



**HAL**  
open science

## Variété des diplômes et cadre européen des certifications

Philippe Méhaut, Christopher Winch

► **To cite this version:**

Philippe Méhaut, Christopher Winch. Variété des diplômes et cadre européen des certifications. 14°  
Université de la Formation, Sep 2008, Bordeaux, France. halshs-00335058

**HAL Id: halshs-00335058**

**<https://shs.hal.science/halshs-00335058v1>**

Submitted on 28 Oct 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Variété des diplômes et cadre européen des certifications

Communication à la 14<sup>e</sup> Université de la Formation, Bordeaux, 24/09/2008

Philippe Méhaut, Lest, Aix en Provence

[philippe.mehaut@univmed.fr](mailto:philippe.mehaut@univmed.fr)

Christopher Winch, King's College, Londres

[christopher.winch@kcl.ac.uk](mailto:christopher.winch@kcl.ac.uk)

## Introduction

Les comparaisons internationales sur les processus de construction et les formes des certifications se sont développées. L'un des travaux fondateurs est l'ouvrage de Möbus et Verdier (1997), sur la comparaison France Allemagne. En France, les NVQ britanniques ont fait l'objet d'une attention particulière dans la mesure où elles représentaient l'antithèse du système français (Bessy, 2000). L'une des conclusions fréquentes de ces travaux est d'insister sur l'importance des différences sociétales qui marquent les systèmes de certification, comme d'ailleurs les systèmes de formation professionnelle (Bosch, Charest, 2008). Pour autant, notamment depuis l'agenda de Lisbonne, des politiques européennes plus actives se développent. La formation professionnelle rentre dans le champ de la méthode ouverte de coordination (Newgov, 2007). D'autres outils de coordination se développent, dont le cadre européen de certification (CEC) et les futurs crédits européens de formation professionnelle.

L'objectif de cette communication est de lire, à l'aune des principes du CEC, différents systèmes de certification. Dans une première partie, on propose une analyse des fondements et objectifs du CEC. Une deuxième partie, basée sur des études de diplômes dans 4 pays (UK, France, Pays Bas, Allemagne) confronte certains des fondements conceptuels et institutionnels de ces diplômes à ceux du cadre européen. Une troisième partie propose ensuite quelques scénarios sur la future articulation entre cadres nationaux et européen. Cette communication se base principalement sur un travail comparatif réalisé pour la fondation Nuffield (Brockmann, Clarke, Winch 2008 pour une synthèse des travaux).

### **1. Le cadre européen des certifications : un nouvel outil de transparence et de coordination ?**

Adopté par le parlement européen en 2008, le cadre européen des certifications (CEC) se présente comme un « méta-cadre » censé créer à la fois un langage commun et des références communes entre certifications de différents pays. Il s'inscrit dans la tendance générale, soutenue par les organisations internationales (notamment l'OCDE), à développer de tels cadres au niveau national. Les objectifs généralement affichés sont ceux d'une plus grande transparence des certifications, d'une « mise en ordre », notamment lorsque celles-ci sont plurielles et nombreuses.

Si le CEC n'échappe pas à ces objectifs, il semble cependant, parfois explicitement, parfois implicitement, en poursuivre aussi d'autres (cf notamment Sellin, 2008), d'où d'inévitables flous dans les concepts, et d'éventuelles tensions entre objectifs parfois contradictoires .

a) Le CEC se présente d'abord comme un cadre englobant ayant vocation à dépasser les frontières

entre formation professionnelle et éducation générale. Il couvre ainsi en principe l'enseignement supérieur. En ce sens, il s'inspire et suit le processus de Bologne (les licences professionnelles, les masters et les doctorats pourraient/devraient y trouver place). Ce dépassement traduit le mouvement engagé dans la plupart des pays européens à l'élévation des niveaux de formation, à la poursuite d'études dans un enseignement supérieur qui se professionnalise. Mais il traduit aussi l'un des axes souvent réaffirmé des politiques européennes, celui de la « parité d'estime » entre enseignement général et formation professionnelle.

b) Le CEC s'inscrit ensuite pleinement dans la politique européenne du life long learning. Il entend donc couvrir sans distinction les certifications en « formation initiale » et en « formation continue » (pour prendre la terminologie française, même si nous savons que cette distinction n'a pas nécessairement sens dans d'autres pays (Verdier, 2008). Mais il va plus loin puisqu'il vise, suivant en cela la terminologie et les recommandations européennes, des certifications qui pourraient sanctionner des acquisitions via l'éducation « formelle », « informelle » et « non formelle ».

c) Pour ce faire, mais aussi parce qu'il a enregistré l'échec de la plupart des tentatives européennes antérieures de construction d'équivalence entre certifications nationales (cf par exemple Boudier, Kirsch, 2008 pour un très bon historique), il se fonde sur les « learning outcomes » que l'on pourrait traduire en français par acquis de l'apprentissage. Il entend donc rompre avec les approches par les « inputs-entrants » (nombres d'années d'études, nombre d'heures de formation) et avec celles en termes « d'output - produit » (par exemple une moyenne à un examen attestant d'un niveau de connaissances). De façon explicite, dans le glossaire qui appuie le CEC, les « learning outcomes qui sont prouvés dans un contexte spécifique (ce qui serait, dit le glossaire le cas des situations d'apprentissage professionnel -mais pourquoi seulement de celles là ?) sont équivalent aux compétences ». Le CEC s'inscrit alors plutôt dans la tradition Anglo-saxonne; il suit les pressions exercées, notamment par l'OCDE, en faveur d'un « pilotage par l'aval » des systèmes de formation (Vinokur, 1995), tendant à renverser leurs processus de construction, mais aussi le poids des acteurs au sein de ces processus.

d) Outre un cadre d'analyse de ces learning outcomes (sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie), il entend proposer une grille harmonisée de leurs niveaux. Ici aussi on peut noter plusieurs objectifs. Le premier est celui de la lisibilité « horizontale » des niveaux de certification entre pays. Cette harmonisation est censée être nécessaire dans une logique de mobilité européenne des élèves et étudiants. En ce sens notamment, le CEC est présenté comme un « préalable » aux ECVET comme les descripteurs de Bologne l'ont été aux ECTS. Le deuxième objectif est celui de la lisibilité verticale. Ici on se situe plutôt en intra-national, dans la perspective du lifelong learning et des passerelles verticales d'une certification à l'autre (comme dans la logique des niveaux à la française ou à la hollandaise). Mais un troisième objectif, plus implicite celui là, est celui des niveaux « sur le marché du travail ». Le CEC est en effet aussi présenté comme un outil de mobilité des travailleurs, visant à faciliter le positionnement des certifications et des qualifications (ici au sens français du terme). L'examen des learning outcomes révèle bien cette ambiguïté. Les « compétences » sont ainsi formulées autour de la notion d'autonomie qui renvoie à la fois à celle d'autonomie dans les apprentissages, mais aussi à celle d'autonomie au poste de travail. Markowitsch (2008 : 60) souligne bien ce qu'il appelle les trois attributs du CEC, que sont la hiérarchie des tâches et des fonctions, celle des systèmes éducatifs et celle de l'acquisition des compétences. En ce sens, le CEC n'échappe pas totalement aux exercices antérieurs dont certains portaient de l'analyse du travail.

On le voit, la notion de « méta-cadre » pourrait dès lors être interprétée sous un triple sens. Méta au sens de cadre auquel peuvent s'articuler les différents cadres nationaux de certification (ce qui suppose une certaine plasticité, une possibilité d'appropriation de son langage). Méta au sens où il se donne vocation d'absorber toutes les certifications, quelque soit leur nature, leurs finalités, leurs origines. Méta au sens où, tout en affirmant que sa finalité première est d'abord celle des politiques d'éducation et de formation, il déborde de fait celles-ci pour aller vers l'antienne de la « libre circulation des travailleurs ».

Il est dès lors relativement inévitable que les notions sur lequel il se fonde soit floues. Instrument de « politique pragmatique » (Markowitsch, 2007: 61) il est marqué par le « manque de fondements théoriques ou de base systématique » (ibid).

Or ce méta cadre doit être saisi par des acteurs dans des contextes nationaux différents. Les analyses comparatives sur les certifications (voir par exemple Möbus Verdier, 1997) celle sur les systèmes nationaux de formation professionnelle (Greinert, 2005, Gehin Méhaut, 1993, Clarke et Winch, 2007, Bosch Charest, 2008) soulignent les différences institutionnelles, dans les mécanismes de régulation, dans la construction des certifications, dans le rapport au marché du travail. Il nous faut donc confronter les différentes formes de construction des certifications aux notions du CEC, avant d'en venir ensuite à la question de la transposition, qui relève d'un autre ordre.

#### *Encadré méthodologique*

*Les analyses développée ici s'appuient sur un travail comparatif réalisé pour la Fondation Nuffield. Dans une première étape de ce travail, les principales caractéristiques des systèmes de certification et de formation professionnelles de 4 pays (Hollande, Allemagne, France, UK) ont été analysées. Dans une deuxième étape, 4 certifications ont été analysées finement : contenu des référentiels, jeu des différents acteurs, relation au marché du travail... Dans chaque cas, on a procédé à des interviews des principaux acteurs. Les certifications choisies l'ont été pour la variété des situations qu'elle recouvraient (industrie/tertiaire, niveaux au sens français du terme...). Tout en ayant conscience que les cibles « emploi/métier » visées par ces certifications varient d'un pays à l'autre du fait des différences dans la division et l'organisation du travail, on a pris le parti de comparer ces certifications, moins sur leur contenu (par exemple sur les programmes de formation, le contenu des compétences) que sur les concepts et les processus de conception qui les sous-tendent. Ont ainsi été étudiés les certifications de maçon (CAP maçon pour la France), de conducteur de poids lourd (titre Ministère du Travail), d'informaticien (DUT) et d'infirmier (Diplôme d'Etat).*

## **2. Les certifications nationales à l'aune des concepts du CEC**

Nous reviendrons d'abord rapidement sur quelques caractéristiques majeures des systèmes nationaux de formation professionnelle, avant d'aborder les « fondamentaux » des certifications.

### *2.1 Des systèmes nationaux pluriels*

L'analyse comparative des systèmes de formation professionnelle met en général l'accent sur la

cohérence nationale et les différences systémiques entre pays. Les variables couramment retenues sont celles du mode de financement, du contrôle par les acteurs, du mode d'organisation de la formation, du rapport au marché du travail... Les travaux qui partent du système de certification et de la construction des diplômes sont plus rares. L'ouvrage de référence est sur ce point Möbus Verdier (1997) comparant France et Allemagne.

Il ne s'agit pas ici, à partir de l'étude de 4 diplômes, de reprendre ces comparaisons systémiques. On se contentera de souligner quelques caractéristiques induites de la structure et du mode de construction des certifications.

La Hollande présente la situation nationale la plus homogène : un cadre de certification unique pour nos 4 diplômes, un même principe de construction avec une forte implication des partenaires sociaux, une conception étendue des compétences, deux voies de formation (scolaire et apprentissage, cette dernière plutôt en régression).

Les proximités avec la France sont assez fortes, au moins pour ce qui est des diplômes relevant en France de l'éducation nationale. Toutefois, en France, la place des partenaires sociaux est plus faible et toujours en tension. Les 4 diplômes relèvent ici, par choix d'échantillon, de 4 autorités différentes. Ceci permet de souligner une certaine hétérogénéité interne du système français, parfois sous-estimée dans les comparaisons macro. Comme le souligne Verdier (2008), différents "régimes" peuvent coexister et s'hybrider.

C'est aussi le cas en Allemagne. Si 2 diplômes (maçon et conducteur) relèvent du classique système dual, celui d'infirmière y échappe (écoles de formation). Il en va de même de celui d'informatique. Là aussi on note une certaine hétérogénéité, semble-t-il croissante dans la mesure où le pourcentage d'une classe d'âge passant par le système dual diminue. Néanmoins, le concept de base de "beruf" est un socle commun.

L'Angleterre présente probablement le cas le plus éclaté. Dans 2 cas (maçon et conducteur) on est de façon dominante sous le régime des NVQ. Le diplôme d'infirmière est régi par un autre système et intégré à l'université. Plusieurs voies et titres coexistent, comme en France pour l'informatique, avec des conceptions assez différentes.

Si les différences structurelles entre pays sont souvent avancées comme argument rendant difficile l'application du cadre européen unique, on voit ici qu'il existe aussi des différences internes à chaque pays, ce qui lève pour partie le premier argument. De fait, seul les titres NVQ, conçus comme totalement séparés de la formation elle-même se distinguent assez nettement de ce que l'on observe dans les autres pays et pour les autres titres où les proximités sont plus fortes. La quasi absence des organisations syndicales et, à l'exception du diplôme d'infirmière, la quasi absence de couplage "institutionnel" (conventions collectives) avec le marché du travail opposent cependant aussi nos cas anglais aux autres cas continentaux.

## *2.2 Les concepts de compétence*

Le CEC est basé sur un modèle de la compétence qui fait usage de trois dimensions, les savoirs, les habiletés et, d'une façon qui peut troubler, les compétences. Celle-ci recouvre alors principalement la notion d'autonomie et de responsabilité (au poste de travail ou dans un processus d'apprentissage).

C'est cette notion clé qui doit en principe permettre de situer dans le CEC tout titre ou diplôme sur la base des acquis de l'apprentissage, indépendamment des voies d'acquisition de cette (ces) compétence. Il est donc fondamental que cette notion soit comprise de la même façon dans les différents pays.

Les trois pays continentaux utilisent un concept multidimensionnel de compétence, recouvrant l'intégration de savoir et savoir faire dans la pratique ainsi que des aptitudes comportementales qui sont pensées autour de l'unité d'un métier (ou d'une famille de métiers) plutôt qu'autour de tâches séparées. En Angleterre, tout particulièrement pour les NVQ, la notion de compétence est beaucoup plus étroite. Elle se fonde sur une performance au poste de travail, correspondant plutôt à un ensemble de tâches élémentaires, non nécessairement articulées à une notion de métier. Cette conception qui renvoie à la notion clé de "skills" fait beaucoup plus référence à des aptitudes comportementales prouvées en situation de travail qu'à la maîtrise sous-jacentes de "compétences" au sens continental du terme.

Les "attitudes" sont un élément explicite du système hollandais, correspondant peu ou prou au "savoir être" français et aux compétences (Kompetenzen) sociales et personnelles allemandes. En Angleterre, l'accent est fortement mis sur les "soft skills", mais qui n'ont pas la même étendue et la même signification que les attitudes ou savoir être. Cette conception étroite est particulièrement significative pour le maçon et le conducteur : dans les deux cas, l'accent est mis sur la capacité à "exécuter ce qui est prescrit". La compétence personnelle est alors l'aptitude à mettre en oeuvre ses "skills" en référence à un standard pré-défini.

De fortes différences existent aussi, essentiellement pour le maçon et le conducteur dans la notion et le rapport aux "savoir". En France, comme en Hollande mais aussi en RFA, les référentiels incluent explicitement une gamme de savoir théoriques et pratiques. De plus, dans les deux premiers pays, la gradation en niveaux du système de formation professionnelle (et les possibilités de passage de l'un à l'autre) suppose une maîtrise graduée de différentes gammes de savoir, alors que les NVQ ne comportent pas de référence explicite à cette maîtrise.

Par contre, la référence aux savoir théoriques est présente dans tous les pays pour les 2 autres diplômes.

Il y a donc d'importantes variations dans la notion de compétence entre les pays, et leur superposition aux notions du CEC est donc assez problématique.

**Tableau 1 Quelles conceptions de la compétence**

	<b>Conception intégrée de compétence</b>	<b>Conception articulée de compétence (1)</b>	<b>Conception restreinte de Compétence</b>
<b>Notions nationales</b>	Handlungskompetenz, incluant une dimension morale, sociale et civique Allemagne	Conceptions qui, bien que basées sur une décomposition de tâches, supposent une articulation de savoir, savoir faire et attitudes, autour d'une notion de "métier"	Compétence qui permet la performance dans une tâche selon un standard. Cela peut, mais pas nécessairement supposer la maîtrise de savoirs

		Hollande et France	Dans le cadre de certification anglais, autonomie et responsabilité ne sont pas des catégories retenues
<b>CEC</b>	La référence de base du CEC qui en principe couvre à la fois les savoirs, les habiletés et l'autonomie, mais exclut les références civiques et sociales que l'on trouve en Allemagne et à un moindre degré en France et Hollande.		Compétence (au sens restreint) du Cec, couvrant autonomie et responsabilité, non nécessairement articulée aux deux autres dimensions

### *2.3 La logique des learning outcomes et le rapport certification/éducation*

Le CEC se présente résolument comme basé sur une logique des learning outcomes. Le classement des certifications est donc en principe indépendant des modalités d'acquisition des compétences. Le niveau des compétences attesté par la certification est ainsi indépendant par exemple d'une durée de formation. Selon les pays et les certifications étudiées, cette logique est plus ou moins présente.

En Hollande, tout le système (et donc les 4 certifications) est organisé autour d'une logique d'outcomes. Pour prendre un terme français, un référentiel de compétences est à la base de la certification. A charge aux opérateurs de formation de définir les voies par lesquelles ces compétences sont atteintes. Néanmoins, tant dans la formulation de ces compétences que dans l'organisation du système de formation lui-même, on peut difficilement séparer totalement les outcomes, des outputs et des inputs. Le lien certification/formation demeure fort.

La France présente un paysage plus éclaté. Certes, et depuis longtemps, l'essentiel des diplômes professionnels de l'éducation nationale, ainsi que les titres Ministère du Travail, sont bâtis autour du couple référentiel d'activité/référentiel de certification. En ce sens, ils sont aussi régis par la logique des learning outcomes. Néanmoins, l'examen du CAP maçon (mais aussi d'autres diplômes) montre que les frontières sont poreuses et parfois difficiles à définir entre les deux référentiels (activité/compétence) et entre eux et le référentiel de formation. Au moment de notre recherche de terrain, le diplôme d'état d'infirmier était encore régis par une logique d'input/output. Le référentiel de compétence était en cours de construction. Et, dans ce domaine d'un métier régulé, il y a à l'évidence tension entre la pure logique d'outcome du CEC et la régulation par les inputs (nombre d'heures de formation) que prévoit la directive européenne. A l'image du diplôme infirmier, le DUT informatique est essentiellement bâti autour d'une logique d'input. C'est le titre de conducteur de poids lourds qui, dans sa structure et sa conception se rapproche le plus des notions du CEC. C'est aussi celui qui est le plus « atypique » dans le paysage français, et qui présente le plus d'analogies avec le NVQ britannique. Mais il faut tenir compte ici qu'il s'agit d'un titre « formation continue ».

En Allemagne, l'essentiel du système dual est certes régis par la définition de cibles « métier », donc pourrait être considéré aussi comme outcome driven. Néanmoins, le coeur du système reste basé sur une logique d'inputs/outputs, que l'on retrouve dans 3 certifications. Seul ici le diplôme d'informatique, et à l'inverse de la France, échappe à cette logique et serait le plus proche d'une

construction par les outcomes.

En Angleterre, le système est aussi de type mixte. Le diplôme d'infirmier est toujours basé sur une logique d'inputs/outputs. La formation d'informaticien est elle aussi d'une type mixte, avec la route du Bachelor Degree (input/outcomes), the Higher Apprenticeship (composé de deux éléments principales a] NVQ outcomes b] le Foundation Degree input/outcomes CEC niveau 5) et aussi le BTEC National Diploma (CEC niveau 3 input/output). Le maçon a plusieurs routes, comprenant la NVQ et l'apprentissage traditionnel, mais le plus important facteur sur le marché du travail est l'expérience et l'apprentissage sur le tas. Pour le conducteur du camion, il y a naturellement le permis de conduire ainsi qu'une NVQ 2, que moins de 10% des conducteurs possèdent et qui a une valeur très limitée sur le marché du travail. On peut dire que la formation des maçons en Angleterre est la plus différente de celle des autres trois pays.

#### *2.4 La question des niveaux*

Le CEC propose, nous l'avons vu une grille de niveaux de « compétences ». Cette grille en huit postes échelonne la maîtrise des « compétences » :

- de la « maîtrise des savoirs généraux de base » (niveau 1) à la maîtrise de savoirs « à la frontière la plus avancée d'un domaine... » (niveau 8)
- des « aptitudes de base pour effectuer des tâches simples » (niveau 1) aux « aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées... » (niveau 8)
- de la compétence à « travailler ou étudier sous supervision dans un cadre structuré » (niveau 1) à celle de « démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie.... » (niveau 8).

Cette organisation en niveau doit en principe permettre de classer les certifications nationales, avec le double objectif d'équivalence horizontale et d'enchaînement vertical. Outre l'ambiguïté, déjà soulignée, des descripteurs de compétence valant à la fois pour le champ des études et pour celui du travail, cette grille introduit aussi des zones d'incertitude. D'une part elle est articulée à celle du processus de Bologne. Les niveaux 5 à 8 sont explicitement référés aux différents niveaux des descripteurs de Bologne, le niveau 5 correspondant au premier cycle court de l'enseignement supérieur, le niveau 8 aux études doctorales. Ceci devrait entraîner, dans les pays où existent déjà une grille de niveaux une transposition « descendante » dont nous allons voir qu'elle n'est pas simple. Par ailleurs, le niveau 1 de la grille peut être interprété de deux façons. Soit il s'agit de « compétences de base » qui correspondraient par exemple à la fin de scolarité obligatoire en France, soit il s'agit d'un premier niveau de formation professionnelle (par exemple le CAP).

Dans trois de nos pays, il y a des «niveaux» explicites tant pour l'enseignement général que pour la formation professionnelle.

a) Dans deux pays (France et Pays Bas) ces niveaux ont un double sens : ils traduisent d'un côté la valeur des certifications à l'intérieur du système éducatif et de formation, en organisant en principe la progression d'un niveau à l'autre (du niveau 5 de la grille française, CAP/BEP au niveau 4, bac pro en France par exemple). Mais ils s'organisent aussi en fonction de la valeur externe de la certification sur le marché du travail dans la mesure où ces niveaux sont plus ou moins articulés à une hiérarchie des postes et des fonctions, notamment en servant de référence dans les conventions collectives ou dans les grilles de la fonction publique. Ils ont par ailleurs été bâtis pour partie sur une logique de learning inputs pas de outcomes. Ainsi pour la France, le CAP de maçon et le titre AFPA de conducteur de poids lourd sont référencés au même niveau (5) dans le répertoire national



des certifications et correspondent en principe à des positions d'ouvrier qualifié. En Hollande, les deux titres sont référencés au niveau 2 de la grille nationale. Le cas du diplôme d'infirmier est particulièrement intéressant de ce point de vue. Bien que durant 3 ans après le baccalauréat, les études d'infirmière sont, en France considérées comme étant du premier niveau du supérieur court (niveau 3 français). Mais on a vu récemment se développer des mouvements de protestations autour du « reclassement » de ce diplôme au niveau « licence professionnelle », mouvement qui va probablement se poursuivre à mesure de l'articulation plus étroite des formations de santé à l'Université. L'enjeu est ici double : interne -obtenir plus de fluidité « verticale » vers les masters- et externe -le reclassement au niveau A dans les grilles de la fonction publique-. En Hollande, les études d'infirmières s'organisent en deux niveaux (4 et 5 dans la grille hollandaise). Le niveau 4 permet l'accès au niveau 5. Le premier relève plutôt de l'enseignement secondaire (au sens français du terme), le deuxième plutôt de l'enseignement supérieur.

b) En Angleterre, toutes les certifications (professionnelles et académiques) sont théoriquement alignées sur huit niveaux dans le Qualification and Credit Framework (QCF), qui est lui-même étroitement aligné avec les 8 niveaux du CEC. Néanmoins, en pratique, la situation actuelle ne correspond pas aux principes théoriques. Le problème principal est le manque de spécification des savoirs du type 'input' dans le contenu des certifications de type NVQs, qui sont basées sur des outputs en termes de performance, surtout au niveau 2 mais aussi au niveau 3. En pratique les NVQs 2 et 3 qui sont complètement basées sur un 'outcomes philosophy', n'ont pas une valeur équivalente aux autres certifications plus académiques, ni sur le marché du travail ni sur le marché des études. Pour l'infirmier, le Diplôme de niveau 5 a une valeur effective dans les deux domaines, même hors de secteur de la Santé, à cause de sa position dans l'enseignement supérieur. Le même est vrai pour l'informaticien, surtout au niveau de Bachelor (6), mais aussi pour le Higher Apprenticeship (5) et même pour le BTEC National Certificate (3), parce que ces deux derniers sont toujours dans un modèle de type input/output. Le problème de mobilité dans et entre les deux marchés est difficile pour les conducteurs et les maçons, parce que leurs diplômes, du type 'output', ne sont pas reconnus comme les équivalents académiques du niveau 2 que sont les diplômes d'école (5 sujets de GCSE A\*-C) qui sont nécessaires pour progresser au niveau bac (A levels). On peut dire qu'il y a, de fait, une division de classe entre les diplômes rentables des 'white collar' professions et ceux de rentabilité très limitée, ou presque non-existante, pour les professions 'blue collar'.

c) En Allemagne, les certifications de maçon et de conducteur de poids lourd relèvent du système dual. A ce titre, elles correspondent en principe au même niveau « homogène » de facharbeiter, au même titre que toutes les autres certifications de ce système. On sait cependant qu'il existe une forte hiérarchie implicite au sein de ce système, qui s'exprime notamment dans la sélection des apprentis par les entreprises. Par ailleurs, ces certifications n'ont pas la même valeur « verticale » que dans les deux premiers pays. Certes, au sein du système dual, existent des progressions (meister, techniker) mais ouvertes seulement après une certaine expérience professionnelle. Par ailleurs, les passerelles avec les autres pans du système de formation (et notamment avec l'enseignement supérieur) sont faibles voir inexistantes. Le titre d'infirmière relève d'un autre système (celui des écoles professionnelles de la santé). Mais il pourrait être assimilé à un « niveau » de sortie du système dual, ou au niveau 4 Hollandais, car, explicitement, il n'est pas considéré comme relevant de l'enseignement « supérieur ». L'examen attentif de la division du travail dans les hôpitaux montre d'ailleurs que l'étendue des tâches de l'infirmière allemande est plus faible que celle de son « homologue » française (Vassy, 1999, Méhaut et al, 2009)

La confrontation aux niveau du CEC dès lors qu'elle soulève des enjeux forts en termes de hiérarchie sociale ou professionnelle ne se fera probablement pas sur la seule question des descriptifs de compétences. Par ailleurs, l'une des questions posée par le CEC est celle de l'homogénéité « horizontale » du classement des certifications. On pourrait parfaitement imaginer par exemple que le conducteur de poids lourd « Ministère du travail » en France soit classé au niveau 2 du CEC sur les dimensions savoir et aptitudes, mais au niveau 3 sur la dimension « compétence » (capacité à « prendre des responsabilités pour effectuer des tâches et à adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes »).

### **3. Stratégies nationales, transposition et rétro-actions ? Hypothèses**

Au moment où ce texte est écrit, les premières expériences de transposition sont en cours. Au vu de l'examen ci-dessus, on se contentera de formuler quelques hypothèses en forme de scénarios nationaux.

a) Les concepts du CEC sont à la fois les plus proches... et les plus éloignés du système anglais de NVQ. La classification des NVQ, particulièrement sur la première dimension verticale du CEC (savoir) est la plus difficile. Mais l'enjeu social est faible compte tenu du fait que les NVQ n'ont pas encore vraiment fait système du point de vue de leur valeur interne (progression dans un système de certification *et* de formation) sauf dans certains secteurs où ce processus s'amorce (voir l'exemple de la santé, cf Grimshaw, Carrol, 2008). Il est aussi faible du fait de la faible valeur marchande des NVQ sur le marché du travail. On peut donc penser que la transposition se fera facilement, de façon « mécanique », chaque NVQ trouvant sa place dans le CEC, sur le registre des habiletés. Mais on voit bien ici que se posera alors la question de la confiance mutuelle qu'est censée créer le CEC dans la mesure où ce classement n'aurait pas la même valeur sur la première dimension du CEC, celle des savoir. Appartenant par contre clairement au registre de l'enseignement supérieur, le diplôme d'infirmière devrait trouver sa place par l'intermédiaire de la grille « de Bologne », a priori plutôt au niveau 5 du CEC.

b) Les concepts du CEC sont très loin des concepts allemands, tant sur la question des compétences, que sur celle des niveaux. Toutefois, la logique du CEC vient percuter les difficultés actuelles du système dual et plus largement du système de formation : introduire des niveaux c'est expliciter, éventuellement faciliter des parcours verticaux ; c'est aussi répondre aux critiques qui, sur les chiffres issus des classification ISCED, situent l'Allemagne en retard en termes d'accès à l'enseignement supérieur alors qu'une partie des formations en apprentissage pourraient relever d'un bac pro (donc d'un niveau 4 dans la grille française) ou d'un BTS/DUT (et donc d'un niveau 3). C'est aussi prendre acte de la forte différenciation interne à l'apprentissage. Il y a donc des enjeux politiques forts en termes de politique éducative... mais des freins sociaux forts (l'unité « symbolique » du Facharbeiter) (cf par exemple les critiques adressées au CEC par Drexel, 2005) L'usage du CEC pourrait être alors soit rejeté soit, au contraire, utilisé de façon très volontariste par les politiques comme un « levier » d'évolution du système. Le CEC serait alors un instrument de changement « organique » du système allemand.

c) Le flou des catégories du CEC s'accommode assez facilement du flou des catégories à la française. Il n'y a a priori pas trop de difficultés à faire rentrer les savoir, savoir faire et savoir être dans les 3 dimensions du CEC. La question des niveaux est par contre plus sensible. Sans toutefois soulever de gros problèmes si l'on considère que les niveaux sont homogènes horizontalement sur

les trois dimensions. Dans ce cas, le DUT informatique trouve naturellement sa place au niveau 5 du CEC, le titre d'infirmière aussi (mais il y aura bataille sociale pour le placer au niveau 6, équivalent d'un bachelor/licence professionnelle). Par un jeu de dominos, le bac professionnel trouvera sa place au niveau IV (et probablement tous les bac professionnels car les situer à des niveaux différents toucherait au mythe de l'unité de niveau du baccalauréat). En poursuivant l'hypothèse d'une interprétation « à minima » du CEC, à la fois « mécanique » comme à l'anglaise, mais ici pour éviter de toucher aux subtils équilibres sociaux autour de la grille des niveaux français, les CAP et autres titres de l'actuel niveau 5 français trouveraient tous leur place au niveau 3 du CEC. Si l'on fait éclater, par contre, l'homogénéité horizontale des trois dimensions, on pourrait penser que les certifications de niveau 5 français s'échelonnent différemment selon les niveaux 2 et 3 du CEC. Ainsi par exemple, certains CAP préparant à des métiers d'art artisanaux pourraient être considéré s comme préparant à plus d'autonomie sur le dimension « compétence » du CEC que d'autres CAP industriels. Cette question est par ailleurs, pour la France, articulée avec une réflexion en cours sur la refonte de la grille nationale des niveaux. Là aussi, le CEC pourrait être alors le levier d'une évolution nationale.

d) Le cas de la Hollande est aussi sensible. D'une part, les dimensions du CEC ne correspondent pas à celle des référentiels nationaux. D'autre part, la grille hollandaise de niveau a, nous l'avons vu, une forte valeur tant interne au système de formation que externe sur le marché du travail. Par ailleurs se pose pour la Hollande (mais aussi pour les autres pays) la question du statut du niveau 1 du CEC. On peut en effet lire ce niveau 1 comme celui des compétences de bases d'une fin de scolarité obligatoire. Dans ce cas, le niveau 1 de l'enseignement professionnel hollandais correspondrait plus au niveau 2 du CEC...mais alors que faire des 4 autres niveaux clairement hiérarchisés du système hollandais. Ou alors lire le niveau 1 du CEC comme le premier niveau d'enseignement professionnel correspondant au niveau 1 hollandais. Dans ce cas, la transposition serait simple, mécanique, sans toucher aux équilibres nationaux. Mais la référence aux concepts et descripteurs du CEC serait purement formelle.

## **Conclusion**

Les scénarios ci-dessus sont, à ce stade, très spéculatifs. Ils n'intègrent pas assez l'hétérogénéité des systèmes nationaux de certification et les stratégies éventuellement différentes des acteurs porteurs de telle ou telle certification, tout particulièrement pour la Grande Bretagne et la France. Ils n'intègrent pas non plus les éventuelles rétro-actions, dans un processus d'apprentissage mutuel autour du CEC. Ils soulignent cependant les tensions probables, inhérentes à un processus complexe:

- d'une part du fait des différentes conceptions des compétences, plus ou moins intégratives selon les pays, qui viennent rencontrer le flou des concepts du CEC;
- d'autre part du fait de la logique purement « outcomes » du CEC, qui, même si elle correspond à une tendance d'évolution de tous les systèmes nationaux (dont la VAE est la manifestation la plus récente en France), va cependant se heurter à des systèmes qui, y compris en Angleterre (où les NVQs sont le seul cas purement outcomes) restent plus mixtes, mélangeant les logiques d'outcomes, d'output et d'input.

Dans ces conditions, le CEC permettra-t-il de créer des zones de confiance mutuelle nécessaires à ses objectifs ? Probablement oui pour certains diplômes répondant à des logiques très professionnelles. Plus difficilement pour d'autres.

## Références

- Bessy C., 2000, La certification des compétences en Grande-Bretagne. Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales, *Formation Emploi*, n°71, pp 21-35
- Bjornavold J, Coles M, Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications, *Revue européenne de formation professionnelle*, 2008, N° 42-43, 227-265
- Bosch G. and Charest J. (2006) 'Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners' paper presented to the IIRA 14<sup>th</sup> World Congress, Lima, Peru, 11-14 September
- Bouder Annie, Kirsch Jean Louis, 2008, Drawing up European competence standards, Some thoughts about the experience gained in France, *Training and Employment*, n°78
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2008) 'Knowledge, Skills, Competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases' *Oxford Review of Education* forthcoming.
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2008) Cross national Equivalence of Vocational Skills and Qualifications : synthesis report, The case of England, www
- Clarke, L., Winch, C. (2007) *Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems*, Oxford, Routledge.
- Drexel Ingrid, 2005, Das Duale System und Europa : ein Gutachen im Auftrag von Ver.di und IG-Metall. Berlin, Ver.di
- Gehin, J.P, Mehaut, Ph, 1993, Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne, Paris, Lharmattan.
- Greinert, W-D, 2005, Les systèmes européens de formation professionnelle, réflexion sur le contexte théorique de leur évolution historique, *Formation Professionnelle*, n°32, 19-27
- Hanf Georg, Volker Rein, 2008, Cadre européen et cadre national des certifications- Un défi pour la formation professionnelle en Allemagne, *Revue Européenne de formation professionnelle*, 2008, 125-142
- Jaerhling Karen, Méhaut Philippe, 2005,
- Markowitsch Jörg, Luomi-Messerer K, 2008, Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications, *Revue européenne de formation professionnelle*, 2008, N° 42-43, 38-65
- Méhaut Philippe, 2008, Nuffield project : Cross national equivalence of vocational qualifications, The French case, www xx
- Méhaut et alii, 2009 forthcoming
- Méhaut Ph, 1997 Le diplôme, une norme multivalente ? in Möbus, Verdier (eds) *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'harmattan, 263-273
- Möbus M, Verdier E, 1997, *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'harmattan, Paris
- Newgov, project 2
- Sellin Burkart La proposition d'un cadre européen des certifications : possibilité et limites de sa transposition dans la réalité, *Revue européenne de formation professionnelle*, 2008, N° 42-43, 4-21
- Vassy C, 1999, Travailler à l'hôpital en Europe: apport des comparaisons internationales à la sociologie des organisations, *Revue française de Sociologie*, 40(2), 325-356
- Verdier 2008, L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution, *Education et société*
- Vinokur Annie, 1995, Réflexions sur l'économie du diplôme, *Formation Emploi*, n°52, 151, 183
- Westerhuis Anneke : Synthesis report on the quick scan/occupational profiles , The Netherlands, www xx