



HAL
open science

Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches compétences

Hervé Breton

► To cite this version:

Hervé Breton. Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches compétences. JIM Journal of international Mobility, Moving for education, training and research, 2016, 4, 10.3917/jim.004.0025 . hal-03160205

HAL Id: hal-03160205

<https://hal.science/hal-03160205v1>

Submitted on 24 Sep 2022

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

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

Copyright

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches par compétences

Introduction

Mis en œuvre dans un premier temps afin de développer le sentiment d'appartenance à une citoyenneté européenne en construction, les programmes de mobilité se sont trouvés associés, à partir du processus de Bologne amorcé en 1999, aux politiques visant la convergence des systèmes de certification de l'Union. C'est à cette époque que l'Union européenne s'engage *via* le système LMD et ses ECTS¹ dans un processus œuvrant, avec la mobilité étudiante Erasmus, à la construction d'un cadre commun producteur de transparence et de réciprocité dans les systèmes nationaux de certifications relevant de l'enseignement supérieur. Ce processus de rapprochement et de recherche de correspondance entre les certifications des États membres s'est ensuite poursuivi dans le cadre de la recommandation ECVET² de 2009. Son enjeu : concourir à la transparence et la convergence des systèmes de certification relevant de l'enseignement et la formation professionnels (EFP). De nouveau, les mobilités européennes sont désignées comme moyen de cette stratégie.

-
- 1 Le système LMD pour Licence-Master-Doctorat, initié par le processus de Bologne qui vise le rapprochement des systèmes de certifications de l'enseignement supérieur. La déclaration de Bologne (1999) instaure notamment un système œuvrant à la mise en place de crédits transférables entre établissements, dits ECTS pour *European Credit Transfer System*.
 - 2 Pour *European Credit System for Vocational Education and Training*, soit en français, « système européen d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels ». Dans la Recommandation du Parlement européen et du Conseil de 2009, « ECVET est présenté comme fournissant un cadre méthodologique commun visant à la mobilité transnationale et facilitant le transfert des crédits d'apprentissage d'un système de certification à l'autre » (Caillaud, 2013, p. 41).

C'est de ce couplage « mobilités transnationales – ingénierie de la certification » qu'il faut partir pour penser les liens entre mobilités et compétences. Tout comme le voyage, les mobilités européennes engagent le sujet dans un processus de formation de soi, du fait de l'immersion dans des lieux et milieux cosmopolites, de l'expérience de l'ailleurs et de la rencontre interculturelle. Découplés des politiques de certification, les acquis et apprentissages de la mobilité relèvent d'une conception existentielle de la formation, proche par exemple des courants de la *Bildung*³. La conjonction « mobilité-certification » change la perspective et rend nécessaire l'analyse, pour chacune des mobilités, des compétences acquises en lien avec les différents référentiels qui fondent les certifications. Du fait de leur mobilisation dans le cadre des stratégies de convergence des certifications au sein de l'Union, ce passage et cette transformation du regard porté sur les acquis de la mobilité constituent le problème discuté ici. Après avoir différencié puis défini les apprentissages et acquis relevant des mobilités non certifiantes puis certifiantes, nous analysons les liens entretenus entre logiques de compétences et processus de fabrication des certifications. La seconde partie de l'article analyse et interroge, à partir d'expérimentations ECVET conduites dans plusieurs Centres de formation par alternance (CFA), les évolutions des ingénieries de l'accompagnement des mobilités, selon qu'elles privilégient les processus de formation de soi, de professionnalisation ou de qualification.

1. Expériences de mobilités transnationales, milieux capacitants et théorie dispositionnelle

Vivre la mobilité européenne et se trouver immergé dans des milieux non familiers génère des apprentissages et développe des capacités pour évoluer et s'orienter dans les situations incertaines. L'expérience de ces moments où les habitudes quotidiennes ne sont d'aucun secours, voire font obstacle à la compréhension des milieux rencontrés, comporte une dimension initiatique (Breton, 2014). L'immersion dans l'ailleurs permet d'acquérir, bien

³ Voir sur ce sujet les ouvrages de Cicchelli (2012) et Fabre (1994), notamment le chapitre VIII.

au-delà des compétences techniques, une capacité d'ouverture à soi et aux autres, l'idée que ce qui est connu n'est pas certain, et que chaque événement nécessite en partie de se questionner et d'inventer. L'ailleurs est de ce point de vue un milieu capacitant (Fernagu-Oudet, 2014) : il crée les conditions pour qu'adviennent et s'actualisent des apprentissages, du fait même de la configuration des situations vécues. Ces acquis de la mobilité, plus existentiels que professionnels, participent d'un processus de formation par lequel le sujet transforme les manières de se voir et d'évoluer dans le monde.

C'est ce type d'expérience et d'apprentissage que l'Europe a promu au travers du programme Erasmus. Les recherches et études sur ce sujet sont convergentes. Vivre la mobilité suppose d'apprendre à vivre loin de chez soi, fait découvrir des milieux cosmopolites (Cicchelli, 2013 ; Murphy-Lejeune, 2003), développe la confiance en soi et, du fait des rencontres interculturelles réalisées, crée les conditions propices pour une confiance mutuelle. Une étude récente commandée par la Direction générale Éducation et Culture⁴ souligne également l'apport des mobilités en termes de cohésion et de développement du sentiment d'appartenance des jeunes à l'espace européen. Elle insiste sur les capacités acquises lors de cette période : capacités à s'orienter, coopérer dans des milieux culturels et des collectifs de travail inédits, partager la vie quotidienne avec des personnes d'une autre culture⁵.

Ce type d'acquis peut-il se voir traduit en compétences, trouver place dans un référentiel, et contribuer de ce fait, à tout ou partie d'une certification ? Des initiatives semblent aller dans ce sens. Cela pourrait être l'un des objets du référentiel de compétences-clés⁶ promu par l'Europe, qui est composé de huit compétences transversales non référées à des métiers particuliers. Nous verrons que la règle, en matière de construction de référentiels, est de définir

4 Le lecteur se reportera au communiqué de presse de la Commission européenne, produit le 22 septembre 2014, intitulé : « L'étude d'impact d'Erasmus confirme que le programme d'échange d'étudiants de l'UE favorise l'employabilité et la mobilité professionnelle ». Lien : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_fr.htm.

5 Extrait du communiqué de presse précédemment cité : « 33 % des anciens étudiants Erasmus partagent leur vie avec une personne de nationalité différente, contre 13 % de ceux qui sont restés dans leur pays d'origine pour leurs études ; 27 % des étudiants Erasmus ont rencontré leur conjoint ou partenaire de vie pendant leur séjour Erasmus ».

6 Le référentiel de compétences fait suite à une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE).

les compétences en lien direct avec des emplois et métiers préalablement définis. Les capacités décrites précédemment dans cet article, telles que « savoir évoluer en milieu incertain » ou « s'autoriser à inventer de nouvelles manières de faire pour gagner en pertinence », sont à la fois essentielles existentiellement – et professionnellement –, sans jamais se restreindre, ni se voir confondues avec l'exercice d'un métier particulier. En d'autres termes, ces capacités sont transversales. Elles imprègnent l'action en profondeur sans que leur effet soit manifeste ni même visible dans chacune des actions particulières.

Nous proposons de définir ce type de capacités, des dispositions d'action (Bourdieu, 1998) qui peuvent s'actualiser (ou non) selon les contextes et situations rencontrés. Les dispositions sont des possibilités d'action qui s'actualisent par mobilisation de ressources disponibles en fonction des contextes rencontrés. Deux processus s'y conjuguent donc : la constitution de ressources résultant d'expériences vécues et réfléchies ; la mobilisation de ces ressources au gré des situations rencontrées. Cette théorie dispositionnelle pose un certain nombre de problèmes quant aux processus classiques de fabrication des compétences. En effet, en définissant la compétence comme transversale aux classes de situations typiques des référentiels, et en laissant entendre qu'elle est irréductible à la conduite d'une activité dans une situation particulière, il devient difficile de la situer, voire de la penser concrètement. Cette problématique a été relevée dans différents travaux portant sur les « compétences non académiques » (Duru-Bellat, 2015), ou sur le concept de « *soft skills* » (Barth et Géniaux, 2010). La théorie dispositionnelle autour des capacités pense en effet en termes de potentiel⁷. Plus que d'un agir juste en situation (Crahay, 2006), ou d'une orchestration pertinente de ressources dans un contexte particulier (Perrenoud, 2002 ; Jorro, 2015), la capacité dispositionnelle est fondamentalement ouverte. Elle est une possibilité d'action s'actualisant ou non, au gré des situations, selon des procédés qui peuvent varier de manière toujours plus extensive en devenant paradoxalement plus assurée (Billeter, 2012, 2002). Cette définition permet de reconnaître des capacités, essentielles pour la conduite de la vie et l'évolution professionnelle. Elle développe cependant un modèle de la

7 Voir ici la proposition de Rodrigo (2004, p. 18) : « *Savoir, c'est, ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (khrêsis), ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main* ».

compétence en écart avec la conception contemporaine dominante visant à référer les savoirs en lien direct avec les situations typiques des professions et des métiers auxquels se réfèrent systématiquement les certifications. En d'autres termes, la théorie dispositionnelle des savoirs, propice pour penser les acquis des mobilités, est problématique puisqu'elle semble incompatible avec les processus de fabrication des compétences, dont l'un des enjeux est la production des certifications.

2. Construction des compétences et processus de fabrication des certifications

L'une des difficultés, pour penser les compétences en lien avec l'expérience de la mobilité, réside dans le fait que son acception varie selon les agents et acteurs qui l'utilisent. Du point de vue des certificateurs, les compétences constituent des entités stables, concourant par assemblage, telles les briques du maçon, à construire les certifications. Elles sont donc les entités premières de toute certification, et font pivot dans les référentiels pour en définir les unités. Selon cette perspective, ingénieries des compétences et ingénieries des certifications se conjuguent pour constituer les référentiels (Chauvigné, 2010). Cette construction est conduite selon des procédés complexes qui s'amorcent, par exemple en France, *via* l'analyse du travail dans le cadre de Commissions professionnelles consultatives (CPC), ouvrant vers la distinction d'activités-types, de sous-activités et de compétences associées. Ces constructions logiques supposent d'analyser le travail réel, puis de s'en extraire afin d'identifier les typicités liées à l'exercice du métier, pour procéder ensuite, par classification, à une construction qui deviendra le référentiel. Le mouvement initié dans cette construction des référentiels d'activités et de compétences suppose donc de repérer des régularités liées à l'exercice d'un métier, pour en définir la structure, puis de les classer par niveaux de complexité afin d'en déterminer le niveau.

Nous venons ici de décrire succinctement un processus de fabrication, celui des référentiels d'activités, de compétences et de certifications, qui eux-mêmes se trouvent faire partie des systèmes nationaux de certification. Ces « superstructures » que sont les cadres nationaux ajoutent un niveau de complexité à l'ingénierie des compétences, du fait qu'elles classent les

certifications par niveaux. La compétence doit alors se penser selon deux perspectives : celles de l'activité conduite, et celle du niveau de maîtrise attendu. En résumé, une compétence devient, dans cette logique, la capacité effective à conduire une activité (faisant partie d'un métier), selon des critères d'efficacité ou d'efficience formalisés. Ce type d'approche très analytique du travail conduit rapidement à produire des systèmes très complexes définissant, par métiers ou par familles de métiers, des activités types, des sous-activités et des compétences associées. Il en résulte dans certains États membres, dont la France⁸, une profusion de certifications, chacune d'entre elles venant définir une spécialité, ou un niveau d'expertise particulier. Dans ces systèmes inflationnistes, la compétence devient l'outil d'une spécialisation des métiers, d'une différenciation des professions et parfois de stratégies politiques à l'échelle des branches professionnelles et/ou des certificateurs. À l'inverse, les approches très transversales de la compétence vont produire des systèmes comportant un nombre limité de certifications. C'est par exemple le cas de l'Allemagne ou du Royaume-Uni, qui s'appuient pour la construction de leurs référentiels sur des « compétences socles », transversales aux différents métiers.

Cette différence d'approche dans l'usage des compétences, en vue de la production des certifications, a fait émerger un paysage européen de la certification très complexe. Le constatant, l'Europe de la formation (Bapst, 2004) a cherché à promouvoir des politiques de convergence pour le développement de la transparence et la réciprocité des systèmes. La recommandation de 2008, promouvant un Cadre européen des certifications (CEC) organisé selon huit niveaux, se veut un outil permettant le classement et la hiérarchisation des certifications des États membres autour de définitions et de normes communes. Une seconde initiative – nous l'avons mentionné – concerne la mise en œuvre du référentiel des compétences-clés, dont les usages et les niveaux d'appropriation par les États sont encore peu étudiés⁹.

8 En France, par exemple, le nombre de certifications habilitées par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) était (déjà) de 1 600, fin 2002 – année de mise en place de la CNCP. Douze ans plus tard, en 2014, c'est plus de 10 000 certifications qui se trouvent avoir été enregistrées.

9 Nous mentionnons ici le projet Eure.K (www.eure-k.eu), porté par le CNAM Lorraine, et dont l'un des neuf partenaires est l'université de Tours. Les recherches-actions conduites par les chercheurs de Tours proposent d'étudier les fonctions possibles du référentiel

Plus récemment, et c'est le terrain de notre étude, le processus ECVET, mis en œuvre à partir de 2009, a fait naître un paradoxe : initialement conçues pour promouvoir la formation d'un sujet citoyen européen, les mobilités européennes sont devenues un moyen de convergence des systèmes de certification.

3. Un terrain d'étude privilégié : les ingénieries de la mobilité certifiantes ECVET

La mise en lien des politiques européennes de mobilité avec les politiques de convergence des cadres et systèmes de certification est le résultat d'une stratégie mise en place par l'Union européenne. Puisque l'éducation et la formation relèvent des prérogatives et de la responsabilité des États, l'Union européenne doit, pour faire évoluer les systèmes, les pratiques et les mentalités, procéder par incitation. Elle le fait en promulguant des recommandations¹⁰ qui, à la différence des directives, règlements ou décisions, ne présentent pas de caractère contraignant. Ces recommandations peuvent promouvoir, comme c'est le cas pour ECVET, des stratégies de « *bottom-up* », en créant les conditions pour que les acteurs de terrain s'engagent dans des actions expérimentales, afin que, selon un processus cumulatif, les résultats atteints par chacune des actions enclenchent des évolutions structurelles dans les systèmes et les politiques des États. La stratégie mise en œuvre pour ECVET a donc consisté à inciter les acteurs à s'engager dans des actions expérimentales, de sorte qu'ils construisent des dispositifs permettant de

des compétences-clés pour la reconnaissance des acquis et des compétences liées aux expériences de mobilité, spécialement dans les Centres de formation par alternance et dans les Instituts de formations en soins infirmiers. Ce projet Eure.K est développé dans le cadre du programme Erasmus+, partenariat stratégique. Ses travaux ont démarré en septembre 2015.

10 Le principe de la recommandation s'inscrit dans le cadre de la « Méthode ouverte de coordination » (MOC). La MOC, explicitée lors du Conseil européen de Lisbonne en 2000, « a pour ambition de pouvoir dépasser les différences nationales et sociétales grâce à la fixation de lignes directrices et d'objectifs communs que chacun s'engage à atteindre. Les objectifs sont assortis d'indicateurs et d'un calendrier communautaire, chaque État membre s'engageant à prendre les mesures nationales ou régionales nécessaires à la réalisation du projet commun » (Bouder, 2006, p. 97).

valider des compétences inscrites aux référentiels lors de mobilités transnationales. Ne pouvant mobiliser, comme ce fut généralement le cas pour le LMD et son système ECTS, un certificateur principal par État – comme pour la France, le ministère de l'Enseignement supérieur – c'est de manière principale *via* les organismes de formation habilités à délivrer des certifications et intégrant dans leurs cursus des mobilités transnationales que l'ECVET s'est mis en œuvre. Cette politique, accompagnée notamment par les Agences nationales, était clairement énoncée dans la recommandation 2009 qui présente ECVET comme « un cadre méthodologique commun visant la mobilité transnationale et facilitant le transfert des crédits d'apprentissage d'un système de certification à l'autre » (Caillaud, 2013, p. 42). L'ECVET constitue donc un terrain propice et concret pour questionner les « approches par compétences » en lien avec les mobilités européennes, et pour analyser les transformations des conceptions et usages que font les acteurs mobilisés dans les expérimentations de la notion même de compétences. C'est ce questionnement et ces résultats que nous présentons maintenant, à partir de deux recherches-actions conduites auprès d'organismes de formation, et spécialement de Centres de formation par alternance (CFA) : PEP et PEP Goes Local¹¹. L'axe d'analyse porte sur deux niveaux : les conceptions et usages que les équipes pédagogiques engagées dans les actions expérimentales font des notions d'acquis et de compétences ; les évolutions de la relation opérateurs/certificateur au cours de ces actions ECVET, dont l'enjeu est la transformation des référentiels et l'europanisation des certifications.

4. De la reconnaissance à la validation des acquis de la mobilité dans les expérimentations ECVET

Intervenant en tant qu'expert auprès de la région Centre sur les deux projets précédemment mentionnés, nous avons rédigé en 2011 et 2012 six monographies d'expérimentations conduites par des CFA, et réalisé dans ce cadre

¹¹ Voir sur le site du coordonnateur les projets PEP (Practical Experimentation with ECVET in a Partnership) et PEP Goes Local à partir du lien suivant : http://www.evta.net/html_pc/index.html?pep2.htm.

des entretiens auprès des responsables mobilité des établissements entrants dans l'enquête. L'axe principal de l'étude, lors de la conduite des entretiens, a porté sur l'évolution des pratiques de reconnaissance, d'évaluation et de validation des acquis des apprentis au cours des mobilités non certifiantes, puis certifiantes. L'étude montre l'impact d'ECVET sur les ingénieries de la mobilité, par l'identification des processus de focalisation sur les « compétences métiers » aux dépens des approches plus transversales. Les équipes pédagogiques, dans le cadre d'ECVET, accordent une moindre importance aux apprentissages existentiels, du fait de la nécessité perçue de définir très précisément les activités qui seront conduites, les modalités d'évaluation des compétences métiers ciblées, les procédures de validation et de transfert des résultats. Avec ECVET, la logique de validation semble donc entrer en concurrence avec celle de reconnaissance de l'expérience, accompagnée notamment *via* l'Europass Mobilité¹².

Cependant, cette centration sur les dimensions professionnelles des acquis de la mobilité est ambivalente dans les discours des responsables des dispositifs, comme cela est constaté à partir de l'exemple d'un CFA, organisant une mobilité auprès d'apprentis en CAP¹³ dans le domaine de l'horticulture : pour la responsable pédagogique, coordonnant chaque année depuis 2013 une mobilité en Slovaquie, avec un groupe d'une vingtaine de jeunes grâce aux fonds Léonardo¹⁴, les apprentissages majeurs réalisés relèvent avant tout de l'expérience de l'éloignement, de l'absence de contacts avec les proches – amis ou famille – et de l'immersion dans des ailleurs dépayés, faisant vivre des expériences inédites et transformatrices. Les jeunes concernés étant, dans leur très grande majorité, issus d'un milieu rural et habitant depuis leur naissance dans des exploitations agricoles, la mobilité est l'occasion, à la faveur de ce déplacement, d'élargir les horizons,

12 L'Europass Mobilité a été mis en œuvre suite à la Décision n°2241/2004/CE du Parlement Européen et du Conseil du 15 décembre 2004. Il instaure un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences. Il se présente comme un document portfolio, dont le but est de formaliser les compétences et savoirs acquis lors des mobilités européennes.

13 La Certification d'aptitudes professionnelles est un diplôme de niveau V dans le système de certification français.

14 L'entretien a été conduit en 2013. C'est ce qui explique qu'il est alors fait mention de l'ancien programme et des fonds Léonardo.

découvrir de nouveaux espaces, ces expériences étant propices à la transformation des manières de penser l'ailleurs et d'y évoluer. Ces processus de formation expérientielle et existentielle, vécus par les apprentis, résultant de la mobilité, sont présents dans l'ensemble des récits des équipes éducatives. La technicisation nécessaire à la mobilité dans le cadre d'ECVET semble néanmoins produire un effet d'atténuation de l'importance accordée à ces acquis fondamentaux. Aux côtés des approches portfolio privilégiant les logiques de reconnaissance (Breton, 2013), dont l'Europass Mobilité constitue un support bien souvent à aménager, des procédures d'évaluation et de validation ont été formalisées pour l'ECVET. Les enjeux s'en sont trouvés transformés : il s'agit alors moins de reconnaître des acquis que de les valider, en construisant des dispositifs transparents et compatibles avec les critères prescrits et attendus des certificateurs.

5. La réingénierie des dispositifs d'accompagnement et de validation dans les mobilités certifiantes

Ce passage des mobilités européennes valorisées par l'Europass aux mobilités certifiantes a nécessité, pour les expérimentations étudiées en CFA, une réingénierie des partenariats et des dispositifs. Dans le cadre d'une mobilité classique, seule était d'usage la convention de partenariat formalisant la relation entre l'établissement en France et les organismes d'accueil et/ ou de placement européens. Le passage vers la mobilité certifiante a nécessité que les équipes s'approprient les outils préconisés dans la recommandation ECVET de 2009, ainsi que l'ajout, en annexe de la convention de partenariat et du contrat pédagogique, d'un document décrivant en détail la procédure d'évaluation des compétences visées lors de la mobilité. Il stipule notamment les modalités des épreuves, la composition du jury, les critères de mesure, le cadre de la délibération. Un second document annexe y a été adjoint : il s'agit du « relevé individuel de résultat », permettant le transfert des résultats de l'évaluation réalisée durant la mobilité à l'issue des sessions de jurys d'examen, et ouvrant droit à la validation effective des unités du référentiel de certification. Ce document précise entre autres le nombre de crédits d'apprentissage attribués suite au passage des épreuves s'étant déroulées dans les pays accueillant la mobilité.

Tableau 1 : réingénieries des mobilités européennes des CFA enquêtés

	Centres de formation par alternance (CFA)	Centres de formation du pays d'accueil en Europe	Entreprises du pays d'accueil en Europe
Mobilités professionnalisantes	Convention de partenariat Annexes pédagogiques		
Mobilités certifiantes	Convention de partenariats Contrat pédagogique Annexes liées à la procédure d'évaluation Procédure de transfert des unités d'apprentissages		

Cette réingénierie des mobilités vise, lors des expérimentations, à ce que, dans les dispositifs d'accompagnement de la mobilité des apprentis, les acquis ciblés soient pensés en lien direct avec le référentiel de compétences et soient évaluables selon des procédures conformes aux référentiels de certification. La démarche suppose la rédaction du contrat pédagogique, en intense concertation avec les organismes d'accueil en Europe, la compréhension mutuelle et partagée des compétences visées durant la mobilité certifiante étant devenue essentielle. C'est en effet à partir de cette compréhension que peuvent se construire et s'organiser les dispositifs d'évaluation des acquis pendant la mobilité, et donc la définition des modalités concrètes d'organisation des jurys, de préparation de l'épreuve, de définition des critères de mesure...

Ces transformations occasionnent un changement conséquent dans la conception des compétences visées par la mobilité, ou tout du moins, une priorisation. Avec ECVET, la mobilité n'est plus un objet en soi, mais un moyen par lequel l'apprenti valide, selon des procédures aménagées, les unités d'une certification. La mobilité lui permet donc d'avancer dans l'obtention de cette certification et de développer des compétences professionnelles spécifiques, en expérimentant des manières d'exercer le métier pour partie inédites, liées aux traditions, manières de faire et cultures professionnelles locales. Nous retrouvons ici, par certains aspects, les dimensions formatrices du Tour de France des compagnons (Guédez, 1994). Cependant, à la différence des compagnons, ces apprentissages et acquis sont encadrés par des ingénieries fortement ancrées dans les approches prescriptrices des

référentiels. En technicisant les ingénieries de la mobilité pour sécuriser les procédures d'acquisition et d'apprentissage, le risque d'une scolarisation de l'expérience de la mobilité excluant les acquis transversaux – pourtant essentiels à la construction du sujet en formation – apparaît, dans certaines expérimentations analysées en CFA. Nous voyons ici ressurgir la difficulté principale de la compétence, tiraillée entre une approche transversale et dispositionnelle, située dans le cours de la vie, et une autre exclusivement professionnelle et encadrée par le référentiel.

6. Rôles et postures des certificateurs sur les enjeux de l'ECVET

Le changement de regard porté sur les acquis par les opérateurs, du fait de la transformation des mobilités et des enjeux de l'ECVET, pourrait être interprété comme la résultante d'injonctions formulées par les institutions de tutelle que sont les certificateurs. Un CFA est en effet habilité à organiser et accompagner les apprentis vers une certification. Cette habilitation suppose le respect de l'ensemble des critères encadrant les conditions d'évaluation des compétences et de délivrance du diplôme. Il est donc possible de se demander si la centration sur les logiques de compétences professionnelles, au détriment de capacités plus transversales, telle qu'observée dans les expérimentations, est une conséquence des injonctions produites par le certificateur.

L'analyse du rôle joué par le ou les certificateurs, dans la centration constatée des CFA sur les compétences professionnelles, suppose d'étudier les interactions à l'œuvre entre opérateurs et certificateurs, afin de comprendre les rapports d'influence réciproques à l'œuvre au sein des expérimentations ECVET. Nous avons donc, dans le cadre des deux recherches-actions précédemment citées, procédé à l'analyse des référentiels de certification des diplômes concernés par les mobilités ECVET, puis interrogé les référents de la mobilité certifiante de sorte qu'ils nous décrivent les modalités par lesquelles le certificateur – en l'occurrence, le ministère de l'Éducation nationale – avait été associé à l'expérimentation. Pour l'ensemble des mobilités étudiées, les référentiels de certifications comportaient des indications qui faisaient obstacle à la mise en œuvre d'une procédure validant une partie du diplôme en dehors du territoire hexagonal. Différents critères,

parfois anodins, s'avéraient contraignants, voire rédhibitoires : par exemple, les prescriptions imposant la tenue des sessions d'évaluation en France, ou une habilitation des membres du jury par le certificateur, apparaissent très limitantes pour l'organisation de sessions dans un autre pays de l'Union¹⁵ ; de même, certaines obligations compliquent les procédures : utiliser des formulaires inadaptables ou conduire la session durant une période prescrite de l'année scolaire.

Ces différents niveaux de contraintes ont mené les opérateurs à opter pour des stratégies oscillant entre la simple diffusion d'une information préalable auprès du certificateur lors de l'amorce de l'action ECVET, et, selon un scénario opposé, l'invitation du certificateur à des réunions de comité de pilotage, et à la diffusion d'éléments de suivi au cours des différentes étapes de la mobilité certifiante. Dans le premier cas, la stratégie suivie par les opérateurs a été de se fonder, sans concertation préalable, sur le cadre expérimental ouvert par la recommandation ECVET, au risque de mettre le certificateur devant le fait accompli. Dans le second, le but est d'obtenir officiellement un accord pour la mise en œuvre d'une action de mobilité certifiante à titre dérogatoire.

Tableau 2 : Niveaux d'ingénierie et transactions entre partenaires dans l'ECVET

Acteurs Niveaux de l'ingénierie	Certificateur Éducation nationale	Opérateur Organisme de formation	Partenaires européens (organismes intermédiaires et entreprises)
Ingénierie de la certification	Négocier un cadre dérogatoire avec le certificateur pour la conduite de l'expérimentation	Travailler avec les partenaires européens pour la compréhension des réfé- rentiels et la construction des parcours de mobilité	

15 Une étude approfondie de référentiels relevant du ministère de l'Éducation nationale montre que des mentions rendent possible, au cas par cas, et sous certaines conditions, d'organiser des sessions d'évaluation en dehors du territoire hexagonal. Même dans cette configuration, il semble cependant nécessaire aux opérateurs de recevoir un avis officiel du certificateur sur l'expérimentation conduite, pour validation de « l'interprétation » alors faite du texte du référentiel.

Acteurs Niveaux de l'ingénierie	Certificateur Éducation nationale	Opérateur Organisme de formation	Partenaires européens (organismes intermédiaires et entreprises)
Ingénierie de formation	Transmettre les documents supports de l'ECVET (contrat pédagogique et annexes)	Rédiger et traduire les documents supports de l'ECVET : convention de partenariat, contrat pédagogique, procédure d'évaluation et de validation, relevé de résultats	
Ingénierie de la mobilité	Informar du démarrage effectif de l'expérimentation. Inviter le certificateur à l'une des mobilités lors de la phase d'évaluation	Structuration des dispositifs d'accompagnement en amont (cours de langue), pendant et au retour de la mobilité	

Le tableau 2 formalise les différents niveaux de concertation engagés par l'opérateur, à la fois avec le certificateur et avec les structures d'accueil des apprentis situées dans un des États de l'Union. Il objective les transactions nécessaires pour qu'une coordination s'organise autour d'une ingénierie des compétences, en phase avec les référentiels et en accord avec les organismes qui en ont la responsabilité. La centration sur les compétences professionnelles apparaît manifeste dans l'ensemble des étapes et documents envisagés dans le tableau 2. Cette focalisation résulte cependant moins d'une attente ou d'une pression provenant des certificateurs, que d'une stratégie mise en œuvre par différents CFA pour sécuriser les procédures des actions conduites de 2009 à 2015, alors qu'ils ne pouvaient se prévaloir d'un avis formel et officiel. En d'autres termes, la centration sur les compétences professionnelles et techniques résulte – pour partie – de l'absence de prise de position officielle des certificateurs autour d'ECVET. Les certificateurs n'offrant pas un cadre officiel d'expérimentation aux centres de formation, il semble que ces derniers sécurisent la démarche en la recentrant de manière quasi exclusive autour des compétences prescrites par les référentiels.

7. Ingénieries des compétences et européanisation des certifications

En 2016, les mobilités transnationales promues par l'Europe semblent à la croisée des chemins. Reconnues comme une modalité de formation de soi pour des milliers d'étudiants faisant l'expérience du voyage et de l'ailleurs dans le cadre d'un long séjour en lien avec un parcours universitaire, elles sont principalement, dans le cadre d'ECVET, le moyen d'une professionnalisation *via* l'acquisition de savoir-faire locaux et d'une qualification par la validation sur place d'unités de la certification. Conjuguer les processus d'autoformation existentielle avec ceux relevant de la professionnalisation n'est pourtant pas impossible. Les compagnons du Tour de France le font depuis des siècles, en maintenant une tradition à forte dimension expérientielle et initiatique. Cela suppose de prévoir des ingénieries de l'accompagnement et de la formation qui favorisent les départs sans trop formater les programmes, d'ouvrir des espaces collectifs pour que l'expérience se partage, tout en intégrant des procédures négociées avec les certificateurs afin que les actions mises en œuvre entrent dans le droit commun. Ce processus nécessite un travail des différentes parties concernées : les opérateurs qui, pour faire connaître et reconnaître les expérimentations conduites et leurs dimensions innovantes, doivent analyser les pratiques et formaliser les résultats atteints ; les certificateurs qui, eux, se trouvent interpellés sur leurs logiques de structuration des certifications et la fonction sociale des certifications dont ils ont la responsabilité ; les États membres, qui sont conduits à se réinterroger sur leur système de certification ainsi que sur la place que prennent les certifications comme moyen de distinction sur le marché du travail et de sécurisation des parcours professionnels.

Ce dernier point mérite une grande attention. Les certifications conjuguent différentes fonctions, dont celles d'attester de niveaux de compétences auprès d'employeurs, d'organismes de formation, et de certificateurs. Elles ont donc une valeur sociale et servent, selon les pays, de premiers critères pour la sélection dans les processus de recrutement, ou de négociation sociale au sein des entreprises. Il est donc possible de parler d'une « culture de la certification » (Caillaud, 2004) dans chacun des États de l'Union. L'européanisation des certifications (Breton, 2016) dont il est

question dans l'ECVET ne pourra sans doute pas faire l'économie d'une mise en perspective culturelle des logiques de fabrication des compétences, et des usages qui leurs sont associés, dans chacun des États membres comme à l'échelle de l'Union européenne.

Références

- Bapst, C. (2004). Europe de la formation. De quoi s'agit-il ?. *Éducation permanente*, 160, 13-17.
- Barth, I. et Géniaux, I. (2010). Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *Management et prospective*, 36, 316-339.
- Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- Billeter, J-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- Bouder, A. 2006. Européanisation de la certification. Un passé éclectique, un avenir incertain. *Relief*, 17, 79-105.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Breton, H. (2016). Ingénierie des mobilités transnationales et européanisation des certifications. *Éducation permanente*, Hors-Série AFPA, 91-99.
- Breton, H. (2014). *Le voyage comme initiation à l'autoformation*. Communication au 8^e colloque sur l'autoformation. Université de Strasbourg. <http://colloque-autoformation.unistra.fr/uploads/media/Breton.pdf>.
- Breton, H. (2013). La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive. *Éducation permanente*, 196, 99-110.
- Caillaud, P. (2013). L'Europe des certifications professionnelles : coordination des systèmes nationaux ou promotion d'un modèle européen ?. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors-série n° 4, 33-50.
- Caillaud, P. (2004). Les certifications en France et en Europe. Que disent les recherches françaises et européennes ?. *Ministère délégué à la recherche*, En ligne sur le site de l'archive ouverte HAL-SHS : halshs-00597351, version 1.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche et formation*, 64, 9-14.
- Cicchelli, V. (2013). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Presse de Science Po.

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation et emploi*, 13-29.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fernagu-Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation permanente*, Hors-Série, 171-186.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ?. *Le français aujourd'hui*, 191, 25-34.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur*. Paris : Didier.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?. In : Dolz, J. et Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 45-60.
- Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'Hexis chez Aristote. *Alter*, 12, 11-25.