

Le cadre européen de l'institutionnalisation de la recherche dans les filières professionnelles.

Le contexte d'une mobilisation récente autour de la recherche

Pour comprendre et situer la mobilisation actuelle que l'on peut observer en France autour de la question de la recherche dans le champ de l'intervention sociale, il serait opportun de s'intéresser à la légalité de la recherche autant qu'à sa légitimité.

L'analyse des textes réglementaires européens permet de mieux comprendre la nature des enjeux et l'aspect novateur des solutions proposées avec notamment la construction d'un cadre européen de certification.

C'est cette politique qu'il importe de mettre en évidence pour comprendre le cadre dans lequel nous posons la question de la recherche et de la science du travail social en France. Cette question apparaît, vue de Belgique de Suisse, mais plus encore, d'Angleterre, comme une question franco française. Il suffit d'aller dans une librairie, à Londres, pour comprendre que la question est résolue de fait par l'existence d'une discipline universitaire qui produit suffisamment d'ouvrages pour occuper plus de place dans les rayons que ceux de sociologie ! Mais au delà de la particularité de tel ou tel pays, ce qui s'impose aujourd'hui à tous les pays d'Europe, c'est l'existence d'un espace européen de l'éducation et la formation.

Comprendre les logiques à l'œuvre, de 1993 à 2008 et analyser les orientations programmatiques adoptées pour 2020 devrait nous permettre de mieux situer les enjeux et les défis à relever pour le champ du travail social en France, en évitant de s'enliser dans des conflits qui n'ont plus lieu d'être car dépassés par l'histoire de la formation professionnelle en Europe.

On passera donc en revue les étapes qui ont concrétisé, pas à pas, la stratégie de Lisbonne, dans la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie : adoption des principes de mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur par le processus de Bologne avec l'architecture commune du LMD (ou BMD) et la monnaie commune (ECTS), mise en place de principes communs pour la validation des acquis non formels et informels (VAE en France), constitution du Cadre européen de certification (CEC), cadre contraignant puisqu'obligeant à une convergence et une mise en œuvre obligatoire dans chaque pays.

On constate à ce stade que l'objectif de convergence entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel est atteint à partir de l'adoption du cadre européen de certification et de ses annexes techniques qui en précisent la forme mais qui indique aussi de manière très claire que la référence se sont bien les ECTS qui devient la monnaie unique de l'éducation et de la formation en Europe.

Dans ce rapprochement entre enseignement général et enseignement professionnel construit dans une idéologie néolibérale et une pensée profondément utilitariste, il y a sans doute une analyse critique à construire sur l'évolution d'une Europe centrée sur l'utile, la rentabilité à court terme, la compétition économique. Pour autant, il est certain que l'enseignement professionnel en sort grandi, réhabilité, placé à égalité avec des enseignements jugés jusque-là plus prestigieux. Il ne faut pas se leurrer, les formations sociales ne sont pas celle qui étaient le plus visées par cette politique, mais elle bénéficie dans ce contexte européen et non plus seulement français d'un traitement d'égalité avec les autres formations professionnelles, comme celle des ingénieurs, des architectes, ou des métiers de l'art par exemple. C'est bien le fait de sortir de la spécificité culturelle française et de la spécificité culturelle du social en rentrant dans une sorte de droit commun de la formation professionnelle qui va permettre de

penser la question d'une filière de travail social comme filière professionnelle identique aux autres et développant des certifications du même type.

Une approche des textes réglementaires européens

Il faut d'abord préciser qu'en matière de textes réglementaires, les textes publiés au journal officiel au niveau européen, sont toujours des recommandations qui ne peuvent prendre un aspect juridique, que dans la mesure où ils sont transposés dans les lois propres à chaque pays.

On parlera donc souvent au niveau européen de : recommandations, processus, stratégie, cadre structurant. Pour comprendre la nature de la légalité dont il sera question, il est nécessaire de partir d'éléments connus de tous, en soulignant leur origine européenne. En effet, la plupart des acteurs du champ du travail social lisent peu ou pas du tout les textes de loi régissant leur activité, se contentant de l'utilisation d'une Vulgate issue de la presse professionnelle voir même des références communes qui circulent dans les diverses interactions. Autant dire que les textes européens sont mal connus voir même très souvent complètement ignorés.

Deux éléments récents ont surgi dans le paysage français des formations et des certifications dans les quinze dernières années qui ont bouleversé les pratiques antérieures : la validation des acquis de l'expérience et le processus de Bologne.

Si le processus de Bologne est notoirement repéré en France, comme une politique européenne en matière d'enseignement supérieur, (du fait même de son nom), la validation des acquis de l'expérience est considérée comme un dispositif strictement français.

La validation des acquis de l'expérience est un dispositif mis en place en France à partir de 2002 par la loi de rénovation sociale. Si on effectue une recherche sur ce thème sur Internet, on pourra découvrir de nombreux sites français, institutionnels pour la plupart, qui abordent ce thème¹. Si on prend la peine de lire attentivement le contenu de chacun d'eux, on pourra penser qu'il s'agit d'un dispositif strictement français. Il n'en est rien. Cette disposition est issue de la Communauté Européenne et d'une série de directives et recommandations depuis 1996.

Il est important de reprendre ces deux processus, qui en fait, appartiennent au même cadre politique, alors que généralement on les considère de manière disjointe, pour en comprendre les mécanismes et les enjeux. Non seulement les deux processus appartiennent tous deux au processus de Lisbonne et au programme « éducation et formation 2010 », mais surtout, ils sont les deux versants de la politique économique de la communauté européenne des vingt dernières années, tournée vers la mise en place d'une économie de la connaissance.

Les enjeux de la formation tout au long de la vie

Dans les années quatre vingt dix, les instances européennes constatent que les citoyens européens se heurtent trop souvent à des obstacles lorsqu'ils tentent d'étudier ou de travailler dans un autre pays ou lorsqu'ils veulent mettre à profit des études ou une formation antérieures. Une réflexion s'engage pour faciliter cette circulation entre les pays, mais pour

¹ Par exemple : <http://www.vae.gouv.fr/index.htm>

faciliter la circulation entre les pays, il faut aussi faciliter la circulation entre les diplômés d'un même pays.

Par ailleurs, un petit cercle d'experts auprès de la Commission européenne, lance l'expression « *formation tout au long de la vie* », qui est d'abord un appel à rénover en profondeur nos conceptions sur l'apprentissage et la place des compétences dans le développement économique et social.

C'est au cours du Conseil européen de Bruxelles des 10 et 11 décembre 1993 que prend naissance cette notion qui va structurer toutes les questions concernant l'éducation et la formation et par suite, la recherche.

Le Conseil « *a pris acte des propositions de la Commission figurant dans le livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi; que l'éducation et la formation peuvent contribuer au changement économique et social et à la lutte contre le chômage; que la proclamation d'une « Année européenne de l'éducation et de la formation » proposée dans le livre blanc pourrait être un signal pour rendre plus clairs les exigences essentielles et les objectifs à long terme dans les domaines de l'éducation et de la formation au sein de la Communauté* »²

L'Union européenne déclare donc 1996 « Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ».

Il faut aussi s'intéresser, au-delà de la décision elle-même, aux « considérant » qui précèdent toujours les décisions européennes. Dans la décision N° 2493/95, l'un de ses considérants est déterminant pour comprendre à la fois les enjeux qui se dessinent et l'objectif qui est fixé : il va se déployer tout au long des vingt années suivantes et sans doute au-delà.

*« considérant que l'adaptation permanente des systèmes d'éducation et de formation à ces exigences nouvelles constitue une tâche revêtant une importance stratégique pour l'Europe, puisque la compétitivité de l'économie européenne et la stabilité de la société en Europe reposent sur le savoir, sur le savoir-faire et sur des conceptions fondamentales communes; que l'attrait et le prestige de la formation professionnelle dépendent beaucoup de la reconnaissance de l'équivalence des filières de l'enseignement général et de la formation professionnelle ainsi que de la reconnaissance sociale des professions qualifiées; »*³

Ces quelques lignes trace la route qui devra être poursuivie pour assurer la compétitivité économique : s'assurer de l'équivalence des filières de l'enseignement général et de la formation professionnelle.

La notion de « formation tout au long de la vie » s'inscrit à la fois dans l'exigence humaniste du développement humain, mais correspond aussi à des impératifs économiques et sociaux. Il faut tout à la fois répondre aux aspirations des salariés et aux exigences de la société et des employeurs. Mais il existe aussi un enjeu économique majeur : faire de ces « vieux pays », un ensemble plus moderne et plus compétitif, *l'Europe de la connaissance*.

En 2000, au Sommet de Lisbonne, le Conseil européen fixe pour objectif à l'économie européenne de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus*

² DÉCISION N° 2493/95/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 23 octobre 1995 proclamant 1996 « Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »

³ *ibidem*

dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable et d'une plus grande cohésion sociale ».

La mise en place d'une stratégie

En 2000, au Sommet de Lisbonne, le Conseil européen fixe pour objectif à l'économie européenne de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable et d'une plus grande cohésion sociale* ».

Pour atteindre ce double objectif, il faut donc construire un système intégré permettant à la fois, la transparence entre les systèmes de certification de chacun des pays membres et l'augmentation du niveau de qualification tout au long de la vie correspondances dans un système global.

On va voir qu'en une dizaine d'années, par touches successives, le puzzle va se mettre en place progressivement grâce au programme « Education et Formation 2010 ».

En 2001, cet objectif est réaffirmé au Conseil européen de Stockholm qui fixe comme objectif de « *réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* ».

La mise en œuvre du programme communautaire de Lisbonne ou **processus de Lisbonne**, se traduira par l'adoption définitive du programme « Education et Formation 2010 » en 2002 à Copenhague et revalidé à mi parcours en 2005.

Ce programme doit permettre de remplir un certain nombre d'objectifs particuliers. En effet, pour permettre la libre circulation des travailleurs il faut pouvoir comparer les niveaux et la valeur des certifications pour garantir l'équivalence, et pouvoir comparer les certifications, au-delà du système d'enseignement propre à chaque pays (durée, lieux, etc) et.

La déclaration de Bologne et les ECTS

La déclaration de Bologne de juin 1999 a stimulé la mobilité et la transparence au sein de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation, en mettant en place le système Bachelor, Master, Doctorat.

Le processus de Bologne vise à construire un espace européen de l'enseignement supérieur dans lequel les enseignants, les étudiants, les diplômés pourront se déplacer et bénéficier d'une reconnaissance de leur qualification.

Mais surtout, Bologne va mettre en place une **monnaie unique** de certification : une monnaie commune à tous les pays pour l'enseignement supérieur (47 pays adhère à ce jour au processus).

C'est la mise en place de l'ECTS (European Credit Tranfert System) caractéristique de la charge de « travail » de l'apprenant, associée à l'obtention d'une unité d'enseignement.

En France, ce sont des décrets de 2002 qui effectuent la transposition à l'enseignement supérieur⁴. On évoquera un seul article, l'article 5 du Décret n°2002-482, qui résume à lui seul l'essentiel des dispositions transposant le processus de Bologne.

⁴ Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, Décret n°2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes.

La validation des acquis non formels et informels

Mais ces réponses ne sont pas suffisantes pour remplir l'objectif de l'augmentation du niveau de certification de l'ensemble de la population active.

L'effort humain et financier nécessaire pour faire monter d'un niveau l'ensemble de cette population avec les systèmes classiques d'enseignement étant tout à fait inaccessible, il a fallu reconsidérer totalement la base même de cette Europe de la connaissance. On n'en est donc venu à sortir du carcan traditionnel selon lequel les compétences n'étaient repérables que par les certifications et les années passées à l'école. On a donc pu admettre que les compétences pouvaient être acquises dans un cadre formel mais aussi de manière informelle et non formelle.⁵

L'apprentissage qui se déroule dans les systèmes formels d'éducation et de formation est généralement le plus visible et reconnu sur le marché du travail et par la société en général. Toutefois, depuis quelques années, une importance croissante est accordée à l'apprentissage dans un contexte non formel ou informel. De nouvelles approches s'avèrent donc nécessaires pour identifier et valider les acquis de cet apprentissage "invisible".

La définition et la compréhension de ce qui relève de l'apprentissage formel, non formel ou informel peuvent cependant varier d'un pays à l'autre.

Les définitions suivantes sont utilisées au niveau européen :

L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.

L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.

L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant.

⁵ CEDEPOF : « Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels »

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2009

Pour cela, il a donc aussi fallu admettre qu'il y avait d'autres façons de mesurer les connaissances que de faire passer des épreuves ou examens. On est donc arrivé à construire les systèmes de transmission des savoirs et savoir-faire, non pas à partir d'un programme d'enseignement déterminé par les seuls enseignants mais à partir des résultats attendus de ce système de formation, à savoir les compétences acquises.

C'est de cette révolution, l'entrée par les compétences, que naît une révolution dans la façon de concevoir l'individu apprenant. Il n'est plus considéré comme une page vierge mais comme un individu disposant d'un certain nombre de compétences, de savoir et de savoir-faire, et qui doit non pas repartir à zéro, mais compléter ses compétences pour atteindre un ensemble de compétences rassemblées dans un référentiel de certification donné.

Au-delà de la validation des acquis d'expérience, des réflexions s'ouvrent : la position du pédagogue vis-à-vis d'un individu ou d'un groupe à former et le positionnement aujourd'hui du travailleur européen dans sa vie professionnelle active.

La question des passerelles et de la porosité entre les différents systèmes d'éducation et est du même coup posée, on la retrouvera, d'une manière explicite, dans le programme « éducation et formation 2020 ».

Les compétences clés

C'est la recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006⁶ sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui fixe un cadre commun pour tous les pays.

Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte.

Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.

Le cadre de référence décrit huit compétences clés :

1. Communication dans la langue maternelle
2. Communication en langues étrangères
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
4. Compétence numérique
5. Apprendre à apprendre
6. Compétences sociales et civiques
7. Esprit d'initiative et d'entreprise
8. Sensibilité et expression culturelles.

Ce texte est cité ici, pour son contenu bien sûr, mais aussi pour montrer un exemple des textes intermédiaires dont tous ne sont pas cités au journal officiel, mais qui structurent peu à peu la convergence et permettent d'aller vers une harmonisation.

Un cadre commun d'assurance de la qualité (CCAQ) a été construit pour l'enseignement et la formation professionnels, en fonction de l'expérience acquise et des «bonnes pratiques» en vigueur dans les différents pays participants. Ces dispositifs résultent de la collaboration entre les instances européennes et des groupes techniques issus de chaque pays.

⁶ 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) Journal officiel C 155 du 8.7.2009

De même nom des indicateurs et des critères de référence ont été constitué recenser les points forts et les points faibles de la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne. Il est même envisagé l'instauration d'un cadre cohérent pour ses critères et ses indicateurs de façon à assurer, à la fois l'égalité et la cohérence dans l'évaluation des certifications dans des pays haut système différent, mais aussi pour s'assurer de la réalisation effective de la stratégie mis en place.

On pourra aussi citer des éléments comme la Charte européenne de qualité pour la mobilité, le passeport « Europass », etc.

Le cadre européen des certifications (CEC)

Mais, outre une monnaie commune qui permet de comparer les certifications il faut aussi mettre en place un cadre général qui pourra garantir la lisibilité, l'architecture commune des certifications, bref un système commun et transparent.

Ce sera réalisé en 2008, dans la « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. »⁷

En améliorant la transparence des compétences et des qualifications, le cadre européen des certifications (CEC) constitue un instrument de promotion des instruments d'éducation et de formation tout au long de la vie. **Ce cadre est commun à l'enseignement général ainsi qu'à la formation professionnelle.** Il veut permettre aux citoyens européens de mieux communiquer les informations pertinentes relatives à leurs compétences et à leurs qualifications.

L'initiative du CEC est étroitement liée au cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur : les deux cadres sont compatibles et leur mise en œuvre est coordonnée.

En 2012, toutes les nouvelles certifications délivrées par les établissements d'enseignement postsecondaire de l'UE devront faire référence à l'un des huit niveaux de certification du CEC. En effet, le CEC est composé d'un ensemble de huit niveaux de référence décrivant : ce que l'apprenant sait, ce qu'il comprend, ce qu'il est capable de faire, *indépendamment du système dans lequel telle ou telle certification a été délivrée.*

À la différence du système garantissant la reconnaissance académique *sur la base de la période d'études*, le CEC couvre l'ensemble de l'apprentissage, et notamment celui effectué en dehors du circuit de l'enseignement formel et des établissements de formation. Les principaux indicateurs du niveau de référence sont les aptitudes, les compétences, les connaissances.

Ce que montre le CEC, c'est l'intégration dans un même projet de toutes les formes d'enseignement, y compris enseignement professionnel et enseignement académique. Il montre aussi l'intégration du processus de Lisbonne au niveau de la validation des acquis non formels et informels. Il met en place une double convergence.

Tout d'abord une convergence entre éducation et formation.

La volonté est claire depuis 1993 : œuvrer à « *la reconnaissance de l'équivalence des filières de l'enseignement général et de la formation professionnelle* ». Il faut d'ailleurs ajouter que

⁷ 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 (2008/C 111/01) Journal officiel européen C 111 du 6.5.2008

ceci est renforcé parce les textes propres à l'enseignement supérieur qui incitent les universités à mettre en œuvre des visées professionnalisantes.

La construction des huit niveaux : l'Annexe II

C'est l'étude attentive des annexes qui permet d'analyser la politique mise en place par cette recommandation

On peut constater, dès l'introduction de cette annexe technique n°2, la concrétisation du traitement d'égalité entre filière d'enseignement général et filière d'enseignement professionnel.

« 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 »⁸

Aux savoirs théoriques répondent les savoirs factuels, aux aptitudes cognitives répondent des aptitudes pratiques. Mais de plus le troisième item permet de mieux comprendre la logique qui doit présider à la présentation d'une certification : il s'agira bien d'articuler les savoirs théorique et des savoirs factuels, de faire apparaître à la fois des aptitudes cognitives et des aptitudes pratiques pour conclure sur des compétences tournées vers l'action.

En examinant attentivement les 2 niveaux du haut de tableau (niveau 7 et niveau 8), on va mieux saisir à la fois la logique d'ensemble, et les conséquences pour ce qui devient de fait, les niveaux Master et Doctorat. Pour simplifier la lecture, la note de bas de page est accolée à la définition du niveau.

*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 |*

*[***] 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.*

*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*

⁸ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 Journal officiel européen C 111 du 6.5.2008 Annexe II.

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

*[****] 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.*

On peut constater dans l'annexe II de la déclaration, qu'il y a un arrimage direct entre le CEC et les ECTS. C'est implicite dans le corps de la déclaration, mais c'est expliciter dans l'annexe II : le bachelor ou licence (premier cycle) est au niveau 6, le master (deuxième cycle) est au niveau 7, le doctorat (troisième cycle) au niveau 8.

Ce qu'on peut encore formuler ainsi : toutes les filières, qu'elles soient de l'enseignement général ou de la formation professionnelle, ont la possibilité de construire des certifications avec des niveaux 6 à 180 crédits, des niveaux 7 à 300 crédits et enfin un niveau 8 à 480 crédits.

Mais il y a pour cela des conditions.

Si Le CEC fait référence à « des aptitudes pratiques fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes ... », cela signifie que des méthodes propres à la filière devront être repérer et formaliser.

De même, le CEC fait référence dès le niveau 7, à l'innovation et à la recherche, nécessaires au développement de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures. Cela implique l'existence de la recherche et de l'innovation dans chaque filière, y compris les filières professionnelles.

Conséquences possibles pour les formations sociales

Ce texte met en place une convergence entre les pays. Les recommandations s'imposent à tous les pays, « dans le respect de la riche diversité des systèmes éducatifs nationaux » bien entendu. Mais en 2010, des correspondances entre le système national de certification et le CEC doivent être définies.

Et, en 2012 les certifications décernées par chaque pays devront faire apparaître le niveau correspondant du CEC : « *tous les nouveaux diplômes délivrés par les autorités compétentes fassent clairement mention — au moyen des systèmes nationaux de certification — du niveau correspondant du cadre européen des certifications* »⁹.

La recommandation européenne s'impose, elle impose cette politique, mais ces dispositions ne s'imposeront aux citoyens que par le biais de lois ou de systèmes propres à chaque pays.

En France, à l'issue de l'adoption du processus de Lisbonne, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a mis en place un certain nombre de dispositifs pour transposer la stratégie de Lisbonne dans les dispositions législatives françaises. Cette loi a mis en place la validation des acquis d'expérience, mais elle a aussi mis en place la commission nationale de la

⁹ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 Journal officiel européen C 111 du 6.5.2008 Recommandation n°3

certification professionnelle et a imposé la mise en place de CPC (Commissions professionnelles consultatives) à l'ensemble des ministères certificateurs. C'est ainsi qu'a été créé la 20e CPC « des secteurs sanitaire et social, médico-social ».

À la suite de l'adoption du CEC, la CNPC a été désignée au « point de coordination national » ou point national de référence de la France pour le CEC.

Les travaux ont commencé en 2008 pour référencer le cadre national français au cadre européen des certifications pour la formation tout au long de la vie. Ils aboutissent dans un premier temps à élaborer une nouvelle nomenclature en 7 ou 8 niveaux pour remplacer celle de 1969 et faciliter la correspondance avec le CEC.

« Il a donc été décidé de consacrer l'année 2010 à la mise en chantier d'une nouvelle nomenclature, qui permettrait de mieux différencier les niveaux de l'enseignement supérieur, conformément au processus de Bologne »¹⁰.

Cette décision fait suite, d'ailleurs, au décret N° 2007-466 du 28 mars 2007 qui prévoit un article R335-31 du code de l'éducation rédigé ainsi :

« La Commission nationale de la certification professionnelle est chargée d'élaborer une nouvelle nomenclature des niveaux de certification, en rapport avec les emplois occupés, et susceptible de permettre des comparaisons européennes et internationales. »

En attendant, *« Décision a été prise de transposer dans un premier temps les certifications enregistrées au RNCP en considérant chaque niveau national comme un bloc référencé dans un bloc de niveau du CEC Cette transposition est fondée sur une table de passage simple et respectueuse du processus « de Bologne » appliqué aux certifications de l'enseignement supérieur »¹¹.*

La transposition pour l'ensemble des titres et diplômes inscrits au RNCP a donc été construite sous forme de bloc comme l'indique le tableau ci-après.

Nomenclature 1969		Grille CEC
I Grade de Doctorat	→	8
I et Grade de Master	→	7
II et Grade de Licence	→	6
III	→	5
IV	→	4
V	→	3
Sans objet		2
Sans objet		1

Mais, le président de la commission précise que cette transposition ne peut être que temporaire dans la mesure où sont apparus un certain nombre de difficultés et notamment :

« Difficulté de compréhension par les autres États membres des critères de classement des niveaux du RNCP, par rapport aux critères du CEC, plus récents et adoptés par de nombreux États membres »¹².

¹⁰ Rapport 2009 de la Commission nationale de la certification professionnelle au Premier ministre

¹¹ Rapport 2010 de la Commission nationale de la certification professionnelle au Premier ministre, p14

¹² ibidem

On peut penser que la transposition des diplômes des formations sociales est au nombre de ces difficultés

Par exemple, il va de soi que le répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) devra situer toutes les certifications inscrites dans son répertoire par rapport au CEC.

Il devra donc revoir, seul ou en concertation avec les différentes CPC concernées, la classification des diplômes d'état de l'intervention sociale situés pour l'instant au niveau 3 de la classification française de 1969.

Or, ces diplômes viennent de se voir attribuer 180 crédits.

« Art. 14-1. – Dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, l'obtention du diplôme d'Etat d'assistant de service social donne lieu à l'attribution de 180 crédits européens (ECTS). »¹³

On sait qu'en France, la classification des diplômes des formations sociales est en enjeu économique important surtout pour la fonction publique. Pour autant on comprend bien qu'il puisse y avoir une difficulté de compréhension, pour les autres états membres, lorsqu'une certification se voit attribuer 180 crédits et ne se voit pas classée au niveau 6 du CEC, surtout lorsqu'on sait de quasiment l'ensemble des bachelor en travail social ont 180 crédits et sont classés au niveau 6, conformément à l'annexe II.

On peut donc en conclure, qu'au-delà des réticences liées des enjeux économiques avérés et pour lesquels, il faudra trouver des solutions, la raison l'emportera et que la logique prévue dans l'annexe II permettra de construire 1 filière en travail social comparable à celle des autres pays européen avec 1 licence en 180 crédits au niveau 6, un master en 300 crédits au niveau 7 et 1 doctorat au niveau 8 en 480 crédits.

On voit aussi qu'au-delà de la question de la licence, il y aura nécessité de réformer les diplômes préparant à l'encadrement (CAFERUIS et CAFDES) dont les appellations spécifiques ne permettent pas une lisibilité internationale, pour les présenter sous forme de master 1 et master 2.

Une présentation sous forme de master pour l'encadrement des structures de l'intervention sociale permettra une coordination et des échanges avec les masters du même type, en Belgique, en Suisse ou dans les autres pays européens.

Ceci implique bien entendu l'application des dispositions prévues pour le niveau 7, à savoir : des aptitudes à résoudre des problèmes de recherche et/ou d'innovation et des aptitudes pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures.

En ce qui concerne l'autre diplôme correspondant à un niveau 1, le diplôme d'Etat d'ingénierie sociale (DEIS), il remplit les critères attendus pour un niveau 7 et on imagine mal comment pourrait ne pas être classé sous cette forme. Il est évident la aussi que l'introduction du terme master dans le titre permettrait davantage de comparaison, à la fois avec des masters du travail social en Europe, mais aussi avec d'autres masters correspondant aux fonctions d'ingénieur.

Dans certains conseils généraux, il arrive que le directeur des ressources humaines ou le directeur général mobilise l'ensemble de ses ingénieurs, quel que soit le domaine d'application et dans ce cadre la, sont concerné les titulaires du diplôme d'Etat d'ingénierie sociale.

¹³ Arrêté du 25 août 2011 modifiant l'arrêté du 29 juin 2004 modifié relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social

On voit, là encore, tout l'intérêt qu'il y a à sortir de la spécificité pour atteindre un niveau plus général de considération du problème.

Tout l'intérêt d'un cadre européen des certifications est justement d'établir 1 nomenclature de présentation obligatoire de toutes les certifications, quelle que soit la filière considérée, qu'elle soit d'enseignement général ou d'enseignement professionnel, et quel que soit le domaine ou la catégorie concerné. C'est à partir de cette entrée par les compétences les aptitudes et les savoirs que pourront se faire des comparaisons jusqu'à présent totalement irréalistes.

De ces comparaisons sortiront des transversalités qui pour une part existe déjà et pour une autre peut se révéler tout à fait inattendue.

Les ECVET

La présentation de cette réflexion sur le secteur éducation et formation au niveau de l'Europe ne serait pas complète si n'était pas évoquée ici la question des ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training ou système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels)

On a pu croire au début des années 2000 que ce pourrait être une monnaie commune alternative aux ECTS, réservée à la formation professionnelle. Dans les premières années de fonctionnement de la 20e CPC, la commission a auditionné un expert qui a indiqué que les diplômes du travail social (et singulièrement les diplômes de niveau 3 dont il était question) devraient être présentés en ECVET, plus qu'en ECTS.

Nous pouvons constater aujourd'hui, grâce à la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels que cette ambiguïté est levée.

L'objectif de l'ECVET est de faciliter le transfert de crédits d'apprentissage d'un système de certification à un autre. Il diffère du cadre européen des certifications, qui établit un cadre de référence commun. L'ECVET doit conduire à la compatibilité des systèmes et non à leur harmonisation, en assurant une interface entre les dispositions existantes au niveau national pour l'accumulation, la reconnaissance et le transfert d'unités capitalisables.¹⁴

L'ECTS constitue bien la monnaie unique pour l'éducation et la formation et la référence incontournable du CEC.

L'assurance de la qualité

On constate donc que peu à peu grâce au processus (ou à cause du processus) de Lisbonne, nous assistons à une intégration de toutes les formes d'éducation et de formation. Le projet est pensé de manière globale, y compris dans son intégration à l'économie, singulièrement à la création ou au maintien des emplois.

Mais on ne pourrait conclure cette période sans évoquer l'annexe 3 du CEC. Cette annexe porte sur les principes communs régissant l'assurance de la qualité. C'est 1 des clés du

¹⁴ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 établissant le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) 2009/C 155/02

système car, à travers la mise en place d'un système d'évaluation interne et externe on peut garantir la réalité de fonctionnement de la monnaie unique.

On voit bien aujourd'hui la difficulté que rencontre l'euro du fait même de l'absence de transparence dans les chiffres communiqués par certains pays. Le processus de Lisbonne visant à créer 1 espace européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ne peut être viable que si des processus communs garantissent 1 harmonisation progressive de la valeur des certifications correspondant aux 8 niveaux. On pourra retenir 2 principes parmi les 10 énoncés.

« l'assurance de la qualité devrait être un processus coopératif associant tous les niveaux et systèmes d'éducation et de formation, intégrant l'ensemble des parties prenantes concernées, aux niveaux national et communautaire »

Ce principe est important, car il trace 1 ligne directrice qui devrait éloigner l'assurance de la qualité d'une réduction pure et simple, à long terme, un dispositif confié à des agences de notation.

« l'assurance de la qualité devrait faire partie intégrante de la gestion interne des établissements d'éducation et de formation »

Ce principe interpelle évidemment le système français pour les formations sociales évoqué précédemment car il n'a pas vu jusqu'à présent, la transposition de cette recommandation dans la réglementation française. Il est clair qu'on ne saurait imaginer la construction d'une filière complète dans le domaine du travail social, sans au préalable avoir intégrer dans les pratiques de formation la mise en place de l'assurance de la qualité.

Conclusion

Pour terminer ce tour d'horizon, il convient d'évoquer une notion qui revient souvent dans les textes de la commission européenne : le triangle d'or de la connaissance, à savoir : éducation, recherche, innovation.

Si la connaissance s'articule bien sur cette dynamique, cela signifie que chaque secteur professionnel chaque filière, chaque domaine se doit de la développer pour mettre en œuvre une augmentation global du niveau de qualification des travailleurs européens. Cela signifie que pour le domaine du travail social qui n'est malheureusement qu'un domaine comme les autres (!), Il y a nécessité de développer une recherche qui favorise l'élaboration des innovations et leur transmission à travers la formation.

La logique qui a été exposée ici ne répond pas à la question de la légitimité de la recherche mais à sa légalité, car on peut considérer que le cadre européen oblige à la mise en place d'une recherche dans chaque domaine, dans chaque filière professionnelle. Il oblige aussi, dans le cadre des savoirs factuels, comme dans celui les aptitudes pratiques, à 1 mobilisation de l'ensemble des acteurs du champ professionnel pour élaborer ces savoirs factuels et ces méthodologies évoquées plus haut. La question de la formation renvoie nécessairement à la question de la transmission de savoirs. Vouloir une filière du travail social comparable aux autres filières, et rentrant dans les dispositions du cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, impose 1 mobilisation générale autour des savoirs du travail social. S'emparer de cette question à travers le prisme de la création d'une science du travail social est sans aucun doute 1 entrée dynamique pour parvenir à cet objectif.

Résumé

L'analyse des textes réglementaires européens permet de mieux comprendre la nature des enjeux et l'aspect novateur des solutions proposées avec notamment la construction d'un cadre européen de certification.

Comprendre les logiques à l'œuvre, de 1993 à 2008 et analyser les orientations programmatiques adoptées pour 2020 permet de mieux situer les enjeux et les défis à relever pour le champ du travail social en France, en évitant de s'enliser dans des conflits qui n'ont plus lieu d'être car dépassés par l'histoire de la formation professionnelle en Europe.

Ceci passe par l'examen des étapes qui ont concrétisé, pas à pas, la stratégie de Lisbonne, dans la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie : adoption des principes de mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur par le processus de Bologne avec l'architecture commune du LMD (ou BMD) et la monnaie commune (ECTS), mise en place de principes communs pour la validation des acquis non formels et informels (VAE en France), constitution du Cadre européen de certification (CEC), cadre contraignant puisqu'obligeant à une convergence et une mise en œuvre obligatoire dans chaque pays.

On constate que l'objectif de convergence entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel est atteint à partir de l'adoption du cadre européen de certification et de ses annexes techniques qui en précisent la forme mais qui indique aussi de manière très claire que la référence se sont bien les ECTS qui devient la monnaie unique de l'éducation et de la formation en Europe.

La mise en perspective d'une égalité entre les filières de l'enseignement général et celle de l'enseignement professionnel affirme en creux, la possibilité d'existence d'une filière liée à 1 champ professionnel, filière complète présentant tous les niveaux du CEC, développant recherche et innovation, ainsi qu'une indispensable assurance de la qualité.

De cette perspective générale, on pourra en conclure que le champ professionnel du travail social ou de l'intervention sociale, a désormais tous les éléments pour pouvoir se situer en dehors d'une logique de spécificité propre à ces interventions et tout au contraire, profiter de cette analyse comparative pour retirer tous les bénéfices d'une entrée dans le droit commun.

Auteur

Dominique SUSINI est administrateur personne qualifiée à l'UNAFORIS, après avoir été formateur à l'Institut de Formation des Educateurs Spécialisés de Besançon, puis directeur général de l'IRTS de Franche-Comté. Il est actuellement président de l'AIFRIS.