

Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe Instruments et enjeux ¹

par Vincent Merle et Olivier Bertrand

La formation d'un marché européen du travail pose le problème de la reconnaissance des qualifications entre états membres. Les difficultés à mettre en place de tels dispositifs ne sont pas seulement de nature technique ou méthodologique, mais tiennent aux différences sociétales. Celles-ci ne pourront être surmontées que dans une démarche pragmatique au cours de laquelle sera construite une conception partagée de la notion de qualification.

Dès son origine la Communauté européenne a mis en place des dispositifs destinés à permettre la comparabilité et la reconnaissance des qualifications entre les différents pays. De tels dispositifs soulèvent de nombreux problèmes techniques mais se heurtent également à la difficulté d'établir des définitions communes à des pays qui n'ont ni les mêmes structures économiques ni les mêmes systèmes institutionnels en matière de formation et de classification des emplois. La notion même de qualification, déjà difficile à définir, ne prend pas la même signification d'un pays à l'autre. Les organismes statistiques qui tentent d'établir des comparaisons internationales en matière d'emploi rencontrent couramment ce type de problème. On imagine aisément ce qu'il en est

lorsque ces dispositifs ne sont pas établis seulement à des fins de connaissance des réalités économiques et sociales mais visent peu ou prou à établir des équivalences entre qualifications au sein d'un espace aussi diversifié que celui de la Communauté européenne.

Les efforts déployés par les instances communautaires pour progresser dans cette voie, malgré toutes ces difficultés, sont généralement justifiés par le souci de favoriser la mobilité de la main-d'œuvre entre les pays membres. On doit pourtant reconnaître que cette mobilité demeure limitée. Elle concerne principalement les flux migratoires de main-d'œuvre peu qualifiée vers les pays économiquement les plus développés ou les flux de travailleurs qualifiés dans des aires géographiques bien délimitées (par exemple les flux entre les zones frontalières, les flux de main-d'œuvre qualifiée de l'Irlande vers la Grande-Bretagne...). L'implantation à l'étranger de membres des professions libérales ou la mobilité des cadres et des techniciens dans le cadre du développement des firmes multinationales tendent à se développer mais

¹ Cet article reprend les principaux éléments de deux textes antérieurs ; le premier a été rédigé par Olivier Bertrand dans le cadre du séminaire organisé par l'OCDE à PORTO dans le cadre du programme sur le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle - VOTEC - (« L'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles - comparabilité et reconnaissance des qualifications, expériences européennes ») ; le deuxième a été rédigé par Vincent Merle dans le cadre d'un contrat passé entre la Commission de la communauté européenne et le cabinet Bernard Brunhes Consultants (« Vers un marché européen des qualifications », 1992).

n'occupent qu'une place marginale dans le fonctionnement du marché du travail de ces professions ; la mise en place du « *grand marché européen* » accélérera peut-être le processus dans certains secteurs professionnels mais ne devrait pas modifier radicalement cette situation.

Les objectifs poursuivis à travers l'élaboration de systèmes de comparabilité et de reconnaissance des qualifications sont cependant plus complexes que celui de la mobilité professionnelle.

Tout d'abord, si le souci de favoriser la mobilité a toujours été présent, il recouvre plusieurs objectifs de nature différente. Les systèmes dits de reconnaissance des diplômes visent avant tout la suppression d'une série d'obstacles réglementaires à l'exercice du droit à la libre circulation des travailleurs ; les systèmes dits de « *correspondance des qualifications* » sont sous-tendus par une conception de l'espace européen comme un marché du travail au sein duquel la segmentation que représentent les frontières entre Etats est appelée à s'atténuer. Si ces objectifs ne sont pas contradictoires et conduisent tous les deux à procéder à l'élaboration de principes communs de codification des qualifications, leur traduction sur le plan pratique est fort différente ; dans un cas il s'agit d'édicter des normes qui ont une valeur juridique et qui s'imposent aux Etats membres, dans l'autre il s'agit d'élaborer des définitions qui servent de références communes à l'ensemble des Etats.

Par ailleurs la mise en place de ces dispositifs s'est progressivement chargée d'autres intentions. Les efforts de codification des qualifications et le dialogue qui s'est noué entre Etats pour tenter de parvenir à des définitions communes sont porteurs d'une certaine convergence dans la manière dont chacun d'eux conçoit et construit son propre système de qualification. A défaut de pouvoir procéder à une harmonisation des structures éducatives et des systèmes institutionnels qui régissent l'attribution des qualifications, ceux-ci restent de la responsabilité des Etats membres, sans doute pouvait-on attendre des travaux en matière de comparabilité et de reconnaissance des qualifications qu'ils constituent un terrain favorable pour faire progresser une perception commune des questions touchant à la qualification professionnelle. Il en est ainsi par exemple lorsque l'on débat, à propos de telle ou telle qualification, des modalités de validation des compétences ou du rôle respectif des connaissances académiques et des savoir-faire pratiques. Le dialogue au sein des instances communautaires peut faciliter une meilleure compréhension des spécificités et des points communs entre les différents pays. Progressivement il peut permettre d'ébaucher des cadres conceptuels communs et de rapprocher les pratiques.

De tels objectifs n'ont jamais été clairement exprimés. Ils prennent cependant une nouvelle acuité dans le contexte actuel. Non seulement en raison de l'intérêt porté par l'ensemble des Etats aux problèmes de formation et de qualification de la main-d'œuvre, mais aussi parce que la plupart d'entre eux sont confrontés à des mutations radicales des systèmes de travail et des systèmes éducatifs. Le travail de codification et l'élaboration de normes communautaires en matière de qualification prend, dès lors, une toute autre portée.

Par exemple, élaborer un référentiel commun pour l'emploi de conducteur d'installations de l'industrie chimique soulève aujourd'hui bien d'autres questions que celle de la validité des diplômes d'un pays à l'autre ; ce sont les modalités d'acquisition et de validation des compétences dans ce champ professionnel qui sont en cause dans les débats entre pays : quelle place accorder aux apprentissages formels, quelles procédures de validation des acquis par la pratique, quelle implication des partenaires sociaux dans la description des compétences, quelles formes de complémentarité entre la formation initiale et la formation continue, quelle position de cet emploi par rapport à l'ensemble de la famille professionnelle, etc. ? S'il y a peu de chance que les différents pays adoptent des réponses communes à l'ensemble de ces questions, les débats communautaires sont susceptibles de faire progresser la réflexion au sein de chacun d'entre eux. Ils sont en effet confrontés aux mêmes problèmes : face aux transformations techniques et organisationnelles des industries de process, les compétences des opérateurs sont-elles transversales à l'ensemble de ces industries ou sont-elles étroitement liées à la nature des produits (chimie lourde, chimie fine, agro-alimentaire, papier-carton...) ? Comment se recomposent les différentes fonctions au sein des entreprises de ce secteur (fabrication, méthode, maintenance, qualité...) ? Comment évoluent la répartition des tâches entre les opérateurs et les techniciens selon le type d'installation industrielle, etc. ? Le Contrat d'études prévisionnelles du secteur chimie réalisé par le CEREC et Quaternaire Education développe tous ces problèmes pour le cas français.

On imagine volontiers que les débats entre experts et partenaires sociaux des différents pays sur de tels sujets débordent largement la question des équivalences de diplômes ou les problèmes de circulation de la main-d'œuvre au sein de l'espace communautaire !

Cet article tente de montrer l'émergence, progressive et contradictoire, de ces enjeux à travers la mise en place des dispositifs de comparabilité et de

reconnaissance des qualifications, à travers les systèmes de reconnaissance mutuelle des diplômes (1^o partie) et les systèmes de « correspondance » des qualifications (2^o partie). Les questions qui se posent actuellement sur le devenir de ces dispositifs ne sont pas seulement d'ordre méthodologique ; elles traduisent les divergences au sein de la Communauté sur la construction d'un « *marché européen des qualifications* » (3^o partie).

SYSTÈME DE RECONNAISSANCE DES TITRES ET ACCÈS AUX PROFESSIONS RÉGLEMENTÉES

La libre circulation des travailleurs est l'un des principes fondamentaux de la construction européenne, posé par le traité de Rome. La mise en œuvre de ce principe impliquait de lever progressivement les obstacles juridiques qui le rendait inopérant. Dès les années 70, les pays membres ont donc théoriquement supprimé toute discrimination entre travailleurs nationaux et travailleurs d'un autre pays membre dans l'accès aux professions. Dans la pratique cette suppression se heurtait à l'existence de professions réglementées, c'est à dire celle dont l'accès est subordonné juridiquement à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre national.

La Commission s'est attaquée à ce problème en mettant en œuvre un système de reconnaissance des diplômes. La complexité des travaux et les intérêts en jeu dans les différentes professions réglementées ont considérablement freiné l'élaboration des accords entre pays membres. Une vingtaine de directives ont été établies concernant les diplômes d'enseignement supérieur mais, par exemple, les négociations concernant le titre de pharmacien ont duré 16 ans, celles pour le titre d'architecte 18 ans !

Pour accélérer le processus, la Commission a mis en place des directives tendant vers un système de reconnaissance mutuelle des diplômes entre pays membres. En 1988, sur proposition de la Commission, le Conseil a adopté une première directive concernant tous les diplômes de l'enseignement post-secondaire sanctionnant des diplômes d'une durée minimale de trois années après la fin de l'enseignement secondaire. Cette directive engage juridiquement les Etats membres à mettre en place une reconnaissance mutuelle de leurs diplômes, mais il leur appartient de définir les modalités d'application en tenant compte de leur contexte propre.

L'extension de cette directive à des niveaux de formation inférieurs a été envisagé depuis plusieurs années. A priori, le poids des professions réglemen-

tées à ce niveau paraissait faible. Mais, après examen, il s'est avéré que, dans certains pays, il était particulièrement important (plusieurs centaines dans certains pays). Cela explique pourquoi l'adoption d'une deuxième directive a pris du temps. Elle a cependant été adoptée en 1992 et concerne les diplômes obtenus à l'issue d'un cycle post-secondaire d'une durée d'au moins un an. Elle prévoit la possibilité de procéder à la reconnaissance des formations qui n'ont pas été acquises par la voie scolaire (par exemple : validation des acquis à travers l'expérience professionnelle). Ses conditions d'application restent encore à mettre au point.

A l'heure actuelle, compte tenu de ces différents dispositifs, on peut distinguer trois cas de figure en matière de reconnaissance des diplômes :

— suivant le principe général posé par la jurisprudence européenne, « *tout citoyen communautaire a le droit d'exiger de l'Etat membre d'accueil qu'il examine et prenne en compte les diplômes qu'il a acquis dans un autre Etat membre, afin de déterminer s'ils correspondent à ceux qu'il exige de ses propres ressortissants* ».

— En plus de ce principe, la reconnaissance est automatique dans le cas des équivalences établies par des directives spécifiques. Au nombre de 22, elles concernent différentes activités artisanales, industrielles ou commerciales : médecins, pharmaciens, infirmiers, vétérinaires, architectes... Pour ces professions l'Etat membre ne dispose d'aucune marge d'appréciation quant à la durée et au contenu de cette expérience ou formation.

— La reconnaissance est dite « *semi-automatique* » dans le domaine couvert par la directive générale de 1988. Elle concerne l'accès et l'exercice de toutes les professions réglementées autres que celles déjà couvertes par une directive spécifique et pour lesquelles est exigé un diplôme d'enseignement supérieur sanctionnant une formation professionnelle d'une durée supérieure à trois ans. Sont visées notamment les professions d'avocat, d'expert comptable, d'ingénieur, de psychologue, d'enseignant. Il y a présomption d'équivalence des formations ; présomption que l'Etat membre d'accueil a toutefois la possibilité de contester. Chaque Etat doit modifier sa législation interne en conséquence. Il est prévu que, dans le cas où existent des différences substantielles entre les formations de deux pays, l'Etat d'accueil peut exiger soit un stage d'adaptation, soit un test d'aptitude ; mais celui-ci ne saurait être une épreuve académique, ni répéter un modèle universitaire. Les divergences d'application entre les pays seront sans doute importantes.

L'un des aspects de ce problème n'a pas encore été clairement résolu : celui des emplois de la fonction publique. Normalement ils entrent dans le cadre des emplois réglementés et relèvent donc de la directive de 1988. La plupart des Etats ont cependant maintenu la règle suivant laquelle les fonctionnaires doivent posséder la nationalité correspondante. La Cour de justice des Communautés européennes estime que seuls les emplois « *qui participent à l'exercice de la puissance publique* » ou « *à la défense des intérêts généraux de l'Etat* » peuvent être réservés aux nationaux.

La portée de ce dispositif de reconnaissance mutuelle des diplômes peut paraître limitée puisqu'il vise une simple harmonisation des réglementations nationales, dans le domaine relativement restreint des professions réglementées. Mais, sa mise en œuvre a montré que cet effort d'harmonisation engageait les Etats dans un dialogue dont les frontières débordent largement la simple valeur des titres dans des professions particulières. A travers le débat sur les titres, ce sont les processus de structuration des professions (par exemple la prégnance des phénomènes corporatistes) et certains principes de fonctionnement des systèmes éducatifs (par exemple la sélectivité de certaines filières ou la place respectueuse accordée aux enseignements académiques et à la formation pratique) qui se trouvaient mis en cause. Loin d'être une simple opération technique d'équivalence, un accord de reconnaissance mutuelle conduit chacun des Etats à faire évoluer les processus sociaux qui sont au fondement de la valeur des titres. Les politiques nationales de *numerus clausus*, visant à défendre la valeur d'un titre en préservant sa rareté relative sur le marché perdent en partie leur portée lorsque des personnes originaires d'autres pays membres peuvent faire jouer des clauses de reconnaissance mutuelle.

Bien qu'il ait été clairement posé que l'harmonisation des titres n'avait pas pour objet l'harmonisation des systèmes éducatifs, la concertation européenne en matière de reconnaissance des diplômes conduit donc progressivement à des convergences dans les pratiques des Etats membres. Cela se vérifie particulièrement lorsqu'il s'agit d'établir des correspondances dans des professions qui ne font pas l'objet d'une régulation forte par la corporation (à travers un ordre comme celui des médecins) et d'un accès strictement réglementé. Dans une profession comme celle de psychologue, dont les conditions d'exercice sont loin d'être stabilisées, les débats communautaires peuvent constituer un point de référence important pour la structuration de la profession au sein de chacun des pays ; ils obligent en tous cas à des confrontations qui permettent de relativiser les

points de vue nationaux et qui contraignent à adopter des positions communes entre les différentes parties prenantes au sein des Etats.

Etant donné l'importance que prennent actuellement les débats sur les cursus de formation et les conditions d'attribution des titres un peu partout en Europe (par exemple ceux concernant l'accès au titre d'ingénieur en France avec la mise en place des filières du type ingénieur des techniques ou les filières de formation par la recherche), la concertation communautaire en matière d'équivalence de diplôme n'est pas sans incidence sur l'évolution à long terme des systèmes de formation.

CORRESPONDANCE DES QUALIFICATIONS ET CONSTRUCTION D'UN ESPACE EUROPÉEN DE MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

Progressivement une perception plus positive de la construction des normes communautaires en matière de qualifications a émergé dans les débats et dans les pratiques. Cette évolution s'inscrit dans le mouvement plus général d'élargissement de la conception de la Communauté comme entité économique et sociale : dès lors que l'Europe n'est plus seulement perçue comme un espace de libre circulation des biens et des capitaux mais également comme un espace d'échange et de coopération économique, la mobilité des travailleurs n'apparaît plus comme un simple droit des individus à la libre circulation mais aussi comme l'une des composantes du développement économique communautaire.

Cette perception ne met plus seulement en jeu la définition d'équivalences entre diplômes mais le rapprochement des systèmes de qualification propres à chaque pays. La « qualification » s'entend, dans ce contexte, dans un sens beaucoup plus large que comme un titre donnant accès à une profession réglementée ; ce sont les modalités de construction et de reconnaissance des compétences professionnelles des salariés qui sont concernées. De nombreuses initiatives prises par la Communauté s'inscrivent dans cette perspective.

C'est ainsi qu'a été élaborée par la Communauté **une grille de « niveaux »** (de 1 à 5) qui se réfère à la fois au parcours scolaire (par exemple enseignement obligatoire + formation technique et professionnelle) et au degré de complexité du travail auquel doit normalement conduire ce parcours. Cette grille n'a pas de valeur juridique. Elle est destinée à servir d'instrument de repérage, notamment pour le système de correspondance des qualifications qui sera évoqué plus loin. Elle repose, dans son principe, sur

une correspondance entre « niveau » de formation et « niveau » de qualification des emplois occupés ; à cet égard, elle n'est pas sans rappeler notre propre nomenclature de niveaux de formation et d'emploi. Elle présente les mêmes limites et en particulier le risque de lier systématiquement la durée des cursus de formation à l'occupation d'un type d'emploi, au détriment de l'expérience professionnelle.

Pour répondre aux échanges d'offres et demandes d'emploi entre les pays, un vocabulaire commun des professions a été élaboré dans le cadre du SEDOC (système européen de diffusion des offres et des demandes d'emploi enregistrées en compensation internationale). Il a été traduit en sept langues au cours des années 70. Son utilisation a été limitée, en raison notamment du faible nombre d'offres d'emploi transitant par ce système. Sa révision est en cours.

Si le vocabulaire des professions vise un objectif opérationnel, la classification des professions est principalement destinée aux échanges d'informations statistiques entre organismes spécialisés dans les différents pays. Après l'adoption par le BIT en 1988 d'une nouvelle Classification internationale type des professions (la CITP), la question s'est posée de savoir s'il fallait envisager une classification commune aux douze Etats membres, distincte de celle du BIT. La comparaison des nomenclatures existantes (Bertrand, Marechal, 1981) a montré l'ampleur de la difficulté, non seulement en raison des différences dans les professions elles-mêmes, mais surtout en raison des différences dans les principes de construction des nomenclatures (par exemple tel pays privilégie le groupe social, tel autre le niveau de qualification ou la spécialisation professionnelle – le « métier »). Ces différences ne renvoyaient pas uniquement aux pratiques en matière statistique mais aussi à des divergences dans la représentation des structures sociales propres à chaque pays (Durieux, Ion, Pinçon, Charlot, 1991). Après consultation des Etats membres, les services statistiques de la Commission ont décidé de ne pas élaborer une classification spécifique mais de mettre au point un système de passage, permettant de traduire les données nationales en une classification commune qui serait adaptée de celle du BIT. Un institut anglais (Institute of Employment Research – Warwick) a été chargé de ce travail.

L'instrument le plus ambitieux en matière de codification et de normalisation des qualifications est le système dit de « *correspondance des qualifications* », dont la mise en œuvre a été confiée au CEDEFOP (Centre pour le développement de la formation professionnelle, organisme communautaire implanté à BERLIN). Ce système résulte d'une décision du Conseil de juillet 1985 visant à permettre aux tra-

vailleurs concernés « *de mieux utiliser leurs qualifications, notamment en vue de l'accès à un emploi dans un autre Etat membre* ». L'intention était de « *parvenir à une démarche commune accélérée des Etats membres et de la Commission pour fixer la correspondance des qualifications de formation professionnelle et une information sur ce sujet... Cette démarche exclut une reconnaissance formelle ayant valeur de droit. Mais cela n'empêche pas que les comparaisons puissent déboucher sur un résultat similaire. Ils pourraient même permettre aux travailleurs – dans la mesure où il n'existe pas d'autres réglementations nationales quant à l'accès à leurs professions – de mieux faire valoir leurs qualifications que ne le permettrait une réglementation du type de la directive relative aux diplômes universitaires* » (Sellin, 1990).

Concrètement il s'agit d'établir une définition commune des principales professions, sur la base d'une expertise technique et à travers une négociation impliquant les différents Etats membres et les partenaires sociaux. Pour chaque définition commune, il est indiqué l'appellation de la profession correspondante dans chacun des pays, ainsi que les principaux modes d'accès et de diplômes habituellement exigés. Jusqu'à présent seules les professions identifiées comme appartenant au niveau II de la classification européenne ont fait l'objet d'une définition.

L'ampleur du travail engagé pour la réalisation de ce système de correspondance peut apparaître démesuré au regard des résultats escomptés. L'exemple présenté ci-dessous (voir encadré) montre que la recherche d'une définition commune aboutit à établir une sorte de plus petit dénominateur commun entre les pays et exige la prise en compte de nombreuses notations sur les particularités de chaque pays. Au vu des résultats on est conduit à se demander si les variations entre pays établies dans ce cadre ne sont pas très secondaires au regard des différences entre les entreprises d'un même pays. Mais, comme l'a fait apparaître l'évaluation engagée par les services de la Communauté auprès des Etats membres, la mise en œuvre du dispositif se heurte également à de nombreuses ambiguïtés.

— Il existe tout d'abord une difficulté de classement selon les niveaux. La classification européenne indique que le niveau II correspond à « *une qualification complète, pour une activité précise, accompagnée de la maîtrise des instruments et des techniques nécessaires à l'exercice de cette activité. L'accès à ce niveau est normalement l'enseignement obligatoire, suivi d'une formation technique ou professionnelle* ». Comme on a pu le remarquer « *cette définition illustre l'ambiguïté de la terminologie utilisée. Parle-t-on de correspondance des diplômes ou de*

Bétonneur, coffreur, ferrailleur (h/f)

Description des exigences professionnelles pratiques convenues d'un commun accord

SEDOC : 9-52.10

I. Profession : Bétonneur, coffreur, ferrailleur (h/f)

II. Tâche : Le bétonneur, coffreur, ferrailleur est un ouvrier qualifié capable d'exécuter, de façon autonome et responsable, la fabrication, le montage et la finition de divers éléments de construction en béton armé.

III. Activités : A l'aide d'une documentation technique, en utilisant de façon rationnelle l'outillage et en respectant la réglementation d'hygiène et de sécurité en vigueur, il/elle exécute les travaux suivants :

1. Participation à l'organisation du chantier et à sa sécurité, ainsi qu'à l'organisation de son poste de travail.
2. Charpenter, monter et assembler des coffrages en bois, assembler des coffrages en acier, en matières synthétiques.
3. Fabriquer et placer des armatures.
4. Préparer le mortier, prélever des échantillons et réaliser des essais élémentaires sur le béton.
5. Couler le béton, le compacter et le traiter.
6. Tracer et construire des escaliers.
7. Fabriquer, transporter et monter des éléments préfabriqués en béton sur le chantier.
8. Pose d'éléments d'étanchéité et d'isolation thermique.
9. Traiter, façonner et recouvrir des surfaces de béton (ex. par lavage, sablage ou enduisage de produits de protection).

10. Exécuter des joints de dilatation.

11. Encastrer des éléments préfabriqués en béton précontraint.

12. Exécuter des travaux d'entretien et de réparation.

IV. Remarques :

1. Au Royaume-Uni, le bétonneur ne s'occupe pas de la réalisation et de l'assemblage des coffrages (point 2) ni du traçage et de la construction des escaliers (point 6).

2. Dans de nombreux Etats membres, ces activités sont réalisées sur de petits chantiers par le maçon.

3. Au Danemark, le cimentier en béton armé est un ouvrier spécialisé. Cet ouvrier n'est pas directement du niveau 2, mais il peut atteindre ce niveau grâce à des cours et de l'expérience pratique.

4. En Italie, il existe trois métiers distincts pour les différentes tâches ; le ferrailleur exécute l'activité décrite au point 3 ; le coffreur exécute normalement toutes les activités à l'exclusion de celle décrite au point 3 ; le bétonneur exécute les activités décrites sous les points 4, 5, 6, 8 et 10.

5. En République fédérale d'Allemagne, en Grèce, le bétonneur, coffreur, ferrailleur exécute également des aires de ciment et des enduits de murs de ciment simples. Au Danemark, il exécute l'ensemble des travaux de cimenterie.

6. Aux Pays-Bas, le point 4 n'est pas exécuté par le bétonneur.

7. Dans les cas de travaux de construction industrielle, les remarques 1 à 4 s'appliquent également à la France.

8. Au Royaume-Uni, plusieurs métiers sont impliqués bien que certains travailleurs peuvent exécuter plus d'une gamme de tâches.

Belgique	: (F) - Bétonneur (N) - Betonwerker en betonstaalvlechter	Italie	: Carpentiere, cementisti ferratolo
Danemark	: Beton-og jembetonarbejder	Luxembourg	: Maçon
Espagne	: Experto en estructuras de hormigon armado	Pays-Bas	: Betonwerker Betonzimmerman Betonstaalvlechter Betonmodelmaker
France	: Constructeur en maçonnerie et en béton armé travaux publics	Portugal	: Cimenteiro, carpinteiro de confragens e armador de ferro
Grèce	: α) Τεχνητής οπλισμένου σκυροδεματος β) Τεχνητής ξηλοτυπων οπλισμένου σκυροδεματος γ) Τεχνητής οπλισπου σκυποδεματος	RFA	: Beton- und Stahlbetonbauer
Irlande	: Concrete worker	Royaume-Uni	: Concrete worker

Source : Bulletin de liaison de la Formation professionnelle spécial Europe n° 1.

correspondance des qualifications en entreprise liées aux emplois exercés ? Les différents pays n'ont pas les mêmes références conceptuelles. Pour les Allemands, ce sont les mêmes partenaires qui négocient les contenus d'emploi, les contenus de formation, les référentiels de diplômes, le positionnement de l'emploi dans la grille des classifications » (Pasquier, 1989). On est loin du cas français caractérisé par l'éclatement des lieux et des objets de négociation. L'identification d'un « *niveau ouvrier qualifié* » s'avère par ailleurs d'autant plus délicat que les évolutions actuelles en matière d'organisation du travail conduisent à minimiser le rôle des savoir-faire traditionnels et à mettre l'accent sur des qualités personnelles (responsabilité, autonomie...) plus difficiles à identifier et à situer sur une grille.

— Une deuxième objection concerne la difficulté de parvenir à un consensus entre les représentants des douze pays sur une définition commune d'une qualification. On se heurte ici au problème de la comparaison entre différents types d'organisation du travail, mais plus encore entre plusieurs systèmes de formation, de classifications professionnelles et de modes de négociation collective. Pour surmonter cette difficulté, le risque est grand de voir s'établir un consensus sur le « plus petit dénominateur commun », autrement dit sur une définition restrictive, imprécise et finalement peu significative. Les définitions auxquelles on aboutirait ne correspondent ni à une situation européenne, qui serait d'ailleurs purement abstraite, ni à aucune réalité nationale.

D'où la démarche engagée plus récemment et qui en est encore au stade de l'expérimentation, consistant à définir des « profils professionnels ». L'objectif n'est plus d'établir une « correspondance », terme qui laissait supposer que la qualification acquise dans un pays pouvait être validée dans un autre, pourvu que cette qualification s'inscrive dans le cadre de la définition donnée au niveau européen. L'élaboration de « profils » cherche à accroître la lisibilité des systèmes de qualification en procédant à une description commune des activités de travail et des compétences professionnelles correspondant à une « fonction » plutôt qu'à une profession. Il s'agit en quelque sorte d'élaborer un « référentiel de base » pour une fonction ou une gamme donnée de tâches, sachant que selon les contextes nationaux, les modalités d'accomplissement des activités et la mise en œuvre des compétences peuvent varier de manière plus ou moins importante. On contourne ainsi l'une des difficultés principales de ce type d'outil : les différences, souvent très fortes, d'un pays à l'autre dans le découpage des différentes professions.

Mais la notion de « profil professionnel » soulève elle-même de nombreuses difficultés techniques :

— à quel degré de détail doit-on descendre dans la description des profils ? Une description trop générale de grandes fonctions risque de n'être d'aucune utilité ; une description trop détaillée risque d'être lourde et de ne pas faciliter les comparaisons entre pays.

— Comment mettre en relation ces référentiels avec les nomenclatures de profession en usage dans les différents pays ? (certains d'entre eux, dont la France, disposant de plusieurs nomenclatures : systèmes de classification dans les conventions collectives, nomenclatures statistiques, répertoire des emplois et métiers destiné au placement des demandeurs d'emploi)

— Plus globalement, c'est la position de ces profils au sein de filières ou de « familles professionnelles » qui pose problème. Le terme de « fonction » qui a été adopté pour l'élaboration de ces profils contourne en partie la difficulté ; mais il sera vraisemblablement très délicat de rendre compte de la manière dont un profil donné s'insère dans telle ou telle filière selon les pays.

L'expérimentation de cette démarche traduit cependant une évolution importante dans l'approche des problèmes de comparabilité et de reconnaissance des qualifications au niveau européen. Les systèmes développés jusqu'à présent s'inscrivaient plus ou moins dans le prolongement du principe de libre circulation des travailleurs, soit pour lever des obstacles réglementaires (reconnaissance des diplômes), soit pour favoriser la prise en compte des acquis lors d'une mobilité professionnelle dans un autre pays (dernières directives sur l'équivalence des diplômes et système de correspondance) ; les profils professionnels constituent plutôt un instrument de « transparence » et de compréhension réciproque des systèmes de qualification. L'objectif est certainement plus modeste sur le plan opérationnel. Mais cette démarche constitue une tentative intéressante pour mieux prendre en compte la diversité des réalités professionnelles dans les différents pays tout en cherchant à développer un dialogue pragmatique et à créer des cadres de référence communs pour les différents Etats. Selon les points de vue on peut considérer qu'il s'agit d'un recul par rapport aux ambitions de départ du système des correspondances (on renonce en quelque sorte à définir des « qualifications européennes ») ou d'une avancée vers une plus grande convergence des systèmes de qualification grâce à la construction progressive de cadres de référence communs.

Parallèlement à ces instruments de codification et de normalisation des emplois et des professions, d'autres dispositifs se sont mis en place dans le champ de la formation initiale. Le droit à la libre circulation des étudiants n'est pas prévu en tant que tel par le traité de Rome ou par le traité sur l'Union politique.

Mais le principe de non discrimination fondé sur la nationalité pour l'accès à la formation est admis. Il est également prévu que chacun doit pouvoir « recevoir une formation adéquate dans le respect du libre choix de la profession, de l'établissement et du lieu de formation ainsi que du lieu de travail ». Il n'existe aucune disposition générale garantissant des équivalences et permettant de poursuivre des études dans un autre pays européen. Il est vrai que cela se heurterait à la diversité des structures scolaires et universitaires, aux particularités dans l'organisation des cursus et à l'autonomie des universités dans la détermination des contenus et des modalités de délivrance des diplômes.

Dans ces conditions le développement des possibilités de poursuivre des études dans un autre pays que son pays d'origine relève des initiatives des établissements d'enseignement ou d'accords bilatéraux entre plusieurs pays. Désireuse d'encourager ces initiatives, la Communauté a adopté plusieurs dispositions telles que la mise en place de réseaux communautaires d'information : le réseau « NARIC ». Créé en 1984, il fournit des informations et des conseils sur les questions de reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études accomplies dans un autre Etat membre. Le réseau « EURYDICE », créé en 1980, fournit, lui, des informations sur les systèmes et les politiques nationales d'éducation. Par ailleurs la Communauté a pris de nombreuses initiatives, notamment dans le cadre du programme ERASMUS, pour inciter les jeunes à suivre tout ou partie de leurs études dans un autre pays de la Communauté et pour encourager les accords inter-universitaires de coopération (par exemple : définition commune d'unités de valeurs ou validation de certains éléments d'un cursus suivi dans un pays en vue de l'inscription dans une université d'un autre pays).

Il faut bien convenir cependant que les résultats tangibles de toutes ces initiatives communautaires en matière de normalisation et de reconnaissance des qualifications paraissent bien ténus au regard de l'objectif très ambitieux de convergence des systèmes de formation et de qualification. Faut-il pour autant renoncer aux tentatives visant à construire progressivement un cadre commun de définition des qualifications et limiter l'horizon des dispositifs communautaires à des échanges d'information ou à des incitations à des programmes de coopération ponctuelle ? La persistance de fortes spécificités nationales, tant dans le domaine des structures éducatives que dans celui des systèmes de qualification (formes de la négociation collective, place des diplômes dans l'accès aux emplois, système de classification dans les entreprises) n'incite-t-elle pas à aller dans ce sens ? Les difficultés méthodologiques et techniques

ne rendent-elles pas illusoire l'objectif d'élaboration de nomenclatures ou de référentiels communs aux différents pays ? Les hésitations actuelles sur le devenir du système de correspondance des qualifications, l'abandon des projets d'élaboration d'une nomenclature européenne des professions illustrent bien cette situation d'impasse.

Plusieurs facteurs montrent cependant que les instances communautaires peuvent continuer à jouer dans ce domaine un rôle important au cours des années à venir.

Tout d'abord le dialogue qui s'est noué entre partenaires sociaux dans le cadre de l'élaboration de la correspondance des qualifications a généralement été considéré comme très fructueux et a permis d'améliorer la connaissance réciproque des systèmes nationaux en matière de formation, d'emploi et de qualification, mieux que ne l'auraient fait des systèmes d'information ou d'étude ; sans doute même a-t-il permis des rapprochements de points de vue qui ne sont pas pour rien dans l'élaboration des « avis communs » émis récemment en matière de formation professionnelle et dans les dispositions prises pour amorcer un dialogue social au niveau des branches professionnelles. La plupart des organisations syndicales et patronales sont soucieuses de voir se prolonger des travaux en commun autour de cet enjeu concret que représente la définition de « profils » ou de « référentiels » professionnels.

Par ailleurs les pays les moins avancés en terme de développement social et économique ont intérêt à ce que ne soient pas abandonnés les efforts pour définir un cadre commun de codification des emplois et des professions. Non seulement parce que la plupart d'entre eux ne disposent pas d'instruments d'analyse et de codification aussi développés (l'article de Duriez, Ion, Pinçon, Charlot précité montre que cette situation risque de se traduire par l'adoption de nomenclatures construites dans des pays plus développés ou ceux ayant une forte tradition dans le domaine statistique), mais aussi parce que l'absence de dialogue dans un cadre communautaire pourrait se traduire par la mise en œuvre de critères de sélection professionnelle, plus ou moins explicites, par les pays les plus développés économiquement ; cela aurait pour effet de disqualifier la main-d'œuvre des autres pays, voire de constituer des freins à la conquête de marchés. Lorsqu'on sait que la jurisprudence européenne reconnaît le droit à une entreprise de faire travailler l'un de ses salariés sur le territoire d'un autre pays dans les conditions de contrat correspondant à la législation de son pays d'origine, on perçoit à quel point la définition des normes en matière professionnelle peut constituer, à plus ou moins long terme un enjeu important dans la concurrence sur les marchés.

Enfin, quelles que soient les difficultés à faire converger les structures éducatives et les systèmes institutionnels qui régissent les qualifications, la plupart des pays européens sont confrontés à des enjeux fondamentaux identiques. Il est frappant de constater par exemple que le système anglais des National Vocational Qualifications (NVQ) (voir annexe), bien que très différent du système français d'élaboration des normes en matière de diplômes et de qualifications, tente de répondre à des questions qui sont, y compris dans les termes, très proches de celles qui préoccupent actuellement les partenaires sociaux et les responsables de la formation professionnelle dans notre pays : meilleure articulation entre formation initiale et formation continue, transformation dans les modalités de validation des acquis, prise en considération des compétences dites transversales dans la définition des référentiels d'activité professionnelle, place respective des contenus académiques et des savoir-faire professionnels... Cela tend à prouver qu'au-delà d'une illusoire convergence entre les institutions éducatives et les institutions de gestion du travail, qui sont profondément ancrées dans des systèmes de rapports sociaux historiquement construits, une plus grande coopération entre les pays de la Communauté est de nature à faciliter les mutations auxquelles tous sont confrontés.

Ces différents éléments suggèrent que la progression des dispositifs de codification et de normalisation des qualifications en Europe ne sont pas seulement de nature technique ou méthodologique ; à travers les choix d'outils et de méthode, ce sont les objectifs de la coopération entre Etats membres et les orientations politiques en matière de construction et de gestion des compétences professionnelles dans l'espace économique et social européen qui sont en jeu.

DE NOUVEAUX ENJEUX POUR LES SYSTÈMES DE COMPARABILITÉ ET DE RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS

Les hésitations actuelles des instances communautaires chargées de ces questions sont révélatrices de ces nouveaux enjeux. Schématiquement deux voies sont actuellement explorées.

La première tend à établir des « standards européens » en matière de qualification. A certains égards cette démarche s'apparente à celle qui est adoptée en matière de normalisation des produits ; il s'agit d'établir en quelque sorte des « normes de qualité » en matière de compétences professionnelles qui ne s'imposeraient pas aux Etats mais qui

serviraient de référence commune dans l'attribution des qualifications aux individus. L'adoption progressive de ces normes ou standards européens par les différents pays tendrait à assurer une certaine harmonisation des systèmes de qualification, quelles que soient par ailleurs les différences qui subsisteront nécessairement dans les structures éducatives et dans les systèmes de négociation collective. On peut imaginer, par exemple, qu'il soit tenu compte de ces standards en France dans le cadre des Commissions paritaires consultatives de l'Education nationale ou dans l'élaboration de nomenclatures opérationnelles comme le Répertoire opérationnel des métiers et emplois de l'ANPE.

La deuxième tend à créer des supports communs à l'ensemble des pays membres pour attester des compétences professionnelles acquises par les individus. Des notions comme celle de « portefeuille de compétences » ou de « passeport européen de qualification » ont été récemment mises en débat. L'intention n'est en aucune manière de créer des sortes de diplômes européens, mais plutôt de consigner sur ces supports les acquis des individus, selon un cadre défini conjointement par les pays membres ; par exemple, description du degré d'autonomie de la personne face à des situations professionnelles types, niveau de connaissance technique dans tel ou tel domaine professionnel, durée de l'expérience... Cela permettrait aux individus de mieux valoriser leurs acquis dans d'autres pays en cas de mobilité professionnelle. Mais cela habituerait également les différents pays à utiliser un même cadre conceptuel pour décrire les compétences professionnelles.

Chacune de ces deux voies soulève de très nombreux problèmes de réalisation pratique et suscite de très fortes réticences de la part des Etats. Cependant le fait que l'on accepte d'en débattre témoigne d'une volonté de progresser vers une plus grande convergence des conceptions européennes en matière de qualification.

Ceux qui sont plutôt favorables à la deuxième approche y voient généralement un double avantage. D'une part la mise en place de portefeuilles de compétences dispense d'établir des systèmes de correspondance avec toutes les difficultés que cela engendre ; un même type de portefeuille peut être adopté pour un ensemble de professions de niveau équivalent. D'autre part ces portefeuilles constituent avant tout un instrument de reconnaissance des qualifications individuelles ; même si leur valeur aux yeux des employeurs risque d'être faible, ils ne comportent pas les mêmes risques que toute procédure de définition de références européennes en matière de qualification. Celles-ci peuvent en effet conduire à disqualifier tel ou tel salarié qui ne satisferait pas aux normes ainsi définies.

Ceux qui sont plus favorables à la première démarche y voient l'intérêt du maintien d'un dialogue entre pays sur les problèmes concrets qu'implique nécessairement l'établissement de standards européens et un moyen plus efficace pour rapprocher les systèmes nationaux.

Mais ces divergences recouvrent sans doute également une opposition plus fondamentale en matière de construction des systèmes de qualification. En France, le système de formation et de qualification est construit à la fois sur l'élaboration de diplômes nationaux dont l'obtention repose le plus souvent sur l'accomplissement d'un cursus de formation déterminé (la validation des acquis par l'expérience est rare et le succès aux épreuves implique le plus souvent d'avoir suivi les enseignements appropriés) et sur une prise en compte très inégale selon les secteurs de ces diplômes dans les systèmes de classification au sein des branches ou des entreprises (ce qui n'empêche pas que le niveau atteint dans le système scolaire pèse lourdement dans les processus de sélection à l'embauche, particulièrement pour les jeunes). Dans un pays comme la Grande-Bretagne, le système des « National Vocational Qualifications » (NVQ), mis en place depuis quelques années (voir annexe), repose sur un principe très différent : les organisations professionnelles ont progressivement établi des référentiels de compétences pour chaque profession (ces professions étant classées par niveau). Ces référentiels décrivent de manière détaillée les situations de travail propres à chaque profession et les compétences qu'il convient de posséder pour les maîtriser. Mais ils laissent totalement ouvertes les différentes voies d'acquisition de ces compétences ; potentiellement la qualification peut être obtenue uniquement grâce à la pratique en entreprise. Les modalités de validation prévues par le système sont construites de telle sorte que les critères de nature académique ne soient en aucune façon privilégiés. L'implication très forte des organisations professionnelles dans l'élaboration et le fonctionnement de ce système favorise une reconnaissance des qualifications ainsi obtenues par les entreprises. Quelles que soient les critiques, souvent vives, à l'égard de ce système, et notamment celles concernant le caractère très instrumental des formations qu'il induit au détriment de l'acquisition de connaissances formelles, il oblige à s'interroger sur les processus de construction des référentiels d'emploi et des référentiels pédagogiques qui constituent le support des systèmes de certification.

La démarche visant à établir des standards européens de qualification est évidemment plus compatible avec le système anglais qu'avec le système français. D'ailleurs la Grande-Bretagne s'est prononcée dans ce sens lors des discussions sur le devenir du

système de correspondances et conduit de nombreuses actions de communication pour faire connaître les NVQ à l'étranger.

On voit donc émerger en quelques sortes deux modèles en matière de codification et de délivrance des qualifications. Le premier correspond en quelque sorte à une « logique diplomante » ; la validation des compétences vient sanctionner les résultats d'un cursus de formation et vise à garantir la maîtrise par les individus diplômés d'un ensemble de connaissances et d'aptitudes mobilisables dans un champ professionnel large. L'adaptation de ces compétences et de ces aptitudes aux situations concrètes de travail s'effectue dans les entreprises, en fonction de leurs caractéristiques techniques et organisationnelles propres. Les considérations de niveau (position des diplômes dans une grille) sont généralement très prégnantes dans ce modèle. Le deuxième pourrait être qualifié de « modèle certifiant » : des référentiels (ou standards) professionnels sont établis à partir de l'analyse de compétences concrètement mobilisées dans les situations de travail, sans considération des diverses modalités d'acquisition de ces compétences. La valeur de cette certification est en général limitée à un champ professionnel particulier (ce qui va de paire avec une moindre prégnance de la position dans une grille de niveau) mais la reconnaissance de la qualification influe plus directement sur les fonctions et la position des individus dans l'entreprise.

Chaque pays combine plus ou moins ces deux modèles. Mais l'histoire du système éducatif et les caractéristiques de fonctionnement du marché du travail les conduisent à mettre l'accent plus systématiquement sur l'un ou l'autre de ces modèles. L'opposition analysée récemment par Eyraud, Marsden et Silvestre (1990) entre les pays où prédomine un marché du travail axé sur la profession et les pays où prédomine un marché du travail axé sur l'entreprise n'est pas sans lien avec l'adoption de ces modalités de codification et de reconnaissance des qualifications. Selon ces auteurs, le marché du travail anglais, caractéristique d'un « marché professionnel », accorde une large place à la formation par l'apprentissage, à la normalisation des formations en cours d'emploi selon les règles du métier, au contrôle et aux négociations sur le contenu du travail fondé sur la défense de la profession. La mobilité d'entreprise à entreprise s'opère le plus souvent sans changement du niveau de qualification. Inversement sur le marché du travail français, caractéristique du modèle axé sur l'entreprise, l'ancienneté et l'expérience dans l'entreprise déterminent fortement le niveau de qualification, la transférabilité de la qualification d'une entreprise à une autre est faible et la détermination du contenu des emplois est fondée sur

un système de règles applicables à l'ensemble des salariés de l'entreprise. Les formes d'organisations des travailleurs sont, dans le cas anglais, plutôt fondé sur le métier, dans le cas français, plutôt sur l'entreprise et la branche d'activité.

L'adoption des différentes formes de codification et de reconnaissance des qualifications apparaît fortement articulée avec ces traits distinctifs du marché du travail. C'est là sans doute un des obstacles les plus importants à une harmonisation rapide des systèmes de qualification en Europe. La transposition en France d'un dispositif comme les NVQ ne se heurterait pas seulement à des résistances institutionnelles ; elle perturberait la cohérence qui s'est progressivement construite entre les structures du système éducatif, les formes de négociation collective et les modes de gestion du travail et de la main-d'œuvre ; on retrouve là, sous une autre forme, « l'effet sociétal » mis en évidence par le LEST dans le cadre de ses travaux comparatifs entre la France et l'Allemagne (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982).

Cependant ces systèmes fortement intégrés et enracinés dans l'histoire économique et sociale de chaque pays connaissent actuellement de fortes évolutions. Lorsqu'on observe les transformations en cours en France tant dans le domaine de la gestion des qualifications dans les entreprises que dans le domaine des modalités de validation des compétences et des formations, il semble qu'il y ait de nombreux « effets de brouillage » entre les deux modèles que nous venons de décrire. Par exemple le développement des certificats de qualification professionnelle par les branches professionnelles n'est pas sans rappeler la logique d'élaboration des NVQ anglaises. Les réflexions et les initiatives prises par le système éducatif sur la validation des acquis par la pratique témoignent d'une évolution des modalités de validation vers un système moins centré sur la sanction d'un cursus de formation. La relance de l'apprentissage favorise des modalités de coopération entre les entreprises et le système éducatif qui perturbent la « logique diplômante ». Le développement, dans les entreprises et les branches d'activité, de pratiques de codification des emplois qui laissent une large place à la « logique compétence » conduisent à reconsidérer le rôle des processus de formation et d'apprentissage en situation de travail dans la détermination de la qualification professionnelle. Les nouvelles formations d'ingénieurs ouvertes à des techniciens supérieurs expérimentés conduisent à reconsidérer les complémentarités entre formation initiale et formation continue, etc. Inversement certains organismes anglais tentent de remettre en valeur la place des apprentissages formels dans le développement des compétences professionnelles, le système des

NVQ évolue vers une plus grande valorisation des compétences communes à différents métiers, etc.

Ces évolutions constituent un terrain de dialogue et d'échange d'expérience au sein de la Communauté particulièrement riche. Quelle que soit la probabilité – vraisemblablement faible – que des systèmes de portefeuille de compétences ou de standards européens voient le jour dans un avenir proche, les discussions sur ces sujets contribuent à rapprocher les points de vue et à développer des bases conceptuelles communes. A titre d'exemple, les controverses autour de notions comme celles de « *compétences transversales* » (France) ou de « *core skills* » (Grande-Bretagne) ont sans doute permis de progresser dans l'appréhension méthodologique des problèmes de transférabilité des compétences et des processus d'apprentissage qui leur sont liés.

L'intérêt des débats communautaires sur ces questions est d'autant plus fort que ces évolutions dans les systèmes de codification et de validation des qualifications correspondent à des enjeux importants pour le fonctionnement de l'appareil productif. Comme le suggère l'exemple des opérateurs de conduite automatisé évoqué en introduction, le découpage des emplois et des métiers, les regroupements de ces emplois au sein de « familles professionnelles » et la détermination des référentiels d'activité et des référentiels de formation mettent directement en cause l'efficacité des systèmes de travail. De ce point de vue, les mutations auxquelles sont confrontées les entreprises ne diffèrent pas fondamentalement d'un pays à l'autre : recherche d'une plus grande flexibilité productive, exigence de polyvalence et d'adaptabilité des compétences des opérateurs, développement des politiques de qualité...

La qualité des échanges au sein de l'espace européen sur ces questions dépend vraisemblablement moins du caractère opérationnel des outils généraux mis en place que de la capacité des instances communautaires à créer les conditions de coopération entre les Etats et de progression méthodologique sur des terrains concrets. De ce point de vue deux orientations paraissent particulièrement fécondes :

— **Favoriser des échanges au niveau des branches d'activité en s'appuyant sur les possibilités qui s'ouvrent progressivement d'un dialogue entre partenaires sociaux européens à ce niveau.** La convergence des systèmes de codification et de validation des qualifications demeure illusoire tant qu'elle est posée en termes très généraux ; elle a plus de chance d'aboutir lorsque les acteurs d'une branche d'activité débattent des conditions dans lesquelles on aborde au sein de chaque pays, en fonction de son contexte particulier, les questions

relatives aux conséquences sur la formation et sur les systèmes de qualification des mutations techniques et organisationnelles. L'élaboration de principes communs pour la codification des emplois et la validation des qualifications constitue, à cet égard, un terrain particulièrement favorable parce qu'il se situe dans un registre qui est moins conflictuel que les éléments touchant aux structures de l'appareil de formation ou aux conditions d'usage de la main-d'œuvre (contrats de travail, salaires, conditions de travail). Le dialogue social au niveau communautaire sur ces questions est sans doute également un moyen de limiter les risques de « dumping social » mais aussi d'éviter de biaiser les mécanismes concurrentiels à travers des dispositions normatives en matière de qualification ; la mise en œuvre des procédures de normalisation industrielle (normes ISO) pourrait, par exemple être l'occasion pour certains pays, d'exiger des critères de formation de la main-d'œuvre qui conduiraient à écarter les entreprises des pays où le niveau de formation de la main-d'œuvre est moins élevé.

— **Développer une approche plus prospective des qualifications.** La plupart des secteurs d'activité doivent non seulement adapter la main-d'œuvre en place mais anticiper les besoins futurs par une meilleure identification des changements techniques, de l'évolution des produits et des méthodes de gestion de la production et des services. Au regard de cette nécessité, le poids relatif des travaux consacrés à établir des correspondances de qualification dans les métiers les plus traditionnels de l'industrie et des services paraît disproportionné. En revanche il serait très utile d'introduire plus systématiquement une dimension comparative dans les travaux tels que ceux qui sont conduits en France dans le cadre des contrats d'études prospectives. De même des travaux comparatifs sur des professions en émergence ou sur des emplois qui connaissent actuellement un processus de professionnalisation (dans le secteur des services notamment) pourraient être de la plus grande utilité, non seulement pour faire progresser la réflexion dans chacun des pays mais également pour engager des coopérations transnationales : création de modules communs de formation, échanges méthodologiques sur des thèmes tels que la construction des compétences en situation de travail, la validation des acquis, etc.

CONCLUSION

Ces démarches pragmatiques n'interdisent pas, bien au contraire, de faire progresser la réflexion sur des conceptions communes en matière de développement des compétences et de construction des systèmes de

qualification. Dans ce domaine comme dans bien d'autres, l'Europe est un espace diversifié au sein duquel les pays élaborent, au travers de démarches souvent contradictoires, un certain nombre de principes communs. On est loin de voir se concrétiser l'idée d'un véritable « *marché européen des qualifications* » que certains appellent de leurs vœux. Mais, à travers les diverses tentatives d'élaboration de systèmes de comparabilité et de reconnaissance des qualifications et les initiatives de coopération entre les pays membres, on voit émerger un certain nombre de préceptes qui pourraient servir de cadre de référence pour le développement des politiques de ses différents États en matière de formation et de qualification.

Pour progresser dans ce domaine il serait sans doute souhaitable d'aboutir à une conception partagée de la notion même de qualification. Sans chercher à établir une définition technique de la notion, un consensus pourrait s'établir autour de quatre principes :

— la qualification est constituée par l'ensemble des acquis d'un individu, à travers la formation mais aussi à travers l'expérience personnelle et professionnelle. Mais cette qualification ne prend toute sa valeur qu'au regard de **l'état des besoins de l'appareil productif** et de l'évolution des systèmes de travail. Elle est donc à la fois pérenne (c'est un « acquis ») et relative en ce sens qu'elle n'ouvre pas un droit définitif à une situation professionnelle mais doit évoluer en fonction des mutations dans le système productif. Les **modalités de sa reconnaissance** constituent un élément essentiel des politiques d'emploi et de formation ; ces modalités sont guidées par la recherche d'un **équilibre entre le projet professionnel et humain des personnes et les perspectives de développement économique de l'entreprise, de la branche et de la zone géographique dans laquelle elles sont intégrées.**

— La qualification n'est pas seulement le résultat des apprentissages de type scolaire, sanctionnés par un titre et ouvrant droit à une position dans l'échelle sociale. Elle est **un processus continu, tout au long de l'existence**, qui résulte à la fois de l'acquisition des connaissances formelles à travers le système de formation, l'amélioration des aptitudes individuelles à travers l'expérience personnelle et professionnelle et l'enrichissement des savoir-faire dans les situations de travail. **Le développement équilibré de ces différentes modalités de progression de la qualification individuelle**, le refus d'un système qui reproduit les barrières sociales et accroît les processus d'exclusion sur la base de critères purement académiques de sélection pourraient constituer un objectif partagé par l'ensemble des pays de la Communauté.

— Les entreprises ne sont pas seulement utilisatrices des qualifications produites ailleurs (dans le système éducatif et dans les stages de formation) ; elles sont aussi **des lieux de développement des connaissances et des savoir-faire**. Leurs pratiques en matière de gestion des qualifications et de la formation peuvent contribuer à élever le niveau individuel et collectif de qualification des salariés, notamment à travers la mise en place d'organisations qualifiantes et d'une meilleure anticipation des conséquences des changements organisationnels et techniques sur les compétences.

— La définition des qualifications, l'élaboration des formations et des diplômes correspondants relèvent d'une **procédure de co-décision entre l'Etat et les acteurs des branches d'activité**. Quelles qu'en soit les modalités concrètes selon les pays, ce principe est à la fois source d'une meilleure adaptation des formations aux besoins de l'appareil productif et aussi de meilleures conditions d'intégration des individus dans la vie professionnelle.

Vincent Merle, Olivier Bertrand
CEREQ

ANNEXE

LE SYSTÈME DES NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS EN GRANDE BRETAGNE

Le système des National Vocational Qualifications (NVQ) a été mis en place en Grande-Bretagne à partir de 1986 pour répondre à une série de préoccupations :

— plusieurs rapports publiés à la fin des années 80 ont attiré l'attention sur l'urgence qu'il y avait à combler le retard de la Grande-Bretagne par rapport à ses principaux partenaires économiques en matière de qualification de la main-d'œuvre (par ex. Department of employment : « *Employment in the 1990* » (1988), CBI « *Toward a skill revolution* » (1989), TUC « *skills 2000* » (1989)). Face à ce défi, les différents programmes de formation lancés par les pouvoirs publics, principalement en faveur des jeunes, apparaissaient trop disparates et ne permettaient pas de construire un système cohérent de formation professionnelle (effets de concurrence entre les programmes, changements fréquents dans les mesures, insuffisante transparence vis à vis des employeurs...).

— Le système de certification s'apparentait à une « jungle », selon les termes de G. Jessup : chaque année environ trois cent instances de certification

délivraient approximativement deux millions de « qualifications » (diplômes, certificats...).

— Les « référentiels » servant de support à ces procédures de certification apparaissaient souvent très éloignés de la réalité des activités de travail dans les entreprises et accordaient une trop large place aux savoirs formels par rapport aux savoirs acquis par l'expérience (« *learning acquired in non-formal situations* »).

Créer des standards nationaux en matière de qualification

Le système des NVQ ne prétend pas résoudre à lui seul l'ensemble de ces questions ; il vise seulement à définir un cadre institutionnel et conceptuel pour que soient créés progressivement des standards nationaux en matière de qualification. Des commissions professionnelles (« *Industrial lead bodies* » - 150 avaient été constituées en 1991), dans lesquelles on trouve principalement des représentants des entreprises, mais souvent aussi les organisations syndicales, prennent en charge l'établissement de ces standards selon une méthodologie fixée par un conseil national (National Council for Vocational Qualification). Des instances de validation sont chargées d'attester l'acquisition des qualifications ainsi définies, en liaison avec les entreprises. Ce système ne vient pas concurrencer les autres formes de certification ; il a vocation à les intégrer progressivement dans ce cadre commun. Le soutien des organisations patronales et d'une partie des organisations syndicales au système lui confère une légitimité et est censé permettre une reconnaissance des NVQ par les entreprises (par exemple lors du recrutement ou dans l'attribution des tâches dans les entreprises), bien qu'aucun lien formel n'existe entre les NVQ et les systèmes de rémunération (il n'y a pas en Grande-Bretagne de système équivalent à nos conventions collectives).

Plusieurs principes généraux sous-tendent l'établissement de ces standards :

— pour reprendre une expression qui nous est familière, les NVQ sont avant tout des « *référentiels de compétences* » ; il s'agit de décrire les compétences mobilisées dans une profession ou un emploi déterminé, indépendamment des différentes voies d'accès possibles pour acquérir ces compétences (par la formation initiale, par la pratique, par la formation continue...)

— chaque NVQ est elle-même découpée en un certain nombre « d'unités de compétence » qui constituent en quelque sorte des « mini-qualifications » ; une unité est composée d'un ensemble de compéten-

ces mobilisées de manière conjointe lors de l'accomplissement d'une « fonction ». Par exemple la NVQ pour la profession d'infirmière comprend une unité « *assurer le repos et le confort psychologique du malade* », celle pour la profession d'agent immobilier comprend une unité « *assurer la promotion des biens immobiliers mis en vente dans l'agence* ». Ce découpage en unités résulte d'une « analyse fonctionnelle » de l'activité de travail et non d'une simple addition de tâches ; il doit faciliter, le cas échéant une validation progressive des compétences, unité par unité ;

- chaque unité est composée d'une série de compétences (ou « éléments ») qui est généralement exprimée sous la forme d'un verbe, d'un objet et de conditions de mise en œuvre. Par exemple, en ce qui concerne la profession d'aide-cuisinier : « *veille au respect des normes d'hygiène dans les aires de préparation des plats* » ; en ce qui concerne la profession d'agent immobilier : « *détermine les exigences des acquéreurs* » ;

- à chaque élément sont associés un certain nombre de critères de performance qui sont principalement destinés à la validation des compétences mais qui peuvent également servir de guide dans l'élaboration de la formation (sans pour autant être exprimés sous la forme scolaire de connaissance à acquérir, encore moins de corpus disciplinaire que les formateurs seraient chargés de transmettre). Par exemple la compétence d'agent immobilier « *détermine les exigences des acquéreurs* » renvoie à des critères de performance tels que « *les acquéreurs sont informés rapidement et poliment et ils sont pris en charge dans un esprit de coopération* » ; ou encore : « *les modes d'information des acquéreurs sur les logements disponibles sont mis au point de manière précise et accessible au personnel de l'agence* », etc. ;

- les différentes NVQ sont classées selon une grille qui comprend cinq niveaux et qui s'appuie sur des critères tels que : l'étendue des compétences, la complexité des compétences, le degré de transférabilité des compétences dans des contextes ou des environnements de travail différents, la capacité d'innover et de faire face à des situations non routinières, la capacité de planifier et d'organiser son travail, la capacité de superviser le travail des autres...

Une pluralité de modes de validation

Le mode de validation n'est pas déterminé en lui-même par les NVQ ; plusieurs modes sont possibles : tests, essai pratique, examen traditionnel, validation sur le lieu de travail... Toutefois le système préconise que les « *les performances doivent être mises en œuvre et validées dans des conditions aussi proches que possible des situations de travail*

réelles ». Si des instances de validation (awarding bodies) sont habilitées à délivrer les qualifications, cela n'empêche pas que tout ou partie de l'évaluation soit concrètement effectuée par l'encadrement de l'entreprise dans laquelle la personne travaille ou par la personne désignée comme tuteur.

Le système prévoit également que puissent être validées les compétences acquises au cours d'expériences professionnelles antérieures (« *accreditation of prior learning* »). A cette fin les candidats peuvent fournir les éléments susceptibles d'attester leurs compétences ; par exemple des disquettes ou des listings informatiques résultant de leurs travaux pour la certification dans une profession informatique, des lettres d'employeurs, des menus, des médailles... pour la certification dans les métiers de la cuisine. Il est en principe admis que ces éléments peuvent provenir d'expériences hors de la sphère professionnelle (par exemple document attestant que l'on a assuré la trésorerie d'une association en tant que bénévole).

Un levier pour la transformation du système de formation professionnelle

Dans l'esprit de ses promoteurs, un tel système va bien au delà d'une simple mise en ordre des standards en matière de qualification. Il est censé produire des effets en profondeur sur le système de formation lui-même. En particulier, cinq objectifs sont plus ou moins explicitement visés :

- ouvrir l'accès à une qualification pour un public d'adultes qui a développé ses compétences à travers l'expérience et qui est généralement exclu des cursus de formation longs offerts aux jeunes ;

- lutter contre le clivage traditionnel entre les enseignements formels et académiques, généralement effectués dans le système scolaire, et les enseignements pratiques effectués le plus souvent lors de la formation continue ;

- lutter contre les formes de sélection par l'échec au sein de l'appareil de formation initiale (sélection des « meilleurs » pour la poursuite de cursus académiques et rejet des moins bons vers des filières dévalorisées) ;

- lutter contre une offre de stages de formation standardisés qui tiennent peu compte des besoins réels des entreprises et qui se prête mal à une mise en module des formations ;

- faire en sorte que la validation repose le plus systématiquement sur les résultats de la formation en termes de compétences plutôt que sur la validation d'un cursus de type scolaire à travers des examens qui attestent plus de l'assimilation de connaissances académiques que de savoirs pratiques.

Plus globalement l'ambition du système est de revaloriser les apprentissages en situation de travail, de favoriser le développement d'organisations qualifiantes dans les entreprises et de remettre en cause la spécialisation fonctionnelle entre les organismes en charge de l'éducation et ceux en charge de la formation professionnelle. L'un des présupposés du système est que l'acquisition de compétences professionnelles facilite le développement des aptitudes générales ou, inversement, que « l'éducation » ne peut s'effectuer en dehors de toute situation concrète d'apprentissage. Même si ce type de présupposé n'est pas nécessairement partagé par tous les acteurs du système, il a marqué sa conception et ses développements récents. L'ouvrage de G. Jessup, actuellement directeur de la recherche du développement et de l'information au NCVQ le montre clairement. Une bonne partie des incompréhensions auxquelles se heurte le système dans le reste de l'Europe et en particulier en France tient à ce qu'on l'appréhende d'abord comme un système de normalisation des qualifications alors qu'il est d'abord sous-tendu par une conception originale – et qui ne fait pas l'unanimité – des processus d'apprentissage et de développement des compétences.

Des critiques qu'il faut resituer dans le contexte britannique

Si le lancement des NVQ a bénéficié d'un certain consensus, notamment dans les milieux patronaux et syndicaux, il a cependant été l'objet de nombreuses critiques.

On lui a principalement reproché de sous-estimer la place des apprentissages formels dans le développement des compétences. Par exemple, la maîtrise du métier de maçon passe, certes, par la capacité de monter un mur ou d'effectuer correctement un crépis ; il est également certain que la pratique de ce métier permet de développer une habileté en matière de représentation dans l'espace. Cela dispense-t-il pour autant les « apprenants » de se confronter à des connaissances en matière de géométrie ou de résistance des matériaux ? Si de telles connaissances ne sont pas mobilisées immédiatement dans les situations de travail, elles sont néanmoins utiles pour mieux appréhender certaines situations professionnelles, pour favoriser le transfert de certains savoir-faire dans d'autres situations que celles dans lesquels ces savoirs ont été acquis ou encore pour maîtriser des situations de plus en plus complexes et progresser dans sa filière professionnelle. Elles contribuent donc à leur manière à la « performance » des individus.

Cette difficulté n'est pas ignorée par les promoteurs des NVQ. Elle est à l'origine de réflexions méthodologiques dans plusieurs directions :

— sur la validation et les transferts de compétence. Schématiquement le NCVQ tente de faire valoir qu'une compétence n'est vraiment acquise que lorsqu'un individu a démontré qu'il pouvait la mettre en œuvre dans une gamme variée de situations concrètes. On retrouve là un principe régulièrement mis en avant par les recherches en didactique : c'est la capacité à transférer une compétence d'une situation à une autre qui est gage d'apprentissage plutôt que la performance dans une situation donnée. Il est sans doute trop tôt pour juger les effets des pratiques réelles en matière de validation dans le cadre des NVQ mais il y a là un des enjeux importants pour le devenir du système.

— sur les compétences « génériques » ou « transversales » (*core qualifications*). Progressivement les référentiels de compétence devraient intégrer des « unités » correspondant à ce type de compétence : capacité à communiquer, résolution de problèmes, aptitude au raisonnement mathématique..., faisant l'objet de modalités de validations spécifiques. Mais le principe de base dans ce domaine demeure qu'une compétence transversale doit pouvoir être appréciée à travers sa mise en œuvre dans des situations professionnelles plutôt qu'en elle-même. Par ailleurs, le NCVQ a tenté d'établir une correspondance entre niveau scolaire et niveau des NVQ ; le niveau scolaire étant considéré comme une preuve de l'acquisition de ces compétences génériques, ou tout du moins de certaines d'entre elles. Inversement les promoteurs du système espèrent que l'obtention d'une NVQ pourrait constituer un équivalent du niveau scolaire correspondant.

La philosophie du système transparait nettement dans ces tentatives pour le faire évoluer : il s'agit de focaliser les processus d'apprentissage sur les « résultats » (*out-put*), en « remplaçant l'apprenant au centre de ce processus » (plutôt que de le considérer comme le réceptacle plus ou moins actif de connaissances structurées selon des logiques disciplinaires) et en luttant contre la dérive courante des systèmes pédagogiques traditionnels dans lesquels on finit par « apprendre uniquement ce qui est nécessaire à la validation » (effet de wash back mis en évidence notamment par le sociologue américain Becker -1968). L'acquisition de connaissances académiques n'est pas considérée comme la voie privilégiée d'acquisition des compétences (« les personnes qualifiées tendent à développer une série de principes qui guident leur activité de travail dont elles ont souvent une conscience très partielle, et qui sont très largement dérivés de leur expérience. Ces

principes peuvent reposer sur des théories et des connaissances » académiques « ou n'entretenir qu'un lien très lâche avec elles » G. Jessup).

Au delà de ces critiques méthodologiques, la principale réserve faite à l'encontre du système concerne sa capacité à faire effectivement évoluer l'appareil de formation. L'objectif ambitieux de développement rapide de la qualification de la main-d'œuvre ne risque-t-il pas de se traduire par une multiplication des titres délivrés sans amélioration significative de l'effort consenti tant par les pouvoirs publics que les entreprises, pour développer les connaissances et les aptitudes à maîtriser des situations professionnelles complexes ? Dans un pays où l'offre de formation semble insuffisante, peut-on promouvoir une offre de qualité sans soutenir la demande par un effort financier conséquent et sans inciter les organismes à développer des filières de formation structurées ?

Ce type de réserve doit cependant être resitué dans le contexte britannique. Comme le rappellent J. Gordon et M. Campinos (1988), le système de formation en Grande-Bretagne est très marqué par la pratique de l'apprentissage et par une tradition selon laquelle « c'est un temps à partir duquel est présu- mée la compétence. Selon la définition séculaire ce temps est un temps de service, c'est à dire une série de rites de passage qui marquait l'entrée dans le rang des hommes qualifiés, à travers un processus d'assimilation des savoirs, des règles, du langage, des représentations de la communauté de métier. Il n'y a donc pas théoriquement d'examen mesurant la compétence. La création à la fin du XIX^e siècle du City and Guild of London Institute (institution qui organise la formation et le passage d'examen) ne remet pas en cause ce système. Les examens se déroulent en quelque sorte à côté du système, ne constituant pas l'acquisition d'un grade particulier. Se limitant à la partie théorique de la formation, ils représentent davantage une des voies de promotion des ouvriers de métier vers la maîtrise, mais ne revêtent nullement un caractère obligatoire ». Si le Youth Training Scheme (YTS) mis en place en 1983 rend les cours en entreprise obligatoires, cette obligation ne vaut que pour les entreprises qui veulent obtenir l'aide de l'Etat.

La question de la pertinence du système mais également celle de sa transférabilité dans d'autres contextes nationaux ne peuvent donc être posées sans prendre en considération les enjeux propres au système de formation en Grande-Bretagne et notam-

ment la contribution que les NVQ sont susceptibles d'apporter à la recomposition de l'univers des métiers et des professions.

Bibliographie

Bertrand O., Maréchal P. (1981), « Les ouvriers qualifiés à travers les différents systèmes de classification dans les pays de la CEE », CODELAY, Berlin.

Bertrand O. (1991), « La qualification et l'Europe », CEREQ BREF, juillet.

Colardyn D. (1990), « Formation complémentaire de la main-d'œuvre. Evaluation et reconnaissance des compétences : développements en France », OCDE.

Colardyn D. (sans date), « La formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 90 », Memorandum de la Commission des communautés européennes, Task Force ressources humaines, éducation, formation, jeunesse.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982), « Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, essai d'analyse sociétale », Presses Universitaires de France.

Task Force Ressources humaines, éducation, formation, jeunesse (1992), « Mobilité », Bruxelles, mai.

Pasquier J. (1989), « De la correspondance à la transparence des qualifications », *Actualités de la formation permanente*, n° 101, juillet.

Bertrand O. (1992), « The recognition of occupational skills and educational qualifications within the EEC », *Training and Employment* n° 8.

Sellin B. (1990), « Reconnaissance et/ou correspondance des diplômes non universitaires de qualification professionnelle », *Actualités de la formation permanente*, n° 104, février.

Duriez B., Ion J., Pinçon M., Charlot M. (1991), « Les nomenclatures socio-professionnelles : Royaume-Uni, Espagne, France », *Revue française de sociologie*, XXXII-1.

Jessup G. (1991), « NVQ's and the emerging model of education and training », The Falmer Press.

Funnel P., Möller D. (1991), « Vocational education and the challenge of Europe », Togan Page.

Eyraud F., Marsden D., Silvestre J.J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du Travail*, volume 129, avril.

Becker, H.S. (1968), « Making the grade », Chichester, Wiley.

Gordon J., Campinos M. (1988), « Grande-Bretagne, la mise en cause du système des métiers », *Formation-Emploi* n° 22.