur des principes globaux communs.

Le débat sur la transparence des qualifications n'est pas toujours simple. Nous avons souligné déjà auparavant que la confusion des notions dans les différents systèmes d'éducation et les différentes langues est un problème ardu. Il est difficile pour les organisateurs nationaux et régionaux de l'enseignement de participer au débat. En ce sens EUNEC a voulu aider à la diffusion des idées de Copenhague et contribuer au débat en publiant son travail en néerlandais, français et anglais.

Une fois arrivés à une prise de position, les organisateurs locaux de l'enseignement sont déjà dépassés par de nouveaux développements.

Une bonne communication avec les organisateurs de l'enseignement, proposant une planification claire dans le processus de prise de position est indispensable. Toute la littérature sur les innovations et les changements dans l'éducation démontre que l'introduction d'un changement a peu de chance de réussite si ceux qui doivent le mettre en pratique ne le soutiennent pas. En ce sens EUNEC a voulu aider à la diffusion des idées de Copenhague et contribuer au débat en publiant son travail en néerlandais, en français et en anglais.

Comme le démontre la contribution de Jens Bjornavold, le processus de Copenhague porte encore trop peu d'attention au rôle que jouent les enseignants et les formateurs dans l'innovation de l'enseignement qualifiant. C'est clairement une lacune dans les activités de la Commission jusqu'à présent.

7 TEXTES DE RÉFÉRENCE ET VUE PROSPECTIVE

7.1 Adoption de l'Europass

Le 15 décembre 2004, Décision n°2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil, instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass)

Lancement de l'Europass à l'occasion d'une conférence au Luxembourg (31-01-2005 - 01-02-2005) en présence de Mady Delvaux-Stehres, ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, du Luxembourg qui assume la présidence européenne et de Ján Figel, commissaire en charge de l'Éducation, de la Formation, de la Culture et du Multilinguisme.

7.2 Renforcement de la coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnels

Le 15 novembre 2004, Révision de la résolution du Conseil du 19 décembre 2002. Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres sur les priorités futures pour renforcer la coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnels

7.3 Déclaration de Maastricht

Le 14 décembre 2004, Communiqué de Maastricht sur les priorités de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002).

Les ministres responsables de l'enseignement et de la formation professionnels de 32 pays européens, les partenaires sociaux européens et la Commission européenne ont décidé de renforcer leur coopération afin :

- de moderniser leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels pour que l'économie de l'Europe devienne la plus compétitive,
- d'offrir à tous les citoyens européens les qualifications et les compétences dont ils ont besoin pour s'intégrer complètement à la société émergente de la connaissance, qu'il s'agisse des

jeunes ou des travailleurs âgés, des demandeurs d'emploi ou des personnes désavantagées, contribuant ainsi à des emplois meilleurs et plus nombreux.

7.4 Rapport sur le suivi du processus de Copenhague

- « Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET » par Tom Leney et alii, novembre 2004.
- « La formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir (Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010) », synthèse de l'étude de Maastricht par le Cedefop – Manfred Tessaring et Jennifer Wannan, 2004

7.5 Quelques documents importants en matière de transparence des qualifications

Adoptés le 28 mai 2004

- Conclusion du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres au sein du Conseil sur les principes communs européens pour l'identification et la validation des apprentissages non formels et informels.
- Conclusions du Conseil sur l'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels.
- Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres au sein du Conseil sur le renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le champ de la guidance tout au long de la vie en Europe.

7.6 Prochaine génération de programmes de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et la formation

La Commission européenne a adopté la prochaine génération de programmes de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et la formation, la culture, la jeunesse et le secteur audiovisuel, en vue d'une adoption par le Conseil des ministres et le Parlement européen avant la fin 2005. Ces programmes couvriront la période 2007-2013.

Un programme intégré en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, ciblant l'éducation scolaire (Comenius), l'éducation supérieure (Erasmus), la formation professionnelle (Leonardo da Vinci) et l'éducation des adultes (Grundtvig), complété par des mesures transversales et un nouveau programme (Jean Monnet) se concentrant sur l'intégration européenne. Le budget proposé s'élève à 13,62 milliards.

Les objectifs du programme sont les suivants :

- Comenius : participation d'au moins 5% des élèves de l'Union européenne dans des activités éducatives communes,
- Erasmus : offrir la possibilité de suivre des études universitaires à l'étranger à un total de 3 millions d'étudiants d'ici 2011,
- Leonardo da Vinci : 150 000 stages en entreprises et centres de formation dans un autre pays européen d'ici 2013,
- Grundtvig : 25 000 actions de mobilité d'ici 2013.

7.7 Orientation professionnelle

Un guide pratique pour les décideurs a été publié conjointement par l'OCDE et la Commission européenne en décembre 2004. La Commission le considère comme un instrument de travail pour ses services. Il est disponible sur Internet :

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/education_form_fr.html#orientation

7.8 Le suivi du processus de Bologne

Les 16 et 17 septembre 2004, 40 ministres européens de l'enseignement se sont réunis à Berlin pour faire le point sur l'avancement du processus dit de Bologne et définir les priorités d'ici à la prochaine conférence ministérielle de 2005. A Berlin, les Ministres ont chargé le groupe de suivi d'organiser le processus d'établissement de bilans en temps opportun pour le Sommet de 2005 et de préparer des rapports détaillés sur les progrès et sur la mise en œuvre des priorités intermédiaires prévues pour les deux années à venir.

La Commission contribuera à l'organisation d'un travail d'inventaire cohérent en étroite coopération avec le Secrétariat de Bologne afin de fournir un aperçu précis des avancées réalisées dans les Etats signataires (« tableau de bord du processus de Bologne ») et de rédiger un rapport analytique qui sera présenté à la Conférence ministérielle de Bergen en mai 2005.

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

7.9 Présidence européenne

Le Luxembourg préside le Conseil de l'Union européenne du 01.01. au 30.06.2005.

Le site⁴⁴ très complet de la présidence permet de suivre l'évolution des travaux dont une des priorités annoncées est la révision à mi-parcours du Processus de Lisbonne.

2^e semestre 2005 : Royaume-Uni

1^e semestre 2006 : Autriche

2^e semestre 2006 : Finlande

⁴⁴ <http://www.eu2005.lu/fr/index.html>