



Communauté
française de
Belgique

Conseil de l'Éducation et de la Formation

Propositions pour le redéploiement de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications.

Avis 61

CONSEIL DU 5 FEVRIER 1999

Sans mode de visibilité des acquis professionnels et sans architecture permettant de les situer, des processus individuels et collectifs de formation, d'orientation et de négociation sont menacés à terme.

Afin de prévenir cette perspective et dans la stricte lignée de son Avis n°51, le CEF propose le redéploiement de la CCPQ sur l'ensemble du champ de la formation professionnelle. Ce redéploiement visera à:

- rassembler les observations relatives à l'évolution des emplois;
- rédiger les référentiels métier et les référentiels compétences;
- définir les critères d'accréditation et de contrôle des opérateurs de validation des compétences professionnelles.

La CCPQ redéployée classera les qualifications définies dans une échelle de concordance analogue aux 5 niveaux européens de correspondance des qualifications.

Les critères d'accréditation et de contrôle des opérateurs de validation seront utilisés par une instance de service public impartiale et extérieure aux opérateurs.

Les enjeux sociétaux de la définition des référentiels nécessaires à la qualification exigent une mobilisation sans faille des partenaires, un décloisonnement et une augmentation des moyens investis, un accès aisé à un accompagnement méthodologique.

1. Introduction

Le Conseil de l'éducation et de la formation a pris position dans son Avis 51 pour le développement d'un système de validation de compétences professionnelles acquises par la formation ou via l'expérience. Ce système nécessite une architecture des qualifications professionnelles, la coordination des référentiels et un contrôle de leur utilisation à des fins de validation.

A la fois condition et moyen de développement d'un système de validation, le redéploiement de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications comme instance de coordination des référentiels nécessaires à la formation professionnelle fait l'objet d'une des 6 propositions du CEF. Les éléments qui suivent étayent et éclairent les perspectives de ce redéploiement.

A l'occasion de cet avis, l'ensemble des composantes du Conseil de l'éducation et de la formation réaffirme le caractère vital pour la cohésion sociale d'un service public d'enseignement, vecteur d'éducation et de citoyenneté. L'enseignement reste une garantie du développement personnel et de la socialisation des individus. Les missions décrétales de l'enseignement sont et resteront siennes.

L'intention du CEF n'est pas d'organiser au travers d'un système de validation des compétences professionnelles la concurrence entre opérateurs de formation. Au contraire, la spécificité de leur champ d'intervention sera éclairée par une meilleure visibilité des qualifications professionnelles dont ils auront permis l'acquisition.

La présente position engage l'ensemble des partenaires opérateurs vers davantage de décloisonnements. Ces derniers ne seront pleinement possibles que si les conditions d'une confiance réciproque s'avèrent être présentes.

Une réalisation collective, davantage de repères communs et une maîtrise accrue de problématiques transversales aux opérateurs seront les indices de cette confiance, résultat, notamment, des efforts de concertation menés au sein du CEF.

Les opérateurs publics de formation professionnelle ont développé un vocabulaire spécifique à chacun d'entre eux. Pour faciliter la réflexion, les termes *référentiels métier*, *référentiels compétence* et *référentiels formation*¹ seront systématiquement utilisés pour désigner les référentiels des différents opérateurs. Sans établir d'équivalence entre référentiels, le tableau ci-dessous permettra de situer la similarité entre les appellations spécifiques à chaque opérateur.

		Ens.Prom.Soc	Ens.Sec.	FOREM	I.F.P.M.E.
référentiel métier	descriptif des activités	profil professionnel	emploi-type	situation professionnelle	descriptif d'activités
référentiel compétence	savoir-agir nécessaire à la réalisation de ces activités	(profil de formation)	profil de qualification, profil de formation	compétences	profil professionnel
référentiel formation	contenus et stratégies de formation	dossier pédagogique programmes	option programme	connaissances	programme, fiche d'exploitation

¹ « Entre métier et formation: le jeu des référentiels » M. BOUCHET/G. FIGARI, Université de Grenoble II, 1992

2. Le contexte des propositions du CEF

Le développement d'un système de validation des compétences professionnelles constitue une articulation souhaitable entre système d'enseignement et dispositifs de formation professionnelle continuée.

Au-delà de ce souhait, la validation des compétences professionnelles est une réponse à un triple enjeu ² :

- la requalification de la population active, eu égard à l'évolution des savoirs et des techniques;
- la maîtrise accrue des mobilités professionnelles, eu égard aux exigences du marché de l'emploi;
- la reconnaissance publique de toute compétence professionnelle acquise par voie de formation ou par l'expérience professionnelle, eu égard à l'émiettement, voire à la privatisation des balises en matière de qualification.

Face à ces défis, force est de constater que les dispositifs de formation professionnelle continuée ne disposent pas d'un mécanisme global et concerté de coordination et de reconnaissance des compétences acquises. En l'absence d'un tel mécanisme, et malgré les efforts produits via le parcours d'insertion, deux déficits peuvent être pointés :

- un défaut de pilotage et de transparence de l'offre globale de formation professionnelle se traduisant au travers de la **défaillance de coordination des opérateurs publics en matière de production de référentiels et d'attestations**;
- un défaut de visibilité des compétences acquises **handicapant tant la reconnaissance des acquis de l'individu que l'efficacité de processus collectifs** de placement, d'orientation, de formation et de négociation.

Peut-être encore plus fondamentalement à l'heure où l'importance de la qualification professionnelle en matière de développement socio-économique ne fait plus de doute, **nous ne disposons pas d'un système public rationnel de qualification professionnelle couvrant l'ensemble du champ**. Seul l'enseignement organise un système de certification disposant d'une reconnaissance sociale au niveau de la Communauté française. Des titres délivrés par la formation des Classes Moyennes ouvrent l'accès à des professions indépendantes et sont homologués par la Communauté française.

La grille de correspondance des niveaux de qualification professionnelle du CEDEFOP ³ constitue un indice d'une reconnaissance insuffisante d'autres éléments de qualification professionnelle. Hormis les certificats de l'enseignement, aucune attestation en provenance d'opérateurs de FP ne figure dans la grille de correspondance aux niveaux 1,3,4 et 5. Bien que ne produisant pas les mêmes effets que la certification de la CF, d'autres éléments existent mais ne font pas partie, à proprement parler, d'un système global de qualification professionnelle. Des qualifications, issues par exemple de la formation des Classes moyennes, pourraient figurer à d'autres niveaux de correspondance.

Notre situation, en la matière, est éloignée de celle connue dans d'autres pays européens.

² Voir annexe 1

³ Voir annexe 2

Cette insuffisance se traduit par une sorte de vide culturel en matière de normes de qualification. Les normes CQ6 et CQ7 n'ont pas encore remplacé les anciennes appellations 2, A3, A4 dans le langage courant du placement et de l'embauche. Des observateurs de l'emploi témoignent de la grande difficulté que rencontrent des employeurs et des services de placement à définir des profils de qualification intermédiaires au CQ6.

Pourtant, contrairement aux idées reçues, les qualifications inférieures au CQ6 restent utiles voire nécessaires en matière d'insertion professionnelle. En France, le CEREQ signale que « au-delà de leur déclin depuis longtemps annoncé, les indicateurs statistiques montrent que les diplômés de niveau V⁴ gardent toute leur pertinence comme première qualification pour l'accès à certains secteurs d'emploi. De plus, ils sont globalement une protection efficace contre le risque de chômage presque aussi efficace aujourd'hui que les baccalauréats. »⁵

3.L'avis 51

Pour rappel, le CEF adoptait, en décembre 1997, son avis n° 51 sur la validation des compétences. Cet avis s'appuyait sur une série de constats et développait six propositions. **En guise de préalable à ses propositions, le Conseil distinguait la certification de la validation.**

*En Communauté française de Belgique, la **certification** est la reconnaissance par le Ministère de l'Education, suite à une évaluation, de la maîtrise par un individu de compétences décrites dans un programme d'enseignement. Cette reconnaissance, réservée à l'enseignement, produit des effets de droit⁶.*

*La certification doit être distinguée de la validation. La **validation** se limite à la mesure de la maîtrise effective par un individu de compétences décrites dans un référentiel. Cette mesure n'est pas accompagnée d'effets si ce n'est de rendre visible les compétences⁷.*

La certification ajoute à la validation la valeur sociale apportée par l'obtention d'un titre de l'enseignement et les effets de droit décrits ci-dessus.

Une autre distinction porte sur les contenus faisant l'objet d'une certification ou d'une validation. Répondant aux objectifs décrets assignés à l'enseignement, la certification s'étend à un ensemble signifiant de compétences issues de domaines culturels divers. La maîtrise tant théorique que pratique de ces savoirs répond à une épreuve spécifique globale. La validation porte sur un nombre restreint de compétences.

⁴ Niveau V des 6 niveaux français d'homologation des titres : Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du Brevet d'études professionnelles (Bep) ou Certificat d'aptitude professionnelle;

⁵ « Les diplômés de niveau V : Au-delà d'un déclin annoncé, des diplômés qui restent pertinents » KIRSH JL, MANSUY M. in « Bref » Céreq n° 144, 07/98

⁶ Ouvrir un emploi à une profession réglementée ou à un emploi subsidié, autoriser une équivalence avec d'autres diplômes ou être pris en compte dans la fixation d'un niveau barémique de la fonction publique.

⁷ Il revient donc aux partenaires sociaux de régler la question de leurs éventuelles valorisations au sein de leurs lieux habituels de concertation.

Suite à cette clarification, le CEF faisait les 6 propositions suivantes :

Proposition 1

Un système de validation des compétences devra être progressivement déployé en articulation avec le système de certification de l'enseignement.

Proposition 2

Seule une volonté politique permettra un accord entre niveaux de pouvoir débouchant sur une même conception d'un système de validation à l'intérieur duquel sont utilisées des normes faisant l'objet d'un consensus social. Un langage commun sera l'expression de cette volonté.

Proposition 3

Afin de disposer de l'ensemble des données permettant la mise en oeuvre de référentiels métier, des partenariats avec les interlocuteurs sociaux et avec les services de l'emploi devront être établis. Une même source fiable d'informations, appuyée scientifiquement, aux données pertinentes et réactualisées, induira d'emblée de la cohérence entre référentiels.

Proposition 4

Une instance centrale assurera la coordination des référentiels et sera responsable de l'architecture globale du système et de sa qualité. L'actuelle CCPQ, disposant d'un savoir-faire et d'une expérience de la concertation avec d'autres opérateurs de formation, pourrait être redéployée à cette fin sans éteindre sa fonction de production des éléments nécessaires à l'enseignement secondaire.

Proposition 5

L'homologation de certaines attestations et le contrôle d'une qualité au service de buts formellement définis feront l'objet de discussions au sein de la CCPQ redéployée

Proposition 6

Le système de validation de compétences doit être conforme à des missions explicites de service public.

4. Un système de qualification professionnelle permettant la validation des compétences professionnelles.

Les présentes propositions s'inscrivent dans la perspective de l'avis n°51 du CEF.

Afin de :

- de garantir la cohérence et la transparence d'un **système public de qualification professionnelle** à l'aune de la Communauté française;
- de **rendre visibles les compétences professionnelles** via leur validation;
- de clarifier la correspondance des qualifications avec celles d'autres communautés et pays européens;
- de maintenir le lien entre les qualifications et l'actualité des métiers;
- de permettre le développement d'un système de validation des compétences professionnelles et d'en assurer l'uniformité ainsi que la qualité de l'évaluation et des attestations;
- d'assurer une relation avec le marché du travail.

la CCPQ redéployée, **véritable clé de voûte d'un système public de qualification professionnelle et garante de la qualité de la validation des compétences professionnelles** doit articuler les fonctions :

- de rassemblement des données issues de l'analyse de l'actualité et des évolutions des métiers;
- de rencontre entre partenaires francophones;
- de négociation entre opérateurs publics de formation professionnelle, tant initiale que continuée, et avec les partenaires sociaux en vue de la définition et de la rédaction,
 - ◇ des référentiels métiers et des référentiels compétences,
 - ◇ de la concordance des niveaux de qualification,
 - ◇ des critères de contrôle du système de validation .

Dans ces perspectives, le Conseil de l'éducation et de la formation propose quatre axes de travail.

4.1. Le redéploiement de la CCPQ.

Les opérateurs publics de formation professionnelle, tant initiale que continue, ont effectué, depuis quelques années, des investissements importants dans la modernisation et l'actualisation de leurs référentiels. Pour certains d'entre eux, l'opération consiste en une révision totale des contenus de leurs programmes mais également des manières de procéder à leur rédaction.

Le FOREM (plus particulièrement son secteur secondaire), l'IFPME, l'enseignement secondaire et l'enseignement de promotion sociale développent leurs référentiels avec une participation variable de différents représentants des partenaires sociaux. Les résultats de ces travaux permettent aux opérateurs d'établir une cohérence à l'intérieur de leur offre de formation. La participation des partenaires sociaux rapproche offre et besoins en compétences.

L'avis 51 a attiré l'attention sur l'absence d'une coordination globale de la production de référentiels par les opérateurs publics de formation. Les produits de leurs démarches ne permettent pas d'établir des correspondances entre qualifications acquises ou des passerelles entre opérateurs de formation. La transparence du système pour ses usagers et le pilotage de l'offre publique de formation professionnelle *tout au long de la vie* ne s'en trouvent pas facilités.

De toutes ces initiatives, c'est la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications de l'enseignement secondaire qui tente davantage de réunir l'ensemble des partenaires. Sous la présidence des employeurs, elle réunit non seulement l'enseignement secondaire et des représentants du monde du travail, mais aussi l'enseignement de promotion sociale ainsi que les autres opérateurs publics de FP.

L'objectif de l'enseignement secondaire est de réunir, via la CCPQ, les éléments d'expertises et de consensus nécessaires à la définition de ses propres référentiels. Sauf en cas de recherche d'équivalence, la liberté est laissée à ses partenaires formateurs d'utiliser, de s'inspirer ou d'adapter ses référentiels en adéquation avec leurs spécificités en terme de public et de mission. Cette liberté d'utilisation des référentiels ne peut donc induire un effet de cohérence sur l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle.

Afin d'asseoir l'architecture d'un système de qualification professionnelle et de permettre le développement d'un système public de validation des compétences acquises par voie d'expérience ou de formation professionnelle, le redéploiement entamé par la CCPQ doit être encouragé.

Le champ d'action de la CCPQ redéployée englobera l'ensemble des référentiels métier et des référentiels compétence nécessaires à la cohérence d'un système de qualification professionnelle et à l'offre de formation professionnelle. La portée de la CCPQ redéployée dépassera donc le seul enseignement secondaire. Le statut des partenaires de la CCPQ redéployée ne sera plus limité au seul titre d'experts auprès de l'enseignement secondaire. L'expertise réunie sera au service de tous dans la perspective d'une authentique politique d'éducation et de formation tout au long de la vie.

La négociation des partenariats entre opérateurs publics et secteur privé intégrera, le cas échéant, l'utilisation des référentiels issus de la CCPQ redéployée induisant ainsi de la cohérence au-delà du seul secteur public.

Tous les opérateurs de formation seront concernés, mais tous les opérateurs de formation n'utiliseront pas nécessairement les mêmes référentiels. Certains référentiels seront spécifiques et d'autres concordants -cfr. 4.2-. A l'instar de ce qui est pratiqué dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale et pour conserver la réactivité du système, une distinction pourrait également être faite entre référentiels provisoires et référentiels définitifs. L'ensemble des niveaux de qualification sera donc concerné et des capitalisations ou passerelles seront rendues possibles. Afin de permettre une capitalisation des compétences, des possibles emboîtements et complémentarités entre référentiels seront étudiés.

L'intention étant de générer un système dynamique de référentiels métier et de référentiels compétence, ces possibles articulations ne devront pas conduire à des passages obligés induisant une rigidification de l'architecture.

Une conception des articulations analogue à celle qui a permis la définition des aires de mobilité du R.O.M.E.⁸ permettrait une visualisation des cheminements potentiels et favoriserait la cohérence des parcours de formation.

L'actuelle CCPQ est pour le moment pleinement engagée dans la réalisation des objectifs qui lui ont été assignés. Il est clair qu'elle ne peut se redéployer elle-même ni sur le plan politique, ni sur le plan de ses propres ressources.

Un accord de coopération entre Régions et Communauté devra consacrer la volonté politique de clarifier l'ensemble de l'offre publique de formation professionnelle au travers de la mise en oeuvre progressive du redéploiement de la CCPQ.

⁸ « Répertoire Opérationnel des Métiers et des Professions » Agence nationale pour l'emploi. Ed La Documentation française. Paris.

L'attention à l'enseignement secondaire ne pouvant être détournée, le décloisonnement d'investissements déjà consentis, et des moyens supplémentaires issus de cet accord devront être consacrés à ce travail de coordination et d'actualisation de référentiels. Le renforcement des moyens mis à disposition de cette politique est un préalable impératif pour un redéploiement réussi.

Un **danger d'instrumentalisation du système de qualification** devra être prévenu. Une offre de compétences détaillées et validables pourrait être réduite, face à une possible pression du marché du travail, à des savoirs pointus et circonstanciels. La présence dans les référentiels de la dimension culturelle et de compétences transversales devrait réduire ce risque. Un trop grand souci de réactivité aux exigences de la productivité est préjudiciable au caractère transférable et polyvalent de compétences.

Une attention spécifique apportée à la reconnaissance des acquis validés via l'article 8 du Décret de l'Enseignement de promotion sociale⁹ ou l'article 23 du Décret des Hautes-Ecoles participerait à la réduction de cet éventuel effet pervers.

Par phases, en intégrant le travail déjà réalisé, le champ d'action et les moyens de la CCPQ doivent être redéployés de manière à permettre la mise en oeuvre d'une banque de données unique et actualisée regroupant l'ensemble des référentiels métier et des référentiels de la formation professionnelle publique tant initiale que continuée.

4.2. La concordance des qualifications professionnelles

Les compétences professionnelles reconnues dans le cadre d'un système public de validation de compétences permettront de situer la qualification professionnelle des individus. La *qualification professionnelle* est comprise ici comme la reconnaissance du niveau de maîtrise de compétences professionnelles par les autorités publiques d'enseignement et de formation, le monde politique, le statisticien et l'apprenant. Dans cette optique, est qualifié quelqu'un qui a acquis certaines compétences et prouvé leur maîtrise.

Ces éléments de qualification auront des effets indirects sur la mobilité professionnelle. Les services de placement, par exemple, ne disposent actuellement en terme de balises officielles que des titres délivrés par l'enseignement pour déterminer le niveau de qualification. La venue progressive d'autres éléments de qualification professionnelle nécessitera d'en préciser le niveau.

Dans l'état actuel de la situation, les seules balises officielles sont les titres délivrés par l'enseignement secondaire, de titres issus de la formation des Classes moyennes¹⁰ et les qualifications issues de l'enseignement supérieur.

Des compétences professionnelles acquises par d'autres voies ne sont pas équivalentes à celles certifiées par l'enseignement. Néanmoins, validées par un système public elles constitueront une qualification professionnelle en tout ou en partie. Se posera donc la question de leur niveau par rapport à la certification de l'enseignement.

⁹ ou plus précisément l'Arrêté du Gouvernement de la CF du 8 juillet 1993, Chapitre II Art.3 §2 : *Les documents délivrés par les centres de formation reconnus peuvent, sur décision du Conseil des études, tenir lieu de preuve des capacités préalables requises.*

¹⁰ Bien qu'homologués par la Communauté française, ceux-ci ne sont pas équivalents aux titres de l'enseignement. Ils sont soumis à un contrôle réglementaire de la qualité qui leur est propre.

Actuellement, la correspondance de qualifications peut être obtenue via les mécanismes d'équivalence des titres. La voie de l'équivalence avec des qualifications professionnelles de l'enseignement a été investiguée par d'autres opérateurs de formation professionnelle. Elle nécessite logiquement l'équivalence en compétences. Mais l'équivalence impose légitimement d'autres critères tels que le volume d'heures de formation, les titres des formateurs, la formation générale, ... Une qualification professionnelle n'est donc équivalente que si elle a été acquise dans des conditions équivalente à celles de l'enseignement. Ceci impose à un autre opérateur de pratiquer comme l'enseignement risquant ainsi de perdre une spécificité imposée par ailleurs dans des missions de service public. L'équivalence comme moyen d'articulation des niveaux de qualification professionnelle est donc une impasse.

Une possibilité de mise en concordance serait de décliner les référentiels métier dans un classement à plusieurs niveaux. Tous les métiers ne devraient pas être déclinés dans tous les niveaux. Chaque niveau utilisé correspondrait à un référentiel compétence spécifique.

La CCPQ redéployée serait le lieu où le niveau des qualifications et leurs concordances seraient définis.

La concordance de deux qualifications ne produirait pas les mêmes effets que l'équivalence ni que la correspondance. Elle **permettrait de situer les différents niveaux de qualification professionnelle dans une même échelle suivant des critères objectifs.**

Une capitalisation cohérente et validée des acquis devrait permettre l'accès à un échelon supérieur.

En ce qui concerne la concordance de qualifications professionnelles, la donne internationale ne peut être ignorée, car elle ouvre la porte à davantage de clarté et de cohérence, notamment au niveau de l'Europe. On peut aussi supposer que des possibilités de concordance entre Communautés belges soient souhaitables.

Une décision du Conseil des Communautés européennes ¹¹ précise cinq niveaux de correspondances de qualifications professionnelles. Cette approche ¹² d'une échelle de concordance ouvre l'accès à davantage de transparence et de mobilité dans l'espace européen. Mais les critères précisant les niveaux ne sont pas toujours suffisamment discriminants et laissent place à des débats.

Les travaux effectués dans le cadre du NCVQ britannique ont développé une approche très similaire. Les critères britanniques sont davantage opératoires. Ils laissent moins de place aux appréciations.

Les 5 niveaux européens pourraient être adoptés comme échelle de concordance entre qualifications professionnelles. L'approche britannique apporte quant à elle un éclairage à l'exercice de mise en correspondance.

Chaque métier identifié sera situé ou décliné dans les niveaux européens de correspondance des qualifications professionnelles. La spécificité de chaque niveau de qualification fera l'objet d'une définition en terme de compétences. Cette procédure permettra d'établir des concordances entre qualifications professionnelles.

¹¹ Décision n°85-368 du 16 juillet 1985.

¹² voir annexe 3

4.3. Le contrôle de la validation

La délivrance par le service public d'attestations de compétences suppose qu'il reconnaisse la maîtrise de celles-ci. Cette reconnaissance¹³ engageant le service public, celui-ci doit être assuré de la qualité de cette maîtrise. Seules des instances agréées, utilisant des référentiels issus de la CCPQ redéployée, et dont les procédures de validation pourraient être inspectées seraient habilitées à soumettre leurs attestations à l'homologation par le service public.

Pour que le système de validation de compétences soit reconnu, recommandé et utilisé par les acteurs sociaux, il est nécessaire que le contrôle de la qualité des procédures soit sans faille. Un consensus fort doit également exister autour des normes et référentiels utilisés. Une multiplication de contrôles internes aux opérateurs de formation pourrait engendrer une dérive bureaucratique et des compromis dictés par des intérêts particuliers. De plus, la cohérence et la transparence de l'ensemble du système seraient compromises par une trop grande diversité de modes de contrôle. **Une évaluation externe, complémentaire au pilotage interne des processus par les opérateurs, sera mise en place.**

A titre d'information, signalons que notre pays est signataire d'un traité européen portant sur l'harmonisation de normes relatives au fonctionnement et à l'accréditation des organismes de certification (normes EN 45000). Le système belge d'accréditation dispose d'une base légale (A.R. du 06.09.93) et d'un Conseil national¹⁴. Au sein de cette structure de service public existe un système légal d'accréditation d'organismes procédant à la certification de personnes : BELCERT. Cette instance est dirigée par un bureau dont les membres ont déjà été mandatés par les différents niveaux de pouvoir dont les Régions wallonne et bruxelloise ainsi que la C.F. Ce bureau sera pleinement opérationnel en septembre '99.

La conformité de la qualité de la validation de compétences par un opérateur public est reconnue aux niveaux européen et mondial.

A titre d'illustration de ce que pourrait être l'accréditation d'opérateurs de validation, relevons que la CCPQ redéployée pourrait définir, à l'intention de BELCERT, les critères de qualité auxquels devrait correspondre toute procédure publique de validation de compétences professionnelles.

La responsabilité du contenu des référentiels compétence revient à la CCPQ redéployée. Celle des référentiels formation incombe à l'opérateur de formation. Le contrôle exercé par BELCERT ne porterait pas sur le contenu de la qualification mais sur la procédure de validation des compétences.

L'utilisation des référentiels homologués par la CCPQ redéployée devrait figurer au sein de la procédure de validation. Ce serait une caution de fiabilité de la validation de compétences. Les opérateurs publics de formation pourraient être accrédités par BELCERT en tant qu'opérateurs de validation de compétences professionnelles sur base de critères négociés au sein d'une CCPQ redéployée.

A la fois réalité et fiction, ce détour démontre la possibilité d'un mécanisme de service public accréditant d'autres opérateurs publics sur base de critères négociés. On comprend qu'ici l'essentiel n'est pas tant la sophistication d'un dispositif de contrôle que l'accord entre opérateurs publics pour développer un système de qualification professionnelle.

¹³ qui ne s'assortit pas des effets de droit issus de la certification de la Communauté française.

¹⁴ voir annexe 4

Néanmoins, la perspective de mondialisation des échanges que nous connaissons rend inéluctable le contrôle de la qualité de la délivrance de qualifications professionnelles. Si le dispositif BELCERT ne rassemble pas toute l'adhésion nécessaire, retenons à destination d'un dispositif analogue les caractéristiques suivantes :

- la **responsabilité des référentiels** métier et des référentiels compétence revient à la CCPQ redéployée, celle des référentiels formation à l'opérateur de formation
- **l'accréditation et le contrôle des opérateurs de validation** seront exercés par une instance de service public impartiale et externe aux opérateurs de formation;
- les **critères d'accréditation des opérateurs de validation** et de contrôle des procédures de validation sont définis au sein de la CCPQ redéployée. Les partenaires sociaux participent à ce travail de rédaction.

Sans entrer dans le détail des débats concernant les critères de contrôle, le CEF souligne la nécessaire qualité des pratiques d'évaluation de compétences professionnelles.

D'un point de vue technique, l'évaluation de compétences professionnelles est conceptuellement ¹⁵ indissociable de la situation professionnelle dans le cadre de laquelle elle s'exerce. La mesure de la maîtrise des compétences en situation sera prépondérante. En effet, ce n'est qu'en situation, même si celle-ci est simulée, que des champs constitutifs d'une compétence ¹⁶ peuvent être mobilisés et s'articuler. Dans l'état actuel des choses, le recours systématique à l'épreuve en entreprise n'est pas réaliste. Epreuve écrite et/ou orale seront complémentaires de l'épreuve en situation.

D'un point de vue éthique, le CEF avait souligné dans son avis 51 que les pratiques d'évaluation de compétences professionnelles *ne peuvent avoir d'effets discriminatoires d'ordre social et culturel*. La maîtrise de l'orthographe d'usage n'influence pas, par exemple, la qualité du montage d'une assise en panneresse d'un mur.

L'utilisation des référentiels et les procédures de validation doivent être uniformément contrôlées. Les critères de qualité des procédures de validation seront négociés au départ de la CCPQ redéployée. Une accréditation sur cette base des opérateurs de validation par un service public externe est nécessaire à la fiabilité du système.

4.4. La liaison des référentiels avec la réalité de l'emploi.

Une rapide observation des pratiques de rédaction de référentiels d'autres Communautés permet de distinguer celles où la production des référentiels métier est externe au système de formation. C'est le cas, par exemple, en Grande-Bretagne (Lead Bodies) ou en Communauté flamande de Belgique où le Sociaal en Economisch Raad van Vlaanderen (SERV), organe de concertation des partenaires sociaux, définit les référentiels métier à destination du Vlaams Onderwijs Raad. Il est à noter que dans ces deux exemples une étape de validation de ces référentiels par des formateurs est prévue. La France dispose, via l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) qui est un système de référentiels métier-emploi organisé dans une perspective de mobilité professionnelle.

¹⁵ La compétence est un savoir-agir en situation, validé. Définition de Le Boterf.

¹⁶ Connaissances, capacités, habilités, attitudes. Taxonomie de Tilman.

La Communauté française de Belgique a intégré cette fonction au système d'éducation. Il serait relativement long d'analyser les tenants et aboutissants de ces deux approches fortement liées au contexte socio-économique et aux relations entre secteur économique et secteur de l'éducation. Convenons qu'en CF, faute de pouvoir disposer des éléments nécessaires, l'EPS, l'IFPME, le FOREM, l'IBFFP et l'enseignement secondaire ont dû investir cette fonction.

Les initiatives de ces opérateurs publics en matière de rédaction de référentiels métier ont été variables et peu coordonnées. Ce cloisonnement organisationnel entraîne :

- une parcellisation des moyens affectés à cette fin. Ils pourraient, de ce fait, ne pas être à la mesure de la tâche;
- une sollicitation des partenaires sociaux dans différents lieux sans qu'une architecture globale garantisse la cohérence des apports.

De l'aveu même des rédacteurs de référentiels ces tâches sont lourdes et laborieuses. D'autres observateurs relèvent que les éléments apportés en terme de contribution à la description des activités ou tâches sont de validité et de fiabilité inégales.

Trois préoccupations émergent de ce constat:

1. L'actualité des éléments retenus pour constituer les référentiels est une donnée importante. Actuellement, le recueil de ces informations nécessite la mobilisation des partenaires sociaux dans plusieurs endroits et en dehors de leur lieu habituel de concertation.
 - ? Leur approche des emplois en question doit faire remonter des observations très concrètes de la pratique du métier sur le terrain de l'entreprise. Les éléments d'expertises doivent être précis pour que les référentiels soient opérationnels.
 - ? Leur approche des emplois doit aussi déborder le cas précis de tel emploi dans telle entreprise dans tel secteur et revêtir une certaine généralité. **Ce caractère général restera-t-il sans effets, fuseront-ils indirects, dans d'autres champs sociétaux ? Les éléments de consensus sont-ils suffisants pour que les référentiels soient légitimes ? On comprend l'exercice difficile. En tout cas, cet axe d'analyse nécessite une mobilisation des partenaires à la mesure de leur responsabilité.**
2. Si on veut éviter des référentiels trop rapidement obsolètes ou des référentiels qui aboutissent à une impasse à l'emploi, deux axes d'analyse complémentaires à l'actualité doivent être investigués :
 - le passé d'un emploi : quelle est l'histoire de cet emploi et quels enseignements peut-on retirer de l'évolution quantitative et qualitative de cet emploi ?
 - le futur d'un emploi : quelle vue prospective et quelles données peut-on retenir d'anticipations de l'évolution de cet emploi ?Sans l'ensemble de ces éléments, il peut être difficile de conforter des référentiels métier pouvant servir de base à la construction d'une offre publique de formation professionnelle.

L'importance des enjeux, mais aussi des investissements, impose un décroisement de ce travail entre opérateurs publics de formation et nécessite d'envisager des partenariats avec d'autres observateurs de l'emploi : observatoires de l'emploi, services de placement, A titre d'illustration, ni l'ORBEM, ni son Observatoire de l'emploi ne sont invités à ce titre à participer aux travaux de définition de référentiels métiers.

La pertinence, l'actualité et la contextualisation des éléments de contenu recueillis sont-elles garanties eu égard à la parcellisation et à la relative modestie des moyens affectés ?

3. Le traitement des éléments recueillis, la terminologie utilisée, les choix taxonomiques et de catégorisation, le caractère général ou détaillé des descriptifs, le caractère transversal ou spécifique de certains items, ... posent autant de problèmes de méthode et d'organisation du travail. Leur résolution nécessite un accès aisé à de l'expertise ou à des données scientifiques.

L'efficacité et l'efficience du travail réalisé sont-elles appuyées par un accompagnement scientifique ?

La réalisation des référentiels métiers et compétences doit être le fruit d'une démarche socialement cautionnée et scientifiquement étayée. Une CCPQ redéployée, lieu central de rencontre entre partenaires, de rassemblement de données issues de l'observation de l'emploi, de concertation avec des milieux scientifiques sera une garantie d'un système public et rationnel de qualification professionnelle

**

La validation de compétences : un outil de régulation ? (Paul TIMMERMANS).

Réf : Chambre de la formation 9874

Les déclarations européennes sur « la formation tout au long de la vie », et plus en encore la volonté des chefs d'état de placer un grand nombre de demandeurs d'emploi en formation professionnelle, amènent bon nombre d'acteurs à s'interroger sur l'adéquation entre formation et emploi. Cette problématique ancienne, déjà qualifiée comme une « introuvable relation »¹, mériterait d'être relue à la lumière de la notion de compétences et de son processus de validation.

La validation de compétences est un phénomène économiquement complexe, lié à la compétitivité des entreprises, mais aussi socialement porteur car il replace l'individu au centre d'un système. Valider, c'est donner une valeur économique et augmenter la mobilité professionnelle ; c'est aussi donner une reconnaissance sociale au travail de l'individu et l'ouvrir à des stratégies personnelle et professionnelle.

Nous allons tenter ci-après de baliser un terrain complexe et de montrer comment la validation de compétences pourrait être un outil de régulation du marché (embauche, adaptation de la main d'oeuvre, fixation des salaires, ...). Mais aussi de l'itinéraire des individus, demandeurs d'emploi ou travailleurs. Il s'agit là d'un véritable débat politique, plus que d'un enjeu technique, auquel les pouvoirs publics et les partenaires sociaux doivent apporter des éléments clairs.

Des certitudes aux hypothèses.

Avant que n'apparaissent les premiers mouvements de restructuration économique, la régulation des besoins de main d'oeuvre n'était pas considérée comme une problématique majeure. Une école technique et professionnelle attractive drainait les candidats travailleurs ; les processus de formation dispensaient les savoirs nécessaires, les diplômes constituaient de solides clés d'entrée dans l'entreprise ; les employeurs étaient associés aux jurys de qualification attestant ainsi de la pertinence des connaissances acquises.

Ce modèle éducatif, basé sur des programmes stables, et sur des tendances économiques porteuses d'emploi, s'est trouvé inadapté face à un environnement où se sont modifiés les trois pôles esquissés ci-avant :

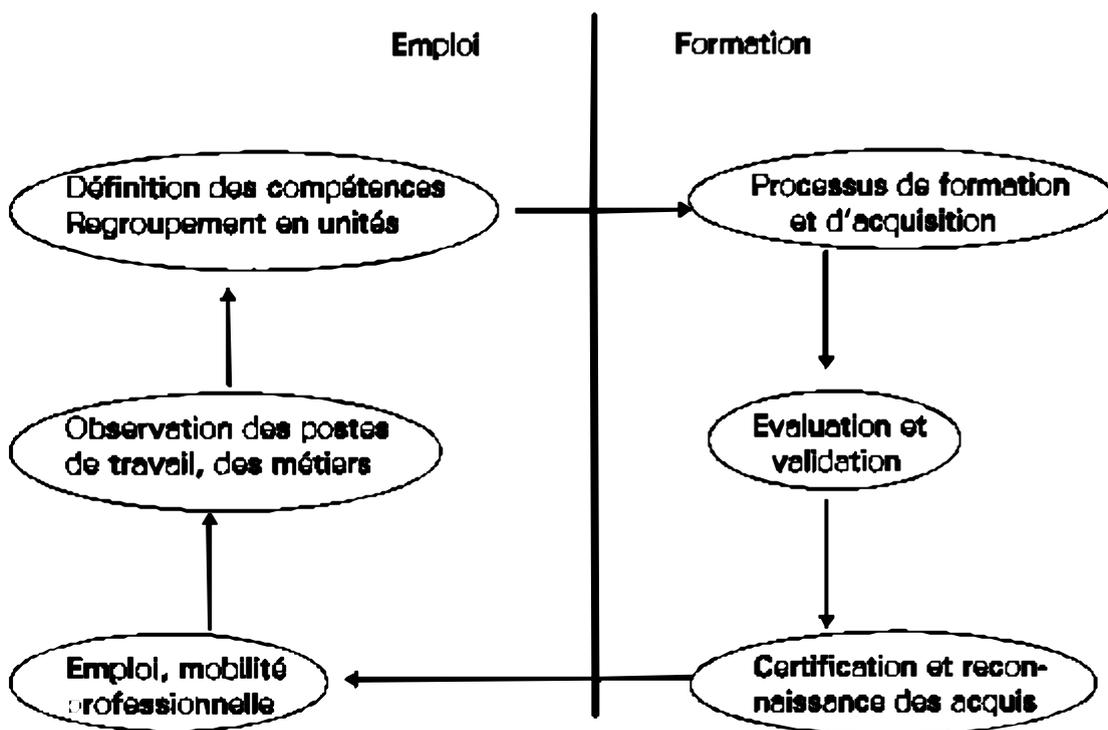
- **l'entreprise** n'exige pas seulement des qualités professionnelles pour répondre aux enjeux de la compétitivité mais elle déclare des besoins nettement moindres sur le plan quantitatif mais terriblement augmentés en matière de mobilité et d'adaptabilité ;
- **l'école** technique et professionnelle, malgré des efforts louables d'adaptation avec des moyens très limités, n'attire plus ; son environnement et son parc machine ont peu évolué, ses enseignants ont beaucoup de peine à suivre le changement technologique, ses programmes sont trop marqués par l'académisme ;
- **les jeunes** ont d'autres attentes sociétares que le travail ; de surcroît, l'accès à celui-ci est très aléatoire et semble peu déterminé par la qualité des diplômes techniques.

¹ L'introuvable relation emploi-formation, 1986, étude conduite par L. TANGUY, la documentation française

Développement économique, formatif et individuel se conjuguent désormais dans une recherche commune d'équilibre. Comme le souligne Danielle COLARDYN². S'il est impossible de faire peser le poids d'une formation tout au long de la vie sur la seule fonction publique ou d'ailleurs sur les seules entreprises. Le principe d'un partage des responsabilités doit être débattu et accepté par les partenaires sociaux, les pouvoirs publics et les individus ». On ne pourra cependant tendre vers un équilibre qu'au prix d'une remise en question de la valeur que chacun attribue à la compétence et à ses diverses composantes. Nous nous attacherons ci-après à tenter de poser le cadre de ce débat sous ses aspects conceptuel, méthodologique et politique.

Apparition de nouveaux champs.

La « crise » a donc remis en cause les modèles ; on est ainsi passé de la notion d'emploi à celle de l'employabilité et de celle de qualification à celle de compétence. Six grands domaines marquent le cycle de la compétence, qui se confrontent en autant de champs et s'enchaînent dans une dynamique : l'observation des postes de travail, la définition des compétences, les processus d'acquisition, les processus de validation, le système de certification et enfin l'accès au marché du travail. Emploi et formation s'enchaînent dans un mouvement perpétuel.



Champ n°1 : Le conceptuel - de l'observation à la définition -.

Dans ce premier domaine, fort investigué en Belgique à l'heure actuelle sous l'impulsion des différents opérateurs et en particulier de la CCPQ³, bon nombre de problèmes restent sans réponse. Ainsi, on n'a pas encore tranché sur les différents types de compétences rencontrés au poste de travail et à fortiori sur leurs processus d'acquisition.

² Danielle COLARDYN, article «Gestion des compétences et mobilité professionnelle», revue ANDCP n°385 – décembre 97.

³ Commission consultative des professions et des qualifications, mise en œuvre en 1994 et pilotée par le Ministère de l'Education de la Communauté française. Il vise principalement à redéfinir tous les programmes d'enseignement du plein-exercice sur base d'une qualification acquise en 6 années du secondaire.

Jean DUSSAULT⁴ évoque deux types : les compétences particulières, directement utiles à l'exercice de la profession et donc marquées par l'efficacité, et les compétences générales qui débordent de la tâche mais contribuent généralement à l'exercice de celle-ci⁵.

Il existe peu d'observations rigoureuses des métiers (peu d'outils, pas d'institution adaptée), mais au-delà, la question la plus difficile reste celle de l'abstraction. On s'accordera avec Guy LE BOTERF⁶ pour dire que «la logique de la décomposition tue la compétence». Celle-ci est a priori inobservable, on ne peut en voir que sa manifestation. De plus, il n'y a pas qu'une seule façon d'être compétent, c'est-à-dire pas qu'une seule stratégie pour gérer des situations professionnelles complexes.

Un important travail de formation des divers acteurs de ce domaine semble important si l'on veut établir une cohérence et une adhésion collective aux travaux effectués. Sur un plan plus global, la question d'une base de données unique et adaptée reste toujours à traiter.

Champ n°2 - L'apprentissage - de la définition à l'acquisition -

Dans ce domaine, la première difficulté est de regrouper les compétences en unités cohérentes, mais on mentionnera aussi la question des compétences dites transversales ou encore la coordination et l'actualisation des référentiels-métiers.

La transformation de ces référentiels en programme de formation, applicables par les différents opérateurs reste difficile. Jusqu'où peut aller la description de la qualification à acquérir, sans briser la liberté pédagogique de chaque opérateur et sa capacité à faire face à des publics particuliers ? La question reste ouverte ; elle fera l'objet de conflits intéressants.

Mais, un autre problème non intégré dans la réflexion institutionnelle est l'acquisition des compétences sur le lieu du travail. À côté des cursus classiques, l'entreprise est aussi lieu de formation. Tutorat, compagnonnage ou encore « l'entreprise formatrice » sont l'expression d'un souci ancien mais aussi d'une capacité d'enrichir ses capacités sur le lieu de travail par observations d'autres pratiques, mais encore par la méthode des essais et des erreurs.

Bien sûr, la compétitivité outrancière renvoie à des pratiques néo-tayloristes mais on pourrait imaginer comme le suggère L. DURAND⁷, que développer son employabilité, c'est être capable de prendre du recul sur ses propres compétences et que l'entreprise doit donner du temps au salarié pour le faire. C'est une piste sérieuse pour la formation continue.

Champ n°3 : Le méthodologique - de l'acquisition à l'évaluation -

De nombreux pédagogues ont investi ce champ, tentant de clarifier les objectifs pour permettre des évaluations pertinentes. Mais la planification de l'offre reste soumise aux lois du marché et les conditions de transmission du savoir sont inégales : formation des formateurs insuffisante, matériaux inadaptés sont des situations très souvent rencontrées. Nous voulons redire la nécessité d'évaluer les acquis en situation réelle ou simulée, aussi proche que possible de la situation professionnelle. Nous n'évoquons ici que la partie strictement professionnelle d'un processus d'apprentissage ; les autres font aussi l'objet d'évaluations mais non axées sur la prestation à un poste de travail.

⁴ Jean DUSSAULT : «Guide de détermination des compétences» - Ministère Québécois de l'éducation – 07/96.

⁵ Par exemple : réparer un système de freinage automobile exige des compétences particulières mais le mécano a intérêt à interroger préalablement le client pour recevoir les bonnes informations. Il s'agit alors de compétences générales.

⁶ G. LE BOTERF. «Pour une définition rigoureuse de la compétence» - Le Monde 02/07/97.

⁷ «L'employabilité» : un concept intéressant mais trop peu appliqué» - L. DURAND – Le Monde 11/02/98.

La validation d'une compétence technique ne constitue évidemment pas la reconnaissance d'un processus d'éducation.

Mais la production des compétences n'est pas l'exclusivité des systèmes formatifs. Donner un sens commun aux diverses évaluations, c'est, déclare J.-P. BELLIER⁸, expert au BIT, « ouvrir la voie à une labellisation des compétences ». Il faut donc concevoir des dispositifs capables de donner à chaque individu les moyens de faire reconnaître son expérience professionnelle et personnelle.

Champ n° 4 : L'institutionnel - de la validation à la reconnaissance -.

Le champ est terriblement marqué par les rapports institutionnels. La mise sur pied d'un système partagé de validation suppose l'accréditation des organismes valideurs⁹. Si l'on reconnaît l'accès à la compétence par des parcours aussi diversifiés que la formation initiale, la formation continue ou l'expérience, la validation n'est crédible qu'au prix d'un processus unique. L'Etat doit prendre ses responsabilités dans l'organisation d'un tel système pour éviter les dérives marchandes.

Comme l'évoque Danielle COLARDYN¹⁰, « il ne s'agit pas de créer de nouveaux systèmes à partir de zéro mais de bâtir avec ceux existants, de mettre en place un dispositif qui en améliore la transparence ... les réorienter vers des objectifs d'évaluation des compétences tout au long de la vie ».

Il ne semble ni opportun, ni intéressant de remettre en cause le monopole de l'enseignement sur la certification (et donc des effets de droits y afférents) mais trois pistes devraient être creusées :

- l'analyse, la confrontation et l'harmonisation des dispositifs déjà existants ;
- le développement du partenariat qui permet aux autres opérateurs d'offrir à leurs stagiaires des passerelles avec l'enseignement ;
- la mise au point de portefeuilles de compétences pour visibiliser les parcours des individus.

Champ n°5 . Le dialogue social - de la reconnaissance à l'embauche -.

La compétence, validée ou certifiée, permet de reconsidérer l'employabilité, pas simplement comme une capacité de l'individu mais comme un rapport social entre l'entrepreneur et le travailleur. La reconnaissance produit ainsi de l'organisation du travail, une hiérarchie et une classification. Elle fait l'objet d'accords formels sur les plans sectoriels tandis que les accords interprofessionnels s'attachent à des droits plus globaux des travailleurs.

La rareté de l'emploi perturbe le mécanisme et renforce les mécanismes de sélectivité de l'entreprise ; et nous assistons, ainsi que le déclarait P. ZARIFIAN¹¹, « à une convergence entre la sélection dans les études et celle qui instruit l'accès à l'emploi ». Ce double phénomène laisse à penser que se cristallisera un véritable pôle de pauvreté, si l'on ne réinterroge pas la notion de compétence. Patricia GARDIER MOULIN¹² signale avec propos que « dans l'organisation taylorienne du travail, les activités étaient stabilisées avec des solutions préalablement définies. Aujourd'hui, alors que les salariés doivent sans cesse inventer de nouvelles solutions pour s'adapter à leur environnement et à celui de leur entreprise, leur capacité à répondre à ces nouvelles exigences, c'est-à-dire leur compétence, devient un enjeu essentiel pour la compétitivité des organisations ».

⁸ « Ouvrir la voie à une labellisation des compétences » - J.-P. BELLIER, Le Monde 25/11/97.

⁹ Une norme européenne, signée par 15 états membres, existe et est fort peu utilisée. Son numéro de référence est le EN 4501 3.

¹⁰ Danielle COLARDYN, op cit., décembre 97.

¹¹ « Vers une montée du risque de la pauvreté », P. ZARIFIAN, Le Monde 28/10/98.

¹² « Du référentiel emploi au référentiel formation » Patricia GARDIER MOULIN - Actualité de la formation permanente, n°143.

La compétence peut devenir le lien visible entre la valeur économique créée et les salaires. La question est de savoir si les entreprises et les syndicats, dans la négociation collective, admettent et rémunèrent la compétence.

Champ n° 6 . La gestion des ressources humaines - de l'embauche au poste de travail -.

La pertinence de la validation de compétences se mesure à la qualité de l'embauche, relativement aux exigences du poste de travail ; la pérennité des dispositifs de reconnaissance dépendra fortement de leur capacité à s'adapter aux évolutions technologiques mais plus concrètement encore, à servir de support à la formation continuée du personnel de l'entreprise. La validation pourrait être au coeur de la gestion prévisionnelle des ressources humaines.

Une fois l'embauche réalisée d'autres mécanismes s'activent relativement à la reconnaissance monétaire et à la mobilité interne ; en effet, les activités au poste de travail correspondent à une fonction. Celle-ci est analysée, classée, traduite en barème et déclinée en rémunération.

Mais la professionnalité ne peut se réduire à des savoir-faire comme pas mal de gestionnaires d'entreprises le souhaiteraient ; Elizabeth DUGUE¹³, qui dénoncent la primauté de la nation de compétence sur celle de métier, déclare à ce propos : « tout cela ne fournit aucune information propre à favoriser un itinéraire professionnel dans lequel progression en connaissances et progression statutaire soient liées ».

Penser la gestion de l'entreprise en des termes de compétences traduit des approches marquées par des relations interindividuelles bien éloignées des rapports sociaux entre employeur et organisations syndicales.

Outre des bénéfices financiers, l'entreprise gagnerait à considérer le caractère collectif de la compétence et le facteur humain retrouverait une place plus centrale dans la gestion de la production.

La régulation du point de vue des acteurs.

La validation de compétences est donc un outil majeur de régulation. Mais ce processus se construira dans la relation entre les acteurs et elle sera vraisemblablement de l'ordre de la coopération conflictuelle.

Il apparaît intéressant, avant de conclure, de situer les enjeux portés par chaque type d'acteurs.

1. Les employeurs . la compétence est essentiellement lue en termes de productivité et d'adaptation aux exigences du poste de travail. La tentation est grande de réduire la problématique à son aspect instrumental, voire adéquationniste. On peut ainsi s'interroger sur la volonté des employeurs à développer leurs propres systèmes de formation, avec leur propre budget ou à peser sur les systèmes publics pour leur donner des orientations spécifiques. Mais le processus de validation considéré dans son ensemble devrait donner du sens et du souffle à la gestion prévisionnelle de l'emploi et contribuer ainsi à faire de la formation un investissement et non un simple coût. Mobilité, reconversion, anticipation des besoins en ressources humaines, plans de carrière, transmission des compétences deviendraient de véritables enjeux.

¹³ Elizabeth DLJGUE - Problèmes Economiques n° 2.420 - avril 95 « l'utilisation de la notion de compétences dans l'entreprise ».

2. Les syndicats . la question de la compétence est très souvent posée en termes de classification et de barèmes. Mais cette vision est réductrice. L'enjeu est de transformer une relation duale, de type contractuel, en relations collectives. La vision taylorienne, qui décompose la tâche en une multitude d'éléments, masque la dimension « rapport social » qui est inscrite dans la notion de qualification et sur laquelle les syndicats fondent leur légitimité.

Paradoxalement à cette dimension collective, les syndicats sont aussi des promoteurs du droit individuel à la formation.

3. Les pouvoirs publics . l'état intervient dans le domaine essentiel de la régulation du système, sous divers aspects, liés à l'acquisition de compétences :

- l'égalité d'accès à la connaissance, tant sur le plan de la formation générale et sociale que technique et professionnelle ;
- la détermination du cadre général de l'emploi et de la formation ;
- l'adaptation rapide du public aux mutations économiques et technologiques en développant des offres de proximité sur un territoire.

4. Les individus : deux enjeux apparaissent du point de vue des personnes ; d'abord la validation de compétences doit produire des effets de notoriété, et particulièrement augmente l'accès à l'emploi. De plus, obtenir les éléments objectifs et actualisés sur ses capacités, facilite les stratégies personnelles et professionnelles de mobilité.

On veillera cependant à ne pas réduire les choix formatifs des individus à ces seules logiques d'acquisition des compétences techniques et/ou professionnelles.

Critères constituant les niveaux européens de qualification professionnelle (ChFo 98102)

	Type de formation	Lieu de formation	Compétence	Degré d'autonomie	Type d'activités	Travail en équipe
Niveau 1	initiation professionnelle	acquisition rapide à ou en dehors enseign.	quant de connaissances et de capacités pratiques	exécution	travail simple	
Niveau 2	qualification complète		capacité d'utiliser les instruments et techniques en lien avec une activité	autonomie	dans le cadre d'un travail d'exécution	
Niveau 3			davantage de connaissances théoriques que le niveau 2	autonome	travail technique	comporter des responsabilités d'encadrement
Niveau 4	formation technique de haut niveau	dans ou en dehors enseign	niveau supérieur de connaissances et de capacités	autonomie	responsabilité de conception et/ou de gestion	direction
Niveau 5	formation		maîtrise des fonds scientifiques de la profession	autonomie		

Conseil de l'éducation et de la formation

Critères constituant les niveaux britanniques de qualification professionnelles. (ChFo 9899)

	Act. quant.	Act qual.	Contextes	Autonomie	Travail en équipe	Gestion	Conception
Niveau 1	Gamme d'activités variées	répétitives et prévisibles					
Niveau 2	Gamme importante d'activités diverses	certaines ont un caractère complexe et non répétitif	grande variété de contextes	certain degré de responsabilité personnelle, d'autonomie individuelle	collaboration avec d'autres au travers de l'appartenance à un groupe		
Niveau 3	large gamme d'activités diverses	la plupart ont un caractère complexe et non-répétitif	grande variété de contextes	degré considérable de responsabilité et d'autonomie	souvent capable de contrôler ou de guider les autres		
Niveau 4	Vaste gamme d'activités techniques		grande variété de contextes	degré important de responsabilité et d'autonomie	capacité à assumer la responsabilité pour le travail des autres	souvent attribuer les ressources	
Niveau 5	Vaste gamme de principes fondamentaux et de techniques complexes		multitude de contextes variés et souvent imprévisibles	grande capacité d'autonomie personnelle	grande aptitude à assumer la responsabilité du travail des autres	grande aptitude à attribuer les ressources substantielles	respons pers. en matière de diagnostic et d'analyse, de conception, de planification et d'évaluation

Correspondance des qualifications professionnelles

Niveaux européens	Correspondances établies par le CEDFOP				
	Belgique	France	Pays-Bas	Grande-Bretagne	
<p>Cette initiation professionnelle est acquise soit dans un établissement scolaire, soit dans le cadre de structures de formation extra-scolaires, soit dans l'entreprise. La quantité de connaissances théoriques et de capacités pratiques est très limitée. Cette formation doit permettre principalement l'exécution d'un travail relativement simple, son acquisition pouvant être rapide</p>	1				
<p>Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser les instruments et les techniques qui s'y rapportent. Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont afférentes.</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> • CQ 4,5,6,7 Cert d'ap C.M. • CAI 	<ul style="list-style-type: none"> • CAP • BEP • CAPA • CFP • CPP • CQ 	<ul style="list-style-type: none"> • Kort middelbaar beroeps-onderwijs • Formation en alternance 1 	NVQ level 2, 3 (G)NVQ level 2
<p>Cette formation implique davantage de connaissances théoriques que le niveau 2. Cette activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.</p>	3	CESS	<ul style="list-style-type: none"> • Bac techno • Bac pro • Brev tech 	<ul style="list-style-type: none"> • Middelbaar beroeps-onderwijs • Formation en alternance 2 	NVQ level 3, 4 (G)NCQ level 3
<p>Cette formation technique de haut niveau est acquise dans le cadre d'institutions scolaires ou en dehors de ce cadre. La qualification qui résulte de cette formation comporte des connaissances et des capacités qui font partie du niveau supérieur. Elle n'exige pas en général la maîtrise des fondements scientifiques des différents domaines concernés. Ces capacités et connaissances permettent d'assumer, de façon généralement autonome ou de façon indépendante, des responsabilités de conception et/ou de direction et/ou de gestion.</p>	4	1er cycle de l'ens. sup.	<ul style="list-style-type: none"> • Brevet de technicien sup • Diplôme univ de technologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoger beroeps-onderwijs • Formation en alternance 3 	NVQ level 4
<p>Cette formation conduit généralement à l'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle (salariée ou indépendante) impliquant la maîtrise des fondements scientifiques de la profession.</p>	5				

Correspondance des qualifications professionnelles

Niveaux européens

Cette initiation professionnelle est acquise soit dans un établissement scolaire, soit dans le cadre de structures de formation extra-scolaires, soit dans l'entreprise. La quantité de connaissances théoriques et de capacités pratiques est très limitée. Cette formation doit permettre principalement l'exécution d'un travail relativement simple, son acquisition pouvant être rapide

Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser les instruments et les techniques qui s'y rapportent. Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont afférentes.

Cette formation implique davantage de connaissances théoriques que le niveau 2. Cette activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.

Cette formation technique de haut niveau est acquise dans le cadre d'institutions scolaires ou en dehors de ce cadre. La qualification qui résulte de cette formation comporte des connaissances et des capacités qui font partie du niveau supérieur. Elle n'exige pas en général la maîtrise des fondements scientifiques des différents domaines concernés. Ces capacités et connaissances permettent d'assumer, de façon généralement autonome ou de façon indépendante, des responsabilités de conception et/ou de direction et/ou de gestion.

Cette formation conduit généralement à l'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle (salarisée ou indépendante) impliquant la maîtrise des fondements scientifiques de la profession.

Niveaux britanniques

1

Compétences dans l'exécution d'une gamme d'activités variées, dont la plupart peuvent avoir un caractère répétitif et prévisible.

2

Compétences dans une gamme importante d'activités diverses, exécutées dans une grande variété de contextes. Certaines de ces activités ont un caractère complexe et non répétitif et il existe un certain degré de responsabilité personnelle et d'autonomie individuelle. La collaboration avec d'autres, le cas échéant à travers l'appartenance à un groupe est souvent requise.

3

Compétences dans une large gamme d'activités diverses exécutées dans une grande variété de contextes, dont la plupart ont un caractère complexe et non répétitif. Un degré considérable de responsabilité et d'autonomie et la capacité à contrôler ou guider les autres sont des caractéristiques souvent requises.

4

Compétences dans une vaste gamme d'activités techniques professionnelles exécutées dans une grande variété de contextes et avec un degré important de responsabilité et d'autonomie personnelle. La capacité à assumer la responsabilité pour le travail des autres et à attribuer les ressources est souvent présente.

5

Compétence qui fait intervenir l'application d'une vaste gamme de principes fondamentaux et de techniques complexes dans une multitude de contextes variés et souvent imprévisibles.. Une grande capacité d'autonomie personnelle et une grande aptitude à assumer la responsabilité du travail des autres et à attribuer les ressources substantielles ainsi que des responsabilités personnelles en matière de diagnostic et d'analyse, de conception, de planification et d'évaluation.

LE SYSTEME BELGE D'ACCREDITATION

Ministère des Affaires Economiques Bd. E. Jacqmain 154 / 1000 Bruxelles 19 (02) 206 47 35

Le système belge d'accréditation est un outil mis à la disposition des décideurs économiques tant privés que publics.

Il a été créé pour faire face, dans le domaine de la gestion de la qualité, aux demandes pressantes émanant du marché international ainsi qu'aux exigences liées au fonctionnement du Marché unique.

Sa structure, placée sous la coordination d'un Conseil national d'Accréditation et de Certification, s'appuie sur :

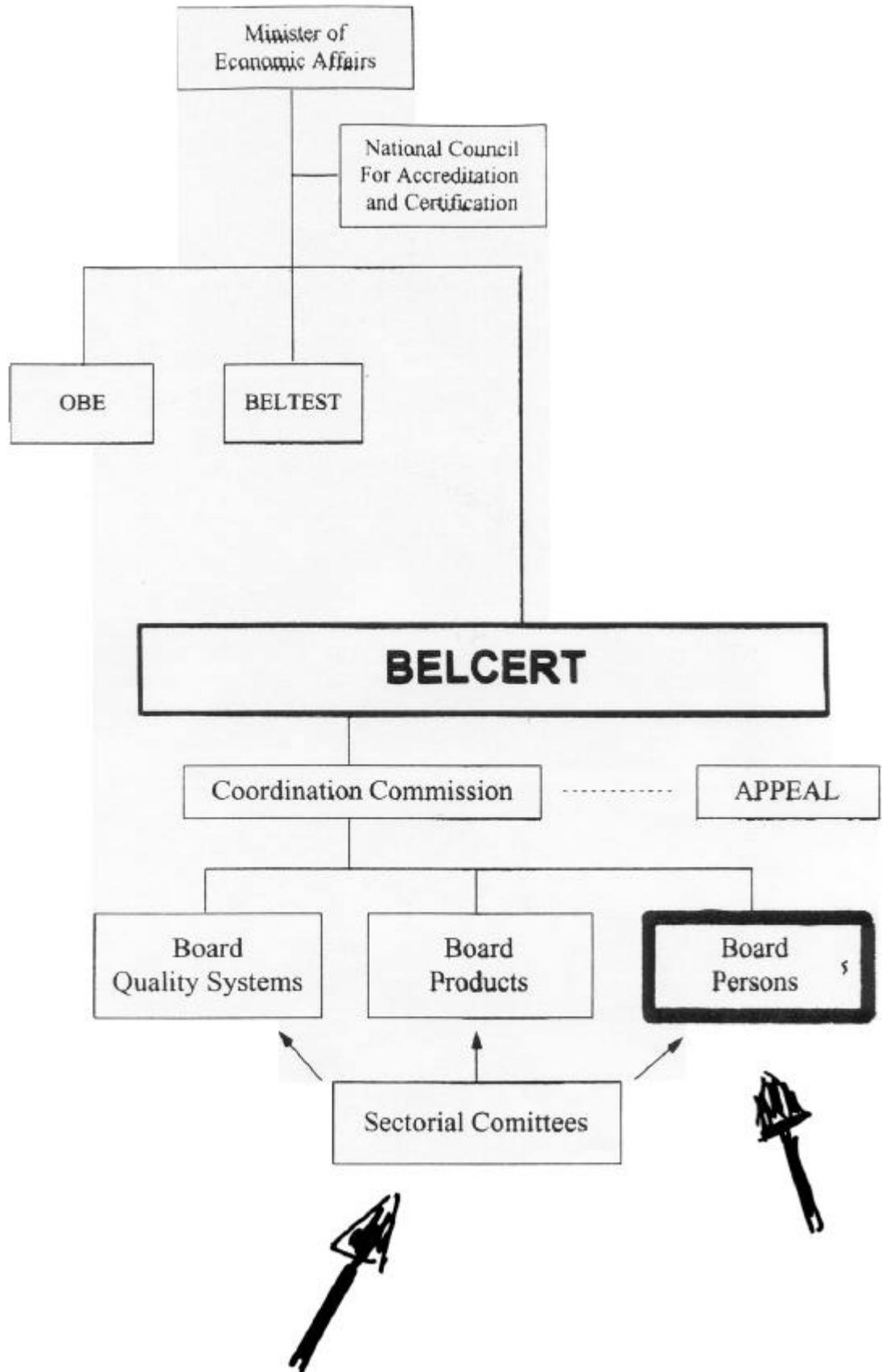
BELTEST, système d'accréditation des laboratoires d'essais et des organismes de contrôle;

UOBE, Organisation belge d'Étalonnage, système d'accréditation des laboratoires d'étalonnage-.

- **BELCERT**, système d'accréditation des organismes de certification de systèmes de qualité, de produits et de personnes..

Cette structure cohérente offre la possibilité aux laboratoires et aux organismes de démontrer leur compétence technique aux divers acteurs qui, à l'un ou l'autre titre, sont appelés à intervenir dans un processus d'évaluation de la conformité des produits et des services à des spécifications techniques.

General organisation of the Belgian accreditation structure



Titre des normes de la série EN 45000

Ce sont des normes européennes harmonisées relatives au fonctionnement et à l'accréditation des organismes de certification et des laboratoires. Le CEN (Comité Européen de Normalisation) travaille actuellement à compléter cette série.

- EN 45001** Critères généraux concernant le fonctionnement des laboratoires d'essais.
- EN 45002** Critères généraux concernant l'évaluation des laboratoires d'essais.
- EN 45003** Critères généraux concernant les organismes d'accréditation des laboratoires.
- EN 45004** Critères généraux concernant le fonctionnement des organismes de contrôle.
- EN 45011** Critères généraux concernant les organismes de certification procédant à la certification des produits.
- EN 45012** Critères généraux concernant les organismes de certification procédant à la certification des systèmes de qualité.



EN 45013 Critères généraux concernant les organismes de certification procédant à la certification du personnel.

Références légales

1. Loi du 20 juillet 1990 (M.B. 22.08.1990) concernant l'accréditation des organismes de certification et de contrôle ainsi que des laboratoires d'essais.
2. Loi du 16 juin 1970 (M.B. 02.09.1970) sur les unités, étalons et instruments de mesure.
3. Arrêté Royal du 28 novembre 1986 (M.B. 24.12.1986) instituant l'Organisation belge d'Etalonnage.
4. Arrêté Royal du 24 janvier 1991 (M.B. 02.02.1991) portant création du Conseil national d'Accréditation et de Certification.
5. Arrêté Royal du 22 décembre 1992 (M.B. 05.02.1993) portant création du système d'accréditation BELTEST des laboratoires d'essais et des organismes de contrôle et en fixant les procédures et les conditions d'accréditation conformément aux critères des normes de la série NBN 45000.
6. Arrêté Royal du 6 septembre 1993 (M.B. 14.10.1993) portant création du système BELCERT d'accréditation des organismes de certification et fixant les procédures d'accréditation conformément aux critères des normes de la série NBN EN 45000.



BELCERT

**Un système légal
d'accréditation des
organismes procédant
à la certification
de produits, de systèmes
de qualité ou de personnes.**

Les objectifs

- Accréditer des organismes procédant à la certification de produits, de systèmes de qualité ou de personnes,
- renforcer par l'accréditation la confiance du monde économique comme des autorités publiques vis-à-vis de certificats de conformité qui puissent devenir de véritables passeports techniques à associer aux produits ou aux services: cette accréditation est la reconnaissance officielle de la compétence technique d'un organisme de certification ainsi que de l'objectivité avec laquelle il prend sa décision,
- obtenir la reconnaissance au niveau européen et international des certificats délivrés par les organismes de certification accrédités.

Les critères d'accréditation

- la conformité par rapport à la norme NBN EN 45011 en ce qui concerne les organismes procédant à la certification de produits,
- la conformité par rapport à la norme NBN EN 45012 en ce qui concerne les organismes procédant à la certification de systèmes de qualité,
- la conformité par rapport à la norme NBN EN 45013 en ce qui concerne les organismes procédant à la certification de personnes,
- la prise en compte des lignes directrices décrites dans les documents élaborés par l'organisation européenne des systèmes nationaux d'accréditation des organismes de certification « *European Accreditation of Certification* » (EAC).

La structure d'accréditation

- La base légale est l'Arrêté Royal du 6.9.1993 créant le système BELCERT, pris en application de la Loi du 20.7.1990 concernant l'accréditation des organismes de certification et de contrôle, ainsi que des laboratoires d'essais.

Les organes de fonctionnement sont :

- Une Commission de Coordination chargée de l'élaboration des procédures,
- trois Bureaux d'accréditation chargés du traitement des dossiers d'accréditation, respectivement pour la certification de produits, de systèmes de qualité et de personnes.
- des comités sectoriels ou spécialisés chargés de proposer des critères techniques spécifiques à certains secteurs ou chargés de missions déterminées dans le domaine de l'accréditation.

Le système BELCERT est relié étroitement au système BELTEST et à l'Organisation beige d'Etalonnage (OBE) pour former une structure cohérente.

Le certificat d'accréditation est délivré par l'autorité publique le Ministre.



