

Les compétences au cœur du cadre européen des certifications

Sandra Bohlinger

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

Mots clés RÉSUMÉ

Competence,
knowledge,
skills,
EQF,
mutual trust

Compétences,
savoirs,
aptitudes,
CEC,

confiance mutuelle

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

Un cadre des certifications comme moteur de l'innovation

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

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

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

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

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

Développement et structure du CEC

Le développement du CEC repose sur le volontariat. En conséquence, à la différence des cadres des certifications nationaux, il est conçu en fonction des priorités de l'Union européenne (et non des États membres) et ne comporte pas de mécanisme de reconnaissance contraignant au niveau individuel. Son développement repose donc au premier chef sur l'instauration d'une confiance mutuelle entre les parties prenantes et sur leur volonté de coopérer et est infiniment plus complexe que le développement d'un cadre national des certifications. La Commission européenne décrit le CEC en ces termes: *Un métacadre peut être considéré comme un moyen de permettre à un cadre de certifications de se mettre en relation avec d'autres et, en conséquence, à une certification d'être liée à d'autres provenant d'ordinaire d'un autre cadre. Le métacadre a pour but de créer une relation de confiance dans la mise en relation des certifications à travers les pays et les secteurs professionnels en définissant des principes opérationnels pour l'assurance qualité, l'orientation, les informations et les mécanismes pour le transfert et l'accumulation des crédits afin d'arriver à rendre la transparence nécessaire au niveau national et sectoriel, également mise en œuvre au plan international* (Commission européenne, 2005, p. 13).

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

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

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

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

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

Les compétences comme concept clé des niveaux de référence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le concept de compétences dans l'espace germanophone

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Compétences contre *competences*?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusions provisoires

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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