

LES IMPACTS DOMESTIQUES DU CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS EN BELGIQUE FRANCOPHONE : CONTROVERSES AUTOUR D'UN INSTRUMENT

Miguel Souto Lopez

L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique | « [Dynamiques régionales](#) »

2015/1 N° 2 | pages 44 à 55

ISSN 2593-4937

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2015-1-page-44.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.

© L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les impacts domestiques du Cadre européen des certifications en Belgique francophone : controverses autour d'un instrument

Miguel Souto Lopez

Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ

Cet article analyse la transposition du Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) en Belgique francophone. Il montre que le processus de transposition a produit successivement divers effets de l'euro-péanisation : l'inertie, le retranchement et l'absorption. Plutôt que de s'appuyer sur les néoinstitutionnalismes rationnel et sociologique, l'auteur propose de s'appuyer dans un premier temps sur l'idée fondamentale de Lascoumes et Le Galès, selon laquelle un instrument est porteur de valeurs et de normes. En identifiant la forme de régulation que sous-tend le CEC et en la comparant aux structures institutionnelles des systèmes d'enseignement et de formation belges francophones, il est possible d'analyser le décalage (*misfit*) entre le modèle européen et la structure domestique. Dans un deuxième temps, l'auteur propose d'utiliser la notion de controverse de Callon pour analyser la manière dont les acteurs réagissent à ce décalage. L'hypothèse est que les intérêts, les enjeux et l'identité des acteurs se construisent en même temps que la controverse.

Mots-clés : Cadre européen et francophone des certifications, européanisation, instrument, controverse

ABSTRACT

This article analyses the transposition of the European Qualification Framework (EQF) for lifelong learning and training in French-speaking Belgium. It shows that this transposition has produced various Europeanisation effects successively: inertia, entrenchment and absorption. Rather than rely on rational and sociological forms of neo-institutionalism, the author proposes to rely initially on the fundamental idea of Lascoumes and Le Galès to the effect that an instrument is an expression of values and standards. Identifying the form of regulation underlying the EQF and comparing it to the institutional structure of the French-speaking Belgian education and training system make it possible to analyse the misfit between the European model and the domestic structure. In a subsequent step, the author proposes to use Callon's notion of controversy to analyse the way in which stakeholders react to this misfit. It is assumed that the interests, stakes and identity of the stakeholders are constructed at the same time as the controversy.

Key words : European Qualification Framework, French-speaking Belgian certification framework, europeanisation, instrument, controversy

INTRODUCTION¹

Le 23 avril 2008, l'Union européenne a émis une recommandation (JO, 2008) établissant le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)². Cet instrument a été construit au sein du processus de Copenhague dont l'objectif est de renforcer la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels afin qu'ils participent à la construction d'un État social actif par la réalisation de la stratégie de Lisbonne (Conseil européen, 2000) pour la période 2000-2010, et d'Europe 2020 (Commission européenne, 2010) pour la période 2010-2020. Le CEC définit des descripteurs génériques transversaux (savoirs, aptitudes, compétences) répartis sur huit niveaux. L'objectif de ce cadre est de positionner des qualifications, des plus élémentaires (niveau 1) aux plus avancées (niveau 8), décrites en acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) et attestées par des certifications. L'Union européenne considère que les qualifications peuvent être acquises et reconnues à travers toutes les formes d'apprentissage (formel, non formel, informel) dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Le CEC se présente comme un instrument neutre de transparence et de traduction qui permet la reconnaissance des qualifications d'une forme d'apprentissage à une autre au sein d'un même pays ou entre pays. Chaque pays est alors tenu de construire son propre Cadre national des certifications (CNC) et de le mettre en correspondance avec le CEC. La reconnaissance des qualifications reste donc une prérogative nationale. Le positionnement d'une qualification au sein d'un CNC correspond à un positionnement au sein du CEC. De cette manière, les qualifications sont transférables d'un CNC à l'autre par l'intermédiaire du CEC. L'objectif affiché de cet instrument est d'assurer la mobilité des travailleurs et des apprenants.

Cet article analyse la transposition du CEC en Belgique francophone que traduit la construction d'un Cadre francophone des certifications (CFC). Il met en évidence trois effets de l'euro-péanisation qui se sont succédé : l'inertie, le retranchement et l'absorption (Radaelli, 2003). Il identifie également le décalage (*misfit*) qui existe entre le modèle européen (CEC) et la structure domestique, ainsi que les points de veto et les facteurs facilitateurs (Börzel & Risse, 2003). Cependant, il propose d'aborder l'euro-péanisation en faisant fi des néoinstitutionnalismes rationnel et sociologique qui dominent ce courant.

¹ Cet article est inspiré d'un chapitre de thèse (Souto Lopez 2015).

² Une présentation du CEC se situe en annexe 1.

L'idée fondamentale de Lascourmes et Le Galès (2004) selon laquelle un instrument est porteur d'une vision du monde servira à analyser le décalage entre le CEC et la structure domestique. Il ne s'agit cependant pas d'étudier le choix d'un instrument ni ses effets. Le CFC n'ayant pas encore été formellement adopté, ni véritablement mis en œuvre, il n'est pas possible d'en mesurer pleinement les effets. Par ailleurs, la question du choix de l'instrument ne se pose pas ici. Les choix qui subsistent sont l'acceptation ou non de la transposition, et selon quelle forme, de l'instrument européen. Le CEC est abordé en tant que variable indépendante. Seul le processus de transposition est étudié. L'usage qui est fait de l'approche par les instruments est donc très minimaliste. Il s'agit d'identifier la forme de régulation implicite que porte le CEC vis-à-vis des systèmes d'enseignement et de formation en le rattachant à la politique européenne dont il est issu. Cette forme de régulation est ensuite comparée aux structures institutionnelles de l'enseignement et de la formation professionnelle belges francophones afin de dégager le décalage entre le modèle européen et la structure domestique.

Après avoir décrit ce décalage, la réaction des acteurs belges francophones face à l'instrument européen est analysée à partir de la notion de controverse (Callon, 2006). L'objectif est de montrer comment se construisent en même temps que la controverse, d'une part, les enjeux et les intérêts des acteurs, d'autre part, l'identité des acteurs eux-mêmes. Ceci revient à émettre deux hypothèses. La première est qu'en dehors de la controverse, les intérêts et les enjeux n'existent pas. Ils n'apparaissent que lorsque le problème se pose. La seconde hypothèse est que l'émergence de points de veto et de facteurs facilitateurs dépend des intérêts et des enjeux.

1. LE CEC, UNE FORME PARTICULIÈRE DE RÉGULATION

Réunis à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, les ministres en charge de l'enseignement et de la formation professionnels et les partenaires sociaux de 32 pays européens se sont accordés avec la Commission européenne pour renforcer leur coopération en matière d'enseignement et de formation professionnels (The Copenhagen Declaration, 2002), lançant ainsi le processus de Copenhague. C'est en 2003 que l'idée d'un CEC a été explicitement formulée, au moment où « les décideurs politiques européens ont appelé à plusieurs reprises à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un Cadre européen des Certifications professionnelles³ destiné à renforcer les liens entre les cadres nationaux et sectoriels, accompagnant ainsi la formation tout au long de la vie » (CE, 2005, p.10). Cet appel a été formalisé le 26 février 2004 dans un rapport intermédiaire conjoint du Conseil de l'Union européenne et de la Commission européenne établissant le programme de travail « Éducation et Formation 2010 » visant à mettre en œuvre la politique européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie (Conseil de l'Union européenne, 2004) :

³ L'European Qualification Framework (EQF) a connu des traductions françaises successives : Cadre européen des qualifications, Cadre européen des certifications professionnelles, Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

« Il faut mettre au point un cadre européen, fondé sur les cadres nationaux, qui servira de référence commune pour la reconnaissance des qualifications et des compétences. La reconnaissance des diplômes et des certificats dans l'ensemble de l'Europe est essentielle au développement d'un marché européen de l'emploi et de la citoyenneté européenne » (id., p. 5).

Marché de l'emploi, dimension sociale et citoyenneté active doivent être stimulés à travers un cadre européen des qualifications (CEQ) :

« Le marché européen de l'emploi ne pourra pas fonctionner de façon efficace et fluide tant qu'il n'existera pas de cadre européen servant de référence commune pour la reconnaissance des qualifications. Cette question a aussi d'importantes résonances sociales et citoyennes : l'égalité des chances sur le marché européen de l'emploi et le développement de la citoyenneté européenne dépendent aussi des possibilités plus ou moins réelles qu'auront les citoyens de l'UE de voir leurs diplômes et certificats reconnus partout en Europe. Compte tenu de la diversité européenne en matière de structures et d'organisation, les résultats de l'apprentissage et les compétences obtenus par le biais de programmes ou de stages de formation constituent des niveaux de référence importants pour la description des qualifications. Un tel cadre européen devrait bien sûr s'appuyer sur des cadres nationaux qui soient eux-mêmes cohérents et couvrent l'enseignement supérieur et l'enseignement et la formation professionnels » (id. pp.28-29).

Le CEQ a ainsi pour ambition de dépasser l'enseignement et la formation professionnels pour y intégrer tous les types et niveaux d'enseignement :

« Ce cadre fournira à l'EFP et à l'enseignement général (secondaire et supérieur) une référence commune pour faciliter la reconnaissance et le caractère transférable des qualifications. [...] Il améliorera la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation, les uns par rapport aux autres. Il permettra aussi la validation des compétences acquises de façon informelle et facilitera le fonctionnement fluide et effectif des marchés du travail tant européen, que national ou sectoriel » (Ministres européens de l'EFP, 2004, p. 4).

En mars 2005, les Chefs d'État européens ont fixé pour 2006 l'objectif d'adopter un cadre européen des qualifications (Conseil européen, 2005, p.11). La Commission a alors lancé une vaste consultation publique de juillet à novembre 2005, en soumettant une première version de l'EQF (European Qualification Framework, CE, 2005) au sein des pays participants au processus de Copenhague. La Belgique francophone a participé à cette consultation à travers le Conseil de l'éducation et de la formation, organe consultatif qui rassemble tous les représentants des systèmes d'enseignement et de formation. Les résultats de cette consultation ont été annoncés et discutés les 27 et 28 février 2006 lors d'une conférence à Budapest (Commission européenne, s.d.).

Suite aux résultats de la consultation, la Commission européenne a rédigé une proposition de recommandation visant à établir un Cadre des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CE 2006). La Commission y expose

les motifs de sa démarche. Rappelant la rapidité des transformations économiques et technologiques, ainsi que le vieillissement de la population européenne, elle affirme que « l'apprentissage tout au long de la vie est devenu indispensable » (id.:2). Elle considère que celui-ci

« est toutefois compliqué par le manque de communication et de coopération entre les établissements/autorités des secteurs de l'enseignement et de la formation, à différents niveaux et dans différents pays. Les obstacles qu'il crée empêchent les citoyens d'accéder à l'éducation et à la formation et de conjuguer des certifications délivrées dans des établissements distincts. Ces obstacles entravent la circulation des citoyens sur le marché européen du travail et les empêchent d'intégrer véritablement l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les aspects de la vie (c'est-à-dire à travers tous les niveaux d'enseignement et de formation et sous la forme d'apprentissages formels, non formels et informels) » (idem).

Les obstacles dénoncés par la Commission sont le cloisonnement des systèmes d'apprentissage aussi bien à l'intérieur des pays qu'entre les pays. Évoquant par ailleurs la « nécessité » des liens entre le processus de Copenhague, le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne, la proposition de recommandation présente le CEC comme « un élément essentiel de la réalisation des objectifs assignés à l'Union européenne dans le partenariat de Lisbonne pour la croissance et l'emploi » (id., p. 3).

Le CEC s'affiche comme un « outil de transposition et de référence neutre » (idem) permettant la comparabilité des certifications entre des systèmes d'enseignement et de formation différents. Il doit participer « à renforcer la coopération et la confiance mutuelle entre les parties prenantes concernées. Il doit améliorer la transparence et faciliter le transfert et l'utilisation de certifications dans les différents systèmes et aux différents niveaux d'enseignement et de formation » (idem). Cette transparence est considérée comme d'autant plus nécessaire que les systèmes européens d'enseignement et de formation sont particulièrement diversifiés. Cette diversité est vue comme une richesse, mais aussi comme un obstacle potentiel s'il n'existe pas à l'échelle européenne un cadre de référence commun pour traduire ces différences.

Pour Lascombes et Le Galès (2004), l'instrument n'est pas neutre, il est « porteur de valeurs, nourri d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé » (id., p. 13). Avec le CEC, la Commission européenne entend accroître la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation afin d'encourager la mobilité des apprenants et des travailleurs, et de renforcer ainsi l'intégration du marché du travail européen. La reconnaissance des qualifications se trouve au fondement de cette perméabilité. À n'importe quel moment, un individu doit pouvoir faire reconnaître ses qualifications, peu importe la manière dont il les a acquises.

La vision portée par le CEC est un décroisonnement complet des systèmes d'enseignement et de formation européens. Dans une économie de la connaissance, il importe de produire une main-d'œuvre hautement qualifiée capable de s'adapter

au renouvellement constant des besoins en qualifications du marché du travail. Il faut dès lors supprimer tous les obstacles à cette production de main-d'œuvre dont le premier est la rigidité des systèmes. Les individus doivent pouvoir acquérir et faire reconnaître leurs compétences, et celles-ci doivent leur permettre d'accéder à un emploi ou de le conserver. Un marché de la production de compétences existe, il faut le libéraliser. On s'en doute, un tel raisonnement, qui ne fait que pousser jusqu'au bout la logique de l'instrument, risque de susciter des controverses particulièrement vives.

2. LES ACTEURS DE LA TRANSPOSITION

La Belgique se caractérise par différents niveaux de pouvoir : fédéral, régional, communautaire, provincial et communal. Les niveaux de pouvoir concernés par le CEC sont les régions (Flandre, Wallonie, Région de Bruxelles-Capitale), compétentes notamment en matière de formation professionnelle, et les communautés linguistiques (Communauté flamande, Communauté française de Belgique⁴, Communauté germanophone) qui ont en charge l'enseignement. Le cas de la région bruxelloise est particulier, car Bruxelles est bilingue et certaines matières régionales y sont gérées linguistiquement. Ainsi, la formation professionnelle francophone est gérée par la Commission communautaire française (Cocof) qui dispose d'un parlement et d'un gouvernement. Il n'est donc pas question dans un premier temps de créer un CNC. À terme, la Belgique disposera de trois cadres : un Cadre flamand des certifications, un Cadre francophone des certifications (CFC) et un Cadre germanophone des certifications⁵.

Il existe deux organismes francophones de formation professionnelle des adultes. Ce sont l'Office wallon pour la formation et l'emploi (FOREM) pour la Wallonie et Bruxelles Formation pour la Cocof. La Wallonie dispose également d'un Institut de formation en alternance et des indépendants et des petites et moyennes entreprises (IFAPME) qui se trouve au carrefour de l'enseignement obligatoire en alternance (contrats d'apprentissage pour les jeunes à partir de 15 ans ayant suivi les deux premières années de l'enseignement secondaire sans obligation de réussite) et de la formation professionnelle pour adultes. La Cocof dispose d'un organisme analogue, l'Espace de formation des petites et moyennes entreprises (EFPME), dirigé par le Service de formation des petites et moyennes entreprises.

L'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur ont chacun leur ministre de tutelle au sein de la Communauté française de Belgique (CfB). L'enseignement supérieur est dit « binaire » : universitaire et hors université. Au sein de l'enseignement supérieur hors université, on trouve les hautes écoles, qui proposent un enseignement supérieur de type court (premier cycle) ou de type long (deux premiers cycles), ainsi que l'enseignement supérieur artistique. Il existe un autre type

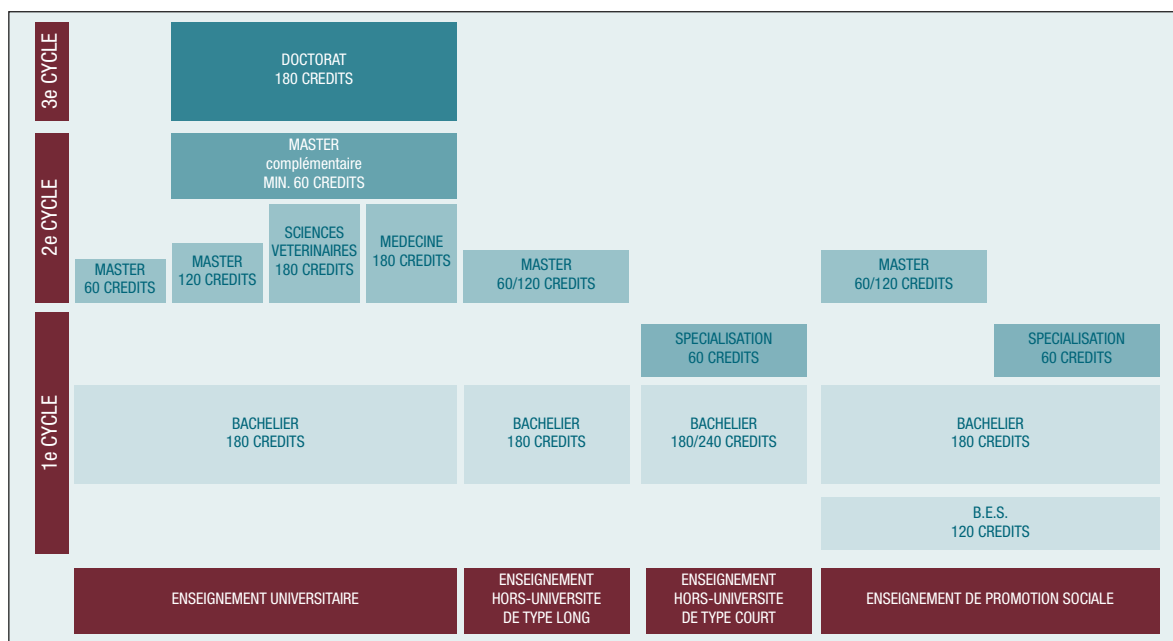
⁴ La Communauté française de Belgique a été rebaptisée Fédération Wallonie-Bruxelles en pleine crise politique belge opposant francophones et néerlandophones. Cependant, il ne s'agit que d'un changement d'appellation usuelle. L'appellation légale inscrite dans la Constitution belge reste Communauté française de Belgique. C'est cette appellation légale qui sera conservée ici.

⁵ Il n'existe pas de Région germanophone en Belgique. Le Cadre germanophone est donc construit par la communauté linguistique germanophone.

d'enseignement avec son propre ministre : l'enseignement de promotion sociale. Ce type d'enseignement couvre aussi bien l'enseignement secondaire que l'enseignement supérieur hors université. Il s'inscrit dans la logique de l'éducation et la formation tout au long de la vie et s'adresse principalement à des adultes. C'est un enseignement davantage orienté vers l'em-

ploi et qui a de nombreuses collaborations avec les opérateurs de formation professionnelle.

Figure 1. Structure institutionnelle de l'enseignement supérieur (AEQES 2013:14)



Deux autres organismes sont impliqués dans la construction du CFC : le Consortium de validation des compétences (CDVC) et le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ). Le CDVC rassemble les trois gouvernements francophones (CfB, Région wallonne, Cocof) à travers un accord de coopération impliquant le FOREM, Bruxelles Formation, l'IFAPME, le Service de formation des petites et moyennes entreprises et l'enseignement de promotion sociale. Le CDVC a essentiellement pour mission la validation des compétences en délivrant des titres de compétences articulés aux référentiels métiers établis par le SFMQ. Le SFMQ résulte également d'un accord de coopération entre les trois gouvernements francophones. Il rassemble tous les opérateurs de formation et d'enseignement, ainsi que les partenaires sociaux. Les missions principales du SFMQ sont de réaliser des profils de métiers et des profils de formation, ainsi que d'assurer la communication entre les différents opérateurs de formation et d'enseignement et les partenaires sociaux.

3. LES ENJEUX

La transposition du CEC en Belgique francophone a soulevé des enjeux importants. Jusqu'il y a peu, seul l'enseignement délivrait des certifications *via* les diplômes. De leur côté, les opérateurs de formation professionnelle reconnus par les pouvoirs publics n'avaient la possibilité que de remettre des attestations garantissant que telle personne avait suivi telle formation. Certaines formations correspondent cependant à des prescrits légaux ou sectoriels.

Diverses controverses sont apparues lors du processus de transposition du CEC. Callon conçoit les « controverses techniques comme des lieux de négociations » (Callon, 2006, p.137). Il identifie un double intérêt à l'étude des controverses :

« D'abord, elles révèlent l'existence des nombreuses négociations qui précèdent et délimitent les choix techniques proprement dits, tout en montrant le caractère limité de ces négociations. Ensuite, elles constituent un terrain privilégié pour étudier les mécanismes par lesquels certaines solutions, qui s'imposent d'abord localement, finissent par s'étendre à toute la société ».

La première controverse a été la traduction d'*European qualification framework* par « Cadre européen des certifications ». La notion de certification était étroitement liée à celle de diplôme et les acteurs belges francophones auraient souhaité traduire la notion anglophone de *qualification* par son homonyme francophone *qualification*.

Cette controverse a immédiatement été suivie d'une autre qui a fait apparaître un enjeu fondamental : l'effet de droit qui accompagne un diplôme. La détention d'un diplôme permet à son titulaire d'accéder à tel niveau d'études, à telle profession, à telle échelle barémique. La question est donc la suivante : si la formation professionnelle est autorisée à délivrer des certifications et à les positionner aux mêmes niveaux que celles de l'enseignement, cela implique-t-il que ces certifications s'accompagnent des mêmes effets de droit que les diplômes ?

Si l'on pousse la logique du CEC à son terme, celui-ci doit amener un décloisonnement total des formes d'apprentissage. N'importe quel opérateur, qu'il soit public, privé, d'enseignement, de formation ou de validation des compétences, à condition qu'il respecte des normes d'assurance qualité standardisées, devrait en principe être autorisé à délivrer des certifications s'accompagnant d'effets de droit. Cette logique du CEC est bien entendu implicite. Cette interprétation renvoie à l'idée de Lascoumes et Le Galès selon laquelle l'instrument est porteur d'une vision du monde particulière, d'une forme de régulation. Les réactions des opérateurs d'enseignement vis-à-vis du CEC montrent que les acteurs sont capables d'identifier la vision du monde que porte cet instrument.

Un intérêt de l'étude des controverses est de dépasser l'explication par les conflits d'intérêts. L'intérêt, ou l'enjeu, se construit en même temps que la controverse :

« la catégorie d'intérêt [...] conduit à une incompréhension totale des mécanismes de la controverse. En effet, dans une controverse, ce qui est en jeu c'est non seulement l'identification des acteurs impliqués, mais également la définition de leurs intérêts. [...] Les actions entreprises ne peuvent être interprétées comme la simple conséquence d'intérêts qui leur seraient extérieurs et préexistants. La notion d'intérêt est certes utile, mais à condition de reconnaître qu'ils se définissent dans le même mouvement que l'action, au fur et à mesure que des résistances sont éprouvées, que des leçons sont tirées et que des connaissances sont acquises. Ce n'est donc qu'*a posteriori*, une fois stabilisés les rapports de force et les marchés, que l'explication en termes d'intérêt devient possible, mais elle prend alors la forme d'une pure et simple tautologie, c'est-à-dire qu'elle confère le statut de nécessité à une série d'événements dont l'enchaînement a été patiemment et longuement négocié » (Callon, 2006:154).

Si l'*European Qualification Framework* avait été traduit par Cadre européen des qualifications, l'enjeu de la certification ne serait probablement pas apparu ou, en tout cas, pas de manière aussi vive.

4. INERTIE : LE REJET DU RAPPORT DU GROUPE INTERDÉPARTEMENTAL DE HAUT NIVEAU

Le 27 mars 2006, soit près d'un mois après la présentation des résultats à Budapest de la consultation organisée par la Commission, le gouvernement conjoint, formé de la Région wallonne, la Cocof et la CfB, a confié à un « Groupe Interdépartemental de Haut Niveau » (GIHN) la mission « [d']analyser les implications du Cadre Européen des Certifications (CEC) tant au niveau francophone que national ; [d']étudier les modalités d'appropriation et de diffusion du nouvel outil dans tous les milieux concernés ; [de] proposer un processus de valorisation et de dissémination des expériences » (CEF, 2009:6). Cinq hauts fonctionnaires représentant l'enseignement obligatoire, l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement supérieur ainsi que le FOREM et Bruxelles Formation composaient le GIHN (idem).

Le 24 octobre 2006, le GIHN a transmis son rapport (GIHN, 2006) au gouvernement conjoint dans lequel il a proposé une méthode pour introduire le CEC en Belgique francophone. Mais le gouvernement conjoint n'a pas approuvé ce document, car le ministre de l'Enseignement supérieur « a estimé ne pas devoir impliquer l'enseignement supérieur dans ce processus global de construction d'un Cadre spécifique à la Communauté française » (CEF, 2009, p.9). Ce refus est d'autant plus étonnant que l'enseignement supérieur était représenté au sein du GIHN. Un membre du CEF interprète le rejet du rapport de la façon suivante :

« À l'époque, il y a eu une position de repli. Il y avait visiblement une crainte de l'enseignement supérieur qu'on marche un petit peu sur ses plates-bandes, alors que tout le monde disait que personne d'autre n'allait délivrer des bacheliers. Certaines certifications seraient peut-être positionnées à ces niveaux, mais personne n'allait délivrer des bacheliers ni des masters. On pense à des certifications délivrées par des centres de compétence qui [...] proposent des formations de haut niveau, où en général les gens qui suivent ces formations ont déjà un bachelier ou un master. Alors c'était un petit peu ridicule de dire que ça ne pouvait être que du niveau 4 ou éventuellement du niveau 5. D'autant plus que par la valorisation des compétences, il y a des formations de ce type qui sont reconnues par les universités. Ou alors on ne les positionnait pas du tout. C'était ça finalement la pierre d'achoppement ».

Les représentants de l'enseignement supérieur craignaient donc que des opérateurs de formation professionnelle positionnent des certifications aux niveaux 6, 7 et 8 correspondant respectivement aux premier, deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur. Toutefois, dans l'esprit du CEC, ces niveaux ne sont pas exclusivement réservés à l'enseignement supérieur.

Le rejet du rapport du GIHN par le ministre de l'Enseignement supérieur a bloqué la construction du CFC, ce qui correspond à la situation d'inertie de Radaelli (2003). Toutefois, le 25 octobre 2007, Marie Arena, alors ministre-présidente de la CfB « en charge de l'enseignement secondaire, en accord avec la Région wallonne et la Cocof, décidait de confier au comité directeur du Consortium de validation des compétences le soin de poursuivre les travaux » (CEF, 2009, p.10), avec le soutien du CEF. Sur l'initiative du CVDC, un « groupe des scribes » a été constitué. Il était composé de représentants du CVDC, du FOREM, de l'IFAPME, de Bruxelles Formation, de l'EFPM et de l'enseignement de promotion sociale. Le CVDC avait invité l'enseignement obligatoire, d'autant plus que c'était la ministre de tutelle qui avait décidé de poursuivre les travaux, mais aucun représentant n'est jamais venu. La mission du groupe des scribes était de proposer une méthodologie commune de positionnement des attestations et des certifications existantes délivrées par les opérateurs de formation professionnelle et par l'enseignement de promotion sociale.

5. RETRANCHEMENT : L'ÉTABLISSEMENT D'UN MONOPOLE LÉGAL

Le rejet du rapport du GIHN a provoqué le *statu quo* jusqu'à la recommandation européenne du 23 avril 2008. Le 9 mai 2008, soit à peine seize jours plus tard, le Parlement de la CfB a promulgué un décret (M.CfB, 2008) par lequel a été annexé au décret Bologne un « Cadre des certifications de la Communauté française » qui est la transposition littérale des trois derniers niveaux du CEC. En agissant de la sorte, un monopole légal de positionnement des certifications aux niveaux 6, 7 et 8 du CEC a été attribué à l'enseignement supérieur reconnu par les pouvoirs publics. Tout autre opérateur qui prétendrait positionner une certification sur l'un de ces niveaux serait dans l'illégalité.

Cette annexe a transformé la nature de l'instrument. Dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et l'objectif de perméabiliser les systèmes d'enseignement et de formation, les huit niveaux du CEC sont ouverts à tous les opérateurs d'enseignement et de formation. C'est bien dans le sens opposé qu'agit l'instauration d'un monopole légal de positionnement. Cette situation peut s'interpréter en termes de retranchement qui éloigne le modèle belge francophone du modèle européen.

Cette situation montre que les enjeux et l'identité d'un acteur se construisent en même temps que la controverse. Le décalage (*misfit*) entre le modèle européen et la structure domestique a été trop grand pour l'enseignement supérieur. La « pression adaptative » a été trop forte et le processus d'euro-péanisation ne s'est pas réalisé.

Pour Callon, une controverse n'est jamais purement technique, elle est toujours sociotechnique.

« Une controverse ne devient technique qu'en bout de course, lorsque les rapports de forces ont été stabilisés et que sont connus les noms des vainqueurs possibles. En revanche, dans les moments initiaux, ces controverses sont sociotechniques, car un des principaux enjeux est de délimiter la sphère de la technique et les enchaînements qui lui sont imputables » (id., p. 146).

Le projet sociotechnique est alors une « construction simultanée de l'objet et de son environnement » (idem). La transposition du CEC en Belgique francophone implique une définition nouvelle de l'environnement constitué des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle reconnus par les pouvoirs publics. Pour la Commission européenne, le CEC doit favoriser la perméabilité des formes d'apprentissage. Or, une telle perméabilité est très faible en Belgique francophone. En autorisant la formation professionnelle à délivrer des certifications et à les positionner sur des niveaux équivalents aux diplômes de l'enseignement supérieur, c'est l'environnement lui-même qui se trouve redéfini. L'enseignement supérieur s'est opposé à cette nouvelle définition en imposant la sienne par l'établissement d'un monopole légal.

L'environnement est peuplé d'acteurs et, « dans une controverse, rien n'est plus important que les mécanismes par lesquels se fixent l'identité des participants, les rôles qu'ils jouent

et les sujets qu'ils abordent » (id., p. 150). Cela passe par la définition des participants qui ont droit à une parole légitime pour participer à la controverse et ceux qui ne l'ont pas. Par son action, l'enseignement supérieur a supprimé le droit à la parole des autres acteurs tenus de respecter la loi. En imposant sa définition de l'environnement, l'enseignement supérieur a aussi défini l'identité des autres acteurs, et notamment les opérateurs de formation professionnelle à qui le droit de délivrer et de positionner des certifications a été refusé. En intégrant l'annexe dans le décret Bologne, la CfB a voulu clôturer la controverse de façon unilatérale. Toutefois, cette situation n'a été que provisoire.

6. ABSORPTION : LA CONSTRUCTION DU CFC

La législature 2009-2014 a connu un changement de ministre et a débloqué la situation. D'après un membre du groupe d'experts chargé de la construction du CFC, ce changement aurait facilité la reprise des travaux relatifs au CFC. Un groupe inter-cabinets a été formé afin de piloter la construction du cadre qui a été confiée à un groupe d'experts représentant chaque opérateur de formation et les différents conseils.

« Parce que, et là on est toujours dans un système d'êtres humains, d'individus, le collaborateur du ministre pour ces matières est quelqu'un qui a été enseignant dans l'enseignement de promotion sociale. Et c'est quelqu'un qui aujourd'hui gère un enseignement de promotion sociale dans sa province. Donc c'est quelqu'un qui sait ce qui se cache derrière l'enseignement supérieur de promotion sociale, et il sait ce qui se passe dans l'enseignement supérieur aussi puisque dans l'enseignement de la province dont il est le Directeur général adjoint, il a aussi de l'enseignement supérieur de plein exercice. Donc je pense effectivement que le changement de compétence au niveau du gouvernement a certainement facilité les choses ».

Le collaborateur en question a été un autre facteur facilitateur. L'enseignement de promotion sociale est l'opérateur le plus proche de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le CFC lui permet de renforcer sa position charnière entre enseignement et formation professionnelle. On peut citer ici l'exemple d'une convention qui a été passée entre un établissement d'enseignement supérieur de promotion sociale et la Chambre belge des comptables et des experts-comptables (CBCEC) qui propose une formation de plein exercice d'une durée de trois ans. La CBCEC est placée sous la tutelle de l'IFAPME. La formation qu'elle délivre n'aboutit donc pas à l'obtention d'un diplôme contrairement aux hautes écoles et à la promotion sociale qui proposent un premier cycle en comptabilité. L'IFAPME craignait qu'à terme l'accès à la profession de comptable soit conditionné à un diplôme d'enseignement supérieur. C'est pourquoi une convention a été passée avec la promotion sociale à travers laquelle la CBCEC dispense deux tiers de la formation, et la promotion sociale un tiers. De cette manière, les personnes inscrites à la CBCEC ont la possibilité d'acquiescer un diplôme de premier cycle. On voit donc comment la promotion sociale peut amener, *via* une validation des compétences, un opérateur de formation non seulement à se positionner au niveau 6, mais à proposer une formation qui

aboutit à un diplôme avec des effets de droit.

Un autre élément du CEC qui renforce la promotion sociale est le niveau 5 qui correspond au cycle court du premier cycle défini dans le processus de Bologne. Un tel niveau n'existait pas en Belgique francophone avant que ne soit envisagée la construction du CFC. Ce niveau correspond aujourd'hui au « Brevet d'enseignement supérieur » de deux années délivré exclusivement par la promotion sociale.

Cette convention a alimenté la controverse et la méfiance de l'enseignement supérieur à l'égard de l'IFAPME et de la promotion sociale. Pour apaiser le climat de tension entre les membres du groupe d'experts, le président du groupe a organisé une journée d'étude où chaque représentant a présenté le mode de fonctionnement de son institution :

« Pour rompre la glace, pour créer un climat de confiance, nous avons souhaité mettre tout à plat, les organisations de chacun, donc mettre tout à plat dans la transparence. On a organisé une journée complète de présentation par chacune des instances, de la manière dont celle-ci fonctionne, de ses contingences de fonctionnement, de la manière dont elle développe les processus qualité. L'élément qualité est vraiment un élément essentiel dans le développement du cadre, car c'est uniquement en faisant la preuve que le cadre est construit en respectant des normes de qualité que l'on peut créer un climat de confiance mutuelle entre les partenaires. On a donc demandé à chacun de présenter la manière dont il gère la qualité en interne, la qualité des certifications. Parce qu'il y a les processus d'enseignement, mais il y a aussi les processus d'évaluation qui aboutissent à la certification. L'enseignement supérieur est venu avec son AEQES [Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur] avec des processus d'évaluation interne dans certaines universités, l'enseignement supérieur hors université a fait la même chose. L'enseignement secondaire est venu avec son évaluation externe qui est produite par le service de l'inspection. Dans la formation professionnelle, on retrouve des normes ISO. Chacun a un peu son processus de gestion de la qualité, mais il y a une volonté chez tous les opérateurs d'éducation et de formation de remettre une certification de qualité. Et quand ce n'est pas le cas, on se lance dans un processus d'adaptation pour réellement correspondre à un niveau de qualité requis. À partir du moment où on avait fait ça, tout le monde s'est rendu compte de ce que l'autre faisait et qu'on pouvait collaborer finalement, et que la volonté tant de la formation professionnelle que de l'enseignement universitaire était de former les gens de manière telle qu'ils puissent remplir leur rôle de citoyen, qu'ils puissent intervenir dans le processus de développement socioéconomique, etc., etc. ».

Cette journée d'étude a été une manière de définir collectivement l'environnement global de l'enseignement et de la formation professionnelle. Chaque opérateur est concerné par une facette de cet environnement et ne connaît pas nécessairement les autres facettes. En définissant collectivement l'environnement, il devient plus difficile pour un acteur d'imposer de façon unilatérale sa propre vision.

Cette définition collective n'a cependant pas fait disparaître les points de tension. La controverse initiale avait mis à jour l'enjeu de la certification. L'enseignement supérieur a alors voulu tuer dans l'œuf toute prétention d'autres opérateurs de certifier aux mêmes niveaux que lui. À partir du moment où les négociations ont été relancées dans le but de construire un véritable CFC impliquant tous les opérateurs de formation et d'enseignement, il a fallu que l'enseignement supérieur accepte que la formation professionnelle ait voix au chapitre et puisse certifier ses formations afin de les positionner sur le cadre. Cependant, les entretiens montrent très clairement que cet enseignement a été l'acteur dominant dans la construction du cadre. Il est parvenu à imposer ses conditions pour que le CFC puisse être construit tout en se protégeant. Tout l'enjeu de l'enseignement est de préserver son monopole dans la délivrance de certifications accompagnées d'effets de droit. C'est pourquoi le CFC a été construit avec une double entrée : une entrée enseignement et une entrée formation professionnelle. C'est le critère des effets de droit qui distingue ces deux entrées. Les certifications positionnées à l'intérieur de l'entrée enseignement correspondent à des diplômes qui ont des effets de droit. Les certifications positionnées dans l'entrée formation professionnelle n'ont aucun effet de droit.

Une autre distinction opérée entre enseignement et formation professionnelle se situe dans la manière dont les certifications ont été positionnées. Les certifications de l'enseignement ont été positionnées par blocs. Cela signifie que, par exemple, tous les diplômes délivrés à l'issue du cycle court du premier cycle de l'enseignement supérieur se situent automatiquement au niveau 5. De la même manière, les diplômes des premier, deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur ont été automatiquement positionnés respectivement aux niveaux 6, 7 et 8. Les certifications de la formation professionnelle doivent pour leur part être positionnées au cas par cas, certification par certification. Cette distinction dans le positionnement a été imposée par l'enseignement et n'est pas du goût de la formation professionnelle qui conteste le positionnement par bloc de l'enseignement. L'argument développé par les représentants de la formation professionnelle est que tous les diplômes de premier ou deuxième cycles de l'enseignement supérieur ne se valent pas ni même tous les diplômes de la fin de l'enseignement secondaire. Les représentants de la formation professionnelle estiment donc que si, dans un premier temps, les niveaux de l'enseignement seront positionnés par blocs à un niveau considéré comme correspondant sur le CFC, il faudra à terme apporter la preuve que cette correspondance est justifiée, programme par programme.

Le groupe intercabinets a indiqué au groupe d'experts que le CFC n'apporterait aucune modification au fonctionnement actuel des systèmes d'enseignement et de formation. Cela signifie que le CFC ne rencontre pas l'un des objectifs fondamentaux du CEC : la perméabilité des systèmes d'enseignement et de formation. Ainsi, le ministre de l'Enseignement supérieur indique dans un entretien : « [...] par la création d'un cadre à double entrée et l'absence d'effet de droit, la création du cadre francophone des certifications telle qu'elle est envi-

sagée ne crée pas de perméabilité entre les systèmes d'enseignement et de formation ». La manière dont le CFC est en train d'être construit correspond au scénario de l'absorption développé par Radaelli (2003), et que l'on rencontre également chez Börzel et Risse (2003) : le modèle européen est adopté sans que des modifications fondamentales soient apportées aux systèmes d'enseignement et de formation belges francophones.

CONCLUSION

Les études de l'impact domestique de l'eupéanisation sont largement dominées par les néoinstitutionnalismes rationnel et sociologique. La combinaison de ces deux approches a le mérite de concilier une approche par les acteurs et une approche par les institutions. Les premiers sont dotés d'une rationalité instrumentale qui guide leurs conduites selon les intérêts qu'ils défendent, les opportunités dont ils veulent profiter et les contraintes qu'ils cherchent à éviter. Leur marge de manœuvre est conditionnée aux ressources dont ils disposent et à la manière dont ils les utilisent, cherchant toujours à trouver le bon équilibre entre les coûts et les bénéfices. Les institutions sont pourvoyeuses de ressources, mais elles véhiculent également des valeurs, des visions du monde, des « compréhensions collectives ». La rationalité des acteurs est dans cette perspective toujours orientée par les valeurs et les visions du monde que véhiculent les institutions.

Cette approche laisse cependant dans l'ombre un élément important : la manière dont se construisent les enjeux et les intérêts des acteurs. Les intérêts sont le plus souvent considérés comme un élément objectif qui se situerait en quelque sorte au-delà des acteurs. À travers le néoinstitutionnalisme sociologique, Börzel et Risse (2003) ont tenté d'expliquer la manière dont les intérêts peuvent se modifier, notamment *via* des mécanismes d'apprentissage collectif. Mais comment les intérêts se construisent-ils ? Comment les acteurs arrivent-ils à identifier et à construire des intérêts ou des enjeux et à leur donner

une forme particulière ? Comment en viennent-ils à identifier des opportunités, à les définir comme telles et à vouloir s'en saisir ?

La notion de controverse offre une piste intéressante pour répondre à ces questions. Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle, dans le cadre de l'importation d'un instrument européen, les enjeux, les intérêts et les identités des acteurs se construisent en même temps que la controverse. Toutefois, le risque est grand de s'enfermer dans une tautologie : la controverse porte sur les enjeux, les enjeux sont définis par la controverse. Pour sortir de cette tautologie, il importe de dégager le fondement même de la controverse, la logique sur laquelle elle repose.

Dans le cadre du CFC, cette logique est la concurrence. L'enseignement supérieur en CfB est financé par un système d'enveloppe fermée indexée chaque année. Cela signifie qu'un montant fixe est réparti annuellement entre tous les établissements d'enseignement supérieur selon le nombre d'étudiants inscrits. Cependant, l'indexation ne suit pas l'évolution du nombre d'étudiants. En d'autres termes, l'allocation de base attribuée pour chaque étudiant diminue chaque année. Si une université veut voir son financement augmenter, il faut que son nombre d'inscriptions augmente proportionnellement plus que celui de ses concurrentes. En effet, ce qu'une université gagne en termes de financement, une autre le perd. Une libéralisation totale d'un marché de production des compétences que soutient le CEC élargirait la concurrence à tous les opérateurs d'enseignement et de formation. Elle s'accompagne d'un risque d'appauvrissement des universités ou des hautes écoles. Parallèlement, cela remet également en question le rôle de la CfB en tant que garante des effets de droit des certifications. C'est donc en identifiant aussi précisément que possible la structure domestique et le décalage avec le modèle européen que l'on peut comprendre les fondements mêmes de la controverse à partir de laquelle les enjeux, les intérêts et les identités des acteurs se construisent.

RÉFÉRENCES

- AEQES, 2013, *L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, AEQES.
- Börzel, T., Risse, T. (2003), « Conceptualizing The Domestic Impact », in Featherstone, K., Radaelli C. M. (eds), *The Politics of Europeanization*, Oxford, Oxford University Press, pp. 57-80.
- Callon, M. (2006), « Pour une sociologie des controverses technologiques », in Akrich, M., Callon, M., Latour, B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, pp. 135-157.
- Conseil de l'éducation et de la formation [CEF]. (2009), *Construire un Cadre francophone des Certifications ? Etat de la question*.
- Conseil de l'Union européenne. (2004), « Éducation & Formation 2010 » - *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, COM(2003) 685 final, 3 mars.
- Conseil européen. (2000), *Conclusions de la Présidence. Conseil européen de Lisbonne*, 23 et 24 mars.
- Conseil européen (2005), *Conseil européen de Bruxelles 22 et 23 mars 2005. Conclusions de la Présidence*, Doc n° 7619/1/05 REV 1 CONCL 1, 23 mars.
- Commission européenne [CE]. (s.d.), *The European Qualification Framework : taking stock of the Consultation*.
- Commission européenne [CE]. (2005), *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, SEC(2005) 957, Bruxelles.
- Commission européenne [CE], 2006a, *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, 5 septembre.
- Commission européenne [CE]. (2010), *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, COM(2010) 2020, 3 mars.
- Groupe interdépartemental de haut niveau [GIHN]. (2006), *Cadre francophone des certifications. Rapport et proposition du Groupe interdépartemental de Haut Niveau*, 24 octobre.
- Lascombes, P., Le Galès, P. (2004), « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments », in Lascombes P. & Le Galès P. (dir.) *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Science Po Académique, pp. 11-14.
- Communauté française de Belgique [CfB]. (2008), *Décret renforçant la cohérence de l'enseignement supérieur et œuvrant à la simplification administrative dans l'enseignement supérieur universitaire et hors universités*, 9 mai.
- Journal Officiel des Communautés européennes [JO]. (2008), *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 6 mai, Luxembourg : OPCE.
- Ministres européens de l'EFP. (2004), *Les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels (Revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002)*, 14 décembre.
- Radaelli, C. M. (2003), « The Europeanization of Public Policy », in Featherstone, K., Radaelli, C. M., *The Politics of Europeanization*, Oxford, Oxford University Press, pp.27-56.

- 
- Souto Lopez M. (2015), *Resserrer le dispositif européen de l'enseignement supérieur par les acquis d'apprentissage*, Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales et en sociologie, Mons, Lyon, Université catholique de Louvain, École Normale Supérieure de Lyon.
 - The Copenhagen Declaration. (2002), *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.*

www.iweps.be

Annexe 1. Cadre européen des certifications (JO, 2008)

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
	Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ ou factuels	Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)	Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie
Niveau 1 Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 1	savoirs généraux de base	aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
Niveau 2 Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 2	savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
Niveau 3 Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 3	savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études	gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
Niveau 4 Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 4	savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études générale- ment prévisibles, mais susceptibles de changer superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études
Niveau 5 (*) Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 5	savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs	gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits	gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles réviser et développer ses performances et celles des autres
Niveau 6 (**) Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6	savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif
Niveau 7 (***) Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7	savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines	aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes
Niveau 8 (****) Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8	savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche

Compatibilité avec le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur propose des descripteurs pour les cycles d'enseignement.

Chaque descripteur de cycle propose un énoncé générique des attentes en matière de résultats et d'aptitudes habituellement associés aux certifications qui représentent la fin de ce cycle.

(*) Le descripteur du cycle court de l'enseignement supérieur (à l'intérieur du premier cycle ou lié à celui-ci), élaboré dans le contexte de l'«initiative conjointe pour la qualité» dans le cadre du processus de Bologne, correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 5 du CEC.

(**) Le descripteur du premier cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 6 du CEC.

(***) Le descripteur du deuxième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 7 du CEC.

(****) Le descripteur du troisième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 8 du CEC.