



# Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles

Nouvelles normes et nouveaux enjeux

éreq

*Fabienne Maillard et José Rose (éditeurs)*

*En collaboration avec  
Josiane Teissier et Daniel Blondet*

*Séminaire DGESCO/Céreq 2004-2006*

**RELIEF.20**

Échanges du Céreq

mars 2007





# Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles

**Nouvelles normes et nouveaux enjeux**

*Fabienne Maillard et José Rose (éditeurs)*

*En collaboration avec  
Josiane Teissier et Daniel Blondet*

*Séminaire DGESCO/Céreq 2004-2006*

Cet ouvrage est le résultat d'un séminaire organisé par la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) et le Céreq en 2004-2006.

Il a donné lieu à une première publication dans la collection CPC Document de la DGESCO (n° 3).

Il reprend l'ensemble des textes de cette publication en y ajoutant deux annexes de synthèse des séances du séminaire consacrées aux comparaisons internationales et à l'enseignement supérieur.

# Sommaire

<b>Avant-propos</b>	<b>5</b>
<b>Séance inaugurale du 25 novembre 2004</b>	<b>7</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<i>Fabienne Maillard et José Rose</i>	
<b>Première partie – De la formation à la certification. Évolutions et enjeux</b>	<b>15</b>
La certification : quelques points d'histoire.....	19
<i>Guy Brucy</i>	
Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications. Un rôle et une place en évolution .....	33
<i>Fabienne Maillard</i>	
La politique des diplômes professionnels : quelles relations à l'emploi ?.....	47
<i>Bernard Fourcade</i>	
De la formation à la certification. Le témoignage d'un acteur engagé .....	59
<i>Anne-Marie Charraud</i>	
Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche .....	65
<i>José Rose</i>	
<b>Deuxième partie – Les diplômes du ministère de l'Éducation nationale : d'un modèle à l'autre ?</b>	<b>87</b>
Les diplômes professionnels face à la nouvelle norme certificative : ajustements, contradictions et tensions.....	91
<i>Fabienne Maillard</i>	
La nature juridique des certifications. À propos des diplômes <i>composites</i> ou <i>bi-certifiants</i> .....	111
<i>Pascal Caillaud</i>	
La transversalité des diplômes de la production : un modèle de certification reconnu sur le marché du travail ? .....	121
<i>Emmanuel Quenson</i>	
Les référentiels : des instruments pour transformer l'expérience en acquis .....	135
<i>Bernard Prot</i>	
<b>Troisième partie – Le nouvel ordre certificatoire</b>	<b>145</b>
Trente années d'homologation des titres : de l'alternative politique à l'alternative en actes. Du diplôme comme référence au diplôme comme repère .....	149
<i>Patrick Veneau, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer</i>	
Diplômes et certifications de qualification professionnelle (CQP) : différenciation des enjeux, complémentarité des usages.....	161
<i>Catherine Gay</i>	
La création du diplôme d'État d'Auxiliaire de vie sociale (DEAVS), un cas d'école ?.....	169
<i>Françoise Coutellier</i>	

Normalisation européenne et certification des agents de la maintenance aéronautique : débats, solutions et problèmes .....	175
<i>Joachim Haas, Maurice Ourtau</i>	
Est-ce la relation entre « formation » et « certification » que la loi de 2002 bouscule définitivement ?..	191
<i>Bernardine Rivoire</i>	
<b>Quatrième partie – Stratégies collectives et mobilisations individuelles</b>	<b>197</b>
Le rôle des partenaires sociaux dans la construction d’une offre de certifications : le cas de la branche sport.....	201
<i>Pascal Bauger, Véréne Chevalier, Nathalie Le Roux, Véronique Melquiond</i>	
Construction et usages de la certification professionnelle : la genèse d’un secteur de téléphonie sanitaire et sociale.....	219
<i>Guillaume Delignières</i>	
La place des certifications dans la construction et la reconnaissance des qualifications par les partenaires sociaux.....	229
<i>Chantal Labruyère, Josiane Teissier</i>	
Mobiles et co-définitions de la certification dans l’accès par la VAE. Éléments de compréhension à partir d’une enquête en région PACA .....	241
<i>Elsa Personnaz, Frédéric Séchaud</i>	
<b>Cinquième partie – Questions de qualité et de nomenclature</b>	<b>247</b>
Peut-on certifier ses propres produits ? .....	251
<i>Jean-Michel Espinasse</i>	
Les pratiques de classement de la CTH ou la naturalisation des « niveaux de formation » .....	269
<i>Patrick Veneau, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer</i>	
La nomenclature des niveaux de formation constitue-t-elle un système de repères obsolète ?.....	281
<i>Françoise Dauty</i>	
<b>Conclusion</b>	<b>297</b>
<b>Annexes</b>	<b>301</b>
Compte rendu de séance – Diplôme, formation et certifications professionnels. Rôles et modalités chez nos voisins européens .....	303
<i>Annie Boudier</i>	
Compte rendu de séance – Construction de l’offre de formation et de certification dans l’enseignement supérieur .....	311
<i>Josiane Teissier, José Rose</i>	
Liste des huit séances thématiques .....	315
Liste des organismes d’appartenance des auteurs et intervenants .....	317
Liste des auteurs.....	319
Liste des intervenants .....	321

## Avant-propos

Cette publication est le résultat d'un séminaire de recherche à l'initiative de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et co-organisé avec le Céreq, portant sur le développement de ce que l'on peut considérer comme une nouvelle norme certificative et sur son influence sur les diplômes de l'Éducation nationale. Si le terme de « certification professionnelle » désigne désormais tous les diplômes, titres et certificats à vocation professionnelle, il renvoie aussi à de nouvelles règles de construction et de définition de ces parchemins et s'inscrit dans plusieurs projets politiques nationaux et européens de multiplication des certifiés.

Ce séminaire pluridisciplinaire prolonge des travaux engagés depuis une décennie avec le Céreq sur la question de la certification professionnelle. Les premiers sont intervenus dans le cadre du Groupe des enseignements technologiques, qui s'est réuni plusieurs mois et a favorisé divers échanges, sans cependant donner lieu à une publication spécifique. La réflexion s'est néanmoins poursuivie, en prenant différentes formes, les études expressément commanditées par le ministère ne constituant qu'un apport parmi d'autres. Depuis plusieurs années, la DGESCO et le Céreq entreprennent ainsi des travaux communs et organisent des échanges sur ce thème, qui n'a cessé de prendre de l'ampleur. Cette ampleur justifie la mise en place d'un séminaire de longue durée d'un genre jusque là inédit à la DGESCO.

Pour favoriser le travail de ce séminaire, des études spécifiques ont été sollicitées dès 2003 par la DGESCO, dans le cadre de son programme annuel d'études et de recherches. Parallèlement, le Céreq a mis en place un séminaire interne qui a abouti à une publication en 2006 : *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen*, Relief n° 16. La Maison des sciences humaines Ange Guépin de Nantes a également participé à ce projet, par les études qu'elle a produites et les différentes ressources qu'elle a mobilisées pendant toute la durée du séminaire.

Celui-ci s'est tenu pendant deux années entre novembre 2004 et janvier 2006. Il a mobilisé en permanence une vingtaine de chercheurs issus de différents laboratoires de recherche et institutions. De nombreux autres chercheurs ont été ponctuellement invités à faire part de leurs travaux et à nourrir une réflexion dont l'objectif est d'éclairer des évolutions importantes, mais aussi très rapides, qu'il apparaît indispensable d'analyser et d'interpréter.

Quelques acteurs institutionnels, des représentants de quatre États membres de la Communauté européenne, ont également participé à ce travail, qui a pris plusieurs configurations. La séance inaugurale du 25 novembre 2004 et la séance européenne du 18 février 2005, destinées à faire surgir le débat et à intégrer de nouvelles questions dans le programme de recherche ont été publiques, ouvertes aux partenaires sociaux membres des Commissions professionnelles consultatives et à des représentants de diverses institutions. Ces deux colloques ont été suivis de séances plus restreintes, concentrées chacune sur un thème précis. Certains chercheurs devaient rendre compte de travaux spécialement commandités pour le séminaire, d'autres avaient choisi d'éclairer d'un nouveau regard certains de leurs résultats. Huit séances thématiques ont eu lieu (la liste des séances et des intervenants est présentée dans les annexes).

Dans l'ensemble des contributions, toutes ne peuvent pas être publiées, soit parce que leurs auteurs ne le souhaitent pas, soit parce que le caractère oral de certaines interventions ne permet pas la publication. Nous n'avons pas non plus souhaité faire figurer les débats qui ont eu lieu après chaque présentation, malgré leur intensité et leur richesse, car ils donnent une place trop inégale aux différentes questions abordées.

Par conséquent, la présente publication ne rend pas compte de la totalité des interventions. Elle est sélective. Elle n'évoque pas non plus tout ce que recouvre la certification professionnelle aujourd'hui. D'autres travaux devront être menés. Des colloques, cette fois largement ouverts, devront également être organisés par les uns et par les autres, pour que de nouvelles publications apportent des éléments de connaissance et de réflexion. Comme l'enjeu de la formation et de la certification professionnelle n'est pas

seulement individuel mais collectif, national et même désormais européen, il est indispensable de lui accorder une certaine publicité et d'en faire un véritable objet de débat.

Quel que soit leur mode de contribution, nous remercions chaleureusement tous ceux qui ont participé à ce travail et lui ont donné les moyens de voir le jour.

*Fabienne Maillard (DGESCO) et José Rose (Céreq)*

# Séance inaugurale du 25 novembre 2004

Jacqueline Ménagé

*Responsable du Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives*

*Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)  
Ministère de l'Éducation nationale*

Ce séminaire engagé sur deux années prolonge la réflexion menée par la DGESCO, avec la collaboration du Céreq, sur les questions relatives aux diplômes professionnels. Il fait suite à deux séminaires organisés conjointement par la DGESCO et le Céreq sur la construction des diplômes. Deux publications notables marquent ces étapes : *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs* (sous la direction de Martine Möbus et Eric Verdier, Paris, L'Harmattan 1997) ; *La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ?*, CPC-Documents n° 02-1, ministère de l'Éducation nationale.

Après avoir centré l'interrogation sur les modes d'élaboration des diplômes et des référentiels, comparés d'abord avec ceux de l'Allemagne puis avec ceux des autres ministères, il a semblé nécessaire d'accorder une attention particulière aux évolutions qui touchent le système de formation professionnelle français. D'importants changements sont en effet en germe et il apparaît important de les mettre au clair.

Plusieurs de ces changements proviennent d'accords interprofessionnels et de lois successives relevant du ministère de l'Emploi :

- La loi de modernisation sociale de 2002 donne à la « certification » un sens plus large que celui qui avait cours auparavant en créant une nouvelle instance et un nouvel outil exclusivement adressés à tout ce qui a trait à la certification entendue comme document attestant de connaissances et de compétences liées à une activité professionnelle : la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

- L'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 réorganise la formation continue des salariés et introduit le contrat de professionnalisation, qui remplace les contrats d'adaptation, d'orientation et de qualification. Plusieurs dispositifs permettront au salarié de progresser dans sa qualification. L'accès à une certification, notamment aux certificats de qualification professionnelle, y occupe une place notable. Il s'agit d'une donnée importante et nouvelle.

- La loi de cohésion sociale de 2004 impacte également l'univers des certifications, avec diverses approches. L'une d'entre elles concerne les jeunes sans qualification, une autre concerne tout ce qui peut être fait pour les jeunes en difficulté. Cette loi prévoit également des dispositifs pour aider les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Une autre entrée est économique puisqu'elle vise à modifier quelques éléments de la taxe d'apprentissage. Cette loi institue aussi la notion de « formation tout au long de la vie », dans la perspective de décroquer le champ de la formation professionnelle, et elle crée un « droit individuel à la formation tout au long de la vie ». Ces éléments, eux aussi, sont nouveaux, ils ont pour objectif de modifier le rapport à la formation et ses usages, ceux des individus comme ceux des entreprises.

Du côté du ministère de l'Éducation nationale, le rôle du diplôme est réaffirmé pour faire en sorte que 100 % d'une classe d'âge accède à un diplôme. La loi d'orientation sur l'école d'avril 2005 s'inscrit ainsi dans la continuité de la loi de 1989, tout en s'intégrant dans les objectifs européens de hausse du niveau de qualification. Elle envisage de conduire 85 % d'une génération au baccalauréat et 50 % dans l'enseignement supérieur. Conduire à un diplôme est l'une des principales priorités de cette loi.

Ce séminaire sur les diplômes et certifications professionnels doit permettre de répondre à un certain nombre d'interrogations aussi bien internes au ministère de l'Éducation nationale qu'externes. Le diplôme de l'Éducation nationale reste un signal fort dans notre société, il a une fonction de garantie assurée par

l'État. Les textes de loi qui fondent le diplôme national professionnel, notamment la loi de 1989, confient au ministère de l'Éducation nationale, sous la forme d'une mission de service public, la délivrance des diplômes après une formation initiale. Souligner les missions de service public du ministère de l'Éducation nationale permet de rappeler les critères de construction des diplômes professionnels : ces diplômes sont construits à partir des demandes des partenaires sociaux au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) ; aucun diplôme ne peut être créé ou rénové sans l'expression d'une demande. Contrairement à ce qui encore trop souvent prétendu, le ministère n'élabore pas ses diplômes de manière endogène. Et c'est ce modèle de construction paritaire que la loi de modernisation sociale impose désormais à l'ensemble des ministères certificateurs. Autrement dit, en dépit des critiques que les diplômes professionnels subissent de part et d'autre, leur mode d'élaboration représente une référence qui s'institutionnalise.

L'expérience acquise par le ministère de l'Éducation nationale dans la construction paritaire des diplômes professionnels, mise en place en 1948, lui donne une position reconnue pour la mise en place des formations et des diplômes les plus à même de prendre en compte les innovations professionnelles et les transformations d'activités. Toute l'activité menée dans les groupes de travail, qui mobilisent un très grand nombre de professionnels de terrain (experts, salariés, employeurs), permet de confronter les représentants des entreprises aux experts didactiques pour situer les registres conceptuels, les concepts pragmatiques et les niveaux d'exigence. L'expertise acquise grâce à cette confrontation systématique incite les organisations professionnelles et les entreprises à solliciter régulièrement le ministère pour répondre à ce qu'elles considèrent comme de nouveaux besoins.

Par ailleurs, le système de diplômes professionnels est construit pour faire en sorte que tout jeune commençant par le diplôme CAP puisse aller très loin, éventuellement jusqu'à un diplôme d'ingénieur. Cette caractéristique, souhaitée par l'État, distingue les diplômes des autres certifications professionnelles.

Enfin, autres caractéristiques, l'offre de formation est extrêmement variée et n'est pas liée à un appareil particulier de formation. Elle permet d'offrir des certifications à toutes les catégories de publics qui veulent obtenir un diplôme, du CAP au BTS. La délivrance des diplômes présente aussi quelques singularités, puisqu'elle repose sur un examen national qui garantit certaines conditions d'objectivité et de neutralité. La garantie de certifications gratuites, neutres et objectives impose un effort important en matière d'appareil de certification. Cela nécessite une organisation lourde et un budget élevé. C'est un élément qu'il est bon de rappeler au moment où beaucoup d'opérateurs de formation se mettent à certifier. Il me paraît ainsi important d'insister sur l'effort de gratuité qui est demandé au ministère de l'Éducation nationale, et qui n'est pas imposé à d'autres ministères ou organismes certificateurs. Le ministère offre ainsi des droits et des garanties qui sont loin d'être répandues. On aurait tort de l'oublier.

Aujourd'hui, le paysage de la certification professionnelle a profondément évolué. Le diplôme national et professionnel de l'Éducation nationale est donc interrogé mais surtout très bousculé par plusieurs partenaires : les partenaires sociaux et leurs CQP, qui prennent de plus en plus d'importance dans de nombreux accords nationaux et pourraient bien profiter de la mise en place du contrat de professionnalisation ; les autres départements ministériels qui souhaitent voir leurs certifications inscrites dans le RNCP.

Comment peut se situer le département ministériel « Éducation nationale » dans cet ensemble ?

Cette question a été adressée aux chercheurs pour qu'ils tissent des liens entre des éléments multiples, des connaissances éparses, et donnent du sens aux évolutions très rapides qui ont eu lieu ces dernières années ou sont en cours.

# Introduction

*Fabienne Maillard (DGESCO) et José Rose (Céreq)*

La nécessité de détenir un diplôme pour entrer dans la vie active apparaît aujourd'hui, en France, relever de l'évidence. Tout concourt à prouver qu'on ne peut accéder à l'emploi puis envisager de faire carrière sans posséder le moindre diplôme. La notion même de diplôme en est affectée, puisque si l'on en croit les récents textes de loi et les programmes politiques, ceux du gouvernement ou des branches professionnelles, seuls les diplômes à vocation professionnelle explicite seraient en mesure de conduire efficacement à l'emploi et de répondre aux besoins de l'économie. Plus largement, c'est de « certifications professionnelles » dont le système productif et les individus auraient besoin ; non seulement les jeunes sortant du système éducatif mais aussi les adultes, actifs occupés ou demandeurs d'emploi, inactifs ou bénévoles. La multiplication des certifications professionnelles et des certifiés est donc à l'ordre du jour.

Formulées au nom de l'égalité des chances et du droit de chacun à une formation professionnelle et à un diplôme, ces ambitions et leurs traductions pratiques souffrent peu la discussion. Elles posent pourtant de nombreuses questions, la force avec laquelle elles se sont imposées n'étant pas la moindre. On peut ainsi s'interroger sur ce qu'elles révèlent de l'évolution du système éducatif et des relations entre formation et emploi, la limite entre le droit à la certification et l'obligation de détenir un ou plusieurs parchemins pouvant d'ores et déjà être considérée comme étroite. Par ailleurs, il est important d'éclairer les glissements opérés dans les objectifs des politiques publiques : de l'éducation vers la formation, de la formation vers la certification, du diplôme à la certification et du jeune débutant à l'ensemble de la population. La montée en puissance de la certification professionnelle est loin d'être un évènement mineur.

Lorsque l'on procède à un petit détour historique (voir l'encadré ci-après), on constate à quel point est radical le changement intervenu dans le regard que notre société porte désormais sur la relation entre formation et emploi. Employabilité, flexibilité, mobilité... sont devenues des termes communs, vecteurs d'idées que l'on pourrait croire partagées tant elles se sont banalisées. Avec ces mots sont arrivés d'autres vocables tels que « certification », « portabilité de la qualification », « sécurisation des parcours professionnels », qui s'inscrivent progressivement dans notre vocabulaire et dans notre façon d'envisager la relation salariale. Même si leur usage reste limité à quelques sphères, ces concepts sont révélateurs de transformations qui ont cours dans notre organisation sociale, ou qui sont au moins en train de prendre forme dans l'espace politique et institutionnel. Leur caractère de néologismes, leur polysémie ou leur définition parfois improbable ne doivent pas inciter à sous-estimer ce qu'ils contiennent ou annoncent de rupture. La quasi-obligation de professionnaliser toutes les formations, la mise en équivalence du travail et de la formation pour l'accès au diplôme telle qu'elle est opérée par la validation des acquis de l'expérience (VAE), ajoutées à l'ambition de multiplier le nombre des certifiés sans considération d'âge ni de parcours, dessinent en effet de nouveaux rapports entre éducation, formation, emploi et salaire.

## UN REGARD HISTORIQUE SUR LA PLACE DU DIPLÔME DANS LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE

Malgré l'attachement très vif qu'on porte en France au diplôme, celui-ci était néanmoins un bien peu répandu il y a quelques décennies. L'essentiel de la croissance économique pendant les « trente glorieuses » (1945-1975), qui constituent aujourd'hui une sorte de repère nostalgique quasi-enchanté, a reposé sur une main-d'œuvre non diplômée ou dont les principaux diplômes étaient le certificat d'études primaires, le BEPC ou le CAP. Ce n'est que dans les années 60 qu'a eu lieu la première « explosion scolaire », caractérisée par l'accès de tous les élèves au collège et le report à 16 ans de l'âge de fin d'études (instituée par la réforme Berthoin de 1959, cette mesure n'a été définitivement appliquée qu'en 1967). Dans cette période caractérisée par des évolutions considérables, dont une très importante hausse du niveau d'éducation, la détention d'un diplôme n'était pas une condition d'accès à l'emploi. Cette condition ne s'est imposée que dans les années 80, sous l'effet du développement du chômage, de l'afflux des diplômés sur le marché du travail et de nouveaux modes de gestion des ressources humaines, notamment la croyance que la « révolution technologique » devait être portée par les jeunes diplômés. C'est donc un phénomène récent. Il a néanmoins pris corps très rapidement et possède désormais un tel caractère d'évidence qu'on oublie volontiers qu'il y a encore peu de temps la possession d'un diplôme ou d'un titre ne relevait pas de la nécessité, le fait d'avoir passé un certain temps à l'école et d'avoir suivi une formation suffisant à ouvrir les portes des entreprises. On tend également à oublier que la détention d'un diplôme représente un avantage « relatif » qui varie selon les contextes.

Issu des grandes réformes du système éducatif qui ont jalonné les années 60 et 70<sup>\*</sup>, l'afflux de diplômés sur le marché du travail français n'a qu'un peu plus d'une trentaine d'années. Il a connu cependant une croissance remarquable dans la décennie quatre-vingt, qui constitue ainsi une autre période charnière dans l'histoire de notre système éducatif et plus largement de notre système social. La deuxième moitié de cette décennie est en effet marquée par ce qu'on a coutume d'appeler « la deuxième explosion scolaire », produite par la politique de hausse du niveau d'éducation. En portant l'effort sur le baccalauréat, cette politique a conduit en quelques années 69 % d'une génération à atteindre le niveau du baccalauréat, au lieu de 35 % au milieu de la décennie quatre-vingt. Elle a aussi abouti à une recomposition de la population des bacheliers, puisque désormais près de 47 % d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel.

L'augmentation du nombre des bacheliers et le doublement des étudiants dans l'enseignement supérieur<sup>\*\*</sup> ont beaucoup reposé sur une transformation de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel. La filière technique a été associée à la filière générale pour conduire à l'enseignement supérieur, perdant sa finalité d'insertion, tandis que l'enseignement professionnel s'est vu attribuer en 1985 un nouveau diplôme : le baccalauréat professionnel.

Alors qu'avant 1985, la majorité des sortants diplômés du système éducatif étaient titulaires d'un CAP ou d'un BEP, à partir de cette date un renversement a progressivement eu lieu dans la structure des sortants. Désormais, les titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur représentent la majorité de cette population. De plus, l'absence de diplôme est devenue un obstacle pour accéder à l'emploi stable. De telles évolutions sont considérables pour une organisation sociale.

\* Réformes Berthoin de 1959, Fouchet-Capelle de 1963, Haby de 1975.

\*\* De près d'1 200 000 en 1980/81, ils sont passés à 2 300 000 en 2004/05.

### *La montée en puissance de la « certification »*

C'est pour faire face aux différentes évolutions du système éducatif et du système d'emploi, et en réponse à certains constats comme ceux qui mettent en valeur la nécessité de détenir un diplôme pour accéder à l'emploi ou ceux qui soulignent le caractère inégalitaire de la formation continue, qu'a progressivement été construit un espace d'activités sociales centré sur la formation et la certification professionnelle. De la formation dédiée à l'épanouissement personnel puis à la promotion individuelle (Tanguy *et alii*, 1998 ; Dubar et Gadéa, 1999)<sup>1</sup>, on est passé à la formation envisagée comme une solution à la plupart des problèmes économiques et sociaux, qu'ils proviennent du chômage, des évolutions du travail et des organisations productives... ou des « pénuries » régulièrement invoquées, que ce soit en main-d'œuvre, en qualifications ou en emplois. À cet impératif de formation qui rencontre un large consensus, et auquel la loi de 2004 sur « la formation tout au long de la vie et le dialogue social » donne des contours plus précis en promulguant un « droit individuel à la formation tout au long de la vie », est associé depuis peu un nouveau terme : la certification. Celle-ci accompagne dorénavant la formation. Le lien n'est cependant pas réciproque puisque, depuis la mise en place du dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) par la loi de modernisation sociale de 2002, l'acquisition d'une certification professionnelle peut se passer de formation formelle. Désormais, on doit distinguer « formation » et « certification ». Même si ces deux termes

<sup>1</sup> Tanguy L., dir., 1998, *Genèse de la formation continue*, CPC/Document n°98/10, ministère de l'Éducation nationale ; Dubar C., Gadéa C., eds, 1999, *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires du Septentrion.

ne sont pas toujours indépendants dans la pratique, leur dissociation est entérinée. Outre l'intérêt porté à la certification des individus, qu'il faut à la fois souligner et analyser, ce double mouvement de rapprochement et de séparation inscrit dans les textes institutionnels et législatifs met en valeur les différentes voies d'évolution possible qu'emprunteront formation et certification.

Cette importance accordée à la certification est récente, comme l'est l'usage de ce terme, qui s'est cependant largement répandu en quelques années. On parle de « référentiel de certification » dans les instances qui délivrent des parchemins à vocation professionnelle, de « certifications professionnelles », et il existe depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) ainsi qu'un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). L'Union européenne vient également de mettre en place un « cadre européen des certifications » (traduction française de « european qualification framework »), pour assurer la transparence des parchemins délivrés par les différents « systèmes de certification » et favoriser la mobilité des travailleurs au sein de l'Europe<sup>2</sup>.

Le terme est donc institutionnalisé. Il est à la fois fédérateur, en tant qu'il subsume tous les parchemins à vocation professionnelle existants, et spécifique lorsqu'il désigne une catégorie de titres distincte de celle des diplômes élaborés par les ministères. Si les diplômes à vocation professionnelle sont des certifications professionnelles, à l'instar des certificats de qualification professionnelle (CQP) des branches, toutes les certifications professionnelles ne sont en revanche pas des diplômes. Toutes ne peuvent pas non plus être inscrites dans le RNCP. L'exercice de distinction, on en conviendra, est difficile, et il l'est d'autant plus que le vocable « diplôme » est celui qui est le plus souvent en usage dans le langage commun comme dans le langage savant pour désigner l'ensemble des parchemins existants, qu'ils aient ou non le label de l'État. Le souci de catégoriser les différents parchemins se diffuse depuis peu et touche encore principalement la sphère institutionnelle ; les principes sur lesquels il repose ne font cependant pas l'unanimité et ils pourraient bien être amenés à évoluer. Ces partis pris, les dissensions et les problèmes qu'ils produisent, ainsi que la distance entre les préoccupations des pouvoirs publics et celles des acteurs sociaux sont à la source de notre séminaire. Affronter la complexité des notions et des concepts, mettre en valeur les changements qu'ils sous-tendent, apparaissait en effet essentiel.

#### NOTIONS DE CERTIFICATION

Dans le principe, les certifications sont professionnelles, adjectif dont la définition reste cependant assez floue, aucun diplôme, titre ou certificat n'excluant a priori dans ses objectifs la préparation à la vie active. Ce flou est sans doute responsable de la disparition du qualificatif « professionnel » dans l'usage courant. On parle généralement de « certification » sans plus de précision, comme si lui accoler l'adjectif « professionnel » faisait redondance. La manière dont les diplômes, titres et certificats envisagent l'activité professionnelle, y préparent, et ce qu'ils valident en termes d'acquis se révèlent pourtant très différents. Les publics concernés ne sont pas non plus identiques, même si en imposant l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) à toutes les certifications professionnelles susceptibles de figurer dans le RNCP, la loi de 2002 a officiellement supprimé certaines frontières entre les catégories d'aspirants à une certification. Cependant, alors que les diplômes des ministères sont désormais accessibles à tous les publics, nombreuses sont les certifications professionnelles fermées à la formation initiale. C'est le cas, par exemple, des titres du ministère de l'Emploi et des certificats de qualification professionnelle (CQP).

Ce processus d'ouverture inégale montre bien les liens avec la formation continue de toute cette activité de réforme en faveur de la certification du plus grand nombre. Si l'existence d'une grande variété de parchemins délivrés par des instances aussi diverses que des entreprises, des chambres de commerce et d'industrie, des organismes de formation... ou des ministères, n'est pas neuve, l'influence prise par tout ce qui a trait à la certification des individus l'est en revanche beaucoup plus. Elle s'inscrit dans une période marquée par le doute et l'incertitude en matière d'économie et d'emploi, mais aussi par une forme de pragmatisme désenchanté qui incite au renoncement à la stabilité professionnelle, à des perspectives de carrière linéaire, pour affronter les risques croissants de chômage, de précarité et de trajectoire chaotique que l'on dit promis à la plupart des actifs. Elle va aussi avec un processus d'individualisation de la relation salariale dont rend explicitement compte la multiplication de nouveaux droits individuels. La certification est ainsi souvent présentée comme une arme individuelle offensive et défensive pour affronter le marché du travail, à laquelle chaque individu a droit pour pouvoir négocier ou conserver sa place sur ce marché, et pour assurer sa mobilité professionnelle. Depuis 2002, ce droit est inscrit dans la loi. Et depuis la loi du 4 mai 2004, il est associé au droit individuel à la formation tout au long de la vie.

<sup>2</sup> Résolution du Conseil européen du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.

## *De nouvelles normes à analyser*

La multiplication des certifications et des certifiés est devenue en quelques années un enjeu majeur des politiques publiques comme des accords négociés par les partenaires sociaux. La présence de cet objectif dans différents textes législatifs, dans des accords nationaux interprofessionnels et dans de nombreux accords de branches le prouve, comme le démontrent aussi les initiatives de la Commission européenne pour réduire le nombre des non certifiés en Europe et mettre en place de nouveaux modèles de certification.

Une telle évolution mérite qu'on s'interroge, car elle pose très directement la question de l'équilibre possible entre diplômes et certifications mais aussi celle de l'avenir des diplômes dans le nouvel espace politique, institutionnel et déjà sensiblement concurrentiel qui s'érige autour de la formation et de la certification professionnelle. Si le « diplôme » construit par l'Éducation nationale constitue une référence paradigmatique, sa redéfinition est néanmoins à l'ordre du jour, que ce soit sous les auspices de la réforme de l'enseignement supérieur dans le cadre du projet Licence-Master-Doctorat, ou dans l'objectif d'intégrer les nouvelles normes européennes de certification des personnes. La VAE, la diffusion de nouvelles formes de certifications, le projet européen d'assurer la « transparence des qualifications » et de construire un système d'attribution de crédits à des unités certificatives et capitalisables, invitent à la réforme. On ne peut pas non plus appréhender le projet de multiplication des diplômés et des certifiés, promu par les politiques publiques, sans envisager son potentiel rénovateur. Toutes les initiatives prises depuis quelques années comme celles qui se dessinent préfigurent ainsi la mise en place d'un nouvel ordre certificatoire, qui pourrait bien faire de la détention d'une ou plusieurs certifications professionnelles une obligation pour les individus.

L'origine du séminaire et de cette publication reposent sur le questionnement suscité par toutes ces évolutions, souvent éparses, parfois encore peu visibles ou même seulement en germe, en portant l'accent sur les diplômes de l'enseignement professionnel. En raison de la place privilégiée qu'ils occupent dans l'espace des certifications professionnelles, à cause de leur longue histoire, de leur lien avec le système éducatif mais aussi avec le système productif, ces diplômes sont à la fois modèles et contre-modèles, cible d'innombrables critiques et d'incessants projets de réforme. Leur grande plasticité et leur place particulière dans le système éducatif les rendent plus réformables que d'autres diplômes et en font des outils efficaces de démocratisation de l'accès à la certification. Le volume très élevé des candidats, qui sont près de 800 000 chaque année (plus d'un million si l'on intègre les candidats au baccalauréat technologique), et la grande diversité de leurs origines en témoignent. Après avoir été mis plusieurs fois au service de la massification scolaire, ces diplômes apparaissent aujourd'hui comme un moyen assez sûr d'augmenter le nombre des titulaires d'une certification professionnelle. Dans cette perspective, à l'image de ce qui s'est produit lors de chaque grande réforme scolaire, une rénovation de leur structure et de leur contenu est à prévoir.

Face à l'ensemble des changements qui ont cours ou sont programmés, et qui apparaissent susceptibles de modifier en profondeur la relation entre formation et emploi, il a semblé important d'impulser des recherches, de mettre au jour des connaissances éparses et d'organiser un cadre d'échanges sur un sujet que les chercheurs abordent de manière fragmentée. L'objectif du séminaire était d'éclairer les évolutions à l'œuvre, de mettre en articulation des recherches portant sur des objets apparemment différents et relevant de disciplines distinctes pour mettre en valeur les coïncidences et les relations logiques qui unissent certains phénomènes. Il s'agissait aussi de pointer les contradictions que génère le développement de la certification, de signaler les problèmes qui se posent aux institutions et, bien sûr, aux individus.

Cinq parties composent cette publication :

- La présentation et l'analyse des évolutions, les enjeux qu'elles recouvrent, font l'objet de la première partie.
- La deuxième partie analyse le modèle « diplôme » propre à l'Éducation nationale, en soulignant la singularité des diplômes professionnels et les évolutions auxquelles les soumet ou pourrait bien les soumettre la nouvelle norme certificative, sujette à diverses interprétations.
- La troisième partie propose plusieurs contributions mettant en valeur ce que l'on peut considérer comme un « nouvel ordre certificatoire », à la constitution duquel participent de nombreuses instances.
- La quatrième partie évoque plus précisément les stratégies des partenaires sociaux par rapport à la certification et aux récentes réformes instituées dans le champ de la formation professionnelle. À côté

d'exemples de stratégies spécifiques mises en œuvre dans des secteurs d'activité particuliers (sport et téléphonie sociale) est présentée une approche plus générale qui confronte les positions des organisations patronales et celles des syndicats de salariés. Une approche centrée sur le rapport des individus à la VAE complète cette partie.

- La dernière partie ouvre les perspectives en insistant sur la dynamique de changement qu'impulse l'irruption de nouvelles normes et nouvelles catégories de classification. On peut voir ainsi dans la mise en place d'une nouvelle nomenclature de classification des certifications en substitution de l'actuelle nomenclature des niveaux de formation, analysée dans deux contributions, la mise en cause d'une certaine conception des liens entre formation et emploi plutôt que la simple création d'un nouvel outil institutionnel.

Ce travail veut constituer un jalon sur un sujet qui touche à la fois l'éducation et le travail, pour bien montrer les enjeux sociaux, économiques, politiques, juridiques... qu'il revêt, et qui vont bien au-delà de l'action du ministère de l'Éducation nationale, même si c'est par une entrée sur les diplômes professionnels que l'on propose d'aborder ce thème. Par le statut privilégié qu'il accorde à ces diplômes, par ses manques et ses limites, notre travail est forcément incomplet. Tous les thèmes abordés n'occupent pas non plus forcément l'importance qu'ils méritent. Si l'on peut regretter cette faiblesse, on peut cependant espérer que les suites de ce travail, qui prolonge lui-même une réflexion de longue date, donneront place à des sujets qui n'ont pas trouvé place ici ou une place trop succincte.



## **Première partie**

### **De la formation à la certification**

#### **Évolutions et enjeux**



Pour bien comprendre ce qui se joue dans l'irruption d'une nouvelle norme sociale, un passage par l'histoire est indispensable. C'est ce que propose Guy Bruçy, qui éclaire les rapports de force entre l'État et le patronat qu'a provoqués l'institution des diplômes professionnels pendant toute la première partie du XX<sup>e</sup> siècle. La notion de diplôme national sanctionnant différents registres de savoirs et conduisant à des types identifiés d'emplois qualifiés s'est imposée lentement.

Même si le CAP est notifié dans les conventions collectives générées par le Front populaire, la reconnaissance des diplômes par les entreprises a pris du temps. Si l'on considère les limites qu'elle rencontre aujourd'hui, son ancienneté apparaît réduite. Le diplôme a cependant pris progressivement une énorme influence dans notre organisation sociale, sous l'effet de différentes réformes du système éducatif et de l'institution de nouveaux droits pour les citoyens et les travailleurs. Fabienne Maillard rend compte de cette évolution et montre ce que recouvre l'incorporation des diplômes dans l'univers des « certifications professionnelles ».

Bernard Fourcade, lui, s'intéresse à la politique des diplômes, dont il conteste précisément la qualité de « politique ». Prenant le contrepied des postures adéquationnistes qui connaissent actuellement un certain regain, il met en valeur la multidimensionnalité des diplômes professionnels et donne une définition originale de l'adjectif « professionnel ».

Un peu détonnant dans cet ensemble d'approches, le témoignage d'Anne-Marie Charraud intervient pour préciser le contexte dans lequel a pris place la construction de la certification, initialement perçue comme une alternative au diplôme de l'Éducation nationale. Ce témoignage est précieux puisqu'il vient de quelqu'un qui a été successivement observateur, analyste et puis acteur éminent de la certification, au sein de la CNCP.

S'inspirant de diverses analyses sociologiques et économiques sur la question générale des diplômes et des certifications, José Rose propose pour finir un état des lieux des connaissances et des manques à combler. Il dresse un panorama assez large et théorique qui ouvre plusieurs pistes de recherche.



# La certification : quelques points d'histoire...

Guy Bruçy

SASO-CURAPP, Université de Picardie

Que peut apporter l'historien dans un séminaire consacré au rôle et à la place des diplômes professionnels dans l'espace actuel des certifications ?

Si on veut bien admettre que sa démarche est guidée par le souci de mieux comprendre le monde dans lequel il vit, sa participation à un tel séminaire vise essentiellement à redonner son historicité au présent. Je chercherai donc, dans cette contribution, à faire ressurgir les conflits et les divergences qui ont présidé à la longue histoire des diplômes professionnels, plus particulièrement le CAP, de façon à montrer comment le passé peut contribuer à rendre faussement évidents des objets qui sont, en réalité, des constructions sociales dont le souvenir a été perdu. En esquissant cette genèse de notre dispositif de certification, j'espère donc pouvoir aider à mieux cerner les enjeux des transformations en cours.

## 1. Un diplôme pour quoi faire ?

Au début du XX<sup>e</sup> siècle fut créé le premier diplôme de formation professionnelle destiné à des jeunes apprentis déjà au travail : le certificat de capacité professionnelle (CCP) qui deviendra ensuite le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Né de la convergence de demandes issues du monde de la production et d'une volonté politique, ce nouveau diplôme fut, dès l'origine, un objet de conflits et sa survie résulta de compromis permanents entre forces opposées.

### 1.1. Former, valider, certifier

Problème récurrent, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée incitait les employeurs des branches les plus dynamiques à réclamer une organisation de l'apprentissage indépendante du dispositif de formation en écoles techniques mis en place par l'État<sup>1</sup>. Mais en même temps qu'ils posaient la question de la formation de la masse des ouvriers, ils posaient celle de sa validation et de sa certification. Encore fallait-il s'entendre sur le sens du mot « certificat ». Les moins convaincus ne voulaient y voir qu'une simple attestation de présence de l'apprenti dans l'atelier ; d'autres, plus ambitieux, souhaitaient que ce soit un document officiel libérant apprenti et employeur de leurs obligations respectives. Mais les plus en pointe demandaient que le certificat prenne la forme d'un diplôme délivré à l'apprenti après que celui-ci eût subi et réussi les épreuves d'un examen. Cette forme de certification se justifiait, à leurs yeux, par une double nécessité : contrôler la qualité de la formation dispensée par le maître d'apprentissage ; s'assurer de la valeur professionnelle de l'apprenti avant l'embauche. À quoi venait s'ajouter la volonté politique du ministère du Commerce et de l'Industrie qui souhaitait d'une part, encourager et contrôler les promoteurs de ces cours en leur allouant des subventions annuelles dont l'importance serait mesurée à l'aune des succès à l'examen ; d'autre part, utiliser le diplôme comme marque de la reconnaissance sociale des efforts consentis par les jeunes qui fréquentaient les cours ; comme attestation des « connaissances pratiques, théoriques et techniques »<sup>2</sup> qu'ils y avaient acquises et comme constat de « leur aptitude »<sup>3</sup> de manière à ce qu'ils en tirent avantage sur le marché du travail. L'intention du législateur était bien d'affirmer publiquement cette reconnaissance puisque dans les circulaires relatives à la délivrance du certificat de capacité professionnelle, ce dernier est défini comme « une prime au savoir et au travail » des jeunes salariés pour faciliter « l'amélioration de leur situation matérielle »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Il s'agissait, pour l'essentiel des Écoles nationales professionnelles (ENP) et des Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI).

<sup>2</sup> Rapport au Président de la République précédant le décret du 24 octobre 1911 portant création du CCP, *Bulletin de l'Enseignement technique*, t. XIV, 1911, pp. 360-362.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Circulaire du 8 janvier 1912, relative à la délivrance du CCP, *Bulletin de l'Enseignement technique*, t. XV, 1912, pp. 14-15.

En même temps qu'il désignait publiquement les patrons incompetents incapables de transmettre leurs savoirs, le certificat avait, selon ses defenseurs, une valeur predictive quant aux competences du futur salarié. C'est bien comme signal, donnant une information sur les capacités professionnelles du jeune, que le conçoivent alors les employeurs les plus favorables à sa création. Ainsi, l'orfèvre Fernand de Ribes-Christofle, membre influent de la Chambre de commerce de Paris, explique qu'avec un certificat délivré après examen, « *on aura la preuve [que l'ouvrier] peut être embauché en qualité d'ouvrier en toute garantie* ». Et ce n'est pas un parcours scolaire que le diplôme est censé signaler mais bel et bien des compétences professionnelles, comme le montrent les discours de ceux qui affirment que le certificat permettra de « *constater et enregistrer les résultats acquis* »<sup>5</sup>, de « *faire ressortir les qualités...* »<sup>6</sup>, de « *constituer la preuve que les cours ont formé des ouvriers habiles dans leur métier* »<sup>7</sup>. Dans cette logique, le diplôme délivré au jeune ouvrier est bien plus qu'une simple justification du temps passé à apprendre ; il matérialise la reconnaissance des savoirs qui ont été effectivement acquis et constitue une vérification publique et officielle des effets de la formation.

Toutes ces raisons expliquent que la nécessité même de la reconnaissance des savoirs ouvriers ainsi que la forme qu'elle devait prendre – celle d'un diplôme délivré après un examen subi au terme d'une formation –, furent l'objet de vifs débats qui opposèrent les employeurs entre eux et divisèrent les syndicalistes ouvriers. Car si les acteurs de l'époque ne dissocièrent jamais formation et certification, tous n'en acceptent pas la nécessité. À ceux qui en proclament l'utilité, estimant que l'un et l'autre sont « *absolument nécessaires* »<sup>8</sup>, s'opposent ceux qui les considèrent comme « *inutiles et nuisibles* »<sup>9</sup>.

Le rapport des forces entre les deux positions fut tel que, pendant longtemps, les débats aboutirent à des compromis prenant en compte les intérêts des uns et des autres. Par exemple, à l'issue du congrès de l'apprentissage de Roubaix en 1911, on demanda simultanément que soient « *remis des certificats de fin d'apprentissage* » dont la seule utilité était de libérer patrons et apprentis de leurs obligations respectives, et que soient organisés de véritables examens pour délivrer des diplômes « *pouvant constater la capacité professionnelle des enfants* »<sup>10</sup>.

Les conditions du débat évoluèrent quand furent rendus obligatoires les cours professionnels – donc la formation – par l'article 47 de la loi Astier du 25 juillet 1919. Celui-ci imposait trois ans de fréquentation de ces cours pour pouvoir se présenter à l'examen du CAP. La même idée fut reprise par la loi de 1928 qui imposait le contrat d'apprentissage écrit, dont elle assortissait la signature d'une double obligation : celle de fréquenter les cours professionnels ; celle de passer l'examen à la fin de la formation.

S'il fut admis que le diplôme devait constituer la preuve des connaissances acquises pendant la formation, une autre question restait en suspens : à quel niveau de la hiérarchie du travail donnait-il accès ? Autrement dit, à quel salaire un jeune titulaire du CAP pouvait-il prétendre ?

## 1.2. Les enjeux économiques de la certification

C'est sur ce point que se focalisèrent les débats les plus vifs. Pour bien en comprendre le sens, il convient de rappeler les conceptions patronales en la matière. Les employeurs distinguaient trois catégories d'ouvriers : « l'apprenti », le « demi-ouvrier », « l'ouvrier complet ». Le « demi-ouvrier », encore appelé « petit ouvrier », était défini comme « *l'état intermédiaire pendant lequel on soumet au contrôle de l'expérience, les aptitudes acquises ou développées pendant l'apprentissage et au cours duquel les connaissances de l'apprenti sont complétées* »<sup>11</sup>. D'où la question : le CAP permet-il à son titulaire d'être reconnu d'emblée, et donc rémunéré, comme un ouvrier « complet » ?

---

<sup>5</sup> Henry, Industries du vêtement, Roubaix, *op. cit.*

<sup>6</sup> Drossoir, Cuirs et peaux, Roubaix, *op. cit.*

<sup>7</sup> de Ribes-Christofle, Industries d'Art, Roubaix, *op. cit.*

<sup>8</sup> A. Goumain, président du groupe des ébénistes de la Chambre syndicale de l'Ameublement et M. Levraux, président du Comité de patronage de la Chambre syndicale des Tapissiers-Décorateurs, Congrès de Roubaix, *op. cit.*

<sup>9</sup> Conclusion du rapport sur l'apprentissage dans les industries textiles, Congrès de Roubaix, *op. cit.*

<sup>10</sup> Congrès de Roubaix, *op. cit.*

<sup>11</sup> Intervention du directeur de l'Institut Colbert de Tourcoing, *Apprentissage. Compte-rendu de la semaine du travail manuel (27-31 octobre 1925)*, 1<sup>er</sup> volume, Section des industries mécaniques, Coulommiers / Paris, L. Eyrolles éditeur, 1926, pp. 152-181.

Pour ses plus fervents défenseurs, le CAP doit donner à celui qui en est pourvu le pouvoir d'accéder directement à la catégorie des ouvriers « complets ». Cette analyse est à la fois celle de certains syndicalistes de la CGT, qui affirment que « *c'est l'examen de fin d'apprentissage, après lequel est délivré le certificat, si l'apprenti le mérite, qui le consacre ouvrier et établit ses aptitudes* »<sup>12</sup>, et celle d'industriels qui considèrent que « *le diplôme devient pour celui qui en est possesseur une véritable propriété qui le classe de suite à son entrée dans l'usine* »<sup>13</sup>. Mais ce point de vue est loin d'être partagé par tous. Aussi, les pressions se multiplièrent-elles pour obtenir le changement de dénomination du diplôme : certificat de « capacité » ou certificat d'« aptitude » ? La question fut posée dès juin 1914, par les milieux patronaux, particulièrement ceux de l'artisanat, qui considéraient que l'examen ne faisait que vérifier et enregistrer la possession d'aptitudes mais ne saurait en aucun cas attester de véritables capacités, lesquelles ne pouvaient s'acquérir qu'après de longues années d'expérience.

Sur la base de cette argumentation allait se développer toute une interprétation restrictive de l'article 47 de la loi Astier visant à démontrer que le CAP n'était, en fait, qu'un simple constat de fin d'apprentissage et que seule une longue pratique professionnelle pouvait apporter la preuve que le candidat avait terminé « utilement » son apprentissage. « Utilement » signifiait que le jeune salarié était désormais reconnu apte à « prendre rang parmi les ouvriers débutants » et, par conséquent, jugé digne de percevoir le salaire correspondant à cette catégorie qui est aussi celle des « demi-ouvriers ». C'est donc sur le registre de l'opposition entre la figure du « demi-ouvrier » caractérisé par son incomplétude, et celle de l'ouvrier « capable » défini par son expérience que se construisent les discours qui remettent en cause la légitimité du CAP. Le jeune salarié muni de son diplôme y est d'abord défini par ce qu'il n'est pas. C'est l'invisibilité de sa qualification qui est soulignée et son statut social inférieur dans la hiérarchie du travail qui est signalé. Par conséquent, dans cette logique, lui reconnaître des capacités reviendrait à légitimer ses « prétentions » en matière de salaire<sup>14</sup>. La question du salaire est précisément celle autour de laquelle vont se cristalliser les résistances qui renvoyaient à une réalité socio-économique très prosaïque.

En attestant la réussite à un examen qui se passait à l'issue de trois années d'apprentissage dans l'entreprise, le diplôme entraînait en contradiction avec les caractéristiques attribuées par les employeurs à l'expérience et au rôle qu'elle était censée jouer dans l'acquisition des savoirs d'action. Ce qu'il bouleversait profondément, c'est la représentation qu'ils se faisaient du « bon » ouvrier. Ce dernier était le résultat d'une synthèse subtile entre des dispositions individuelles innées (les « dons »), des qualités acquises par l'éducation (une « bonne moralité ») et par la formation qui multipliait les expériences professionnelles dans des contextes de travail divers et selon une durée suffisamment longue pour permettre l'acquisition des savoir-faire, tours de mains et « coups d'œil » par lente accumulation et patiente maturation. Ces conditions d'apprentissage justifiaient la reconnaissance des compétences professionnelles par le patron qui, seul, décidait de l'usage du temps et de la durée nécessaire à la production de ces mêmes compétences. Là était la question centrale.

En fixant uniformément la durée de l'apprentissage à trois années et en prescrivant les règles de l'examen, la loi contestait aux « maîtres » d'apprentissage le pouvoir de contrôler le temps de la formation. Or, c'est précisément par ce contrôle que l'employeur décidait du moment où le « demi-ouvrier » accédait au rang d'« ouvrier complet », c'est-à-dire du moment où il allait lui verser le salaire correspondant à sa qualification. Car l'apprentissage a un coût pour l'employeur. Ce coût se mesure, notamment, en temps passé à transmettre les savoirs et savoir-faire professionnels et, donc, à court terme, en temps perdu pour la production. Quand l'ouvrier débutant a acquis un savoir-faire suffisant pour pouvoir produire à son tour en toute autonomie, peut commencer le temps de la récupération du temps initialement « perdu ». Plus la frontière séparant apprentissage et travail productif est floue, plus l'employeur se donne de chances de récupérer le temps « perdu » à la transmission de ses connaissances. Par conséquent, le contrôle du passage de l'état de « demi-ouvrier » à celui d'« ouvrier complet » avait pour lui un sens économique fort.

---

<sup>12</sup> Ch. Burgard, CGT du Livre, Roubaix, octobre 1911.

<sup>13</sup> Ch. Wauthy, fondeur, Roubaix, octobre 1911.

<sup>14</sup> Cette argumentation fut abondamment développée au congrès de l'apprentissage de Lyon, 12-15 octobre 1921 dans le *Rapport de la section « Cours professionnels pour les apprentis »*, publié dans *La Formation professionnelle*, n° 37, octobre 1921, pp. 61-81.

### 1.3. Des résistances permanentes

Ces résistances persistent durant tout le siècle. Les employeurs des secteurs les plus marqués par la logique des métiers artisanaux se défient constamment de la certification des formations par les diplômes nationaux. Attachés à la notion de « métier » qui implique une sélection des futurs apprentis, une formation de longue durée – cinq ou sept ans – effectuée à l’atelier ou sur le chantier, sous la direction d’un « maître, tout à la fois patron, père et formateur »<sup>15</sup> pour qui la maîtrise des savoirs d’action est bien davantage garantie par la pratique et l’expérience acquise en situation de travail que par la possession d’un diplôme, ils percevront la validation des savoirs par un examen comme une intrusion inacceptable des agents de l’État dans des domaines où ils sont jugés *a priori* incompetents. De leur point de vue, le comportement, l’apparence corporelle, constituent des indicateurs de compétence aussi importants que les savoir-faire proprement dits. Rien ne leur paraît plus injuste et scandaleux que l’élimination d’un candidat au CAP à cause des mauvaises notes en enseignement général. Cette vision est exprimée de façon très explicite par un conseiller de l’enseignement technique de Côte-d’Or en 1947 : « *Les qualités les plus nécessaires pour devenir un ouvrier professionnel sont la bonne conduite, l’exactitude au travail, la persévérance et l’énergie. Mais, bien qu’importantes, l’intelligence et l’instruction ne sont pas les plus indispensables* »<sup>16</sup>.

De manière générale, les employeurs qui récusent toute valeur au diplôme en général et au CAP en particulier lui reprochent deux défauts, réhhibitoires à leurs yeux : il sanctionne une durée de formation beaucoup trop courte ; il valide des contenus inadaptés aux besoins de la profession. Surtout, ces mêmes employeurs considèrent que les exigences salariales des jeunes diplômés sont exorbitantes car elles sont en complet décalage avec leurs réelles qualifications. De la même façon qu’avant la Première Guerre mondiale, la présomption de compétence accordée à la durée justifie toujours le refus de reconnaître la validité d’une qualification certifiée par le diplôme, surtout quand celui-ci est obtenu à l’issue d’une formation dont la durée et les normes sont définies par la loi et pour l’ensemble du territoire national.

Mais cette opposition n’est pas propre aux seuls artisans. Elle se manifestera également de façon récurrente dans les secteurs d’activité comme le textile, la bonneterie ou les industries du vêtement, qui défendirent constamment une conception de la formation privilégiant l’acquisition de compétences spécifiques, ajustées à des besoins très précis, à un moment donné, dans une région donnée. Cela impliquait que la définition des contenus et l’organisation des formations ainsi que leur validation soient contrôlées par les professionnels et eux seuls.

En fait, il serait plus juste de parler d’un usage sélectif des diplômes par les employeurs de ces secteurs. Ils considèrent que les diplômes comme le CAP, le BP ou le brevet d’enseignement industriel (BEI) sont inutiles pour la masse des ouvriers – et surtout ouvrières – spécialisés, et les réservent à une minorité de professionnels : le CAP pour les ouvriers qualifiés chargés de la préparation, du réglage et de la maintenance des machines ; le brevet d’enseignement industriel (BEI) ou le BP pour les dessinateurs et les contremaîtres. Par exemple, à Lyon, où la production se diversifie en « petite nouveauté », « nouveauté » et « haute nouveauté », ce sont des titulaires du CAP et du BP qui tiennent les bureaux d’études, tandis que le BEI est le diplôme des agents de maîtrise et aussi celui qui permet aux enfants des tisseurs à façon de remplacer leur père à la direction de l’atelier familial, voire qui leur ouvre la possibilité de poursuivre des études vers le brevet de technicien ou le diplôme d’études supérieures des industries textiles préparé à l’école des industries textiles. Dans les industries du vêtement, où on déplore l’instabilité de la main-d’œuvre féminine accusée de quitter la profession pour d’autres activités mieux payées, et la pénurie d’apprenties et d’ouvrières qualifiées, on redoute que les jeunes filles titulaires d’un BEI, embauchées comme simples ouvrières, exigent la reconnaissance salariale de leur qualification, laquelle est vigoureusement contestée par un patronat qui oppose les « 10 000 heures de travail » réellement nécessaires, de son point de vue, à une « formation complète », aux « 2 300 heures de formation »<sup>17</sup> en école pour obtenir le BEI.

On touche là à un point de contradiction décisif entre l’État et le patronat. Ce dernier considère que la formation en entreprise, caractérisée par sa proximité avec les réalités de la production et guidée par le souci d’efficacité, garantit une meilleure et plus rapide adaptation des jeunes aux conditions de leur emploi. Le primat ainsi accordé à l’aspect concret et réaliste de la formation conduit à surévaluer l’importance des épreuves pratiques de l’examen et à reléguer au second plan les connaissances théoriques et générales, considérées comme inutiles à l’acte de travail. Même des organisations patronales plutôt modernistes

---

<sup>15</sup> A. Desrosières et L. Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988, p. 23.

<sup>16</sup> Lettre adressée à l’inspecteur de l’Enseignement technique, 30 juin 1947. Archives nationales F 17bis 788.

<sup>17</sup> Commission nationale professionnelle « Vêtements sur mesure », 29 octobre 1956. Archives nationales F 17bis 29782.

comme le Centre des jeunes patrons (CJP), définissent le CAP comme « *une garantie de l'achèvement de l'apprentissage, mais qui ne doit pas conférer automatiquement le titre d'ouvrier qualifié* »<sup>18</sup> que seule la pratique effective dans l'entreprise peut certifier. Par conséquent, le CJP revendique l'autonomie des professions en matière de formation et ne reconnaît à l'État que la capacité à susciter et aider les initiatives privées. Prévoyant la création de Commissions nationales professionnelles et d'une Commission nationale supérieure de la formation professionnelle, il réserve aux représentants de l'Enseignement technique un seul siège sur... 20 dans les premières et un seul sur... 26 dans la seconde !

## 2. De l'importance d'un système de valeurs et d'un projet politique

### 2.1. Des espaces de connivences<sup>19</sup>

Bien loin d'être cette forteresse assiégée coupée du monde de la production qu'on a souvent décrite, la direction de l'Enseignement technique (DET) a su, tout au long de son histoire, construire des « espaces de connivences » avec le monde patronal.

Quand on lit les textes écrits par les représentants des pouvoirs publics au début du siècle, un constat s'impose : ils ne nourrissent aucune prévention à l'égard du monde de la production et rappellent constamment que la fonction première de la formation professionnelle, qu'elle s'accomplisse dans les écoles techniques ou sur les lieux de travail, est de répondre aux « besoins particuliers à chaque région »<sup>20</sup>. L'action des agents de l'État fut, dès l'origine, portée par une doctrine : « Tout par la profession et pour la profession ». C'est dire que l'État républicain se voulait aussi peu interventionniste que possible. Non pas qu'il négligeât de s'intéresser à la transmission des savoirs professionnels, mais il considérait que l'initiative appartenait d'abord aux futurs utilisateurs de la main-d'œuvre. Il veilla donc constamment à agir en « ingénieur-conseil de l'initiative privée ». Cette volonté politique clairement affichée exigeait que les employeurs fussent considérés comme des partenaires à part entière des pouvoirs publics. Plusieurs faits attestent que cette reconnaissance ne fut pas de pure forme mais s'exprima en actes.

Interlocuteurs régulièrement consultés par le moyen d'enquêtes qui visaient à recueillir « l'expression aussi précise et aussi explicite que possible »<sup>21</sup> de leurs vœux, les employeurs disposaient également de réels pouvoirs au sein même des établissements d'enseignement par la place qu'ils occupaient dans les conseils de perfectionnement. Dans ce cadre, ils contrôlaient la nomination des enseignants chargés des cours pratiques et exerçaient une influence sur le contenu des formations puisque les programmes et l'emploi du temps de l'école étaient élaborés par ce même conseil de perfectionnement.

Les employeurs assumaient également des missions d'inspection à l'échelon départemental et régional<sup>22</sup>. Recrutés « de préférence, parmi les industriels ou anciens industriels, les artisans, les commerçants ou anciens commerçants »<sup>23</sup>, c'est précisément leur capacité à représenter au mieux « les désirs, les aspirations, les besoins » de leurs milieux qui justifiait, aux yeux de l'administration, la légitimité de leur action et en dessinait les contours : « initiative, contrôle, direction »<sup>24</sup>. En raison même de leur appartenance au monde professionnel, ils étaient censés conseiller les enseignants et seconder les inspecteurs généraux dans l'appréciation que ces derniers portaient sur la façon dont le directeur administrait l'école et gérait ses relations avec le monde industriel local. Après le vote de la loi Astier en juillet 1919, leur mission s'étendra aux cours professionnels qu'ils auront également la charge d'inspecter et dont ils présideront les jurys d'examens pour la délivrance des CAP.

---

<sup>18</sup> Brochure du CJP de 1948.

<sup>19</sup> J'emprunte cette expression à Claire Lemerrier, « Analyse de réseaux et histoire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n° 52-2, avril-juin 2005, pp.88-112.

<sup>20</sup> Exposé des motifs du projet de loi du 13/07/1905.

<sup>21</sup> Circulaire du 09/07/1883.

<sup>22</sup> Il faudra attendre le décret du 28/03/1946 pour que soit institué un corps d'inspection totalement recruté parmi les fonctionnaires de l'Éducation nationale. Les anciens inspecteurs deviendront alors des conseillers de l'enseignement technique.

<sup>23</sup> Décret du 17/02/1921, article 8.

<sup>24</sup> Circulaire du 17/12/1925.

Même après que la DET ait été transférée au ministère de l'Instruction publique<sup>25</sup>, la doctrine reste la même. En 1927, Edmond Labbé, directeur général de l'Enseignement technique rappelle encore que « *la première règle de l'enseignement technique [...] c'est de préparer au travail* », et prescrit aux enseignants « *d'enseigner des métiers, de fournir à l'industrie et au commerce, les hommes qu'exigent des emplois sans cesse plus variés* » car, conclut-il, « *la France doit vivre, donc produire, donc former, élever des producteurs* »<sup>26</sup>.

Dans le contexte, très différent, des « trente glorieuses », il est un autre champ d'activités où la DET s'efforce de répondre aux attentes des employeurs confrontés à une grave pénurie de main-d'œuvre qualifiée : celui de la formation continue des adultes. Dès la promulgation de l'arrêté du 15 avril 1948 instituant les « cours de perfectionnement conduisant à la promotion ouvrière »<sup>27</sup>, elle autorisa l'ouverture de ces formations dans l'ensemble des écoles qu'elle contrôlait. Ce n'était pas rien quand on connaît le maillage du territoire par ce dispositif dont la configuration résultait d'une politique de développement poursuivie avec ténacité depuis le début des années 1920. Au milieu des années 1950, le réseau d'écoles techniques et professionnelles comprend sept Écoles nationales d'arts et métiers (ENAM), 28 Écoles nationales professionnelles (ENP) et établissements assimilés, 203 Collèges techniques auxquels s'ajoutent 21 écoles de métiers, et surtout, 904 Centres d'apprentissage<sup>28</sup>. Au total, la DET mettait donc au service de la promotion ouvrière un potentiel de 1 163 établissements auxquels il convient d'ajouter 151 sections technologiques qui, si elles n'étaient pas des écoles à proprement parler, n'en constituaient pas moins des lieux capables de recevoir des adultes en cours du soir.

Mais l'Enseignement technique c'était aussi un réseau d'inspecteurs, de directeurs et de professeurs qui avaient su tisser, localement et nationalement, des relations étroites avec les milieux professionnels. Jurys d'examen, établissements de formation, comités locaux et départementaux, constituèrent autant d'« espaces de connivences » au sein desquels purent se construire des rapports de confiance. Et quand, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les lieux de rencontre et de négociation se déplacent vers l'échelon national avec la création en 1946 de onze Commissions consultatives nationales de l'apprentissage transformées, deux ans plus tard, en Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC), les représentants du patronat y retrouvent souvent des interlocuteurs qu'ils connaissent bien et avec lesquels ils développent une réelle capacité à construire des consensus qui, même si elle n'évite pas les conflits parfois âpres, permet toujours de déboucher sur des compromis acceptables par tous. Ces rencontres dans des espaces de connivences partagées n'impliquent pas pour autant que les représentants de la DET se soient trouvés en position de domination telle qu'ils pouvaient imposer leur point de vue, ni inversement que leur capacité à construire des compromis se transforme en compromission ou en soumission inconditionnelle aux injonctions patronales. Et ceci parce qu'ils étaient porteurs d'un système de valeurs qui structura constamment leurs stratégies : le projet humaniste d'une formation « méthodique et complète » qui privilégiait les finalités éducatives des formations sur leur finalité strictement économique, et avait suffisamment de consistance et de cohérence pour résister aux pressions patronales.

## 2.2. La bataille des contenus pour un « apprentissage méthodique et complet »

Le système de valeurs défendues par les inspecteurs généraux trouve son origine dans le projet politique conçu, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par les Républicains de progrès. Ceux-ci, pour ne pas se couper des couches populaires et empêcher qu'elles se laissent séduire par un mouvement ouvrier de mieux en mieux organisé<sup>29</sup>, durent développer une politique d'intégration de la classe ouvrière et de pacification des rapports sociaux se tenant à égale distance du libéralisme et du socialisme et se réclamant du solidarisme de Léon

---

<sup>25</sup> Entre 1895 et 1920, la Direction de l'enseignement technique dépendait du ministère du Commerce et de l'Industrie. En juin 1920, elle passe sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique.

<sup>26</sup> Edmond Labbé, préface à *La Pédagogie de l'Enseignement technique. Recueil de circulaires, instructions et documents*, Paris, Librairie de l'Enseignement technique, Léon Eyrolles, Éditeur, 1927.

<sup>27</sup> Article 1 de l'arrêté du 15 avril 1948.

<sup>28</sup> Chiffres donnés, pour 1954-1955, par *L'enseignement technique et la formation professionnelle*, ouvrage édité par le ministère de l'Éducation nationale cité par Gérard Bodé, *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, Tome 2 : 1926-1958, Volume 1 : textes officiels, Paris, INRP-Economica, 2002, p.78.

<sup>29</sup> La CGT, née en 1895, se structure et affiche ses objectifs révolutionnaires dans la Charte d'Amiens (1906). C'est en 1905 que les différents courants du mouvement socialiste finissent par s'unir pour constituer le Parti socialiste unifié, section française de l'Internationale ouvrière (SFIO). De plus, n'oublions pas qu'à l'époque, le souvenir de la Commune de Paris (1871) est encore présent dans toutes les mémoires.

Bourgeois<sup>30</sup>. Considérant que l'œuvre scolaire de la République ne serait véritablement achevée que par la construction d'un dispositif de formation professionnelle, initiale pour les jeunes apprentis et de « perfectionnement » pour les ouvriers confirmés, les promoteurs de la formation professionnelle visaient un objectif ambitieux qui, nous le verrons, n'allait pas sans contradictions : former des producteurs de qualité répondant le plus exactement possible aux besoins des employeurs et qui soient, en même temps, les citoyens éclairés d'une République pacifiée et des hommes libres, capables, en dignes héritiers des Lumières, d'exploiter toutes les virtualités de leur intelligence.

Cette conception est parfaitement résumée au milieu des années 1920 dans la remarquable définition qu'en donne Édouard Herriot, alors ministre de l'Instruction publique, dans une circulaire du 4 décembre 1926 : « *En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre* ».

De son côté, la DET ne manque jamais de rappeler aux employeurs la nécessité de veiller au respect de la dimension civique et humaniste de la formation professionnelle : « *Nous croyons qu'il serait bon que la Commission locale professionnelle n'abusât point des prérogatives que lui confère la loi, convaincus que nous sommes que s'il est de nécessité urgente de former des ouvriers qualifiés, il n'est pas moins nécessaire de songer à former des citoyens, des hommes* »<sup>31</sup>. Cela se matérialise par l'apprentissage « méthodique et complet ». Un apprentissage est « méthodique » s'il se décompose en une série d'exercices progressifs et savamment gradués suivant un programme précis établi pour chaque métier. Il est « complet » si, aux travaux pratiques, il associe des enseignements théoriques et généraux. Cette conception fut l'objet d'affrontements constants entre enseignants et employeurs. À cet égard, la lutte des inspecteurs généraux pour empêcher la reconnaissance officielle des certificats de spécialités (CS) réclamés par le patronat des industries textiles est exemplaire de leur capacité de résistance.

### 2.3. Un exemple de résistance de l'inspection générale : le cas des certificats de spécialité

Au début des années 1950, constatant le très faible niveau de la main-d'œuvre, le patronat du textile eut l'idée de mettre en place une « initiation professionnelle » pour ouvriers spécialisé, qui serait sanctionnée par des certificats de spécialités (CS) explicitement conçus comme des sous-CAP.

Les notions de « tâches » et de « postes » fixaient la ligne de démarcation entre CS et CAP. De l'aveu même des patrons, les CS ne réclamaient que des connaissances « *limitées aux nécessités de la tâche* », tandis que le CAP exigeait des connaissances plus larges « *débordant le cadre du poste* »<sup>32</sup>. Les objectifs de la formation étaient définis en fonction de la plus ou moins grande proximité avec l'efficacité opérationnelle. Alors que la formation de l'ouvrier qualifié était « *orientée en vue de former un personnel de qualité ayant une certaine aptitude à la polyvalence* », celle de l'ouvrier spécialisé était « *orientée essentiellement vers la production* ».

Aussi, à la demande des industriels, la CNPC du Textile élaborait-elle au printemps 1951 un règlement général des certificats de spécialité afin qu'ils soient reconnus officiellement, au même titre que les CAP. Ces nouveaux diplômes devaient être créés à l'initiative des organisations professionnelles qui élaboreraient elles-mêmes les programmes des épreuves techniques. Les sessions d'examens pourraient avoir lieu « *suivant les nécessités professionnelles de chaque région* » sous l'autorité des groupements patronaux. Majoritairement composés de professionnels, les jurys comprendraient des enseignants choisis par les employeurs.

L'Union des industries textiles justifiait cette demande par trois arguments : la reconnaissance des CS inciterait les autres branches à former les OS ; elle garantirait le respect des programmes établis en CNPC ; elle ne coûterait rien au budget de l'État puisque formations et examens seraient pris en charge par les employeurs. À l'automne 1951, le patronat reçut le soutien des représentants de la CFTC et de deux

---

<sup>30</sup> Député radical, président du Conseil de novembre 1895 à avril 1896 ; ministre de l'Instruction publique de mars 1890 à novembre 1892 puis de juin à octobre 1898, ministre du Travail en 1912. Son ouvrage majeur – *Solidarité* – fut publié en 1896.

<sup>31</sup> *Le CAP, Textes législatifs et administratifs avec commentaires*, Paris, Éditions de l'Information professionnelle, 1930.

<sup>32</sup> Commission nationale professionnelle des industries textiles, réunion du 8 décembre 1950. Archives nationales F 17bis 29780.

inspecteurs généraux. Les syndicalistes chrétiens étaient partagés entre la crainte de voir les CS concurrencer les CAP et l'espoir qu'ils constitueraient un progrès en étant la première étape d'une formation conduisant ensuite au CAP ; de leur côté, les deux inspecteurs généraux tiraient les conséquences d'une tournée effectuée dans le Nord où ils avaient été « *impressionnés par la misère physiologique* » des ouvriers des tissages et scandalisés par l'absence de toute formation dans une région où l'écrasante majorité des enfants d'ouvriers ne poursuivaient aucune étude au-delà de l'école primaire.

Les hauts fonctionnaires de la DET adoptèrent une position ambiguë car ils éprouvèrent des difficultés à définir un point de vue franchement arrêté dès le début. Ils reconnaissaient que les ouvrières spécialisées, nombreuses dans les industries textiles, méritaient une formation ; mais, en même temps, ils redoutaient de cautionner des formations qui, à l'évidence, allaient à l'encontre de tous les principes qui fondaient l'apprentissage méthodique et complet. Ce faisant, ils seraient les artisans de la remise en cause des CAP « *par l'institution d'un examen inférieur* »<sup>33</sup>. Finalement, soucieux d'aboutir à un compromis, ils suggèrent d'étudier la création d'une « attestation de fin de formation d'OS ».

Pendant ce temps, les CS se multiplient. Entre octobre 1950 et juin 1952 leur nombre double, passant de 9 à 18. L'Union des Industries textiles reçoit alors le renfort du directeur de l'Enseignement technique, Albert Buisson, qui approuve le principe des CS et en autorise la création à titre expérimental. Déclarant devant les inspecteurs généraux qu'« *il n'est pas opportun d'être absolu en cette affaire* »<sup>34</sup>, il estime qu'il ne serait pas judicieux de laisser au patronat l'initiative de la formation des OS, et que la moins mauvaise solution consisterait à admettre l'idée d'une formation courte et de s'en tenir à la notion de « certificat de scolarité », tout en demandant au patronat que la préparation des CS soit suivie de celle du CAP.

En réalité, A. Buisson se heurta à la résistance très vive des inspecteurs généraux qui s'en tenaient à la stricte défense de l'apprentissage « méthodique et complet » et du CAP, et lui imposèrent des garanties : expérience limitée à une seule année et seulement dans les régions où existent des groupements d'apprentissage, obligation faite aux employeurs d'organiser des cours pour permettre aux titulaires des CS de préparer le CAP. Leur résistance s'appuyait sur le fait que la loi Astier avait prévu la formation des ouvriers qualifiés et non celle des ouvriers spécialisés. Ils estimaient donc que l'Enseignement technique n'avait pas à cautionner ce type de diplôme, perçu comme une régression parce qu'il réduisait la formation à une simple adaptation au poste de travail. Bref, de leur point de vue, reconnaître les certificats de spécialité revenait à mettre en cause la formation en trois ans conduisant au CAP.

Mais la résistance de l'inspection générale n'empêcha pas la multiplication des certificats de spécialité et même leur éclatement en de nombreuses sous-spécialités. Ainsi, le CS d'ouvrier des teintures et apprêts de la Marne se déclina, à lui seul, en 12 mentions différentes. L'inflation fut telle que les employeurs eux-mêmes finirent par dénoncer ces nouveaux diplômes<sup>35</sup>. La même politique fut suivie par les industries de l'habillement, la chemiserie, les cuirs et peaux. En octobre 1963, un *Schéma de la formation et des catégories d'emplois dans les industries textiles* définit toujours l'attestation de spécialité comme le premier diplôme décerné dans la hiérarchie de la « main-d'œuvre d'exécution ». En avril 1968, les patrons de 10 secteurs d'activités<sup>36</sup> demandèrent la création de certificats de formation professionnelle de base (CFPB). Au final, cette tentative patronale de faire valider par l'État des certificats de spécialités posa un vrai problème à la direction de l'Enseignement technique. Il lui était difficile de refuser aux plus démunis le droit à la formation au moment même où ces derniers constituaient la fraction dominante du salariat dans les industries comme le textile ; mais en même temps, elle ne pouvait pas cautionner un diplôme entièrement contrôlé par le patronat et en totale contradiction avec l'esprit de l'apprentissage « méthodique et complet » qu'elle s'efforçait par ailleurs de promouvoir à travers sa politique d'homogénéisation et de standardisation des diplômes professionnels.

---

<sup>33</sup> CNPC du Textile, 16 novembre 1951, Archives nationales, F 17bis 29780.

<sup>34</sup> Déclaration faite le 4 janvier 1955. Archives Nationales, F 17bis 14290.

<sup>35</sup> CNPC du Textile, 20 janvier 1956, Archives nationales, F 17bis 29780.

<sup>36</sup> Il s'agissait de la chemiserie, de la confection masculine, du prêt-à-porter femme et enfant, de la lingerie industrielle féminine, des blouses et tabliers, de la matière plastique, des vêtements de poupées, des articles de camping et de sport, de la chapellerie, de la bonneterie.

### 3. Nationaliser, homogénéiser, réglementer

#### 3.1. La bataille pour les diplômes nationaux

Pour qu'un diplôme soit porteur d'une valeur prédictive suffisamment forte quant aux qualités professionnelles du futur salarié sur l'ensemble du marché national du travail, il doit valider des contenus de formation facilement transférables d'un lieu à un autre et, par conséquent, indépendants des spécificités locales d'organisation du travail. L'atteinte d'un tel objectif suppose une homogénéisation minimale des durées et des programmes des formations ainsi que des modalités de leur contrôle par l'examen. En même temps, la reconnaissance des savoirs et des qualifications dépend de l'autorité qui reconnaît et qui certifie. Et le pouvoir de certifier est d'autant plus fort que le certificateur jouit d'une autorité et d'une légitimité irrécusables. Enfin, c'est également de lui que dépend l'étendue du champ de la reconnaissance. Il s'agit donc de savoir comment, au cours de la période considérée, s'est distribué le pouvoir de dispenser les savoirs professionnels, de les valider et de les certifier.

Dès les années 1920, la grande marge d'autonomie laissée aux instances locales a engendré une fragmentation des métiers en de multiples spécialités donnant lieu à autant de CAP, et entraîné une très grande hétérogénéité des contenus des formations et des conditions de leur validation. L'importance relative accordée, en termes de coefficients, aux épreuves pratiques des CAP industriels variait de 35 % à 75 % ; leur durée de 4 à 30 heures. Les épreuves écrites pouvaient être quasiment absentes de l'examen dans certains départements alors qu'ailleurs leurs coefficients dépassaient ceux de l'épreuve pratique.

Les employeurs furent les premiers à s'alarmer de cette situation. Ils prirent conscience qu'un ajustement trop étroit aux besoins régionaux enlevait toute valeur prédictive au diplôme quant aux capacités professionnelles de l'apprenti au moment de son embauche dans un autre lieu que celui où s'était déroulé l'apprentissage. Ils alertèrent les inspecteurs généraux qui se firent les relais de leurs préoccupations auprès de la DET : « *Dans l'état actuel des choses, la possession du CAP ne donne aux employeurs que des indications vagues. Les mieux intentionnés hésitent. Certains veulent que la possession du CAP s'accompagne d'avantages spéciaux, mais après un petit nombre d'expériences, leur confiance est parfois ébranlée* »<sup>37</sup>. Dans plusieurs comités départementaux, les patrons prirent alors l'initiative de définir des « métiers de base » et de fixer des règlements d'examens applicables à tous les CAP d'un même département ou d'une même région. L'expérience du Nord a valeur d'exemple par sa précocité – fin 1921 – et par son ampleur, puisqu'un règlement commun y fut appliqué à 42 professions dans 25 localités. Partant du principe que l'habileté opératoire ne s'acquiert pas seulement par l'atelier mais qu'elle se complète et s'améliore par les connaissances théoriques, le CDET du Nord imposa le principe d'épreuves obligatoires de dessin et de technologie. Les justifications apportées sont intéressantes : « *On désire aussi rencontrer chez l'ouvrier une certaine facilité à déterminer ses méthodes de travail, à se dégager de la routine, soit qu'on lui laisse le soin de concevoir des procédés nouveaux ; soit, plus fréquemment, qu'on lui demande d'expérimenter, sans parti pris, ceux que ses chefs ont étudiés* »<sup>38</sup>.

L'exemple du Nord fut suivi par d'autres départements comme celui de la Loire, dont le CDET adopta en 1925 des épreuves d'examens « *identiques pour toutes les professions manuelles et dans tous les centres du département* »<sup>39</sup> ou même dans des régions entières comme dans les cinq départements alpins où on estima nécessaire « *d'unifier l'organisation des cours ainsi que leurs sanctions* » pour « *rendre comparable la valeur des diplômes décernés* ».

C'est donc bien d'abord au niveau local et à la demande des employeurs que fut posée la question de l'homogénéisation des conditions de la formation et de sa certification. De ce point de vue ils s'accordaient avec ceux qui, parmi les hauts fonctionnaires de la DET, militaient en faveur de l'institution d'un règlement général ayant validité pour l'ensemble du territoire national. En effet, au même moment, deux tendances s'affrontaient. Les uns considéraient que la « spécialisation » était un moindre mal – les plus convaincus affirmant même qu'elle était « désirable » – car elle évitait l'exclusion des apprentis les plus faibles en leur permettant malgré tout d'obtenir un diplôme ; inversement, d'autres estimaient qu'en acceptant la spécialisation trop étroite des diplômes et leur multiplication on commettait une triple faute : pédagogique, car la notion d'apprentissage méthodique et complet n'avait plus alors aucun sens ; économique, car la

<sup>37</sup> Rapport de l'inspecteur général Dupin à la Semaine du Travail Manuel, 31 octobre 1925.

<sup>38</sup> CDET du Nord, 7 décembre 1921, Archives nationales F 17bis 14375.

<sup>39</sup> Rapport du préfet de la Loire au CDET, 23 juillet 1925, Archives nationales F 17bis 14372.

spécialisation précoce allait à l'encontre de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée ; sociale enfin, car spécialiser les travailleurs c'est « *limiter sciemment leur horizon* » pour en faire « *une proie facile du chômage* ». Les tenants de cette ligne introduisirent la distinction entre « métiers de base » et « mentions ». Seul le « métier de base » donnerait lieu à un CAP tandis que la « mention » serait une adjonction au métier de base, obtenue après des épreuves particulières correspondant à telle ou telle spécialisation du métier. C'est ainsi que la circulaire du 3 juin 1926 pour les professions industrielles et celle du 8 avril 1927 pour les professions commerciales, en dressant des listes de professions dites « à caractère général » pouvant donner lieu à la délivrance du CAP, distinctes de celles dites « à tendance nettement locale ou régionale », entérinèrent le compromis passé entre les deux camps et ouvrirent la voie à la standardisation et à la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail : d'abord parce que le « caractère général » se matérialisa par le regroupement de 112 métiers industriels en huit familles ; ensuite, parce qu'à ce regroupement fut associé un premier règlement général d'examen qui fixait des conditions uniformes de délivrance du diplôme (nature, durée et coefficients des épreuves, notes éliminatoires) ; enfin, parce qu'était affirmée la volonté de donner aux différents diplômes « *une valeur uniforme, de façon à [leur] conférer une autorité toujours égale* ».

Mais l'impulsion décisive viendra du mouvement social. À cet égard, la crise économique et le Front Populaire vont permettre que soient renforcées et étendues les prérogatives de l'État. Avec la crise qui frappe la France au début des années 1930 et le chômage qui atteint 12,5 % de la population active en 1935, les responsables de la DET sont conduits à s'interroger sur les débouchés existant réellement pour les jeunes. Il ne s'agissait plus seulement de fournir de la main-d'œuvre qualifiée aux employeurs, il fallait aussi – et surtout – donner un métier à chaque jeune. Désormais, les responsables politiques se préoccupent de ce qu'ils nomment « *la valeur de placement* » des diplômés. C'est ainsi qu'ils sont amenés à redéfinir la fonction de l'examen : ce n'est plus une « *simple enquête sur les connaissances acquises* » mais une « *mise à l'épreuve d'aptitudes développées et exercées par l'école ou le cours professionnel* »<sup>40</sup>. En considérant que l'examen teste des aptitudes professionnelles susceptibles d'avoir une « valeur de placement », ils reconnaissent que le jeune qui se présente sur le marché du travail muni de son diplôme possède déjà les caractéristiques qui en font un ouvrier qualifié et non plus, comme auparavant, seulement un « demi-ouvrier ». Encore faut-il que ce diplôme ait une valeur stable et reconnue dans le monde du travail.

Quelle autorité est suffisamment puissante et légitime pour garantir, sur l'ensemble du territoire national, la qualité et la stabilité du diplôme, si ce n'est l'État ? Et cela précisément au moment où le CAP est explicitement reconnu dans les conventions collectives ? Car dans la dynamique du mouvement social qui suit la victoire du Front Populaire, la signature de conventions collectives par branches d'activité débouche sur « *des intitulés standardisés d'emplois et de niveaux de qualification* »<sup>41</sup>. C'est ainsi que dans la métallurgie, l'ouvrier qualifié est défini comme celui qui possède « *un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP* ». Comprenant le rôle attribué au diplôme dans les processus de classement des salariés, Hippolyte Luc, successeur d'E. Labbé à la direction de l'Enseignement technique, saisit l'opportunité et en profite pour engager une vaste opération d'homogénéisation des programmes, règlements et épreuves d'examens afin, explique-t-il, « *qu'il soit possible d'affirmer que tous les apprentis, qui dans le pays présentent le CAP, sont en mesure de prouver une habileté manuelle égale, une formation professionnelle équivalente dans l'exercice d'un même métier ou d'une même profession* »<sup>42</sup>. Demeuré à son poste après 1940, Luc continue d'impulser une politique qui s'inscrit dans la continuité de celle d'avant-guerre. La loi Astier est corrigée par celle du 18 août 1941 dans le sens du renforcement des pouvoirs de l'État au détriment de ceux des commissions locales et des comités départementaux. Surtout, profitant des conditions politiques particulières du régime de Vichy, il fait aboutir le projet visant à confier à l'État, et à lui seul, le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes professionnels. C'est le sens de la loi du 4 octobre 1943 qui sera validée à la Libération. Désormais, les diplômes garantis par l'État servent de références standardisées des « qualités » acquises par les jeunes à leur sortie de formation.

À la Libération, syndicats ouvriers et partis de gauche partagent avec les keynésiens la conviction que l'État a un rôle majeur à jouer dans les relations sociales. Recherche du plein emploi, hausse continue du salaire réel permise par les gains de productivité et garantie par les conventions collectives, constituent les bases du compromis social. C'est dans ce cadre-là que s'effectue un important travail de classement des salariés où la durée et les niveaux des formations s'imposent comme critères structurants de la hiérarchie du travail. Dans ces conditions, la question de l'homogénéisation des conditions de la certification déjà amorcée avant

<sup>40</sup> Alfred Jules-Julien, sous-secrétaire d'État de l'ET, discours au congrès national des Offices de Placement à Strasbourg, 19/02/1937.

<sup>41</sup> A. Desrosières, L. Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988, p. 17.

<sup>42</sup> Circulaire aux préfets, 04/04/1938.

guerre est plus que jamais à l'ordre du jour. À partir de 1946, les examens du CAP sont organisés sur le plan académique sous la direction des inspecteurs de l'Enseignement technique qui sont maintenant des fonctionnaires d'État. Les épreuves se déroulent le même jour, à la même heure dans toute l'académie. Les employeurs vivent cela comme une dépossession de leurs prérogatives antérieures et une atteinte à leur pouvoir. Ils reprochent à la nouvelle organisation de ne pas suffisamment respecter les spécificités locales. La correction des épreuves pratiques et leur notation sont l'objet de controverses passionnées et donnent lieu à des affrontements parfois durs entre employeurs et enseignants. Les premiers exigent que les candidats exécutent un travail « *relativement simple et sans complication* » tandis que les seconds considèrent qu'une trop grande simplicité ne rend pas ces épreuves probantes.

Mais, finalement, l'unification des procédures d'examen n'est pas fondamentalement remise en cause et plutôt vécue comme « *un mal nécessaire* »<sup>43</sup> ; cependant, il n'en reste pas moins vrai que le passage du cadre local au cadre académique constitue bien plus qu'un simple changement d'échelle géographique et administrative ; il manifeste une rupture entre deux conceptions de la formation et du diplôme – l'une à finalité exclusivement professionnelle ; l'autre à finalité éducative – et pose une question cruciale : qui, de la puissance publique ou du patronat, contrôlera effectivement sur le terrain, la délivrance des diplômes professionnels ?

C'est bien sur ce registre que vont s'affronter employeurs, enseignants et inspecteurs généraux tout au long de la période. Pour en mesurer les enjeux, j'ai choisi d'examiner deux moments significatifs de cet affrontement : la lutte contre l'inflation des diplômes ; l'élaboration du règlement général des CAP industriels au début des années 1950.

### 3.2. La bataille contre l'inflation des diplômes

Fidèle à la politique suivie depuis le milieu des années 1920, la direction de l'Enseignement technique entreprit, dès 1945, de dresser la liste nationale des métiers de base et de construire, pour chaque métier ainsi repéré, un CAP national dont la mise en œuvre entraînerait *de facto* la suppression des CAP locaux, départementaux ou régionaux correspondants.

En réalité, l'adoption d'une terminologie nationale, commune à toutes les localités, pour un même métier s'avéra très compliquée et suscita des « *discussions généralement assez nourries* »<sup>44</sup>. Définir un métier de base suppose le regroupement d'activités différentes, autrement dit la disparition d'une multitude de diplômes particuliers qui reflétaient des modes d'organisation du travail singuliers, spécifiques d'une région voire d'une localité. Fréquemment, le métier de base correspond dans l'esprit de certains employeurs à des spécialités détenues par des ouvriers professionnels et reconnues dans les conventions collectives, mais qui sont, en réalité, des spécialisations acquises dans l'entreprise après de longues années de pratique. Ainsi, l'ajusteur devient-il ajusteur-outilleur, ajusteur-calibriste, ajusteur-monteur, ajusteur en matrices, ajusteur en outils à découper, ajusteur en coquilles. Le raboteur professionnel est d'abord un ajusteur qui s'est spécialisé dans le rabotage en raison des nécessités propres à l'entreprise, puis qui après son passage au rabotage, deviendra mortaiseur dans un atelier d'outillage où il préparera les matrices d'outils à découper. Dans d'autres secteurs, le métier de base correspond à une spécialité régionale comme celle de « *caviste en vins de Champagne* » dont les patrons des grandes maisons de Champagne prétendent qu'elle exige quatre années de formation.

De leur côté, les inspecteurs généraux n'y voient que des spécialisations dont ils se refusent à cautionner l'existence par un diplôme, car, expliquent-ils, « *cette façon de procéder nous vaudrait, dès l'apprentissage, une spécialisation préjudiciable à l'intérêt du jeune ouvrier qui serait ainsi enfermé, avant même d'avoir abordé la vie d'usine, dans un cadre trop étroit limitant ses possibilités d'évasion vers une spécialité connexe lors d'une crise de chômage* »<sup>45</sup>. C'est donc toujours au nom de la défense d'un apprentissage « *méthodique et complet* » qu'ils refusèrent systématiquement d'homologuer les propositions de créations de CAP départementaux qui ne sanctionnaient que des spécialisations. Au niveau national, dans les CNPC, ils rappellent constamment que la notion de CAP est « *indissolublement lié à celle d'un **métier qualifié** et*

---

<sup>43</sup> Comité départemental des Hautes-Pyrénées, réunion du 5 juin 1947. Archives nationales F 17bis 782.

<sup>44</sup> Rapport de l'inspecteur général Roger, 28 novembre 1946. Archives nationales F 17bis 14382.

<sup>45</sup> Rapport du 13 janvier 1947. Archives nationales F 17bis 14382.

d'une formation professionnelle **rationnellement conduite** »<sup>46</sup>. Pour eux, le « métier de base » est celui qui comporte « un ensemble de connaissances techniques et pratiques fondamentales qui peuvent être communes à plusieurs industries ou à plusieurs branches d'industries. Lorsque certains travaux exigent, outre la connaissance parfaite du métier de base correspondant, une spécialisation ou un entraînement plus poussé, tout en se rattachant au même métier fondamental de base, il y a lieu de créer des mentions de spécialisation qui sont accolées au CAP de base »<sup>47</sup>.

C'est la Commission de la Métallurgie qui semble avoir été la première à proposer une définition du CAP incluant la notion de métier de base à partir de laquelle fut dérivée celle de « mention » : « Le CAP sera la sanction accordée à l'apprentissage méthodique et complet d'une durée minimum de trois années, d'un métier de base ou de formation. Les mentions qui pourront être apposées sur certains CAP devront consacrer les connaissances de même degré que celles du CAP mais sanctionnant un apprentissage de spécialités »<sup>48</sup>.

Finalement, la circulaire du 26 mars 1952<sup>49</sup> établit explicitement l'équivalence entre « métiers de base » et « métiers requérant un apprentissage méthodique et complet », et définit précisément les notions de « mentions », « options » et « mentions complémentaires ». Les premières, facultatives, sanctionnent l'apprentissage d'une spécialité rattachée à un CAP comme, par exemple, la mention « outilleur » du CAP d'ajusteur. Elles sont facultatives et impliquent l'acquisition de connaissances du même niveau que celles du CAP correspondant. Les options sont, en fait, des mentions obligatoires comme les options « fer », « cuivre » ou « alliages légers » du CAP de chaudronnier. Les mentions complémentaires appartiennent davantage au champ du perfectionnement ; c'est pourquoi elles sont délivrées à l'issue d'une formation intervenant après l'obtention du CAP de base. Ainsi, le CAP « réparateur automobile » est assorti de la mention complémentaire « réparateur de moteurs à injection ».

Ces principes posés, les inspecteurs généraux impulsèrent une politique de suppression des CAP locaux et départementaux et de limitation des créations de CAP nationaux. Globalement, leur action fut efficace si on en juge par le bilan qui peut en être dressé sur une vingtaine d'années, entre la fin des années 1940 et le début des années 1960.

Au plan des créations de CAP nationaux, sur l'ensemble des branches, les forces opposées à l'inflation des diplômes l'ont emporté. La capacité de résistance des inspecteurs généraux et de leurs alliés fut telle qu'il s'est créé moins de CAP nationaux que ne le souhaitaient au départ certaines CNPC. Plus de la moitié d'entre elles, et notamment les plus importantes, – métallurgie, BTP, bois –, ont obtenu un solde négatif. En fait, si on tient compte des CNPC dont le solde positif résulte du faible nombre de CAP de départ comme la celle de la chimie, on peut considérer que seules trois branches échappèrent à la tendance générale de réduction du nombre de diplômes : le textile, qui compensa son faible nombre de diplômes nationaux par la multiplication de diplômes régionaux ; les cuirs et peaux, ainsi que les matériaux de construction.

Reste à savoir si la création de diplômes nationaux entraînait bien la suppression des diplômes locaux, départementaux ou régionaux correspondants. Dans la réalité, les branches suivirent des stratégies très différentes et la remise en ordre prit des caractères très variables. La tendance générale fut à la suppression des CAP locaux. La palme revient incontestablement à la mécanique qui supprima 86 CAP départementaux remplacés par 11 diplômes nationaux, ou l'électricité qui remplaça 17 CAP locaux par seulement 2 nationaux ; mais le textile constitua une exception notable puisque, dès sa quatrième réunion, les employeurs déclarèrent « qu'il ne paraît pas souhaitable de faire des CAP nationaux »<sup>50</sup> et demandèrent la création de diplômes régionaux. Pour eux, les activités justifiant la création d'un CAP étaient très rares car, expliqua Jean Nousbaum, chef du service des questions sociales à l'Union des industries textiles, « cet examen ne doit être retenu que pour les métiers demandant une qualification très poussée, soit parce qu'elle est exigée par l'exercice normal du métier (régleur par exemple), soit parce qu'elle prépare éventuellement l'accès à des postes de maîtrise ». À cette rareté s'ajoutait la nécessité de tenir compte des disparités régionales qui s'expliquaient par la grande variété des fabrications et des méthodes de travail : de leur point de vue, il n'était pas aberrant de reconnaître autant de CAP de mécanicien qu'il existait de matériels différents propres à chaque région et à chaque type d'activité, aussi spécialisée soit-elle.

---

<sup>46</sup> Intervention de l'inspecteur général Meunier à la CNPC des matériaux de construction, 26 avril 1948. Archives nationales F 17bis 29772. Les passages soulignés le sont dans le document original.

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> CNPC de la Métallurgie, 25 octobre 1949. Archives nationales F 17bis 29773.

<sup>49</sup> BOEN, n° 21, 29 mai 1952.

<sup>50</sup> Réunion du 8 décembre 1950. Archives nationales F 17bis 29780.

### 3.3. La bataille pour le règlement général des CAP industriels

La définition du règlement général des CAP industriels d'octobre 1953 constitue le second exemple significatif des compromis arrachés de haute lutte entre patronat et DET à l'issue de négociations qui vont durer trois ans – de mai 1950 à octobre 1953 – dans la CNPC de la métallurgie.

Le conflit va éclater en juin 1951 au moment de l'examen d'un avant-projet de règlement qui prévoit la constitution d'un jury général chargé d'organiser, coordonner et contrôler les examens et présidé par un inspecteur fonctionnaire assisté de trois vice-présidents : un employeur, un salarié, un enseignant. D'emblée le responsable de la formation de l'UIMM fait part des réactions extrêmement négatives des milieux professionnels à l'égard de ce jury, tandis que les enseignants y sont très favorables parce que, selon eux, il garantit le respect des règles et empêche que « *les organismes patronaux organisent les examens comme bon leur semble* »<sup>51</sup>. Pour aboutir à un compromis, les inspecteurs généraux multiplient les concessions qui ne satisfont personne. Finalement le jury général est abandonné. Cinq mois plus tard, le représentant du patronat des industries mécaniques propose un nouveau projet dans lequel le préfet, l'inspecteur principal et les inspecteurs de l'enseignement technique ont complètement disparu. Cette nouvelle proposition suscite l'opposition des enseignants qui l'accusent de vouloir organiser des examens à géométrie variable « *faciles lorsqu'on manque de main-d'œuvre et difficiles lorsque la main-d'œuvre est abondante* »<sup>52</sup>.

La question du choix des sujets fait également l'objet de débats très animés. En réalité, ce qui fait problème, ce n'est pas tant la forme des épreuves que les contenus des formations qu'elles sanctionnent et, au-delà, les finalités de la formation professionnelle. On le voit bien au moment de la discussion sur la question de savoir s'il fallait ou non un tableau général fixant nationalement la nature, la durée, les coefficients et les notes éliminatoires des épreuves obligatoires pour tous les CAP. Pour les employeurs, ce tableau représente une entrave à la liberté d'adaptation des formations aux spécificités des professions. Les plus combattifs d'entre eux souhaitent même diminuer l'importance accordée aux disciplines d'enseignement général qui constituent selon eux, « *une véritable guillotine* »<sup>53</sup>. Ils réclament la suppression de toute réglementation générale au prétexte que cela laisserait la possibilité de ne pas tenir compte des notes éliminatoires en français et en mathématiques car, comme le demande le président de la commission d'apprentissage de la fédération patronale des industries mécaniques, il faut que « *le jury puisse recevoir des candidats qui ont de bonnes notes en pratique et qui ont obtenu une ou plusieurs notes éliminatoires* »<sup>54</sup>. Inversement, les représentants des enseignants affirment que la réglementation générale constitue une protection indispensable contre toutes les menaces de dévalorisation de l'enseignement général. Ils justifient leur point de vue par la finalité éducative de la formation professionnelle, car, disent-ils, « *l'enseignement général ne peut être minimisé, il ne suffit pas de fournir des professionnels, il faut former des hommes qui puissent prendre leurs responsabilités* »<sup>55</sup>.

Pressée d'aboutir et constatant que « *l'affaire est difficile et longue* »<sup>56</sup>, la DET est alors prête à faire des concessions au patronat en abandonnant l'idée d'un tableau général commun à tous les CAP, et en se ralliant à la proposition des employeurs qui demandaient que la nature, la durée et les coefficients des épreuves soient laissés à la libre appréciation de chaque CNPC en fonction des spécificités professionnelles. Après de longs débats, l'accord se fait en février 1952 sur un tableau qui définit la nature des épreuves obligatoires mais dont les durées et les coefficients de sont donnés qu'à titre indicatif. Toutefois, la somme des coefficients des épreuves pratiques doit être comprise entre 55 % et 65 % de la somme des coefficients de toutes les épreuves. Trois mois plus tard, les employeurs remettent en cause le tableau qu'ils jugent encore trop contraignant. Ils suggèrent même que les épreuves pratiques soient appelées « *épreuves fondamentales* » tandis que les épreuves théoriques et générales deviendraient officiellement des « *épreuves complémentaires* ». Ils seront désavoués par le Comité national interprofessionnel consultatif du 22 juin 1953 et le règlement général des CAP industriels sera promulgué par l'arrêté du 21 octobre 1953. En fin de compte, les enseignants obtinrent que soit conservé le tableau définissant nationalement la nature des épreuves obligatoires avec leurs durées et leurs coefficients par grandes catégories : travaux pratiques, épreuves écrites, épreuves orales. Le partage de l'autorité entre État et patronat était subtilement dosé.

<sup>51</sup> Intervention de M. Cadroch à la CNPC de la Métallurgie du 1<sup>er</sup> juin 1951. Archives nationales F 17bis 29779.

<sup>52</sup> CNPC de la Métallurgie, 7 novembre 1951.

<sup>53</sup> CNPC de la Métallurgie, 29 janvier 1952.

<sup>54</sup> CNPC de la métallurgie, 29 janvier 1952.

<sup>55</sup> Intervention de M. Cadroch à la CNPC de la Métallurgie du 29 janvier 1952.

<sup>56</sup> Déclaration préliminaire faite au nom de l'administration par l'inspecteur général Loisy à la CNPC de la Métallurgie du 29 janvier 1952.

Conformément aux souhaits des employeurs, les sujets restaient départementaux mais... choisis à l'échelon académique par le Recteur, qui conservait le pouvoir de déterminer des sujets communs à toute l'académie... en accord avec les professionnels concernés. L'organisation des examens était départementale comme le voulait le patronat qui obtenait également la présidence des jurys, mais... sous l'autorité et le contrôle d'un inspecteur de l'Enseignement technique.

Résultat d'un compromis difficilement obtenu entre les enseignants, l'administration centrale et le patronat de la métallurgie, ce règlement consacrait l'institutionnalisation des CAP dans la mesure où les règles édictées avaient pu faire l'objet d'un consensus minimum de la part des différents acteurs. Il prouvait qu'entre les représentants de l'État et le patronat de la métallurgie, il y avait au moins un accord sur l'existence même des CAP et sur la nécessité d'en réguler le fonctionnement.

## Conclusion

Tout au long du siècle, les stratégies patronales face à la direction de l'Enseignement technique se caractérisèrent par une grande diversité qui ne faisait que refléter l'hétérogénéité d'un milieu dont les principes de différenciation tenaient à la taille des entreprises, à la nature de leurs activités et, dans certains cas, aux régions où elles étaient implantées. Cependant, on peut considérer qu'elles épousèrent deux configurations principales. L'une consista à résister à l'imposition de diplômes à validité nationale et à les contourner en tentant, constamment, de créer et de faire reconnaître par l'État des certifications spécifiques à une région ou à une branche. Le monde de l'artisanat et le patronat de l'industrie textile, notamment, constituent des exemples emblématiques d'une conception de la formation professionnelle où seule est visée l'acquisition de compétences étroitement ajustées aux besoins immédiats tels qu'ils sont déterminés, à un moment donné et en lieu donné, par l'état des techniques et de l'organisation du travail. Dans ces conditions, « *former un travailleur ne signifie rien d'autre que de le mettre en état d'exécuter les prescriptions de son bordereau de travail* »<sup>57</sup>. Ainsi s'explique que les conditions dans lesquelles se déroulent les examens varient dans le temps et dans l'espace, ce qui implique une très faible standardisation des diplômes délivrés.

L'autre stratégie consista à se comporter en allié de la puissance publique pour construire des compromis et tenter ainsi de partager le pouvoir de contrôle des formations et de leur certification. Il s'agissait, en fait, d'une démarche quelque peu ambivalente des professionnels qui voulaient se libérer des contraintes organisationnelles et financières en les déléguant à l'État, tout en conservant leur autonomie pour définir, évaluer et certifier les formations. Cette démarche fut essentiellement celle des branches à forte concentration capitaliste, soumises à un renouvellement fréquent des techniques et confrontées à la concurrence internationale. Elles partagèrent avec les représentants de la direction de l'Enseignement technique, la conviction qu'il était nécessaire d'extraire la formation de ses spécificités locales pour la nationaliser et la standardiser afin de faciliter une meilleure mobilité de la main-d'œuvre qualifiée sur l'ensemble du marché national du travail. La métallurgie, la chimie, l'aéronautique et l'électronique, en fournirent des illustrations exemplaires.

## Bibliographie

Bodé G. (2002), *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, Tome 2 : 1926-1958 Volume 1 : textes officiels, Paris, INRP-Economica.

Brucy G. (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique (1880-1965)*, Paris, Belin.

Desrosières A. et Thévenot L. (1988), *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte.

Friedmann G. (1946), *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, NRF Gallimard,

Lemerrier C. (2005), « Analyse de réseaux et histoire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n° 52-2, avril-juin, pp. 88-112.

---

<sup>57</sup> F.B. Gilbreth, *Bewegungstudien*, II, Berlin, 1920, p. 9. Cité par G. Friedmann, *Problèmes humains du machinisme industriel*, NRF Gallimard, Paris, 1946, p. 216.

# Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications

## Un rôle et une place en évolution

*Fabienne Maillard*

*DGESCO*

*SASO/CURAPP, Université de Picardie*

Notre société connaît actuellement une situation inédite dans la mesure où le niveau général d'éducation n'a jamais été aussi élevé qu'aujourd'hui, où l'espace social, économique et institutionnel occupé par la formation professionnelle ne cesse de croître, et où, dans le même temps, l'appel à la certification du plus grand nombre n'a jamais été aussi fort. Promu sans trop rencontrer d'obstacles, cet appel repose sur l'idée, en apparence simple et logique, que la détention d'une ou plusieurs certifications professionnelles ne peut qu'être un bienfait pour l'individu en quête d'emploi ou de mobilité professionnelle. Après avoir affirmé la nécessité de faire du diplôme un bien ordinaire, c'est-à-dire une propriété commune à tous, on est rapidement passé de la sacralisation du diplôme à celle de la « certification professionnelle », terme légitimé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, qui désigne à la fois un concept, une norme et un type spécifique de produits. Dans le Répertoire national des certifications professionnelles, les diplômes de l'Éducation nationale sont des certifications professionnelles parmi d'autres.

L'importance prise par la certification ne représente pas cependant un phénomène spontané. Elle provient de la hausse du niveau d'éducation et du rôle déterminant joué par le diplôme pour accéder à l'emploi, du développement de la formation continue et de l'insistance mise sur les formations « qualifiantes », comme de la recherche de modèles d'attestation des compétences alternatifs au diplôme de l'Éducation nationale – dont l'influence économique et sociale ne provient pourtant pas de la seule volonté de ce ministère. Elle a aussi d'autres origines comme le développement du chômage et de la précarité, la diffusion du modèle de gestion des ressources humaines dit « modèle compétences », la promotion des notions « d'employabilité » et de « flexibilité » et l'individualisation croissante de la relation salariale.

Sans faire la genèse du processus qui a fait passer au premier plan la certification individuelle, qui plus est « professionnelle », resituer la politique actuelle de développement des certifications et des certifiés à partir de quelques éléments-clés comme les grandes réformes éducatives de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle apparaît nécessaire. C'est l'objet de la première partie de cette contribution. Le passage du droit à l'éducation puis à la formation, complété ensuite par un droit à la certification qui n'impose pas d'obligation de formation, représente un événement important, qui a jusqu'à présent surtout été abordé en termes positifs, autrement dit de manière plutôt idéologique. On peut cependant interpréter différemment de telles évolutions, qui ne font pas prévaloir l'individu sans contrepartie.

Tout en montrant comment l'enseignement professionnel a à la fois accompagné et produit certaines de ces évolutions, la deuxième partie met en valeur l'importance des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale comme référence et comme modèle dans l'univers des certifications en train de se recomposer. Un modèle qui évolue en permanence puisqu'ils ont subi diverses métamorphoses pour rendre plus efficaces politiques institutionnelles mais aussi gouvernementales.

Les différents certificateurs et les possibles réformes qu'annonce l'objectif de multiplication des certifiés sont au cœur de la troisième et dernière partie.

### **1. De la démocratisation scolaire au droit individuel à la certification**

Dans un espace temporel assez court, le rapport à l'école, à la formation et au diplôme a profondément changé. Alors qu'avant la fin des années 60, quitter l'école avant 16 ans et sans diplôme n'était pas considéré comme une anomalie, cette situation est désormais désignée comme un « abandon en cours de formation », un « décrochage scolaire », et identifie un nouveau public : les « jeunes sans qualification ». Jugée malheureuse, cette situation génère la construction de politiques ciblées, qui évoquent toutes le handicap produit par l'absence de diplôme. Organisées pour défaire la stigmatisation suscitée par ce qui

apparaît comme un manque, parfois une privation, ces politiques ne s'appliquent pas cependant qu'aux jeunes. De la démocratisation de l'accès au collège puis au lycée, on est rapidement passé à un objectif de généralisation du diplôme puis de massification de l'accès à la certification. Parallèlement, le public s'est élargi à l'ensemble des individus, quels que soient leur âge et leur statut social, l'idée étant de favoriser la formation et la certification tout au long de la vie.

## 1.1. Les politiques de hausse du niveau d'éducation

La démocratisation scolaire constitue, depuis la fin des années 50, un leitmotiv des politiques éducatives. L'ouverture du collège après les réformes Berthoin (1959) et Fouchet (1963), puis du lycée après la réforme Haby de 1975, s'inscrit dans cette volonté d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire. Même si Antoine Prost (1986) estime que ces politiques volontaristes ont été moins efficaces que les mesures auparavant en place, qui n'avaient pourtant guère de prétentions à la démocratisation, et en dépit de toutes les dénonciations adressés à « l'école capitaliste » (Baudelot, Establet, 1971) et à la fonction de reproduction sociale de l'école (Bourdieu, Passeron, 1970), cette démocratisation a néanmoins bien eu lieu. D'abord plus quantitative que qualitative, elle a conduit de nouvelles générations au second cycle du second degré et en enseignement supérieur. Les volumes d'inscrits y ont considérablement augmenté dans les années 60 et 70, au point de susciter déjà des analyses en termes « d'inflation des diplômes » comme celle de Jean-Claude Passeron dans un article célèbre de 1982<sup>1</sup>, qui désigne en fait l'inflation des diplômés. Bien que la structure des emplois ait fortement évolué pendant l'explosion scolaire et que les jeunes diplômés du supérieur ne soient alors guère vraiment touchés par le chômage, Passeron associe dans cet article multiplication des diplômés du supérieur et dévaluation des diplômes, l'une produisant inmanquablement l'autre selon lui ; ce qui ne l'empêche pas de souligner l'avancée sociale que représente l'ouverture du second degré et de l'enseignement supérieur aux classes populaires, sachant qu'entre 1960 et 1980, le nombre des inscrits en enseignement supérieur a presque quadruplé, en restant néanmoins très inférieur à celui d'autres pays développés. Souvent évoqué dans des travaux récents qui dénoncent à leur tour l'inflation des diplômes (en s'en prenant en fait la plupart du temps, tout comme Passeron, au surnombre des diplômés), cet article n'en propose pas moins une vision mécaniste des rapports entre diplômes et emplois, dont les publications du Céreq depuis sa création en 1971 ont pourtant toujours montré la complexité. Attaché à mettre en valeur, à juste raison, l'autonomie du système éducatif comme celle du système productif, Passeron y sous-estime la dynamique du marché du travail et celle du système d'emploi, qu'il envisage par défaut comme un espace plutôt stable. Or, même si la perception du caractère cyclique de l'économie n'était pas aussi partagée en 1982 qu'aujourd'hui, l'idée d'une confrontation entre un système éducatif en pleine évolution et un système productif presque stagnant n'a pas plus de sens que celle défendue plus récemment par certains auteurs, qui incriminent l'immobilisme du système éducatif face à l'activisme des entreprises (Bourdieu, 1993 ; Duret, 2000).

L'influence des théories économiques apparaît nettement dans les approches qui visent à mesurer l'efficacité du système éducatif, même lorsqu'elles contestent la théorie du capital humain de Becker (1964) et réfutent, comme c'est le cas des auteurs cités ici, l'orthodoxie libérale. Il est vrai que chacune des grandes réformes éducatives qui ont brandi l'objectif de démocratisation scolaire ont aussi eu en ligne de mire l'évolution du système productif. L'établissement de liens entre système éducatif et système productif est toujours partie prenante des politiques d'éducation. Selon Michel Eliard (2000), le rôle de production de la main-d'œuvre accordé à l'école est lisible dès les lois Ferry des années 1880. Il s'agissait alors non seulement d'unifier une nation divisée et d'instruire la jeunesse en lui insufflant la morale républicaine, mais de constituer aussi une main-d'œuvre plus compétente et mieux adaptée aux exigences de la révolution industrielle. Idéaux républicains et souci d'efficacité productive faisaient donc bon ménage, sans qu'il soit alors question d'égalité des chances, chaque catégorie sociale disposant de sa propre filière d'enseignement. Pour cet auteur, le rôle économique de l'école est posé d'emblée au moment où l'instruction devient obligatoire. Pour Jean-Michel Chapoulie en revanche (2005), ce sont les réformes des années 60 qui marquent le changement le plus radical dans les rapports que la société entretient avec le système éducatif. L'incorporation dans les politiques éducatives d'ambitions économiques est à ses yeux perceptible dans les réformes Berthoin et Fouchet, qui représenteraient ainsi un véritable tournant dans la conception gouvernementale de l'école.

---

<sup>1</sup> Passeron J.-C., 1982, « L'inflation des diplômes. Remarques sur quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII, pp. 551-584.

Au début des années 1980, c'est dans la perspective d'adapter le système éducatif aux transformations présentes et à venir du système d'emploi qu'a été mise en place la politique dite « des 80 % au niveau du baccalauréat ». En faisant passer le taux d'accès au baccalauréat de 30 % au début des années 80 à 68 % au début de la décennie 90, cette politique a produit une nouvelle explosion scolaire touchant non seulement le second cycle de l'enseignement secondaire et l'accès au baccalauréat mais aussi l'enseignement supérieur, dont les flux ont presque doublé entre 1980 et 2000. Instaurée au nom de la démocratisation du baccalauréat et de l'enseignement supérieur, en même temps que pour répondre aux besoins de l'économie, cette politique a été assortie de deux nouveaux objectifs inscrits dans la loi d'orientation sur l'école de 1989 : un droit individuel à la formation pour l'ensemble des jeunes et la généralisation de l'accès à un diplôme, 100 % d'une classe d'âge devant sortir du système éducatif munie au moins d'une qualification de niveau V.

Si l'on en croit Christian Baudelot et François Leclercq (2005), cette politique a favorisé la démocratisation de l'enseignement. Tout en suivant le modèle français de la « démocratisation ségrégative » (Merle, 2002), qui se traduit par une diversification des filières et des diplômes (modèle dont on peut vérifier l'existence dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur), ses effets sont notables, même si les chiffres semblent immuables depuis une dizaine d'années. Ces deux auteurs confirment ainsi ce que Christian Baudelot et Roger Establet avaient déjà souligné en 1989 : le niveau moyen d'éducation monte. Et les enfants des milieux populaires sont présents dans toutes les sphères de l'enseignement. Dans son ouvrage sur les inégalités sociales à l'école, Marie Duru-Bellat énonçait en 2002 un résultat similaire<sup>2</sup>, estimant que la faible représentation des milieux populaires dans les positions extrêmes (doctorat, classes préparatoires aux grandes écoles, grandes écoles...) ne devait pas occulter l'importance des changements sociaux qui ont affecté le système éducatif français. Ainsi, on ne peut pas interpréter la permanence du faible nombre des enfants d'ouvriers et d'employés dans les grandes écoles comme le signe d'une immuabilité du système éducatif<sup>3</sup>.

Progressivement en effet, la scolarité post-obligatoire s'est généralisée, bien que l'âge de fin d'études soit resté fixé à 16 ans. Le diplôme est quant à lui devenu un bien commun. Sa détention est cependant rapidement passée d'un droit démocratique à une nécessité, changement qui trouble quelque peu la dimension de progrès de la massification des diplômés. Les milliers de jeunes qui quittent chaque année le système éducatif sans posséder aucun diplôme (environ 50 000, auxquels on doit ajouter près de 80 000 jeunes qui n'ont pas obtenu de diplôme mais ont acquis un niveau de formation suffisant pour échapper – aux yeux du ministère de l'Éducation nationale – à la catégorie des « sans qualification »<sup>4</sup>) souffrent ainsi de phénomènes de rejet de la part des entreprises, qui les confinent dans ce que Robert Lafore appelle « un marché ternaire du travail » (2000), fait de formes particulières d'emploi, de précarité, de bas salaires et d'absence de carrière. Avec une grande netteté, les enquêtes générationnelles du Céreq montrent que la détention d'un diplôme est devenue une condition de plus en plus indispensable, même si elle n'est pas suffisante, pour accéder à l'emploi stable, que l'entrée sur le marché du travail ait lieu en période de basse conjoncture (comme en 1992) ou dans un moment d'embellie économique (1998). Ce rôle primordial joué par le diplôme pour les débutants est un phénomène récent puisque les travaux menés par cet organisme dans les années 80 signalaient que le fait d'avoir suivi un cursus de formation pouvait compenser l'absence de diplôme. Autrement dit, au moment du recrutement, le niveau de formation constituait aux yeux des employeurs un signal d'aptitudes suffisant. Désormais, même lorsque la conjoncture de l'emploi est favorable, comme cela a été le cas pour les sortants de la « Génération 98 », l'écart entre les diplômés et les non diplômés est important.

---

<sup>2</sup> *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, Paris, PUF.

<sup>3</sup> On peut cependant considérer la stabilité de la structure sociale de la population des élèves en enseignement professionnel et des apprentis comme une preuve de la persistance de certaines normes scolaires mises en cause depuis plus de trente ans, autant que de l'inefficacité des politiques de revalorisation de la filière professionnelle.

<sup>4</sup> Source : *L'état de l'école, 2006*, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

## 1.2. La formation et la certification professionnelle pour tous

Parallèlement à l'insistance mise sur l'éducation, perçue comme un instrument du progrès économique lui-même considéré comme un générateur du progrès social (conception au cœur des projets de l'Organisation de coopération pour le développement économique – OCDE – et de la Commission européenne), la formation permanente a pris de plus en plus d'influence dans les politiques publiques et les textes de loi. Depuis peu, la certification l'a rejointe. Passées du rang d'outils au rang de solutions, formation et certification se sont mises à faire l'objet de mesures successives de démocratisation, la formation et la certification de tous les individus apparaissant comme un enjeu d'une société développée et démocratique. Signataire de nouvelles lois en faveur du droit individuel, l'État a progressivement changé de rôle. Auparavant prescripteur de normes et de règles collectives, il se concentre désormais plutôt sur l'érection de droits dont chaque individu doit pouvoir se saisir, à l'intérieur de grands cadres au contenu peu défini et dans lesquels l'initiative des acteurs et la négociation interindividuelle occupent une place majeure.

### 1.2.1. La formation comme bien commun et comme remède

L'invocation de la formation professionnelle dans les discours ministériels, les textes administratifs et législatifs, a pris une tournure systématique pendant la décennie 80, la propagation du chômage et de la précarité incitant à voir dans la formation une solution à tous les problèmes ; problèmes économiques mais aussi problèmes sociaux, rendus visibles par certaines poussées de violence dans ce qu'on appelle « les banlieues ». Appréhendée comme un élément de régulation sociale, non seulement en raison des compétences, des savoirs et des dispositions qu'elle permet d'acquérir, mais aussi grâce aux effets d'occupation qu'elle produit en évitant de laisser les individus livrés à eux-mêmes, la formation professionnelle se voit depuis lors investie d'une puissance parfaitement disproportionnée. Moyen de résolution de tous les problèmes, elle doit permettre aux jeunes d'accéder plus facilement à l'emploi, aux chômeurs et aux inactifs de (re)trouver du travail et d'éviter les parcours interrompus, aux salariés de conserver leur emploi en actualisant leur compétence ou en leur permettant de la convertir. Passée sous la coupe de la logique productive, la formation semble avoir perdu les dimensions d'émancipation et de promotion auxquelles tenaient tellement ses initiateurs, dans la formation initiale comme dans la formation continue. Dans les discours néanmoins, sa capacité à réduire les inégalités, celles que produit le système éducatif et celles qui proviennent du marché du travail, et à renforcer la citoyenneté des acteurs est toujours mise en avant. Sa promotion mobilise ainsi de nombreux arguments, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Une communication de la direction de l'Éducation de la Commission européenne, du 17 octobre 2006, énonce ainsi les avantages de l'éducation et de la formation des adultes :

*« Les profits qui en découlent aux plans collectif et individuel incluent une plus grande capacité d'insertion professionnelle, une productivité accrue et un emploi de meilleure qualité, une diminution des dépenses dans des domaines tels que les allocations de chômage, les prestations sociales et les pensions de retraite anticipée, mais aussi des bénéfices sociaux en termes d'accroissement de la participation citoyenne, d'amélioration de la santé, de diminution de la criminalité, et d'amélioration du bien-être et de l'épanouissement personnels. Des recherches sur les adultes âgés montrent que ceux qui participent à une activité d'apprentissage sont en meilleure santé, ce qui va de pair avec une diminution des coûts des soins de santé ».*

\* Ferreira M., 2006, « Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre », document ronéoté.

Lorsqu'on fait la somme des différentes assertions vouées à promouvoir la formation, sa démesure saute aux yeux. Les relations de causalité qui sont évoquées et l'évolutionnisme omniprésent peuvent également laisser perplexe. Sous les ambitions généreuses, c'est une certaine négation des rapports sociaux qui est à l'œuvre. Outre qu'une telle survalorisation de la formation tend à laisser penser la gestion des ressources humaines comme une activité essentiellement centrée sur la formation et le développement des compétences, elle accredit l'idée de la responsabilité des travailleurs dans les événements qui touchent leur organisation productive et, *in fine*, leur trajectoire professionnelle et sociale. En quelques années, les actifs et principalement les jeunes, comme l'ont bien montré les chercheurs qui se sont interrogés pour le ministère de l'Éducation nationale sur le rapport entre l'expérience professionnelle et l'emploi des jeunes (Chatzis *et alii*, 2001), ont changé de définition productive. Désignés surtout par leurs manques, leurs carences, ce qui ne leur permet pas de répondre aux exigences de l'emploi et de l'employeur et ne permet

pas, en retour, à celui-ci de répondre aux exigences du marché, ils ont ainsi dû assumer le poids des diverses contraintes qui pèsent sur les organisations. Mis en place à la fin des années 1970 et diffusé plus largement dans la décennie 90, le modèle gestionnaire qu'on appelle « modèle compétence » favorise cette approche. En individualisant l'évaluation des performances et la gestion des ressources humaines, au nom d'une plus grande efficacité des organisations et de leurs agents, appréhendés comme des unités autonomes, il a produit à la fois toute une exaltation autour de la formation comme moyen de renforcer les compétences ou de les faire acquérir, mais aussi une polarisation nouvelle sur l'individu « au cœur du système productif » (Dupray, Guitton, Monchatre, 2003). Cette individualisation incline à envisager la question de l'emploi essentiellement à travers la compétence des personnes, rendues responsables de leur « employabilité ». Présentés comme les « acteurs de leur qualification et de leurs compétences »<sup>5</sup>, les individus le sont aussi, par là-même, de leur échec possible pour acquérir un emploi ou une promotion, changer d'emploi ou simplement conserver celui qu'ils occupent.

### 1.2.3. Droits à la formation professionnelle et à la certification

En raison de toutes les propriétés qui lui sont attribuées, la valorisation de la formation suit désormais un rythme soutenu. Pour Paul Santelmann, la formation professionnelle doit même devenir un « nouveau droit de l'homme », conception universaliste invoquée en réponse à la mondialisation économique (2002).

L'institution accumulée de nouveaux droits individuels depuis une quinzaine d'années s'intègre dans cette perspective. Émanant du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Emploi, ils se succèdent selon un processus de propagation qui veut n'omettre personne et abolit les limites d'âge. Le droit de chaque élève à la formation professionnelle inscrit dans la loi d'orientation sur l'école de 1989 est élargi à tous les jeunes par la loi quinquennale de 1993. Au droit à l'éducation s'ajoute ainsi un droit à la formation. Peu après, c'est un droit individuel à la certification qui est promulgué avec la VAE, laquelle s'adresse à l'ensemble des certifications professionnelles inscrites dans le RNCP. Depuis la loi de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, un « droit individuel à la formation » a été spécialement érigé. Pour renforcer l'importance que l'État, les branches professionnelles et les entreprises doivent accorder à la formation, la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale en fait un élément fondateur de cette fameuse « cohésion sociale ». De nouvelles obligations incombent par conséquent à l'État, aux partenaires sociaux et aux entreprises pour définir un cadre favorisant la fluidité du marché du travail et la mobilité des actifs. Les contraintes sont cependant partagées avec les individus, dans la mesure où ils doivent se servir des opportunités offertes et deviennent co-responsables de leur parcours professionnel. Autrement dit, ils doivent se conduire en investisseurs en formation. Développée au nom de l'individu, une telle doctrine tente de combiner protection sociale et succédanés de la théorie du capital humain. L'*homo economicus* semble cependant l'emporter dans cette conception, puisque c'est à un acteur considéré comme rationnel et intentionnel, autrement dit conforme à la théorie économique orthodoxe, qu'elle s'adresse.

Instigateur de droits multiples et coordonnés, l'État fournit aussi aux individus de nouveaux instruments pour renforcer leur pouvoir sur le marché du travail. Les certifications professionnelles figurent comme de tels instruments. Leur diversification, leur reconnaissance officielle par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le RNCP, les découpages et ramifications auxquels incite la loi de 2002 et l'Union européenne avec les ECVET, les font valoir ainsi. On peut s'interroger néanmoins sur les usages qui en seront faits et sur la valeur que leur accorderont les employeurs, puisque l'on sait qu'ils n'ont aucune obligation en matière de reconnaissance d'un diplôme ou d'une certification (voir la contribution de Chantal Labruyère et de Josiane Teissier dans cette publication). Même si l'accord national interprofessionnel de septembre 2003 envisage d'améliorer le dialogue social en faveur de la reconnaissance de la formation continue et de la certification en termes de classification et de salaire, les propos des représentants du patronat sur cette question demeurent sans ambiguïté : c'est l'emploi occupé qui conditionne le statut et le salaire. Et c'est l'employeur qui attribue et définit cet emploi.

---

<sup>5</sup> Cette expression circule dans de nombreux documents institutionnels. On la trouve ainsi formulée dans le rapport du 30 novembre 2006 destiné au Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) coordonné par Jean-François Dumont, sous la direction de Pierre Le Douaron.

## 2. Les métamorphoses de l'enseignement professionnel

Si l'institution éducative a été partie prenante de toutes ces évolutions en faveur de la formation et de la certification, certains de ses segments ont été affectés plus que d'autres par l'activité de réforme qui en a découlé. L'enseignement professionnel a ainsi été particulièrement mis à contribution, devenant un élément clé du système éducatif sans y obtenir pour autant une valeur égale à celle des autres filières d'enseignement. De nombreuses transformations ont ainsi eu lieu, à la fois intenses et rapides, pour faire en sorte que l'enseignement professionnel joue un rôle actif dans les politiques générales d'éducation, qu'il accompagne la modernisation de l'appareil productif et réponde aux ambitions de formation et de certification de tous les publics qui lui ont été attribuées.

### 2.1. Une restructuration de l'offre de formation et de l'architecture des diplômes

Pour participer à la politique de démocratisation scolaire menée dans les années 60 et 70, l'enseignement professionnel est d'abord devenu un enseignement de masse. L'offre de diplômes et l'offre de formation ont pour cela subi quelques changements. Un nouveau diplôme, le BEP, a été créé en 1966, visant des emplois de même catégorie que le CAP, autrement dit des emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés, mais préparé après la troisième de collège et non pas après la cinquième. Destiné à prendre la place du CAP dans les établissements scolaires, le CAP devant être réservé à l'apprentissage selon les termes mêmes du ministre de l'Éducation Christian Fouchet (1966), le BEP s'est en fait développé parallèlement au CAP, la distinction entre les deux diplômes résidant en réalité sur leurs publics plutôt que sur leurs orientations professionnelles ou sur leurs voies de formation. Censé disparaître des établissements scolaires (alors collèges d'enseignement technique, devenus lycées d'enseignement professionnel en 1975, puis lycées professionnels en 1985), le CAP a connu en fait une croissance prodigieuse, rassemblant plus de 500 000 élèves en 1970, auxquels on doit ajouter près de 250 000 apprentis. À cette date, le BEP comptait seulement 134 000 élèves et ne pouvait pas être préparé en apprentissage<sup>6</sup>.

Ce développement de l'enseignement professionnel s'est fait dans une certaine indépendance à l'égard des évolutions de l'emploi et, plus encore, des aspirations des élèves. Au moment de son apogée dans le système scolaire, le CAP est le plus souvent préparé dans les spécialités industrielles des secteurs d'activité en déclin et les moins attractives auprès des jeunes. En dépit de tous les discours adéquationnistes en vogue à l'époque, la vocation de scolarisation de l'enseignement professionnel l'emporte, et la gestion centralisée de l'offre de formation se préoccupe peu des questions d'attractivité des diplômes ou d'insertion professionnelle. Devenu la troisième filière d'enseignement dans les années 60, l'enseignement professionnel doit assumer une mission d'accueil et de gestion des flux, qui dans certains cas prime sur la formation à une profession. Comme les secteurs d'activité évoluent, que de nouveaux secteurs émergent et que de nouveaux emplois sont créés, le fait de former semble suffire pour préparer à l'emploi, ce qui relève de la formation spécifique étant alors pris en charge par les entreprises. Une fois diplômés du CAP ou du BEP les jeunes entrent dans la vie active, où ils sont favorablement accueillis jusqu'au milieu de la décennie 70. Après, en revanche, la situation devient pour eux plus difficile, principalement pour les titulaires d'un CAP. Les travaux du Céreq conduits pendant toute cette période soulignent ces difficultés, et posent clairement la question de l'avenir du CAP.

Cette question apparaît résolue en 1985, lorsque le baccalauréat professionnel est créé. L'enseignement professionnel est une nouvelle fois métamorphosé et quitte enfin son statut de « second cycle court » (intitulé qu'il a néanmoins conservé dans les publications de la DEP jusqu'à la fin des années 80). Il doit participer à l'objectif de conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » promu par le gouvernement, et offrir une nouvelle structure de formation pour répondre aussi bien aux besoins des entreprises, lesquels sont jugés en partie « nouveaux », qu'à ceux des individus en quête de diplôme, qui n'appartiennent pas tous à la population juvénile. Par principe en effet, les diplômes professionnels doivent s'adresser à tous les publics possibles. Certaines spécialités, du reste, concernent seulement des apprentis ou des adultes.

Une fois le bac pro mis en place, le BEP devient officiellement un diplôme « à double finalité » pour servir de vivier à ce nouveau baccalauréat et le CAP est évincé des lycées professionnels. Tout un ensemble de mesures sont prises pour diminuer le nombre des CAP et des élèves qui les préparent, renforcer la place du

---

<sup>6</sup> C'est seulement depuis la loi de rénovation de l'apprentissage de 1987 que les centres de formation d'apprentis peuvent préparer à l'ensemble des diplômes professionnels, sans condition de niveau de formation.

BEP dans l'offre de formation et sur le marché du travail (en l'associant au CAP, ce qui permet aux candidats au BEP d'obtenir une double certification, ou au moins un CAP en cas d'échec au BEP). Très efficaces, ces mesures aboutissent à l'éclipse du CAP dans les lycées professionnels et font du BEP le principal diplôme de l'enseignement professionnel : près de 480 000 jeunes, lycéens et apprentis, préparent aujourd'hui un BEP.

La transformation ne s'est cependant pas arrêtée là. Pour ouvrir plus largement l'offre de formation, prise en charge depuis 1993 par les conseils régionaux et les rectorats d'académie, le ministère de l'Éducation nationale choisit de réhabiliter le CAP à la fin des années 90, définit le BEP comme un diplôme exclusivement « propédeutique », autrement dit voué à la poursuite d'études, et multiplie les spécialités de baccalauréat professionnel<sup>7</sup>. Cette nouvelle architecture des diplômes a pour but de permettre aux jeunes de faible niveau scolaire ou désireux de quitter rapidement le système éducatif de suivre une formation au CAP, ce qui est supposé réduire le nombre des sortants sans diplôme, et de donner un nouvel élan à la hausse du niveau d'éducation, interrompue depuis dix ans. Dans cette configuration, les jeunes qui s'inscrivent en BEP doivent continuer leur cursus de formation, principalement en baccalauréat professionnel et sur un mode secondaire en baccalauréat technologique. Si les constats relatifs à la persistance d'un nombre très important d'emplois d'exécution et à la montée des exigences des employeurs dans certains secteurs d'activité ont alimenté cette politique, la négation du BEP en tant que diplôme d'insertion souligne son ambivalence : le discrédit porté au CAP pendant plusieurs années a en effet profité au BEP sur le marché du travail, et en-dehors des spécialités du tertiaire administratif, il n'existe aucun BEP sans lien avec l'emploi. Éviter la concurrence entre CAP et BEP et promouvoir le baccalauréat professionnel en gommant la finalité productive du BEP a donc moins à voir avec l'emploi qu'avec une détermination politique.

À chacune de ces impulsions, une nouvelle définition est donnée au diplôme concerné. C'est donc un nouveau *curriculum* qui est conçu et pas seulement adapté. La conservation des intitulés d'origine (CAP, BEP, brevet professionnel...) ne doit pas laisser penser à une forme d'immobilisme. Elle relève d'une volonté de préserver la structure d'ensemble et de rassurer les acteurs du système éducatif comme les employeurs. La vocation des diplômes, leur contenu, changent en revanche profondément. Ce n'est pas rien en effet de rétablir la définition initiale du CAP comme diplôme de métier (décret d'avril 2002), de présenter le BEP comme un diplôme seulement propédeutique ou de faire du baccalauréat professionnel un diplôme polymorphe.

## **2.2. Un nouveau modèle de conception des diplômes fondé sur une dissociation entre formation et certification**

Parallèlement à ces évolutions, un autre changement, tout aussi considérable, est intervenu dans la conception des diplômes : ils sont construits et présentés depuis le début des années 80 sous la forme de « référentiels » qui privilégient la certification et non plus, comme le faisaient les « programmes », le processus de formation. Élaboré de manière paritaire au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC), un référentiel d'activités professionnelles (RAP) est d'abord constitué, dont s'inspire le référentiel dit « de certification », qui décline les objectifs du diplôme en termes d'activités, de tâches et de compétences, ainsi que les conditions pour y accéder<sup>8</sup>. Inspiré par les expérimentations de la formation continue et la pédagogie par objectifs (Maillard, 2003), ce modèle repose sur une dissociation entre formation et certification destinée à mieux prendre en compte la diversité des voies de formation et des publics candidats aux diplômes. Il exclut par principe (et en principe) le procès de formation et la nature du public a priori visé par le diplôme, et s'inscrit par conséquent dans une volonté de « déscolariser » les diplômes.

Mis en place progressivement à partir du début des années 80, ce nouveau modèle d'élaboration des diplômes se généralise et se radicalise après la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP), qui permet à des salariés disposant de 5 ans d'activité professionnelle d'être candidats à un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel sans passer par la formation. Alors que pendant toute la décennie 80 la formation reste le thème et le terme de référence qui fédère l'attention des agents de l'institution, mais aussi des partenaires sociaux et des chercheurs, lorsqu'ils évaluent le curriculum d'un diplôme, un glissement se produit au cours de la décennie 90. Si dans les années 80 le mot « formation » reste prédominant, que ce soit dans les comptes-rendus des séances de CPC, dans les articles publiés dans la

---

<sup>7</sup> La liste officielle des diplômes publiée par le ministère de l'Éducation nationale en 2006 comprend 213 CAP, 35 BEP, 69 baccalauréats professionnels, 62 Brevets professionnels et 113 BTS.

<sup>8</sup> Le référentiel de certification comprend aussi des « connaissances associées ». Tout ce qui relève des savoirs généraux relève en revanche d'autres référentiels, rédigés par les inspections générales disciplinaires en-dehors des CPC.

revue des CPC (*CPC-Info*) ou dans les publications des chercheurs, après 1992 en revanche, le mot « certification » prend de l'ampleur et se substitue peu à peu au mot « formation » dans la langue institutionnelle. Ce passage d'un terme à l'autre symbolise bien le déplacement des enjeux : ce n'est plus seulement la formation mais la certification qui doit devenir un bien commun.

### **3. Multiplication des certificateurs et des certifications**

Sous l'effet des enjeux accordés à la formation et à la certification, le nombre des certificateurs et des certifications s'est beaucoup développé depuis une vingtaine d'années. Si le ministère de l'Éducation nationale occupe une place importante dans cet espace d'activités consacré à la certification, puisqu'il rassemble un peu plus de 600 diplômes professionnels mais plus de 11 000 diplômes de l'enseignement supérieur, d'autres ministères, institutions et organismes y sont également présents.

#### **3.1. La croissance du nombre des certifications et des organismes certificateurs**

Contrairement à une idée très répandue et qui semble avoir la vie dure, le ministère de l'Éducation nationale n'a jamais eu de monopole sur les diplômes et les titres. Même avant la loi sur l'enseignement technique de 1971, qui crée la Commission technique d'homologation (CTH) et offre ainsi de multiples alternatives au modèle dominant que représente le diplôme de l'Éducation nationale (voir la contribution de D. Maillard, E. Sulzer et P. Veneau), d'autres formules existaient. Certificats d'écoles diverses, titres d'entreprises, diplômes d'autres ministères... étaient délivrés, sans parler des titres attribués par certaines associations corporatives et nécessaires à l'intronisation dans le « métier ». Le terme « diplôme » désignait toutes sortes de parchemins, sans forcément impliquer le label de l'État.

C'est sur la délivrance de ses diplômes que le ministère de l'Éducation nationale détient en réalité un monopole. Lui seul est habilité à délivrer ses propres parchemins, il n'accrédite pas d'organisme extérieur comme cela se pratique dans d'autres pays de l'Union européenne (au Royaume-Uni par exemple). Pour ce qui concerne la formation en revanche, au moins pour le baccalauréat et pour les diplômes technologiques et professionnels, toutes les voies de formation et tous les modes de préparation sont autorisés. Cette liberté n'est pas un vain mot puisque chaque année les diplômes technologiques et professionnels rassemblent des candidats de tous horizons : 150 000 apprentis, mais aussi près de 150 000 candidats issus de la formation continue, d'une candidature libre ou de l'enseignement à distance, sans compter les candidats à la VAE. Dans l'enseignement supérieur la situation est radicalement différente puisqu'en dehors de la procédure de VAE, qui institue une exception à la règle, seuls ceux qui ont suivi la formation peuvent obtenir le diplôme.

Si la diversité des certificateurs est antérieure à 1971, la création de la CTH puis celle des certificats de qualification professionnelle (CQP) en 1986 ont cependant donné une profonde impulsion à la diversification des titres. En 2002, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) en comptait 15 000. En raison des mouvements permanents qui affectent l'offre proposée par l'ensemble des certificateurs, ce chiffre n'a pu qu'évoluer. Il est difficile cependant de tenir un compte exact dans la mesure où les créations, rénovations et suppressions sont incessantes. Cette difficulté ne peut qu'influencer la constitution comme la mise à jour du RNCP.

Même pour ce qui concerne les ministères, l'information est peu disponible. Chacun publie ou non ses propres chiffres, et pas forcément de manière régulière. Si pour le ministère de l'Éducation nationale, la DEPP donne publiquement accès aux flux en formation et au nombre de diplômes délivrés dans les différentes strates du système éducatif, permettant de suivre annuellement leurs évolutions, les statistiques relatives à l'enseignement supérieur sont en revanche beaucoup moins accessibles. C'est pour l'enseignement secondaire et l'enseignement technologique et professionnel que les données sont les plus fournies. Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale édite en outre une nouvelle liste des diplômes technologiques et professionnels, donnant ainsi les moyens d'historiser les informations. Associés à la base de données « Reflet » du Céreq, qui suit les évolutions de tous les diplômes professionnels et de leurs flux en formation, ces éléments constituent une source d'informations complète et fiable.

D'autres ministères se livrent également à l'exercice de la transparence, de manière cependant très inégale. Une fois passés dans l'espace public, les chiffres qui circulent sont en outre toujours sujets à la contestation. Il est vrai qu'entre les flux en formation, les effectifs, les candidats aux diplômes et les diplômés, les choix sont ouverts. Selon ce que l'on privilégie, c'est une image toute différente du certificateur et de son

influence qui peut être donnée. Et plus on souhaite affiner l'analyse, plus l'exercice devient périlleux. Au 1<sup>er</sup> janvier 2006, le ministère de la Jeunesse et des Sports comptabilise 101 diplômes d'État et brevets fédéraux homologués pour 19 000 diplômés ; le ministère de l'Agriculture et de la Pêche rassemble, lui, 146 diplômes et 67 000 diplômés<sup>9</sup>. Avec 10 diplômes, la direction de la Santé concerne 34 000 diplômés, tandis que la direction des Affaires sociales délivre 9 diplômes à 11 000 individus. Les informations disponibles signalent par ailleurs l'existence de 285 titres professionnels au ministère de l'Emploi, pour environ 45 000 diplômés par an.

Dès que l'on quitte le champ des ministères, les renseignements sont encore moins accessibles. Michel Lucas, alors président de la CTH, écrivait en 2000 dans *CPC-Info* qu'entre 1980 et 1999, « 4 803 titres et diplômes » avaient été homologués, « 1 679 titres étant vivants au 1<sup>er</sup> janvier 2000 » (Lucas, 2000). Rien n'est dit sur le nombre des titres délivrés. Même si l'on peut supposer qu'il est probablement peu élevé, puisque ce sont des organismes de formation qui font homologuer les titres auxquels ils préparent, la pluralité de ces organismes et des forces qu'ils représentent limite les supputations.

Pour ce qui relève des CQP, la tâche est encore plus ardue : selon Anne-Marie Charraud, rapporteur-adjoint à la CNCP, il y aurait actuellement 638 CQP dans 33 branches professionnelles, mais seule une part d'entre eux seraient actifs (environ 400). 7 000 CQP seraient par ailleurs délivrés chaque année. On est là plutôt dans l'approximation que dans le recensement, faute de disposer de chiffres rigoureusement construits et mis à jour.

### 3.2. Des modèles alternatifs très emprunts du modèle diplôme

Les titres homologués et les CQP ont été à l'origine conçus dans la perspective de proposer d'autres formes certificatives que le diplôme canonique, celui de l'Éducation nationale, mais disposant néanmoins d'une forte reconnaissance : celle de l'État pour les titres homologués, celle de la branche professionnelle pour les CQP. Il s'agissait d'offrir des alternatives au diplôme, jugé trop proche de la norme scolaire et d'impératifs académiques inadaptés à certains publics ou à certaines demandes formulées par les employeurs. Lorsqu'on les observe d'un peu près, cependant, l'influence des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale se donne à voir. Paradoxalement, cette influence est encore plus nette depuis la loi de modernisation sociale, qui universalise certains principes propres à ces diplômes.

L'obligation de construire l'offre de certifications au sein d'instances paritaires est ainsi directement inspirée par le modèle des commissions professionnelles consultatives du ministère de l'Éducation nationale, en place depuis 1948. Il en est de même de la dissociation entre formation et certification, sur laquelle insiste la CNCP pour enregistrer les certifications dans le RNCP. L'élaboration de référentiels de certification déclinant précisément des objectifs, que tente d'imposer cette Commission, revient aussi à l'initiative de l'Éducation nationale. La dimension d'innovation de la loi de modernisation sociale apparaît là plutôt modérée, sinon dans son application à toutes les certifications et dans la diffusion du terme même de « certification professionnelle », qui présente l'ironie d'englober les diplômes au lieu de se contenter de s'en distinguer.

Dans la définition des titres et des CQP, on décèle également diverses ressemblances. Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer et Patrick Veneau les pointent dans leur étude sur l'activité de la CTH depuis sa naissance jusqu'à sa disparition, lorsque la CNCP prend sa place. Le modèle diplôme surplombe régulièrement cette activité, qui devait pourtant offrir une rupture avec ce modèle. Les correspondances entre diplômes et CQP ne sont pas non plus exceptionnelles. Dans un travail très dense sur les CQP publié en 1996, Anne-Marie Charraud, Elsa Personnaz et Patrick Veneau mettent en valeur certaines proximités entre des CQP et des diplômes professionnels, certains CQP pouvant être une reprise de diplômes supprimés. Si les CQP, comme les titres du ministère de l'Emploi, s'adressent exclusivement aux adultes et ne comprennent pas d'enseignement général, se détachant en conséquence des diplômes de l'Éducation nationale, plusieurs liens peuvent néanmoins être repérés. Ce lien ne tient pas seulement aux cibles professionnelles mais parfois à la définition des CQP et au contenu des référentiels. Il repose aussi sur le rapport ambigu que les branches entretiennent avec la reconnaissance de leurs CQP par l'État : d'abord soucieuses d'éviter l'ingérence de l'État et donc sa validation, elles se montrent, depuis la création du RNCP, désireuses d'y inscrire leurs certifications. Plusieurs CQP (moins d'une vingtaine) sont désormais présents dans le RNCP. L'existence de

---

<sup>9</sup> Tous les chiffres cités dans ce paragraphe proviennent du Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des CPC, DGESCO A2-1, ministère de l'Éducation nationale.

CQP interbranches, comme le CQP qui relève de la conduite de systèmes industriels et qui rassemble 7 branches professionnelles, est un autre signe de rapprochement, d'autant plus manifeste que ce CQP est la copie d'un CAP de Conduite de systèmes industriels construit un peu plus tôt avec quasiment les mêmes branches, et pour les mêmes publics. Ni proche ni complémentaire de ce CAP, mais simplement presque identique sauf pour ce qui concerne les savoirs généraux, le nouveau CQP a peut-être vocation à se substituer à ce diplôme dans la formation continue, en raison de ses moindres exigences formelles. Il est possible aussi que la superposition des deux formules intervienne pour offrir des opportunités plurielles aux salariés. Toutes les réflexions sont ouvertes, l'idée que cette construction ne procède pas nécessairement d'un choix concerté de redondance mais d'un opportunisme lié aux intérêts immédiats de quelques acteurs trouvant aussi sa place.

Ces exemples montrent l'espace disponible entre les discours, les intentions affichées et les pratiques mises en œuvre. Ils mettent aussi en valeur les limites de cette forme de sociologie spontanée qui interprète les discours des acteurs à travers le registre de la nécessité, sans considérer toutes les dimensions du « jeu social » (Bourdieu, 1994).

### **3.3. Démocratiser l'accès à la certification professionnelle et organiser le champ de la certification : les ambitions de la loi de modernisation sociale**

Pour gérer et rendre lisible cet ensemble de certifications professionnelles particulièrement composite, plutôt opaque et qui n'a probablement jamais été aussi important, la loi de modernisation sociale de janvier 2002 a mis en place une Commission nationale de la certification professionnelle ainsi qu'un Répertoire national des certifications professionnelles : l'une chargée d'accorder le label de l'État aux certifications pour lesquelles les organismes de formation formulent la demande, mais aussi de réguler cette labellisation de l'offre à laquelle elle s'applique (qui ne comprend donc pas toutes les certifications existantes) ; l'autre chargée de rendre lisible et accessible cette offre nationale. Ces deux instruments doivent assurer la transparence et l'accès à l'information, gage de l'équité que la loi prétend défendre.

Cette loi a également instauré la Validation des acquis de l'expérience (VAE) ainsi qu'un droit individuel à la VAE, inscrit dans le Code du travail. Ce droit à la certification, d'autant plus nouveau qu'il repose sur une conception originale de la certification, puisque celle-ci peut être délivrée sans condition de formation ni d'examen, a pour but d'accompagner les changements du système productif et le développement du modèle « compétence ». En cherchant à démocratiser l'accès à la certification et pas seulement à la formation, la loi cherche à compenser les effets de discrimination produits par les diplômes acquis en formation initiale et reproduits par la formation continue, et veut permettre aux individus de devenir les entrepreneurs de leur propre carrière.

Cet engouement en faveur de la certification des individus, qui semble rencontrer un large consensus au nom du principe de « sécurisation des parcours professionnels », porte néanmoins en lui quelques paradoxes qu'il faut bien souligner. En déléguant à des parchemins la capacité de faire la preuve des qualités professionnelles des individus, il signale que ni le fait d'avoir suivi une formation ni l'expérience professionnelle acquise ne suffisent pour en témoigner. Alors qu'il n'a jamais été question aussi souvent qu'aujourd'hui de généralisation de la formation, de droit à la formation comme de reconnaissance de l'expérience, ni la formation ni l'expérience ne semblent en fait considérées comme des signaux d'information suffisamment pertinents sur le marché du travail. Désormais il faut plus, et ce « tout au long de la vie ». Jusqu'au début des années 80 pourtant, le fait d'avoir suivi un cursus de formation distinguait peu, en termes d'insertion, les sortants sans diplôme des diplômés. La mobilité professionnelle n'était pas non plus conditionnée par l'obtention d'un titre particulier, à quelques exceptions près.

Un autre paradoxe tient aux évolutions de la formation continue et au contenu des derniers textes législatifs associés à cette valorisation politique de la certification. Lorsqu'on observe les évolutions de la formation continue depuis la loi fondatrice de 1971 (Dubar, 2004), on constate que le nombre des congés individuels de formation (CIF) a diminué sur un mode inversement proportionnel au développement des discours et des textes officiels prônant les formations qualifiantes et l'initiative individuelle, et que si les stages de formation se sont multipliés au fil des années, leur durée s'est en revanche raccourcie. Quant aux contrats « de professionnalisation » que la loi du 4 mai 2004 destine aux actifs en remplacement des autres contrats d'aide à l'emploi, ils se révèlent d'une durée plutôt brève. Même si la limite de 20 heures correspond au seuil minimal accordé à la formation, la préparation d'un diplôme ou d'un titre complet apparaît *a priori* limitée dans le nouveau cadre défini.

On peut supposer pourtant que de plus en plus souvent, désormais, une formation professionnelle devra mener à une certification. Si ce n'est pas encore avéré, l'injonction est néanmoins très forte. Bien qu'elle figure la plupart du temps sous la forme de préconisations, comme dans la loi de mai 2004, sa dimension prescriptive est nette. On la retrouve ainsi dans les critères d'éligibilité des réponses aux appels d'offres que les conseils régionaux adressent aux organismes de formation. Après avoir inscrit la formation professionnelle dans les politiques de l'emploi, les pouvoirs publics ont ainsi mis en relation formation et certification professionnelle, tout en accordant dans le même temps une certaine prévalence à cette dernière et en insistant sur ses différentes formules possibles. Les recommandations de la Communauté européenne renforcent cette approche, la nécessité de multiplier les certifications et les certifiés sur l'ensemble du territoire européen apparaissant comme un objectif du Conseil de Lisbonne de 2000 et du processus de Copenhague de 2002, sans que la notion de « certification » ait cependant encore été définie. Cette absence de définition pose question<sup>10</sup>, comme le fait la définition cette fois trop large de la « formation », qui peut être à la fois formelle, informelle et non formelle. En s'appliquant quasiment à tous les actes de la vie, elle perd davantage de sens qu'elle n'en acquiert.

À partir de toutes ces données, il est difficile d'envisager l'ensemble des réformes en faveur de la formation et de la certification professionnelle comme des mesures univoques et immanquablement efficaces. C'est pourtant le plus souvent ainsi qu'elles sont perçues, l'appel à la certification généralisée énoncé dans de nombreux rapports d'experts et textes institutionnels (Cahuc & Kramarz, 2004 ; Benhamou, 2005 ; ANI du 20 septembre 2003 et loi du 4 mai 2004 ; loi d'orientation du 23 avril 2005, textes de la Communauté européenne...) reposant sur le principe d'un bénéfice inéluctable pour les individus, qu'ils soient jeunes en formation initiale, actifs occupés ou demandeurs d'emploi, ou même employeurs. Même s'il est aujourd'hui peu contesté, cet avantage intrinsèque de la certification demande quand même qu'on s'interroge. Or, polariser la réflexion sur « l'inflation scolaire », comme le fait Marie Duru-Bellat (2006), ou sur les moyens de multiplier les certifiés, comme le font les textes cités plus haut, limite l'approche des évolutions à l'œuvre. L'idéologie l'emporte sur l'analyse, sans permettre d'appréhender l'essentiel de ce qui se joue dans ce qui constitue un nouveau paradigme.

Il existe ainsi une dimension contraignante dans l'appel à la certification qu'il est nécessaire de considérer. La délivrance d'un titre, d'un diplôme ou d'un certificat passe par une mise à l'épreuve qui peut rebuter certains individus, même lorsqu'elle revêt plusieurs formes possibles. La confrontation au jugement n'est pas en soi valorisante. Et comme l'évaluation a un caractère éliminatoire, lier formation et certification ne peut pas apparaître exclusivement comme une faveur accordée aux individus. Du reste, tous les États membres de l'Union européenne ne le font pas ; ils ne délivrent pas automatiquement de parchemins et peuvent en délivrer simplement au nom du suivi d'une formation, sans passage par un examen. De plus, même si l'acquisition de parchemins a probablement des effets bénéfiques sur leurs détenteurs, faire de cette détention une condition de l'accès à l'emploi ou à la mobilité professionnelle serait en revanche beaucoup moins profitable. Or, c'est bien vers ce type d'obligation que tend l'extrême valorisation politique de la certification professionnelle. Cela revient à oublier que si les certifications peuvent être assimilées à des instruments au service des individus, ce sont aussi des outils de gestion des ressources humaines au service des employeurs. Et que ce sont eux qui leur accordent concrètement une valeur d'échange et d'usage. L'analyse statistique donne du corps à ce propos, en soulignant les décalages qui existent entre le niveau de diplôme détenu par certains salariés et la classification qui leur est attribuée (Giret, Lopez, Rose, 2005). À l'évidence, la reconnaissance des titres et des diplômes n'est pas systématique, pour les débutants comme pour les actifs expérimentés passés par la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience. Ce résultat objectif, valide aujourd'hui comme hier, invite à reconsidérer l'adéquationnisme implicite au cœur de la plupart des propositions en faveur de la massification des certifiés.

---

<sup>10</sup> Lors du séminaire de lancement de la consultation nationale sur « le projet de système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels », organisé par le ministère de l'Éducation nationale le 15 décembre 2006, les participants ont demandé que plusieurs termes utilisés par la Commission européenne soient définis : certification, unité, crédit. Lancer le dispositif ECVET dans les 32 pays européens sans définir au préalable des termes qui engagent l'action politique a été présenté comme un problème par les rapporteurs des quatre ateliers organisés, qui rassemblaient en tout près de deux cents personnes représentant les différents départements de l'État et les syndicats professionnels.

## Conclusion

En valorisant l'individu en tant qu'acteur de son parcours professionnel et en insistant sur la coresponsabilité de ce parcours, très bien illustrée par la loi de mai 2004, les textes politiques et législatifs qui encouragent le développement de la formation et de la certification professionnelle s'inscrivent dans une conception individualiste de la régulation sociale, qui prend acte de l'affaiblissement du pouvoir des syndicats de salariés et de certaines règles collectives. Progressivement, ils institutionnalisent l'existence d'un véritable champ de la certification indépendant du champ de la formation, qui a ses propres acteurs, avec leurs luttes de position, leurs stratégies, leurs concurrences, qui a ses propres logiques de fonctionnement et son propre marché, et qui a vocation à devenir transnational. Si en France les diplômes de l'Éducation nationale occupent une place prépondérante dans ce champ, les évolutions qui sont susceptibles de les affecter, en les définissant comme des sommes d'unités certificatives de différentes origines et en faisant prévaloir les compétences professionnelles, laissent présager d'importants changements de position. La question de leur légitimité se posera alors dans des termes différents d'aujourd'hui.

Sous l'effet de la réforme de la formation professionnelle engagée depuis 2002, et des initiatives de la Communauté européenne, un marché de la certification se constitue et devrait se développer, sans avoir nécessairement de lien avec la formation (on le voit déjà avec l'accompagnement des candidats à la VAE, et avec l'arrivée d'organismes étrangers qui proposent des certifications à un certain coût et n'hésitent pas à passer par les messageries électroniques pour attirer les clients). Cette autonomisation d'un champ de la certification représente une rupture dans la tradition certificative française puisqu'elle met en cause la consubstantialité de la formation et de la certification qui désignait aussi bien les CQP, les titres que les diplômes des ministères. Malgré le consensus qu'elle semble pour l'instant produire, et qui fait apparaître tout exercice critique comme une voix discordante, cette rupture pose plusieurs questions : des questions de définition des termes de référence comme « formation » et « certification », aujourd'hui encore beaucoup trop pleins pour être vraiment clairs ; des questions relatives à la dimension professionnelle des certifications, difficile à saisir lorsque toute forme d'expérience et que tout apprentissage peut acquérir ce statut ; des questions qui tiennent à ce que désigne la « reconnaissance » à laquelle donne a priori droit toute certification. De quelle reconnaissance en effet parle-t-on, puisqu'il est certain qu'elle ne pourra jamais se traduire systématiquement par un accès à un emploi déterminé, comme par une classification et un salaire précis ? Entre l'État, les partenaires sociaux et les individus, triptyque omniprésent dans les textes institutionnels, où sont passés les employeurs ?

## Bibliographie

Baudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

Baudelot C., Establet R. (1989), *Le niveau monte*, Paris, Seuil.

Baudelot C., Leclercq F. (dir.) (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française.

Becker G. (1964), *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New-York, NBER.

Benhamou A.-C. (2005), *La validation des acquis de l'expérience en actes*, rapport du 30 septembre 2005.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

Cahuc P., Kramarz F. (2004), *De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle*, rapport au ministre d'État, ministre de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, et au ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

- Chapoulie J.-M. (2005), « Mutations de l'institution "Éducation nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », *Les temps modernes*, pp. 8-83.
- Chatzis K., Coninck (de) F., Lichtenberger Y., Zarifian P. (2001), « Expérience et emploi des jeunes : l'interrogation des acquis », in Collectif, *L'expérience professionnelle en question*, CPC/Document n°01-1, ministère de l'Éducation nationale, pp. 11-60.
- Dubar C. (2004), *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 5<sup>ème</sup> édition.
- Dubet F. (2000), « Peut-on encore réformer l'école ? », in A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 407-415.
- Dupray A., Guitton C., Monchatre S. (2003), *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, La république des idées.
- Eliard M. (2000), *La fin de l'école ?*, Paris, PUF.
- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (éds) (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.
- Lafore R. (2000), Les enjeux de l'insertion, *Revue française des affaires sociales*, 3-4, pp. 93-102.
- Lucas M. (2000), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique », *CPC-Info*, 30, ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard F. (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, 145, pp. 63-76.
- Passeron J.-C. (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur des concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII, pp. 551-584.
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- Santelmann P. (2002), *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Paris, Folio-Actue/Gallimard.
- Santelmann P. (2004), « Construction des diplômes professionnels et notion d'emploi non qualifié », in D. Méda et F. Vennat (éds), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, la Découverte, pp. 323-342.



# La politique des diplômes professionnels : quelles relations à l'emploi ?

*Bernard Fourcade*

*CNRS-Lirhe*

La « politique des diplômes » professionnels est une expression dont la définition n'a jamais été énoncée à notre connaissance dans quelque document officiel<sup>1</sup> que ce soit.

À défaut de chercher à proposer une définition, on peut délimiter le champ d'action de la politique des diplômes. On est tenté d'avancer que la politique des diplômes professionnels, au sein de la politique éducative dont elle est un des aspects (ou un des moyens), a bien un champ spécifique, à savoir la détermination de l'architecture des diplômes professionnels, qui se trouve étroitement liée à la place qu'occupent les filières de formation professionnelles dans l'ensemble des parcours éducatifs, ce qui implique deux grandes catégories de décisions :

- le positionnement des types de diplômes professionnels (la définition des « diplômes génériques » dans la hiérarchie des niveaux au sein du système éducatif,
- la création et la gestion des divers types de diplômes professionnels aux différents niveaux d'éducation par la « maintenance » (création, suppression ou transformation) des spécialités au sein de chaque type de « diplôme générique ».

L'ancien secrétaire général des CPC a tracé de cette architecture complexe et de ses évolutions un panorama très complet en 1997 sous le titre « l'enseignement technologique et professionnel », sans jamais parler toutefois explicitement de « politique des diplômes ».

Parler de politique implique l'idée d'action organisée selon une conception, des objectifs, un schéma d'ensemble. Or est-ce bien le cas ? Si la politique des diplômes a un champ, est-elle forcément une « politique » au sens fort du terme ?

La « construction » des diplômes, par niveaux et spécialités, relève essentiellement des services centraux, c'est-à-dire la direction des Enseignements scolaires et le secrétariat général des CPC.

On doit observer que jusqu'ici<sup>2</sup>, la politique des diplômes professionnels a surtout consisté en une politique de construction de « l'offre de formations professionnelles », et de ce fait son activité s'est déployée historiquement<sup>3</sup> dans deux dimensions principales :

- la détermination des programmes (ou curricula) : qu'est-ce qu'on doit apprendre pour obtenir un diplôme ? C'est la question des contenus qui est organisée sur le plan technique par la production d'un jeu de référentiels : référentiel des activités professionnelles (cible de la formation), référentiel de la formation (savoirs et savoirs associés), référentiel de certification (compétences à atteindre pour la validation) ;
- la régulation des flux : combien faut-il former, où et à quoi (carte des spécialités) ? Si on étend le champ d'action à cette régulation quantitative, la politique des diplômes implique alors plusieurs niveaux de décision : non seulement l'administration centrale (notamment la DESCO) et le secrétariat des CPC, mais aussi les régions et les académies, puisque les lois de décentralisation leur ont confié la détermination des flux.

L'offre de diplômés doit, selon l'expression consacrée, « répondre aux besoins de l'économie » : la politique des diplômes se donne pour objet premier d'assurer une bonne correspondance entre production de diplômes et demandes du monde économique, même si elle poursuit d'autres objectifs dans le cadre du fonctionnement d'ensemble du système éducatif, qui ne prépare pas seulement des producteurs mais aussi des citoyens.

---

<sup>1</sup> Mais on la trouve explicitement utilisée dans les travaux des chercheurs, par exemple Verdier (1997).

<sup>2</sup> C'est-à-dire au milieu de la décennie 2000-2010.

<sup>3</sup> Au moins dans ses débuts, voir : Fourcade, De Ricaud (1979).

Mais cette question des « besoins » se joue sur deux registres, deux horizons temporels :

- celui des tendances longues des transformations technico-organisationnelles qui structurent l'évolution des professions,
- celui du marché du travail comme système d'allocation au comptant des compétences sur les emplois, impliquant variations conjoncturelles, et déséquilibres temporaires entre l'offre et la demande.

L'histoire de la politique des diplômes est d'une certaine manière l'histoire des compromis entre ces deux dimensions largement disjointes, où l'arbitrage se fait très nettement en faveur de la première dimension.

Il faut ajouter, pour bien suivre les complexités (les méandres ?) de la politique des diplômes, qu'à l'Éducation nationale, toutes les formations ont vocation à préparer un diplôme<sup>4</sup> et que de ce fait les formations portent le nom des diplômes auxquelles elles préparent. Il y a donc une profonde identité entre la formation et le diplôme qui lui correspond. Ce faisant, on est fortement conduit à oublier que se confondent dans le diplôme deux réalités différentes :

- les savoirs, et notamment les savoir-faire professionnels, inculqués par les formations professionnelles qu'ils sont censés sanctionner et certifier,
- le signal qu'ils émettent sur le marché, c'est-à-dire l'information qu'ils révèlent sur le titulaire, information qui concerne d'abord et avant tout le parcours scolaire suivi.

Ces deux réalités correspondent à la double dimension des diplômes : la certification des savoirs confère sa valeur d'usage au diplôme, tandis que le signal exprime sa valeur d'échange (voir plus loin la communication de J.-M. Espinasse).

En dépit de cette profonde et durable identification de la formation au diplôme (comme les deux faces de Janus), depuis une dizaine d'années, l'Éducation nationale a clairement affirmé la nécessité de distinguer, voire de dissocier formations et diplômes, ou formation (de type scolaire notamment) et certification. C'est un des leitmotivs des dernières années au secrétariat général des CPC que de tenter de bien distinguer formations et diplômes<sup>5</sup> :

- de plus en plus de diplômes sont susceptibles d'être préparés par des voies différentes (qu'il s'agisse de formation : voie scolaire, apprentissage, formation continue, ou d'expérience : VAP puis VAE),
- des publics variés (élèves, apprentis, adultes) se présentent aux mêmes épreuves d'examen, « mais ils auront acquis les mêmes compétences dans des situations très différentes »<sup>6</sup> : l'école pour les publics scolaires, l'entreprise pour les apprentis, l'expérience professionnelle via l'entreprise pour les adultes.
- la mise en place des dispositifs de VAP a marqué un pas important dans le sens de ce découplage.
- le nouveau système de VAE débouchant sur des certifications délivrées par la CNCP donne à ce découplage une ampleur et un sens nouveaux dont les conséquences sont encore difficilement décriptables, mais qui marque une rupture certaine avec la situation antérieure en brouillant totalement le « signal » du diplôme.

Dans l'analyse qui suit, la politique des diplômes est considérée comme un système de construction dans lequel le diplôme continue d'être référé fondamentalement à un parcours de formation, et les principaux actes de cette politique sont largement liés à la construction de l'offre de formations (partie 1). Pour éclairer certains aspects de la politique des diplômes et de ses difficultés à penser la relation diplôme-emploi hors des chemins de l'adéquation, on fera un détour par l'histoire des enseignements techniques et par les travaux des ergonomes cogniticiens qui développent la notion de genèse instrumentale (partie 2).

---

<sup>4</sup> Rares sont celles qui ne sont pas diplômantes, comme les FCIL, formations d'initiative locale.

<sup>5</sup> Dans son ouvrage « *L'enseignement technique et professionnel* », op. cit., B. Bouyx rappelle que « la notion de référentiel de certification repose sur la distinction fondamentale et pourtant souvent très mal connue entre diplômes et modes de préparation ».

<sup>6</sup> B. Bouyx, op. cit.

# 1. Principaux aspects de la politique des diplômes au cours des vingt dernières années (1980-2000)

Dans le cadre de la hausse d'éducation jugée nécessaire pour répondre aux évolutions du travail et des emplois et qui a structuré la politique éducative au cours des dernières décennies, la politique des diplômes conduite par le ministère de l'Éducation a revêtu diverses formes et s'est appliquée à de nombreuses questions.

Une des difficultés pour tracer le panorama des activités pratiques relevant de la politique des diplômes tient au fait qu'on dispose de très peu de documents pour connaître les problématiques qui l'ont élaborée, justifiée, légitimée. Si on parvient sans trop de peine à dessiner ses contours, on a plus de difficulté à trouver les textes fondateurs de la politique des diplômes dans ses différents développements.

La réflexion présentée ici provient davantage de l'acquis personnel de l'auteur dans ce domaine<sup>7</sup> que d'une exploitation systématique et exhaustive des documents pouvant être mis au compte de la politique des diplômes. De ce fait, la présentation qui suit est le résultat d'une sélection qui ne prétend pas couvrir la totalité des pratiques constitutives de la politique des diplômes.

## 1.1. La « généralisation » des formations professionnelles

Cette généralisation procède de plusieurs changements :

- l'extension des champs professionnels visés par les diplômes : aux CAP des années 50, définis en correspondance étroite avec les métiers ciblés, ont été progressivement substitué les BEP, à champ professionnel large ;
- aux « référentiels d'emplois » ont été substitué des « référentiels d'activités professionnelles », visant des champs professionnels constitués d'un ensemble de fonctions. Ce changement de vocable ne doit pas être tenu pour mineur, mais comme indicatif d'un changement de perspective quant à la construction des compétences visées par le diplôme, qui s'écarte d'un système de correspondance simple entre diplôme et emploi.
- L'EN a toujours conservé deux « lignes de fabrication » de diplômes qui sous-tendent deux façons de concevoir, de construire la relation formation-emploi :
  - **les diplômes à champ large**, définis de façon plus distante aux demandes des organisations professionnelles patronales, et constituent des socles de formation, des piliers dans le système éducatif professionnel ;
  - **les diplômes à champ étroit**, qui résultent davantage des demandes d'organisations professionnelles confrontées à des besoins spécifiques. Ces derniers font l'objet d'études d'opportunité avant leur création, ce qui n'est pas le cas des diplômes à champ large dont le caractère « basique » les situe en dehors d'une problématique d'analyse (quantitative) des besoins.

Cette différenciation de la nature des diplômes concerne tous les diplômes (du CAP au BTS), et elle est en général liée à des flux de formés d'importance très différente : formations de base à gros flux, formations spécifiques à flux réduits. Pour chaque type de diplôme, 10 à 12 spécialités concentrent 80 % des flux. La problématique de régulation de ces deux types de diplômes n'est a priori pas la même.

Ces transformations de la conception des « curricula » des diplômes se sont évidemment accompagnées d'une modification des rapports internes des temps d'apprentissage dévolus à la formation pratique (atelier) et la formation théorique ou générale. En général, cette dernière a partout augmenté. Le changement le plus marquant a sans doute été celui qu'introduisait au début des années 70 le BEP par rapport au CAP. Dans les années 80, la rénovation des diplômes a porté en particulier sur les CAP, avec la refonte des contenus des référentiels, et le volume horaire consacré à la formation professionnelle a été réduit de façon considérable (de 1 500 à moins de 1 000 heures). Ceci correspond à une régression du rôle attribué aux savoirs pratiques, aux savoir-faire, à la fois dans les pratiques pédagogiques, avec la transformation des profils des enseignants (de plus en plus jeunes diplômés de niveau BTS ou davantage, au lieu de professionnels venant des entreprises), et dans la nature des savoirs transmis. Ces transformations conduisent à formuler le constat d'un mouvement tendanciel de « déprofessionnalisation » de l'enseignement professionnel.

---

<sup>7</sup> Sur la base de plusieurs études réalisées en réponse aux appels d'offre de l'administration (DLC puis DESCO, aujourd'hui DGESCO) au cours des années 90.

Pour contrebalancer cette distanciation croissante du monde des entreprises<sup>8</sup>, l'EN a instauré les stages en entreprises et développé par la suite leur intégration dans le cursus scolaire (on parle d'alternance scolaire avec les baccalauréats professionnels, qui prévoient de plus longues périodes de stages en entreprise).

## 1.2. La « double nature » des diplômes

Une des conséquences des modifications architecturales du système éducatif pour favoriser la hausse d'éducation est l'apparition de fait d'une « double nature » des diplômes, qui découle directement de la volonté de décloisonner l'enseignement professionnel, de ne pas en faire une seule voie terminale<sup>9</sup> interdisant toute poursuite d'études. C'est une nécessité logique lorsqu'on veut permettre à l'élève d'un cycle court d'accéder au cycle immédiatement supérieur que de donner à un diplôme ayant précédemment un caractère essentiellement terminal (débouchant sur le marché du travail, sur la vie active) une double nature : diplôme terminal et/ou diplôme-étape.

Cette nouvelle réalité de l'enseignement professionnel est apparue de façon archétypique pour le BEP avec la création du bac pro. Mais elle tend désormais à se généraliser à tout le système des diplômes dès lors que tout diplôme professionnel est appelé à permettre les poursuites d'études : passage du BEP au bac pro, du bac pro au BTS, du BTS aux licences professionnelles ou autres études supérieures longues.

Il en résulte naturellement la nécessité de revoir les curricula des diplômes professionnels, et c'est à cette tâche que les CPC ont consacré l'essentiel des séances de travail à la fin des années 80 et dans les années 90. Ce mouvement entretient à l'évidence un rapport étroit avec la « généralisation/déprofessionnalisation » des formations professionnelles.

Un diplôme qui ouvre l'accès au diplôme immédiatement supérieur doit conférer les savoirs scolaires indispensables à cette progression. Son curriculum n'est plus dès lors uniquement préoccupé de l'inculcation de savoirs professionnels d'un « niveau » déterminé, mais est également tourné vers l'acquisition des pré-requis de type scolaire, incluant éventuellement les savoirs technologiques, du niveau supérieur.

L'instauration d'une « double finalité » des diplômes professionnels ne renvoie pas aux transformations du monde économique, si ce n'est via la politique de hausse de l'éducation conçue comme réponse globale aux besoins accrus de qualifications. Comme le rappelle Maillard (2001) « la double finalité des diplômes n'est pas la conséquence directe des évolutions de l'emploi, c'est le fruit d'une politique éducative volontariste et rondement menée ».

## 1.3. La politique des filières

La politique de filière implique que dans un domaine professionnel déterminé, l'EN offre une gamme complète de diplômes, du CAP au BTS, avec l'idée qu'un élève puisse progresser d'un diplôme à l'autre de la filière, ceci notamment du BEP au BTS, et l'idée d'offrir aux employeurs, qui la réclament, une offre diversifiée à tous les niveaux d'un domaine professionnel.

Cette politique a pu conduire à créer des diplômes sans qu'existe une forte demande des employeurs. Elle a également induit des modes particuliers de construction des diplômes, en partant du diplôme de plus haut niveau d'une filière, réputé le plus « plein » (offrant le contenu le plus complet), jusqu'au plus bas, et qu'il s'agirait donc de « dégrader » progressivement vers les niveaux inférieurs. Cette conception de la filière définie par le haut conduit au risque de ne pas tenir compte des spécificités et de la complexité des emplois aux différents niveaux

---

<sup>8</sup> Cette distanciation est croissante dans la formation, mais les partenaires sociaux restent très présents et agissants dans la construction des diplômes au sein des CPC.

<sup>9</sup> Pouvant créer le sentiment, chez les enseignants, les parents et les élèves, de n'être qu'une voie de garage.

## 1.4. La gestion du nombre des spécialités

On peut observer au cours des 40 dernières années que la politique des diplômes a adopté deux mouvements de sens contraire alternativement dans la détermination du nombre de spécialités offertes :

- diminuer le nombre de diplômes réputé trop important : émiétés sur un trop grand nombre de spécialités, ils sont de ce fait trop finement définis. Les « 350 » CAP ont souvent été dénoncés comme une dérive, à laquelle a répondu une politique de réduction du nombre de spécialités ;
- laisser dériver le nombre de spécialités en acceptant la création de diplômes parfois très spécifiques. Ainsi, à chaque fois que le ministère de l'Éducation nationale a créé de nouveaux types de diplômes professionnels (le BEP en 1967, le bac pro en 1985), et du fait qu'ils étaient conçus sur des bases professionnelles larges, la volonté de départ était de ne créer qu'un nombre réduit de « spécialités ». Dans les premières années suivant la création de ces diplômes, cette volonté s'est traduite dans les faits. Mais par la suite, la multiplication du nombre des spécialités est un phénomène qui s'est rapidement produit et reproduit, tant pour les BEP dans les années 70 (plus de 80 BEP à la fin des années 70) que pour les bac pro (moins de 50 dans les années 90, plus de 60 aujourd'hui).

Le ministère de l'Éducation nationale a en général du mal à supprimer un diplôme, pour des raisons multiples :

- internes : difficultés du redéploiement des enseignants avec éventuellement reconversion, et de la réaffectation des moyens, notamment des équipements) ;
- externes : pressions exercées par des fédérations patronales, des régions ou des municipalités (le CAP employé de collectivité : le souhait de l'EN de supprimer ce diplôme se heurtait au lobbying de professionnels qui ont toujours obtenu le maintien de cette spécialité de CAP).

Cependant, des spécialités ont bel et bien disparu : l'EN a supprimé, en raison de l'accumulation d'arguments défavorables à leur maintien, le bac H « informatique », le CAP ESAC « employé des services administratifs et commerciaux », etc.

Il paraît assez difficile de relier ces mouvements d'accordéon sur le nombre de spécialités au fonctionnement du marché du travail. Ceci pointe une relation complexe de la notion de spécialité de formation aux « besoins du marché ».

## 1.5. La gestion instable du CAP et du BEP

La politique des diplômes ne désigne pas une action permanente et globale sur l'ensemble de l'architecture des diplômes. Elle procède plutôt de réformes par à-coups, d'actions focalisées dans une période donnée, mais aussi d'un entrelacs d'actions qui s'enchevêtrent de façon non forcément entièrement cohérente. Deux exemples, analysés par Fabienne Maillard (1994, 2003, 2005), illustrent ce processus.

### 1.5.1. La politique d'association des CAP aux BEP

Un bon exemple de ce type d'action dont l'objectif est difficile à saisir, est fourni par la « politique » d'association des CAP aux BEP menée au milieu des années 80. Fabienne Maillard (1994) a montré, à travers l'exemple des formations du commerce, comment l'association CAP-BEP, mise en place au milieu des années 80 dans le cadre de la politique de rénovation des diplômes et construite sur le principe de la supériorité du BEP, aboutit en fait à la prédominance de ce diplôme sur le marché de la formation, ainsi qu'à une division des publics en formation.

Fondée sur le principe de communauté de certains enseignements, cette liaison autorisait la simplification des procédures d'examen, jugées trop lourdes et complexes. Elle devait permettre aux candidats au BEP de passer en même temps les épreuves de CAP, offrant la possibilité aux candidats malheureux du BEP de quitter le système éducatif avec au moins un diplôme, le CAP. Pour faciliter cette association des diplômes, l'élaboration des référentiels du CAP et du BEP a été réalisée conjointement, le CAP reposant alors sur les principes de polyvalence et d'adaptabilité. Ce rapprochement a surtout contribué à faire apparaître le CAP en négatif, car défini par son incomplétude, ses limites, ayant des compétences proches du BEP mais toujours moindres.

Dans le cas du commerce et de la vente, il s'avère que les entreprises qui apprécient le plus le CAP ne sont pas celles qui recrutent : la faveur accordée au CAP n'a pas ou peu de concrétisation en termes d'embauche. On ne saurait mieux évoquer le décalage qui se manifeste entre le processus de représentation en vigueur dans les CPC, qui gouverne la création des diplômes, et le fonctionnement du marché du travail.

### 1.5.2. La relance du CAP

Un autre projet, que Fabienne Maillard a soigneusement étudié, souligne lui aussi le manque de cohérence de la politique suivie : la relance du CAP, engagée soudainement à partir de 1998, après ce que cet auteur considère comme une « disqualification » du diplôme. La dévalorisation du CAP apparaît ainsi comme la conséquence directe de la politique de revalorisation de l'enseignement professionnel (projet récurrent qui accompagne le développement de l'enseignement professionnel depuis son origine), qui a comporté diverses mesures pour restructurer l'enseignement professionnel : création du baccalauréat professionnel, remplacement du CAP en 3 ans après la classe de cinquième par le CAP en 2 ans après la classe de troisième, association du CAP et du BEP. Fabienne Maillard explique que ces mesures, dont on peut juger les ambitions contradictoires, ne sont pas seulement le résultat des incertitudes liées au contexte économique.

Ainsi, bien que le désaveu du CAP ait été alimenté par les entreprises, celles-ci se sont montrées divisées et très fluctuantes sur le sujet. Depuis le début des années 80, aucun consensus réel ne s'est dégagé sur le CAP. À chaque fois que le volume de l'emploi se contracte, le CAP se voit mis en cause pour son insuffisance, et son public mal formé ; mais lorsque la pénurie de main-d'œuvre est à l'ordre du jour, les discours se renversent et les entreprises se retournent vers le ministère pour que le nombre de titulaires de CAP se démultiplie. Les organisations patronales de la métallurgie et du commerce-distribution ont été les plus impliquées dans la contestation du CAP, mais lorsque les travaux d'expertise ont conclu à sa pertinence dans différents cas, les CPC ont suivi cet avis.

Fabienne Maillard identifie plusieurs « croyances » qui ont contribué à tenter de porter un coup fatal au CAP. Ces croyances concernent la « fin proclamée des emplois d'exécution », associée aux thèmes de la fin du taylorisme, voire la fin du travail. L'émergence du modèle de la compétence opposé au modèle de la qualification portait l'idée d'obsolescence de la notion de travail d'exécution, car disparaîtraient les fonctions strictement définies par la seule conformation aux consignes. Mais les emplois d'exécution semblent avoir encore de beaux jours devant eux<sup>10</sup>, bien qu'il soit clair que leur contenu a changé, et que la responsabilisation individuelle s'est accrue (Méda, Vennat, 2003).

Le désaveu des CAP indique aussi les enjeux en termes d'image, nettement liés à l'effet signal du diplôme. Les grandes organisations professionnelles souhaitent se débarrasser d'un diplôme qui les inscrit dans le passé et projette sur leurs professions une image dévalorisante. Les attaques contre le CAP manifestent une volonté d'en finir avec un certain modèle de relation formation emploi : elles ne révèlent pas seulement les changements dans le travail et la façon de l'exercer, mais l'abandon des modes traditionnels de recrutement et le renouvellement des modes de gestion de la main-d'œuvre.

Si la question de l'emploi est évoquée pour finalement justifier le maintien du CAP, c'est aussi pour d'autres raisons que la relance du CAP se met en place (Maillard, 2005). Le contexte économique, politique et social a changé : la nouvelle priorité est de conduire 100 % d'une classe d'âge à un diplôme avant de mener 80 % au baccalauréat, et surtout, formation et certification sont désormais dissociées, avec la validation des acquis professionnels qui permet d'obtenir un diplôme sans avoir nécessairement suivi la formation et s'être soumis aux épreuves classiques de l'examen. De plus, un véritable système de certification cherche à se mettre en place, sous l'impulsion du ministère de l'Emploi. La question de la certification devient prioritaire et nombreux sont ceux qui souhaitent voir le ministère de l'Éducation délesté de son pouvoir de certification « monopolistique ».

Face à ces attaques de l'institution éducative et de ses diplômes, le ministère a organisé un système de défense, plus qu'une véritable proposition de réforme. Selon Fabienne Maillard, quatre points forts vont servir d'orientation pour cette nouvelle politique :

---

<sup>10</sup> « Aucun secteur n'échappe au retour en force du travail prescrit et au pouvoir des nouvelles formes de gestion » (Daniellou, 2006).

- Mener 100 % d'une classe d'âge au minimum au niveau V. Il s'est révélé presque plus facile de s'approcher de l'objectif des 80 % de la génération au bac que de réduire le taux des sortants sans diplôme (il a du mal à descendre en dessous de 10 %). Cet enjeu devient majeur, en raison du lien entre non-diplôme et exclusion. Le ministère est sous le feu des critiques, accusé tout à tour d'être incapable de généraliser l'accès aux diplômes, et de « brader les diplômes ».

- Affronter la concurrence des CQP en réhabilitant la vocation très professionnelle du CAP et en diversifiant l'offre de diplômes. Le développement des CQP (et autres formes de certifications, comme les titres de l'AFPA) joue un rôle symbolique très fort malgré de faibles flux, parce qu'ils interpellent le ministère sur la nature de ses diplômes.

- Offrir aux jeunes et aux adultes sur le marché du travail sans aucun diplôme une certification nationale et reconnue dans les conventions collectives. Pour le ministère, le CAP est le diplôme le moins scolaire, mais aussi le plus présent dans les conventions collectives, et le plus à même de favoriser le développement de l'accès à la certification par la VAP.

- Mieux inscrire le ministère dans le système de certification qui se met en place. Dans les années 90, le ministère était accusé d'exclure, de trier sur de mauvais principes (l'excellence scolaire en français et en maths), de nier la diversité des talents. En relançant le CAP, le ministère pense trouver l'occasion de montrer que le système éducatif offre plusieurs chances, qu'il n'entérine pas l'exclusion.

Mais en programmant cette relance, la Charte de l'enseignement professionnel<sup>11</sup> semble ignorer quelques faits parmi les mieux établis :

- la distorsion du lien entre CAP et emploi qualifié : les études d'insertion considèrent qu'un titulaire de CAP est bien inséré s'il a un emploi, sans en préciser le statut ;
- l'importance accordée par les branches professionnelles au CAP est bien moindre qu'elle n'apparaît dans les discours ;
- le CAP ne forme plus l'élite ouvrière et employée ;
- en cas de récession économique, les CAP sont mal placés dans les files d'attente ; le CAP protège mieux du chômage que l'absence de diplôme, mais l'impact n'est pas le même suivant la spécialité ;
- redorer le blason du CAP en tant que diplôme professionnel en réduisant la valeur professionnelle du BEP réduit ce dernier à une dimension subsidiaire, contraire au fait qu'on continue d'observer un grand nombre de sortants avec un BEP.

Toute cette analyse montre les ambivalences de la politique menée sur le CAP et sur le BEP pendant plusieurs années, les mêmes arguments pouvant servir dans un sens ou dans l'autre. Elle souligne aussi que la question essentielle des jeunes en difficulté a été occultée, alors qu'elle reste centrale, car on risque de mettre le diplôme hors de portée de ceux qui en sont la clientèle potentielle toute désignée.

## 1.6. La prise en compte des spécificités professionnelles ou locales

Depuis vingt ans se dessinent des tentatives de concilier la prééminence choisie du caractère national des diplômes et la recherche d'une réponse adaptée aux marchés du travail locaux ou sectoriels/professionnels. Sur longue période, l'histoire de l'enseignement technique/professionnel montrerait que le national l'a largement emporté sur le « local » dans l'approche de la conception et de la gestion des diplômes, mais que le local est une préoccupation qui n'a pas disparu, notamment avec l'accroissement des pouvoirs de la région. Citons :

- les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL), non diplômantes ;
- les mentions complémentaires, diplômantes : la politique des mentions complémentaires n'a jamais revêtu un caractère général, mais elle s'est développée plus fortement dans la métallurgie. Une mention complémentaire confère un profil nettement professionnalisé. Cependant, le diplôme délivré est de même niveau que le diplôme qu'elle complète ;
- les certifications de branche (CQP) comme « anti-modèle » des diplômes : les certifications de branche conduisent à construire des référentiels nettement plus resserrés sur un univers de production clairement défini. Mais les CQP peuvent aussi ressembler à des diplômes, être

---

<sup>11</sup> Nom donné par le cabinet du ministre au document intitulé « Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement professionnel intégré », publié en 1999.

constitués comme des « morceaux » de diplômes. L'UIMM souhaite que les CQP soient intégrés dans les diplômes ou constituent des équivalences. L'hétérogénéité interne aux CQP est la règle, et elle fragilise tout discours comparatif global avec les diplômes : les certifications de branches elles non plus n'intègrent pas mécaniquement les évolutions du travail.

Au terme de ce panorama simplifié de ce qui constitue l'évolution de la politique des diplômes, on retiendra les brouillages que les à-coups et les revirements de cette politique a pu provoquer, tant par la vaine hésitation sur le CAP (dévalorisé/revalorisé), la double nature des diplômes (professionnel/propédeutique), le nombre des spécialités pour un type de diplôme (regroupement/émiettement). Ces avancées, revirements et foisonnements de la politique des diplômes n'ont pas favorisé la transparence du système, et ils traduisent un manque de fermeté dans les lignes directrices de la construction des diplômes.

## **2. Histoire de l'enseignement des techniques, concept de genèse instrumentale : apports pour la réflexion sur la construction des rapports diplômes-emploi**

La politique des diplômes, fortement articulée à la construction des formations en relation avec les transformations intervenant dans le travail et l'emploi, et portant sur la double dimension des niveaux et des spécialités, est largement dépendante, dans son soubassement, des conceptions qui prévalent en matière d'enseignement des techniques, aspect pourtant rarement évoqué, et peu étudié. On suivra à cet égard les apports de Deforge (1991) lorsqu'il étudie l'histoire de l'enseignement des techniques.

Un autre apport intéressant provient des réflexions des ergonomes et cognitivistes concernant l'usage des techniques lorsqu'on les applique aux formations et diplômes qui les sanctionnent. Les concepts de catachrèse et de genèse instrumentale peuvent aider à renouveler la conception des rapports entre diplômes et emplois.

### **2.1. L'enseignement des techniques**

Un mouvement de sens contraire a toujours agité l'enseignement des techniques : l'un centripète, l'autre centrifuge. Ce conflit de tendances est très sensible dans les travaux des CPC, et continue de se manifester :

- la tendance centripète pousse au rassemblement d'activités qui ont des points communs en des enseignements de « filière » (par exemple, la filière bois, ou les formations « matériaux en nappes »). « C'est un mouvement conforme à l'idéologie rationalisante et unifiante qui anime les enseignements techniques qui ont toujours eu l'ambition de surpasser et d'effacer par la « raison » les particularités des techniques ». La référence aux « sciences appliquées », supposées porteuses des principes unifiants est fréquente dans les programmes. Cette poussée rationalisante, qui s'oppose aux savoir-faire considérés comme ne devant subsister que dans les petits métiers artisanaux « en voie de disparition », est restée forte jusque dans la période actuelle ;
- la tendance centrifuge, contre la volonté d'unité, fait ressurgir « des subdivisions d'origine corporative ou inspirées par les contraintes de l'exercice des professions ». Pour reprendre l'exemple de la filière bois, elle va se diviser en charpente, menuiserie bâtiment, menuiserie d'agencement, etc. On diversifie une formation technique large par le jeu d'options ou de formations complémentaires.

Les savoir-faire sont des capacités personnelles intériorisées : on en voit le résultat (objet produit, acte accompli, etc.) mais on ne sait pas comment, par quels algorithmes, quelle réflexion personnelle, elles se constituent et sont intériorisées. Dans la meilleure hypothèse, les savoir-faire peuvent permettre de produire de nouveaux savoir-faire, de résoudre des problèmes et d'innover. Dans une hypothèse restrictive, les savoir-faire se figent dans des algorithmes opératoires (un corpus de pratiques professionnelles, de techniques spécifiques).

Les thèses de Deforge offrent l'intérêt de situer dans une perspective historique l'émergence de la domination des savoirs technologiques et de faire apparaître le processus de construction de la subordination croissante des savoir-faire aux savoirs technologiques dans l'enseignement professionnel actuel, et ceci dans tous les diplômes, du CAP au BTS.

Pour Deforge, la technologie ne doit plus être considérée comme une formalisation des savoirs afférents à une technique, mais comme une étude de systèmes, centrée sur un objet d'étude qui peut être un objet matériel, ou un objet immatériel (comme une théorie ou une organisation), avec une mise en perspective temporelle alimentée par l'histoire des objets (les objets présentant une permanence de principe et de fonction formant une lignée), et une mise en évidence des « lois d'évolution » des objets des lignées. Les nouveaux programmes de préparation aux diplômes du BEP au BTS font de l'étude des « systèmes techniques » l'innovation majeure de ces programmes.

Ce choix renforce une conception des contenus articulée à la prospective des activités professionnelles et des savoirs technologiques qu'elles mettent en œuvre. Mais pour viser l'adaptabilité aux professions de demain, l'école n'a pas d'autre ressource que d'inculquer aujourd'hui les savoirs élaborés et formalisés autour des « systèmes techniques » d'aujourd'hui. L'écart persiste entre savoirs technologiques inculqués et savoir-faire que requiert la pratique professionnelle dans l'exercice de l'emploi.

## 2.2. Catachrèse et genèse instrumentale

Un second apport concernant la compréhension de la nature des diplômes professionnels validant des compétences professionnelles est fourni par des travaux qui ont trait également aux systèmes technologiques mais sont d'une toute autre origine, car ils portent sur l'usage des artefacts techniques (Rabardel, 1995).

La catachrèse est un concept emprunté à la linguistique et à la rhétorique. C'est « l'usage d'un mot au-delà de son acception propre, ou à la place d'un autre ». Transposée dans le champ de l'outillage, la catachrèse désigne l'utilisation d'un outil à la place d'un autre, ou pour des usages pour lesquels ils ne sont pas conçus. Exemple : l'utilisation d'une clé à molette pour frapper à la place d'un marteau (Faverge, 1970).

Ainsi la catachrèse désigne l'écart entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts. Pour les ergonomes, le phénomène d'écart entre les aspects prescrits du travail et ce qu'il est convenu d'appeler le travail réel a reçu un statut théorique permettant une compréhension positive de la nature de cet écart, de ses causes et de ses fonctions.

Rabardel propose de considérer les catachrèses en tant qu'indices du fait que les utilisateurs contribuent à la conception des usages des artefacts. Il considère que les catachrèses n'apparaissent que comme des cas particuliers d'un phénomène de caractère beaucoup plus général : la production, l'institution, la transformation de ses instruments par le sujet. Il propose donc de substituer à la notion de catachrèse celle de genèse instrumentale, pour se démarquer de toute interprétation en termes de détournement dans l'analyse des usages des artefacts.

On peut être tenté de ranger les diplômes<sup>12</sup> dans la catégorie des artefacts, certes d'un type particulier, mais tout de même susceptibles d'usages « pour lesquels ils ne sont pas conçus ». Placé dans la situation concrète de travail et d'emploi, le diplômé est amené à faire de l'instrument qu'est son diplôme des usages plus ou moins éloignés de ce pour quoi ce dernier a été conçu.

En tant qu'instrument complexe, on serait tenté de poser que tout diplôme, quelle que soit la manière dont il a été pensé, conçu, construit, et enseigné, se prête nécessairement à des catachrèses, à des usages qui s'écartent de la norme qu'ils visent à constituer. Mieux : pour respecter l'interprétation plus large en termes de genèse instrumentale, il faut oublier la norme (de conception du diplôme) pour considérer qu'en tant qu'instrument approprié par le sujet, il donnera lieu à une palette d'usages dans le monde productif, via le fonctionnement du marché du travail. Si l'on accepte cette représentation en termes de « genèse instrumentale », la diversité des emplois et des situations professionnelles dans lesquelles se retrouvent les titulaires d'un même diplôme apparaissent comme un produit nécessaire du fonctionnement du marché du travail et de l'activité du sujet en situation de travail.

Le diplôme n'est pas un bloc indissociable (le « métier »), mais au contraire un ensemble divisible ou fractionnable parce qu'il est fondamentalement un assemblage de savoirs, savoirs théoriques et savoirs d'action, comme le suggère Barbier (1996). Il possède une identité et une visée, mais ouvre à des usages divers, en raison de cet assemblage mais aussi par processus de genèse instrumentale. L'individu, comme l'employeur, peuvent s'intéresser prioritairement à certains savoirs transmis par la formation pour en faire un

---

<sup>12</sup> Le diplôme conçu comme sanction d'une formation, donc son versant « valeur d'usage ».

usage spécifique « non adéquat » à la cible « globale » du diplôme (le référentiel) : l'ébéniste devient ajusteur en mécanique (ou l'inverse), la mécanicienne en confection devient ouvrière de l'électronique, etc. Si les emplois hors du domaine de spécialité (de la cible construite pour le diplôme) offrent des conditions identiques à ceux situés dans le domaine, notamment de rémunération, il paraît difficile de parler de mésusage. La diversité des usages doit être l'objet d'un suivi des trajectoires professionnelles, notamment celles des débutants. Une première analyse dans ce sens (voir Bruyère, Espinasse, Fourcade, 2004 et 2005) montre qu'après un même diplôme, les titulaires connaissent systématiquement trois types de trajectoires : celles où l'emploi est en rapport avec la formation reçue, celles où les difficultés d'insertion dominent (chômage et petits emplois), celles enfin où l'emploi est sans rapport avec la formation reçue, tout en offrant des conditions d'emploi largement équivalentes (contrats, rémunérations) aux premières.

Ce sont à la fois les dimensions de contenu (valeur d'usage) et de signal (valeur d'échange) des diplômes qui devraient être réinterrogées à la lumière du concept de genèse instrumentale.

## Conclusion

La politique des diplômes constitue un vaste ensemble dont la cohérence globale n'est pas forcément assurée dans la durée compte tenu des « *injonctions contradictoires* » (Maillard, 2005) dans lesquelles elle est prise. Les multiples interventions sur les diplômes au fil des années (création de nouveaux diplômes, disparition d'autres, créations, transformations et suppressions de spécialités au gré des changements de perspectives ou des rapports de force entre acteurs, multiplication ou regroupements des spécialités, etc.), ont tracé depuis une vingtaine d'années un paysage mouvant et complexe des diplômes professionnels dont la transparence n'est pas (n'est plus ?) la qualité première.

L'autonomisation progressive à laquelle on assiste depuis plus de dix ans de la dimension « certification » dans le diplôme par le biais de la séparation de plus en plus nette entre formation (et parcours de formation) et diplôme renforce sans aucun doute la nécessité de mener une réflexion plus avancée sur la dimension « signal » du diplôme, très largement négligée dans les pratiques de la politique des diplômes menée jusqu'à ce jour, et qui pourrait conduire à se préoccuper davantage de l'information émise par un diplôme sur le marché du travail. D'autant que les concepts des cognitivistes, en particulier celui de genèse instrumentale, appliqué par transposition au diplôme considéré comme instrument complexe, permettent d'entrevoir à quel point un diplôme peut conduire à une diversité d'usages sur le marché du travail, et de reprendre l'analyse des relations diplôme-emploi et de leur construction dans toute leur complexité (Bédoué, Espinasse, Vincens, 2005), hors des mirages de l'adéquation.

## Bibliographie

Barbier J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Bédoué C., Espinasse J.-M., Vincens J. (2005), « Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performances d'insertion, logique de métier vs logique compétences », *note LIRHE* n° 413, Toulouse.

Bouyx B. (1997), *L'enseignement technologique et professionnel*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, La Documentation française.

Bruyère M., Espinasse J.-M., Fourcade B. (2004), *Fluctuations du marché et insertion des jeunes : conséquences sur la politique des diplômes*, CPC/Document n° 49, MEN.

Bruyère M., Espinasse J.-M., Fourcade B. (2005), « Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal », in J.-F. Giret, A. Lopez, J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.

Daniellou F. (2006), « Les mondes du travail », in L. Théry (dir.), *Le travail intenable*, Paris, La Découverte.

Deforge Y. (1991), « Enseignements techniques, enseignements professionnels, enseignements technologiques », in J. Perrin (coord.), *Construire une science des techniques*, Limonest, L'interdisciplinaire.

- Faverge J.-M. (1970), « L'homme agent d'infiabilité et de fiabilité du processus industriel », *Ergonomics*, vol. 13, n° 3.
- Fourcade B., De Ricaud Y. (1979), « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », *Sociologie du Travail*, n° 3.
- Maillard F. (1994), « CAP-BEP : association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente », *Formation Emploi*, 47, pp. 59-72.
- Maillard F. (2001), *Les référentiels des diplômés professionnels. La norme et l'usage*, CPC documents, 2001/5, MEN.
- Maillard F. (2002), « Les référentiels des diplômés professionnels. La norme et l'usage », in Collectif DESCO/Céreq, *La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ?*, CPC/Documents, 2002/1, MEN.
- Maillard F. (2003), *Politique éducative et diplômés professionnels : le CAP entre déclin et relance*, CPC/Document, 2003/3, MEN.
- Maillard F. (2005), « L'offre de diplômes de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires », 2005, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, pp. 35-60.
- Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, pp. 65-78.
- Méda D., Vennat F. (dir.) (2004), *Le travail non qualifié, permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, octobre-décembre.



# De la formation à la certification

## Le témoignage d'un acteur engagé

Anne-Marie Charraud

Commission nationale de la certification professionnelle

*Cette intervention est le témoignage d'un acteur singulier, dont le parcours professionnel a toujours eu à voir avec la formation et la certification, en passant par des institutions différentes. Bien que dans sa forme cette contribution relève d'une présentation d'ordre autobiographique, sa trame rend compte, avant tout, de l'évolution des problématiques et de la constitution progressive d'un champ de la certification. Elle évoque la rencontre entre cette histoire et une trajectoire biographique significative, qui permet de mieux comprendre le sens des changements qui ont lieu depuis plusieurs années et de ceux qui pourraient bien advenir.*

### 1. Le diplôme

#### 1.1. Un support de construction d'un parcours individuel en orientation scolaire

Le sujet « certification » n'est pas du tout naturel pour une professionnelle qui a démarré sa vie professionnelle en tant qu'institutrice puis conseillère d'orientation, profession grâce à laquelle j'ai eu à connaître le monde des diplômes. Ce n'est pas par le diplôme que j'ai abordé ce monde, mais par la formation qui y conduit. En tant que conseillère d'orientation, notre travail consistait surtout à aider des jeunes scolaires à concevoir un parcours de formation. Ce parcours était vu, surtout à cette époque, les années 70 et 80, à travers l'adéquation qu'il pourrait y avoir entre leurs résultats scolaires, leurs motivations, leurs goûts et leur environnement. Conseillère d'orientation outre-mer, j'ai été interpellée par cette problématique du sens des formations professionnelles et surtout du rôle du diplôme dans un contexte où les perspectives d'emploi étaient tellement restreintes que 75 % des jeunes ne pouvaient avoir comme objectif que de passer des concours. J'ai essayé d'explorer d'autres perspectives de qualification. Mais en dehors de l'armée, il n'y avait pas grand-chose. Le seul « signal » susceptible d'être émis par ces jeunes à la fin de leur parcours résidait dans le fait qu'ils possédaient un diplôme correspondant au niveau attendu pour être candidat, sans que la spécialité compte. C'était pour moi assez particulier, en tant que conseillère d'orientation, de diriger ces jeunes uniquement sur ces perspectives de diplômes destinés aux concours. À mon retour en métropole, j'ai tout de suite demandé ma mutation en DRONISEP pour travailler sur cette problématique du sens de parcours finalisés par des certifications par rapport à l'environnement socio-économique.

#### 1.2. Un support des politiques de développement territorial ou des ressources humaines

C'est ainsi que j'ai travaillé sur ce que l'on appelait à l'époque les guides des métiers, les repères statistiques dans la Région en matière d'usage des diplômes. À l'époque, je ne connaissais pas autre chose que les diplômes de l'Éducation nationale. On parlait alors « formation » et rarement « diplôme », sinon pour caractériser l'objet de cette formation. De plus, il ne pouvait s'agir que de diplômes de l'Éducation nationale et rien d'autre, hormis peut-être ceux du ministère de l'Agriculture, qui étaient spécifiques, voire ceux du ministère de la Santé.

Faisant les permanences de conseillers d'orientation l'été, j'ai été confrontée à deux phénomènes : la décentralisation au milieu des années 80 de certains pouvoirs aux Régions. On pensait que la montée en charge de la formation continue et la mise en place de programmes spécifiques de formation pour les demandeurs d'emploi ou les jeunes allaient permettre une meilleure insertion professionnelle. Je me suis alors rendue compte qu'il y avait autre chose que l'Éducation nationale et l'Agriculture. Mais surtout, j'ai été excessivement interpellée par le fait qu'on développait à tour de bras des stages parkings orientés vers de « l'occupational », pour reprendre le terme espagnol. Tous ne relevaient pas de ce registre et un grand

nombre était articulé de façon beaucoup plus précise à des finalités d'employabilité ou d'adaptation à des demandes précises issues du monde du travail. Mais force était de constater que quelques années plus tard, les stagiaires, quels qu'ils soient, ne pouvaient pas monnayer ce qu'ils avaient acquis pendant ces stages. Dans la durée, on pouvait ainsi mesurer l'ambiguïté de la création des deux concepts de « formation qualifiante » et de « formation diplômante ». L'absence de références ou de repères permettant de positionner ce qui relevait du « qualifiant » réduisait sa valeur à un indicateur de passage par un temps, certes de formation, alors que le « diplômant » permettait une indication en termes de niveaux de qualification monnayable dans le temps, toute sa vie.

Progressivement, j'ai travaillé sur la construction d'une information destinée à l'ensemble des conseillers d'insertion, d'orientation, de l'ANPE, en charge de l'illettrisme afin d'élaborer une information permettant de s'y retrouver dans l'ensemble des propositions d'offre de formation. Cette information visait également à situer les critères d'octroi des financements en fonction des financeurs. Si, à l'époque, un stage avait été financé par la Région ou par l'État, cela pouvait avoir une petite valeur car on pouvait penser qu'il s'agissait d'un investissement de « qualité ». Ceci était important car il y avait une rémunération à la clé pour les individus, mais on pouvait s'interroger sur le sens de ces investissements pour une finalité d'adaptation ou d'insertion sur le marché du travail à plus ou moins long terme.

En formation continue, je me suis trouvée confrontée à un autre problème : on avait beaucoup de difficultés à mettre en regard les demandes de qualification avec l'offre de diplômes existante. J'étais en lien avec le GARF et je recevais des personnes qui étaient en recherche de diplômes accessibles par la formation continue car elles désiraient voir aboutir leur investissement par une « sanction » ou une trace visible ayant un rôle ou une valeur d'indicateur de qualification. Les demandes qui me parvenaient mettaient en évidence la difficulté de réaliser cet objectif faute de moyens ou de temps, puisque les propositions impliquaient de suivre un parcours de formation complet trop lourd pour être compatible avec les moyens disponibles. À l'époque, on ne parlait pas de « positionnement », permettant de diminuer le temps de formation du fait des acquis d'expérience. On parlait des unités capitalisables mais cela ne s'appliquait pas à tous les diplômes et ce n'était pas forcément adapté à la situation de toutes les personnes.

## **2. De la nécessité de la lisibilité de l'offre de formation à travers notamment sa finalité diplômante**

Les lieux d'échanges sur ces sujets se situaient en particulier dans des espaces où voisinaient un ensemble d'institutions partenaires comme la Cité des métiers, à la Villette ou le CIDJ. Mais en fait chacune travaillait en parallèle, et ce d'autant plus que la répartition des publics entre ces institutions se faisait sur la base d'un découpage par le statut : jeunes de moins de 18 ans, de moins de 26 ans, chômeurs de longue durée, de moins de 3 mois, migrants, handicapés, femmes avec enfants... Et chacune faisait de la publicité pour sa « boutique » et ses réseaux de formation, voire ses diplômes, sans articulation avec les autres. À l'époque, j'avais pris contact avec les autres institutions qui assuraient comme moi du conseil en orientation (ANPE, PAIO et missions locales), mais on me reprocha de trahir ma « maison », l'Éducation nationale. La priorité, c'était le diplôme de l'Éducation nationale et par défaut, les autres diplômes ou titres.

Pour répondre à ma mission de conseil hors formation initiale et face au développement des programmes nationaux et régionaux de financement de « stages », je me suis rapprochée non seulement de la Région mais aussi du Centre Inffo, chargé de la collecte de l'offre de formation. Nous avons réalisé le premier guide des organismes de formation continue en Île-de-France. J'avais créé un système de bourse d'offres pour mettre en regard l'offre de formation qualifiante dispersée entre différents financeurs avec la demande individuelle. On voyait bien que systématiquement, lorsqu'on faisait une base de données sur l'offre de formation, 50 % des cas ne se réalisaient pas sauf si c'était diplômant. Encore une fois, le diplôme se révélait avoir pour les individus une valeur symbolique très forte. C'est sans doute la raison pour laquelle on reproche aux français d'être très attachés à leurs diplômes. Mais n'est-ce pas aussi parce que c'est le seul repère lisible et utile dans le temps ?

### 3. Une pluralité de références et d'instances pour concevoir des certifications

Quand je suis arrivée au Céreq, au département « Entreprises et formation », sur le champ qui s'appelait formation continue, j'ai pu travailler auprès de différentes instances : la commission professionnelle consultative (CPC) de la métallurgie du ministère de l'Éducation nationale, la Commission technique d'homologation (CTH) où je représentais le Céreq avec Jean-Louis Kirsch, et j'ai aussi conduit une étude sur les contrats de qualification. J'ai eu alors une très grande surprise lorsque j'ai constaté que c'étaient les mêmes personnes qui contribuaient à construire ou valider des certifications dans ces différentes instances. Je ne comprenais plus ce qu'il se passait. C'étaient les mêmes qualifications, les mêmes types d'emplois visés, mais les constructions différaient selon que l'on était dans les CPC du ministère de l'Éducation nationale, à la CTH ou dans les commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) des branches professionnelles. À mes interrogations sur ce que je considérais comme une anomalie, les acteurs présents, notamment les partenaires sociaux, m'ont répondu qu'ils n'attendaient pas la même chose de la formation, du processus de professionnalisation et donc des types d'acquis qui sont transmis lors du processus d'accès à la certification. Visiblement, la différence en jeu n'était pas seulement due à la différence des publics à former.

Fortement marquée par la valeur des diplômes de l'Éducation nationale, je me suis interrogée sur la valeur des certifications ne dépendant pas de ce ministère. Comment les monnaie-t-on ? Si l'on pouvait observer qu'elles ne se monnaient pas de la même manière, le diplôme ayant de manière générale la valeur la plus forte, on pouvait aussi remarquer que le diplôme n'était pas la certification qui se monnayait le mieux dans tous les milieux. Cette interpellation m'a décidée à préparer un DEA pour acquérir les savoirs et méthodes d'analyse qui me manquaient pour répondre à ces questions et surtout pour structurer ce que j'avais appris et découvert dans le cadre de ma vie professionnelle. J'ai pu bénéficier à l'occasion d'une validation de mes acquis (décret de 1985 sur l'enseignement supérieur). Cette initiative m'a donné l'opportunité de faire une recherche sur l'histoire de la formation des adultes. Toutefois, j'ai éprouvé beaucoup de difficulté pour trouver des réponses sur le thème du « diplôme », en dehors du fait qu'il correspondait à la sanction d'une formation. Je trouvais des éléments liant le diplôme au concept de grade, mais sur l'ensemble des certifications qui sont délivrées, sur leur sens par rapport au marché du travail, sur leur sens détaché du processus de formation, je ne trouvais rien.

Mes recherches m'ont permis d'éclairer les contextes liés à la naissance d'institutions et d'organismes qui, à un moment ou à un autre, se sont positionnés comme certificateurs, ce qui n'est pas anodin. C'est à cette occasion que j'ai découvert qu'en fait l'AFPA délivrait des certificats de formation professionnelle qui n'étaient pas des certifications mais des attestations de formation. Le ministère de l'Emploi n'est devenu certificateur qu'après un décret publié en 2000. C'est le code de l'éducation qui recensait qui, finalement, était – ou s'était – habilité à certifier. Le code de l'éducation de l'époque (1992) mentionnait les ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, de la Jeunesse et des Sports. Les autres ministères comme ceux de la Santé ou du Travail social voyaient leurs diplômes signés par le recteur, tandis que le ministère de la Culture transitait par l'université. J'ai également découvert qu'il n'y avait aucun texte juridique indiquant la procédure pour devenir certificateur. Aucune référence juridique n'intervient pour fixer une règle sociétale régulant la légitimité d'une structure certificative.

Plus tard, lorsque j'ai travaillé à la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère de l'Emploi et à la CTH, nombreuses étaient les personnes qui m'ont interpellée pour me demander comment faire pour être certificateur sans que je puisse répondre. Ce n'est pas un hasard si, autour de l'an 2000, on a vu éclore une CPC Jeunesse et sports, une CPC Travail social et des réflexions pour qu'il y ait des CPC dans d'autres ministères comme celui de la Culture ou de l'Équipement, pour ne citer que ceux-là.

J'ai pu alors mettre en évidence qu'après celle du marché de la formation, c'est à la croissance d'un marché de la certification que l'on assistait.

## 4. Le marché de la certification est-il un marché comme les autres ?

### 4.1. Globalisation et normalisation

La fin des années 90 a d'autant plus pu permettre l'éclosion d'un marché de la certification qu'un autre phénomène, d'ampleur internationale, avait lieu en parallèle : l'application des normes ISO visant la « certification » des entreprises et de la norme EN 45013 pour la certification des personnes, en plus du développement de directives liées aux services rendus aux personnes. On voit dans cette période se développer de façon exponentielle ce que le MEDEF appelle le développement de « certifications obligatoires », devenues indispensables pour exercer une activité où la sécurité, l'hygiène, voire des règles de qualité entrent en jeu.

Le mouvement général dit de « globalisation » à l'échelle mondiale a désormais des incidences importantes sur les modes et supports d'activité ; le fait que les certifications délivrées par Microsoft soient inscrites dans une convention collective depuis plusieurs années en est l'exemple. J'ai vraiment perçu la formalisation du phénomène « certification » en 2000. Ce n'est pas tellement la validation des acquis qui en est l'origine mais le développement du concept de marché qui fait s'affronter deux types de légitimité pour être déclaré « certificateur » :

- une légitimité sociale (qui est celle que nous avons développée en France depuis quasiment le Moyen Age) accordée aux certificateurs qui ont organisé une consultation des partenaires sociaux et de l'État. Les certifications ainsi conçues sont référées au concept de la qualification et non pas à des compétences observées dans une situation donnée ; elles ne sont pas non plus centrées sur la vérification de l'application d'une norme. Dans ce cas, la durée de validité de la certification délivrée est illimitée dans le temps ;

- une légitimité anglo-saxonne, que je baptise « légitimité technique », conférée par le fait que l'on est soi-même certifié par un tiers certificateur. C'est ce principe que l'on trouve dans les CCE (certificats de compétences en entreprise) appliquant la norme EN45013. Leur légitimité repose sur le fait que le COFRAC<sup>1</sup> a habilité l'ACCP qui les délivre à certifier les personnes.

Aujourd'hui, le paysage de la certification est brouillé. Il devient, en fait, le point de repère pour se situer dans le paysage de la formation. Les repères qui permettent d'identifier la valeur des certifications sont leur inscription dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), ou leur affiliation à une norme EN45013 de type international. L'autre valeur de la certification est celle de son usage : la lisibilité des acquis des personnes certifiées.

### 4.2. Quelle lisibilité pour le marché de la certification ?

Dans la deuxième moitié de la décennie 90, le Groupe des enseignements technologiques<sup>2</sup> du ministère de l'Éducation nationale s'est interrogé sur la certification. Une grande discussion a eu lieu avec et au sein du Céreq pour savoir si c'étaient les mêmes certifications qui devaient sanctionner une formation initiale et une formation continue. Le problème a rebondi encore plus avec la validation des acquis de l'expérience. À l'époque, personne n'a tranché. Finalement, la loi de 2002 a statué en annonçant que la même certification doit être octroyée quelle que soit la voie par laquelle on y accède. Un regard vers nos voisins européens montre cependant que leurs pratiques ne sont pas les mêmes que les nôtres : les certifications diffèrent en fonction du type de formation. En même temps, si l'on considère tout ce qui est en train de se faire sur le cadre européen des qualifications, et si l'on analyse les réflexions qui ont cours dans les différents pays, on se rend compte que, au jour d'aujourd'hui, ce n'est pas la formation qui est au cœur des interrogations et des débats mais ses résultats.

En termes de perspectives, il me semble que deux alternatives se dessinent : soit on aboutit à une multiplication encore plus grande qu'aujourd'hui du nombre des certifications en fonction des voies qui y préparent ; soit on bascule sur l'idée que la certification est autre chose qu'une sanction de formation. Elle

---

<sup>1</sup> Structure elle-même certifiée par l'AFAQ pour habilitier des structures (voire des personnes) à certifier des personnes du fait qu'elles avaient montré leur compétence à appliquer la norme EN 45013.

<sup>2</sup> Ce GET rassemblait des représentants de la DESCO, de la DEP, de l'Inspection générale, du Céreq, de l'INRP, ainsi que des chercheurs invités.

pourrait en effet rendre compte des acquis d'une personne et de leur sens par rapport au monde du travail. Ce deuxième axe de réflexion est au cœur des travaux européens, dans les objectifs 2010 et dans les directives relatives au marché intérieur, ainsi que dans les projets de définition du Cadre européen des certifications professionnelles (european qualification framework) et des ECVET (european credit in vocational and educational training). Désormais la lisibilité transnationale repose sur la capacité à rendre lisibles les « résultats d'apprentissage (outcomes learnings) ».

Pour ce qui concerne les individus, j'observe un déplacement très net de la valeur symbolique de la certification. Le diplôme de l'Éducation nationale reste toujours pour eux la priorité numéro un. Toutefois, la certification apparaît de plus en plus comme un moyen de disposer de jalons, de repères tout au long de la vie pour être identifié comme une personne « qualifiée », sans doute aussi dans une spécialité donnée. Elle permet une construction progressive de soi dont l'objectif final est d'accéder à une reconnaissance de la qualification. Il s'agit de la construction d'un parcours de vie jalonné par des certifications qui petit à petit, permettront d'arriver si possible au diplôme de l'Éducation nationale, qui reste la valeur symbolique ancrée dans notre culture. Cette démarche s'inscrit dans un parcours de reconversion ou de développement de la qualification qui suppose une prise de responsabilité et de pouvoir des personnes sur leur propre histoire.

Ce que l'on voit également, c'est qu'un grand nombre de branches professionnelles ont le désir de développer des certifications qui leur sont propres. Mais elles se rendent compte que ce n'est pas si simple que ça, que cela représente une ingénierie importante et qu'elles n'en ont pas les moyens. On voit bien que le désir d'être certificateur est aussi un désir identitaire. À côté de la voix du MEDEF se fait entendre celle des branches qui veulent développer des certificats de qualification professionnelle pour avoir leur identité. Cette quête d'identité cherche souvent à articuler les CQP avec ce qui existe. Or la plupart du temps, ce qui existe, c'est le diplôme de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, j'observe également que l'on reste perplexe face à la montée en charge de toutes les certifications obligatoires liées à l'application de normes. Ces certifications nous obligent à faire des gymnastiques épouvantables pour les faire entrer à l'intérieur de nos logiques de construction de processus de qualification. En fait, dans la tradition française, ce qui était sécurité, hygiène et qualité n'était pas déconnecté mais intégré dans le processus de certification et surtout de professionnalisation. La montée en puissance de ces normes et le fait que ce soit l'entreprise ou d'autres institutions qui distribuent les parchemins perturbent énormément notre modèle de certification. Pour la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), chargée d'inscrire les certifications dans le RNCP, ces sujets sont difficiles à traiter. Je reçois ainsi de plus en plus de questions portant sur l'intégration des habilitations professionnelles dans le RNCP. Or, c'est le sens et la valeur des missions qui ont été confiées aux certificateurs autorisés par l'État et par les partenaires sociaux qui sont en question. Une interrogation qui resurgit aujourd'hui tourne par exemple autour des certifications régionales, et elle s'avère très présente. Comme la loi impose aux certifications enregistrées dans le RNCP d'avoir un caractère national, elle fait appui aux réponses que l'on peut donner. Mais j'ignore combien de temps cette position va pouvoir tenir, d'autant plus qu'un grand nombre de pays acceptent des certifications qui n'ont rien de national.

Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un certificateur dans l'espace national, européen et international ? Il est clair aujourd'hui que cette légitimité ne peut plus s'appuyer sur le seul fait d'être un formateur ou d'avoir la responsabilité d'un réseau d'organismes de formation.

## Conclusion

Pour conclure, je dois dire que j'ai beaucoup d'interrogations et que je me sens excessivement démunie. On a souvent présenté les organismes dont les titres sont enregistrés sur demande comme de véritables concurrents du système mis en place par l'État via l'Éducation nationale. Or, statistiquement, sur 15 000 certifications devant intégrer le répertoire, ces « concurrents » en représentent à peine 10 %. Et il faut noter que près de la moitié de leurs certifications sont en fait délivrées par des ministères ou des structures parapubliques comme le CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale), qui vient de se lancer en tant que certificateur. On doit en outre rappeler que toute demande d'enregistrement n'ayant pas de lien avec une qualification identifiée sur le marché du travail est déboutée.

En restant exclusivement calé sur le principe d'une certification comme sanction d'une formation, j'ai le sentiment que l'on passe à côté du sens de la certification. Le terme nous pose problème, surtout que l'on est de plus en plus influencé par toutes les réflexions européennes, elles-mêmes très imprégnées d'une

culture anglo-saxonne qu'en France nous connaissons mal. Les projets dits « de coopération » ou de recherche de « confiance mutuelle » s'orientent vers une simplification pour parvenir à mutualiser nos approches et pratiques. J'ai le sentiment que tout ce qu'on a construit est en équilibre très fragile. Notre légitimité sociale ne répond pas franchement à tous les principes de qualité ni de représentativité auxquels se réfèrent les autres pays, et elle aura par conséquent des difficultés à faire barrage aux normes que portent de nombreux États européens. Si la directive européenne relative au « marché intérieur » nous protège un peu, ce n'est pas le cas des orientations prises par la direction générale « Éducation culture » de la Commission européenne.

J'espère que la France ne va pas s'engager dans un processus destiné à certifier toutes les formations : ce serait une erreur monumentale et cela n'aurait pas de sens. Toutefois, il semble indispensable d'approfondir le sens des indicateurs que nous construisons socialement, celui de leur valeur autant sociale que symbolique et économique. Et de faire en sorte de les clarifier, pour conserver notre principe de base qui est la qualification des personnes, non pas parce qu'elles répondent à des normes mais bien parce qu'elles sont responsables et qu'elles ont des capacités à faire évoluer leur propre compétence et leur propre histoire, ainsi que des capacités à pouvoir prendre des initiatives aussi bien dans le monde du travail que dans la création individuelle et personnelle.

Il y a des questions qu'il convient désormais d'analyser de près et il est sans doute important de réfléchir au devenir de ces biens publics que sont l'éducation, la formation professionnelle et la qualification tout au long de la vie, au risque sinon de voir nous échapper le contrôle de nos constructions passées et de nos valeurs.

Deux questions peuvent illustrer cette problématique :

- aujourd'hui, la concurrence s'impose sur la formation continue, mais ne va-t-elle pas bientôt arriver en formation initiale ?
- Une question concrète à laquelle j'ai eu à répondre : est-ce qu'un organisme d'enseignement supérieur coréen qui fait de la formation en France peut renvoyer en Corée les profits qu'il fait en France ?

# Diplômes et certifications

## Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche

*José Rose*

*Céreq*

Au cours des dernières années, la notion de certification a pris une grande importance et ceci dans divers domaines de l'activité, notamment la production et la distribution des biens et services. Elle s'est également imposée dans le champ de la formation, se présentant comme une alternative au diplôme et tendant à se déconnecter du contenu même de la formation. On a ainsi récemment assisté à une diversification des formes de certification, à l'émergence d'une politique européenne visant à harmoniser les certifications nationales<sup>1</sup> et à la mise en place de la validation des acquis de l'expérience qui vient bouleverser les processus d'acquisition des diplômes et certifications.

Dans la mesure où ces notions mettent en rapport la sanction d'une formation et sa reconnaissance dans l'emploi, elles intéressent tout particulièrement le Céreq. C'est la raison de son engagement dans ce séminaire, qui vient à la suite d'un séminaire interne mis en place fin 2003.

Ce texte propose un ensemble de réflexions visant à expliciter les termes du débat mais aussi à tracer les grandes lignes d'un programme de recherche. Il s'appuie sur les discussions du séminaire interne et sur les travaux présentés entre 2004 et 2006 lors du séminaire DGESCO/Céreq, mais aussi sur quelques lectures significatives dans ce domaine. Il présente d'abord des éléments d'explicitation des notions de diplôme et de certification ainsi que des pistes interprétatives ouvertes par diverses approches théoriques. Puis il récapitule les éléments distinctifs des diplômes et des certifications. Enfin, il plaide pour une approche constructiviste de cette question et avance des hypothèses de travail.

### **1. Définition et interprétations de la certification**

Deux questions, étroitement liées, sont à examiner en préalable : la définition des notions de diplôme et de certification et le repérage de leurs fonctions. Elles seront éclairées par diverses approches théoriques.

#### **1.1. Qu'est-ce qu'une certification ?**

À ce stade, nous utilisons la notion générale de certification, laissant en suspens celle de diplôme comme forme spécifique de certification.

##### **1.1.1. Un attribut personnel et une norme sociale**

D'un point de vue très général, une certification attribuée à une personne, comme d'ailleurs à un produit, atteste de la possession de qualités particulières évaluées et validées par des instances et procédures légitimes et susceptibles d'être reconnues dans l'espace public. En réalité, ce n'est pas, à proprement parler, la personne qui est « certifiée », comme peuvent l'être un produit ou un processus de production, mais elle possède, par ce biais, un nouvel attribut, un certificat ou une certification. Et celle-ci est à la fois certifiée, car elle doit avoir une certaine légitimité pour avoir une valeur, et certifiante, car elle offre la garantie d'une certaine qualité de la personne.

La certification, et le diplôme sans doute encore plus nettement, apparaissent ainsi à la fois comme attribut individuel et comme norme sociale. Ils sont en effet un élément de référence de la relation salariale puisqu'ils sont utilisés comme repère dans les politiques de recrutement, de promotion ou de rémunération.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les Actes du symposium européen « Construction des qualifications européennes », Strasbourg, Haut Comité Éducation Économie Emploi, 2004.

Ils sont aussi des référents dans les processus sociaux de classement et de partition des populations : ainsi les théories de la reproduction ont montré que la distinction entre détenteurs ou non de diplômes contribue à la hiérarchisation sociale dans la mesure où le diplôme est un élément du capital culturel des personnes qui peut aussi modifier leur capital social. Dans le même temps, ces attributs sont recherchés par les personnes elles-mêmes et pour des motifs similaires d'accès à l'emploi et de reconnaissance sociale. Ils sont donc un enjeu à la fois individuel et social.

Diplômes et certifications peuvent ainsi être considérés comme des normes et leur processus de construction peut être « assimilable au processus de normalisation industriel » qui distingue normes maison, labels, certification qualité. De ce point de vue, « le diplôme est autant une norme de production qu'une norme de résultat » (Méhaut 1997, p. 264), autant « norme interne au système de formation et norme externe sur le marché du travail », et même « étalon de positions sociales ». Mais cela exige certaines conditions de validité, en particulier une légitimité, une stabilité et un certain degré de généralité, autant d'éléments susceptibles de fonder la confiance des acteurs. C'est ici que les approches conventionnalistes peuvent être utiles.

### 1.1.2. Une qualité et un jugement

Diplômes et certifications peuvent ainsi être considérés comme des conventions de qualité. Ils relèvent en effet des trois registres définis par F. Eymard-Duvernay (1989) à partir des principes de jugement qui fondent les qualités des biens. Dans la convention de qualité marchande, celle-ci est jugée par les transactions et le prix : la valeur d'un diplôme est en effet sanctionnée par le marché du travail qui établit *de facto* une hiérarchie entre eux. Dans la convention de qualité industrielle, celle-ci est jugée en fonction d'un standard technologique : on en retrouve certains aspects dans le diplôme, lorsqu'il est défini au regard de standards correspondant à des manières de faire précises et reconnues. Enfin, la convention de qualité domestique apprécie la qualité au regard de la tradition : c'est un peu le cas pour certains diplômes dont la réputation est longuement établie même si elle n'est pas toujours confortée.

La question du jugement est essentielle à cet égard. Selon L. Boltanski et L. Thévenot (1991), qui invitent à « *prendre au sérieux l'impératif de justification sur lequel repose la possibilité de coordination des conduites humaines et examiner les contraintes de l'accord sur un bien commun* »<sup>2</sup> (p. 53), l'opération de jugement attribue aux êtres une grandeur dans un ordre. La question est alors de savoir quelle est la légitimité de ce jugement. Sur ce point, les registres du jugement, ainsi que les critères sur lesquels ils se fondent, sont variés et peuvent, par exemple, relever à la fois de l'efficacité économique et de l'utilité sociale.

Dans cette optique, la détention d'un diplôme peut être entendue comme le résultat d'une opération de jugement ayant inévitablement une dimension normative et posant le problème de sa légitimité et de sa justification. Cette opération de jugement se construit à la fois lors de l'examen, lequel peut être considéré comme une épreuve de grandeur, mais aussi lors de sa reconnaissance ultérieure dans l'espace social et économique, car le diplôme s'inscrit dans une échelle hiérarchisée par niveaux et dépendant du caractère plus ou moins légitime de l'instance de validation et du processus qu'elle met en œuvre.

Déclinant par ailleurs leur modèle de la cité, les mêmes auteurs insistent sur ce lien entre qualification et grandeur. « *La qualification des personnes selon une grandeur ne va pas de soi, puisqu'un état de grandeur ne peut être attribué durablement à partir de caractéristiques personnelles, en raison de l'exigence de commune dignité qui interdit l'attachement permanent d'un état à une personne [...]. La preuve de grandeur d'une personne ne peut reposer simplement sur une propriété intrinsèque [...] elle doit prendre appui sur des objets extérieurs aux personnes qui serviront en quelque sorte d'instruments ou d'appareils de la grandeur* » (Boltanski et Thévenot 1991, pp. 164-165). Mais « *l'octroi d'un état peut toujours être remis en jeu, et la réalisation de la cité repose sur des épreuves de grandeur qui permettent d'attribuer ces états* »<sup>3</sup> (*ibid.*).

---

<sup>2</sup> Pour eux, ces « justifications » ne sont pas de simples opérations de légitimation ou de tromperie mais de véritables dispositifs de jugement qui s'exercent « en paroles et en actes » et qui sont faits à la fois d'argumentations et de dispositifs.

<sup>3</sup> De plus, « *l'attribution d'un état – qui suppose une équivalence générale – à une personne particulière est une opération soumise au paradoxe du codage. Le code ou la catégorie étant une forme d'équivalence dépassant, par définition, les particularités d'un être, comment peut-on relier cette forme à ces particularités ?* » (Boltanski et Thévenot 1991, pp. 164-165).

Ainsi, à chaque monde correspond un type d'épreuve de grandeur. À cet égard, le diplôme correspond sans doute plutôt au monde industriel, qui « repose sur l'efficacité des êtres, leur performance, leur productivité, leur capacité à assurer une fonction normale, à répondre utilement aux besoins [...]. La qualité des grands êtres, êtres fonctionnels, opérationnels ou professionnels exprime leur capacité à s'intégrer dans des rouages ou les engrenages d'une organisation en même temps que leur prévisibilité, leur fiabilité, garantit des projets réalistes sur l'avenir » (ibid., p. 254). Par opposé, les êtres petits dans ce monde sont « inefficaces », « déqualifiés », « inadaptés ». « Les gens ont, dans le monde industriel, une qualification professionnelle liée à leur capacité et à leur activité. Sur cette échelle de qualification repose une hiérarchie d'états de grandeur marquée par des compétences et des responsabilités » (ibid., p. 255). « Dans les relations de travail et les systèmes de rémunération, les qualifications formelles exprimant une grandeur industrielle s'opposent aussi bien à une évaluation marchande qui résulterait immédiatement d'un service rendu, qu'à un jugement domestique appréciant l'autorité d'une personne. »

Le diplôme est moins important dans les autres mondes, qu'ils soient domestiques, marchands ou de l'opinion<sup>4</sup>. Et il en va de même dans la « cité par projets » présentée par L. Boltanski et E. Chiapello (1999). Celle-ci définit en effet la grandeur autour de la notion d'activité et « l'activité par excellence consiste à s'insérer dans des réseaux » (p. 165). La grandeur se situe alors dans la capacité de connexion, de communication, de médiation, de disponibilité, de confiance. « En mettant l'accent sur la polyvalence, la flexibilité de l'emploi, l'aptitude à apprendre et à s'adapter à de nouvelles fonctions, plutôt que sur la possession d'un métier et sur les qualifications acquises, mais aussi sur les capacités d'engagement, de communication, sur les qualités relationnelles, le néo-management se tourne vers ce qu'on appelle de plus en plus souvent le "savoir-être", par opposition au "savoir" et au "savoir-faire". Les recrutements se fondant sur une évaluation des qualités les plus génériques de la personne plutôt que sur des qualifications objectivées, il devient alors difficile de faire la distinction entre l'opération consistant à engager des collaborateurs pour accomplir une tâche déterminée et celle qui consiste à s'attacher des êtres humains parce qu'ils vous conviennent à titre personnel » (p. 151).

La référence au diplôme est également inégale selon les registres de critiques développées vis-à-vis des divers mondes. Ainsi celle adressée du monde domestique vers le monde industriel fait l'éloge de l'expérience, de l'homme de métier par opposition au diplômé considéré comme incompetent : « La mesure d'une compétence professionnelle reposant sur des critères formalisés et des procédures standardisées, parmi lesquels figurent en bonne place les diplômes, est de peu de poids au regard d'une autorité qui se manifesterait dans le métier. »

C'est néanmoins le monde industriel qui a le premier associé homme de métier et diplôme en consacrant ce lien dans les conventions collectives de 1936, où figure déjà le CAP en tant que référence du métier.

De son côté, le monde marchand adressera au monde industriel la critique de la rigidité des outils et des méthodes et défendra donc plutôt des formes souples.

Ainsi, la détention d'un diplôme peut être considérée comme le résultat d'une opération de jugement mais sa valeur n'est pas universelle et dépend des mondes dans lequel se meuvent les personnes.

### 1.1.3. Une sanction et une reconnaissance

Le diplôme et la certification peuvent également être considérés comme la sanction d'un dispositif social qui peut être aussi bien le jugement sur les résultats d'une formation formelle (initiale ou continue, scolaire ou en alternance) que l'évaluation d'acquis de l'expérience. Ceci suppose l'organisation d'une « mise à l'épreuve », généralement via l'examen par un jury (sauf dans le cas où il s'agit d'une simple attestation de suivi de formation), et la mise en place de procédures, généralement collectives, de validation.

Les qualités reconnues par une certification sont très variables et englobent aussi bien des connaissances (plus ou moins générales ou spécialisées, théoriques ou pratiques, transversales ou disciplinaires), des savoir-faire (techniques, relationnels), des capacités (à s'inscrire dans un collectif de travail, à supporter les conditions de travail, à innover, à réagir face à l'inédit), des compétences (qualités manifestées en situation

---

<sup>4</sup> Ainsi, dans le monde domestique, « les êtres sont immédiatement qualifiés par la relation qu'ils entretiennent avec leurs semblables » (p. 210) et leur grandeur se définit en référence à la génération, à la tradition. De même, dans le monde de l'opinion, « la grandeur ne reposant que sur l'opinion, les autres qualités et, notamment, la profession, ne sont pas prises en compte » (p. 224). Et dans le monde marchand « la compétition entre les êtres mis en rivalité règle leurs litiges par une évaluation de la grandeur marchande, le prix » (p. 244) : les objets grands sont des biens vendables ayant une position de force sur un marché.

réelle) que des performances réelles ou potentielles. Ces qualités recouvrent ainsi des éléments passés, liés à la formation initiale suivie et aux expériences accumulées, mais aussi présents et à venir dans la mesure où elles correspondent aussi à des capacités observables en situation et à des potentialités d'évolution.

On retrouve là tous les ingrédients de la formation formelle, et d'ailleurs aussi de l'expérience, mais la certification reste une opération spécifique dans la mesure où elle est une reconnaissance de résultats tandis que la formation est un processus d'acquisition. Cette reconnaissance doit avoir un certain degré de visibilité et de généralité. Elle condense des qualités supposées, socialement utiles, requises dans certains cas, transférables, mesurables. De ce fait, la certification n'est pas indépendante des conditions d'acquisition de ces qualités, notamment de la spécificité des organismes de formation, plus ou moins sélectifs, réputés et efficaces, et aussi de celle des processus d'apprentissage. Le lien entre formation et certification reste donc étroit dans la mesure où une certification révèle des qualités individuelles dont un certain nombre sont acquises en cours de formation<sup>5</sup>.

Le plus souvent, la certification se concrétise dans un intitulé, différent selon les certificateurs, qui précise une spécialité, un niveau et un type de formation.

En principe, les qualités certifiées sont censées correspondre en tout ou partie à un référentiel de certification, lequel sert de référence à la « mise à l'épreuve » et permet de confronter les qualités acquises aux qualités attendues. La réalité est plus complexe que cela. Même lorsque les certifications correspondent à des voies de formation formalisées, il ne va pas de soi d'assurer la rigueur des jurys et la pertinence des épreuves, de limiter la part de subjectivité, voire d'aléatoire, de maintenir la confiance dans la qualité du jugement. La situation se complique encore avec des dispositifs comme la validation des acquis de l'expérience qui postulent une équivalence entre des connaissances acquises sous une forme scolaire et d'autres acquises en situation de travail.

Ceci pose la question de la reconnaissance de la certification et des espaces au sein de laquelle elle se réalise. La reconnaissance peut en effet être scolaire, dans la mesure où la détention d'une certification autorise ou non la poursuite d'études, professionnelle, puisqu'elle peut garantir un statut et assurer une classification et un niveau de rémunération, ou sociale, au sens où elle offre une légitimité et un pouvoir. Et chacun de ces types de reconnaissance dépend d'effets différents : des effets de marché du travail, la rareté relative d'une certification pouvant lui conférer une valeur supérieure tandis que l'abondance peut générer une certaine dévalorisation, des effets institutionnels, car la reconnaissance des certifications dépend aussi de décisions d'instances professionnelles ou étatiques ou des effets organisationnels et d'entreprises.

À cet égard, la distinction entre capital humain général et spécifique, fondée sur la plus ou moins grande possibilité de négocier ce capital en dehors de l'entreprise où il a été acquis, peut se transposer sur la question de la certification. On pourrait ainsi distinguer les diplômes généraux, largement reconnus, et les certificats spécifiques à telle branche, voire à telle entreprise. Certes, cela n'est pas indépendant des contenus de formation, et l'on peut penser qu'un diplôme de formation générale a un champ de reconnaissance plus vaste mais moins assuré qu'un diplôme spécialisé, mais il y a tout de même une spécificité de l'opération de certification qui peut déboucher sur une reconnaissance plus ou moins large. On peut ainsi envisager des certifications correspondant à des compétences transmises de façon spécifique en situation de travail mais ayant une valeur générale, d'autres correspondant à des connaissances générales reconnues seulement dans quelques secteurs d'activité, d'autres encore correspondant à des compétences très spécialisées qui ne peuvent être reconnues que dans des activités elles-mêmes très spécialisées.

---

<sup>5</sup> J. Affichard (1983) note, à propos de la construction des nomenclatures de certifications, que les définitions des rubriques de la nomenclature des niveaux de formation de 1969 sont « caractérisées à la fois par des emplois et par des diplômes entre lesquels est établie une relation d'équivalence "normale". Il n'est fait allusion ni à des programmes de formation, ni à la durée des études, ni au passage dans tel ou tel cycle de l'appareil scolaire : la logique n'est pas celle du fonctionnement interne du système éducatif, la mention des diplômes renvoie à la valorisation sociale des formations et le style même évoque plutôt les conventions collectives. La nomenclature apparaît ainsi comme une combinaison de titres et de postes, comme un instrument de mise en relation des systèmes de classement propres à deux champs » (p. 48).

## 1.2. Quels sont les rôles de la certification ?

Définir une notion c'est lui donner un sens et un usage. À cet égard, plusieurs approches semblent fructueuses pour analyser diplômes et certifications.

### 1.2.1. Un signal

Dans la théorie du capital humain, la question de la certification apparaît comme tout à fait secondaire puisque l'accent est mis sur la formation comme investissement<sup>6</sup>. Il n'en n'est pas de même pour les théories du signal qui ont justement fondé leur critique de la théorie du capital humain sur l'hypothèse d'un rôle spécifique du diplôme par rapport à la formation qu'il sanctionne. Ainsi, selon A. Vinokur (2000), « *la fonction de certification de l'appareil éducatif apparaît dans la littérature économique au début des années soixante-dix avec la théorie dite "du filtre"* » développée par K.J. Arrow (1973). Si on lève l'hypothèse de transparence parfaite du marché du travail, l'employeur doit trouver, lorsqu'il recrute, « *une information préalable, même approximative, sur les facultés productives des candidats. Cette information leur est fournie par le diplôme* ». Dès lors, « *la fonction principale des institutions diplômantes n'est pas de développer des capacités productives, mais de révéler, par le filtre des diplômes, des facultés productives préexistantes* »<sup>7</sup>. Deux notions, voisines mais distinctes, se combinent donc ici : le signal, qui met l'accent sur l'information, et le filtre, qui insiste plutôt sur la sélection.

Le diplôme, ou la certification, s'analysent alors comme des signaux de productivité supposée susceptibles de réduire les coûts de transaction liés à une investigation plus approfondie des qualités des personnes pressenties. Ils révèlent des compétences présumées et immédiatement utilisables mais sont aussi le signal de capacités d'adaptation et d'apprentissage, donc de compétences potentielles.

Dans cette optique, la valeur des diplômes est le résultat d'un pur effet de marché et les connaissances acquises durant la formation initiale jouent un rôle mineur en tant que telles puisque le signal est un simple constat de qualités intrinsèques des personnes qui se sont manifestées par la réussite scolaire. Les entreprises utilisent ainsi le diplôme comme un signal commode pour estimer les capacités productives probables des individus, supposées corrélées à leur capacité à intégrer les normes scolaires. Ce signal est précieux dans un contexte d'incertitude rendant impossible l'appréciation du capital humain et la maîtrise des comportements ultérieurs, mais il est ambigu car il se trouve confronté à des effets contradictoires, la progression de la demande de diplômes leur faisant perdre leur valeur de signal discriminant. Vue sous cet angle, la certification est ainsi un moyen pour les employeurs d'obtenir une information susceptible d'éclairer leurs décisions en réduisant l'incertitude, de profiter de l'effet de filtre du diplôme.

La certification peut également s'analyser comme un outil de régulation des mobilités. Par le signal qu'elle représente, elle favorise en effet les mobilités sur le marché du travail, notamment sur le marché externe. Mais, en même temps, elle est un moyen de fermeture des marchés professionnels dans la mesure où elle est une condition d'exercice de certains métiers réglementés et où, comme le montre la sociologie des professions, l'établissement de certifications et de formations spécifiques est un moyen de construire et de défendre une profession.

D'autres théories économiques accordent ainsi une importance spécifique au diplôme, indépendamment de la formation acquise. Dans la théorie de la segmentation, le critère du diplôme se retrouve parmi les éléments distinguant marchés primaire et secondaire et surtout marchés interne et externe. Toutefois, « *le signal n'est pas (comme dans la théorie du filtre) une approximation cardinale de la productivité mais un indicateur de classement ordinal de l'"employabilité"* » (Vinokur 2000, pp. 161-165). De même, dans la théorie de la « *job competition* » (L. Thurow, 1975), « *il s'agit, pour décrocher l'emploi rare, de présenter un*

---

<sup>6</sup> « *Le marché du travail, reconnaissant d'emblée la valeur du travail, le modèle est indifférent à la sanction, à la nature et à la forme de l'éducation. La certification est inutile, l'employeur n'ayant aucune fonction spécifique de tri à l'embauche* » : « *le modèle de l'investissement en capital humain rend donc compte de la transmission, sous toutes ses formes, de savoirs productifs ; mais il est incapable d'expliquer l'existence du diplôme* » (Vinokur 2000, pp. 153, 155).

<sup>7</sup> Selon H. Spence (1974), les informations utiles pour l'employeur sont de deux ordres : les « signaux » que l'individu peut modifier (le diplôme mais aussi l'expérience professionnelle) et les « indices » qui sont constitutifs de la personne et de son passé (le sexe, l'âge, l'appartenance sociale). Dans cette théorie, hypothèse est également faite qu'un « *individu est traité comme le membre moyen d'un groupe d'individus qui présentent les mêmes caractéristiques* » (p. 159) et que certains ont intérêt à se coaliser pour se « démarquer » des autres » (p. 161).

niveau de diplôme supérieur à celui des concurrents ». Cela génère une « inflation » de la demande d'éducation et une « dévalorisation » des diplômes mise en avant par nombre d'auteurs, qu'ils soient économistes ou sociologues et ceci depuis les années soixante-dix si l'on veut bien penser à des auteurs aussi différents que P. Bourdieu ou R. Boudon.

### 1.2.2. Un investissement de forme

Une deuxième ligne interprétative est possible en revenant à la théorie des conventions. Dans cette approche, diplômes et certifications peuvent en effet être considérés comme des investissements de forme améliorant la coordination des activités et facilitant les transactions.

Dans son texte fondateur, L. Thévenot (1985) définit l'investissement de forme comme « *l'établissement, coûteux, d'une relation stable, pour une certaine durée* » (p. 26). « *La formule d'investissement met en balance un coût et la généralité d'une forme qui sert d'instrument d'équivalence et qui est caractérisée par sa stabilité et son extension (domaine de validité)* » (p. 30). L'investissement de forme se caractérise également par sa modalité de constitution, « *le degré auquel la forme est objectivée ou "équipée", c'est-à-dire réalisée dans un outillage anonyme lui assurant un caractère contraignant* » (p. 30). Trois formes d'investissements peuvent alors être distinguées, les formes spécifiques dans l'entreprise, les formes d'État et les formes conventionnelles. Parmi les formes d'État, les titres scolaires sont exemplaires car ils représentent des « *qualités sanctionnant la capacité d'une personne, permettant une équivalence et par conséquent un traitement indépendant du porteur particulier* » (p. 43). Ils illustrent l'importance de la confiance dans toute transaction. « *L'institution par l'État de qualités qui ont la durabilité, le domaine de validité et l'objectivité du droit, produit des effets économiques de mise en équivalence qui se rapprochent de ceux observés par d'autres formes d'État, et pour la monnaie centrale en particulier* » (p. 44). Ceci explique les réticences patronales vis-à-vis d'un recrutement sur titre car cela introduit un intermédiaire dans la relation de pouvoir entre employeur et employé<sup>8</sup>. En effet, « *l'État institue, avec les diplômes, des formes titrées permettant l'équivalence entre individus et la liaison avec d'autres formes codées, comme lorsque les diplômes sont "reconnus" dans les classifications des conventions collectives* » (p. 45).

Par ailleurs, L. Thévenot évoque « *la crise et le déclassement des formes d'État* » en prenant l'exemple des diplômes. On assiste en effet, selon lui, à « *une tension entre formes d'État et formes personnalisées* ».

De son côté, la construction des référentiels peut aussi s'analyser comme un investissement de forme puisqu'elle fournit aux acteurs des repères reconnus et suffisamment stables pour réduire le degré d'incertitude de leurs décisions.

### 1.2.3. Un réducteur d'incertitude

Entendue comme investissement de forme, la certification est ainsi un réducteur d'incertitude comme elle l'est pour les théories du signal. Faute de connaître précisément les qualités des personnes et devant la nécessité de contracter, l'employeur se réfère à la certification, et aux référentiels qui la fondent, en pariant sur le fait qu'elle est un bon indicateur de qualités susceptible de réduire le risque d'erreur d'appréciation sur la personne.

La question centrale est ici celle de l'élargissement des possibilités d'échange et de mobilité. Selon F. Eymard-Duvernay (1986), « *les opérations de mise en forme consistent à régler une relation, à transformer une interaction soumise à l'incertitude, à la négociation, en un échange automatique où les propriétés personnelles des individus qui sont mis en relation n'interviennent plus* » (p. 239). « *L'opération de mise en forme est un investissement* », un détour de production coûteux mais permettant des économies cognitives et assurant une certaine objectivité dans la prise de décision. Ainsi, l'investissement de forme est une production d'outils ou de règles, d'artefacts cognitifs, de référents utiles pour réduire l'incertitude, garantir une certaine régularité dans les activités et élargir les possibilités d'échange et de mobilité.

Le même auteur distingue à cet égard la répétition, créant des habitudes qui régularisent les relations, la marque, plus formalisée, et la qualification. « *La qualification des produits se heurte aux mêmes obstacles que la qualification de la main-d'œuvre. Lorsque la norme est homologuée – ceci est souvent le cas si des*

---

<sup>8</sup> « *Les réticences fréquentes des petits patrons à l'égard des diplômes scolaires, qui sont reformulées dans les instances administratives en termes d'"inadéquation" entre les contenus de formation et les qualifications requises, sont explicables par l'écart extrême entre les formes de recrutement personnalisées et celles qui sont plus objectives* » (Thévenot 1985, p. 44).

*questions de sécurité sont en jeu – son respect est une condition de commercialisation mais dans les autres cas, la norme n'est qu'une référence et sa diffusion dépend de la force (taille de l'organisme certificateur » (p. 241). On peut aussi rapprocher les marques et les classifications qui « ont pour effet, par l'objectivation des qualités de la main-d'œuvre qu'elles opèrent, de permettre le recrutement sur un espace plus large que celui des relations personnelles ».*

#### **1.2.4. Un élément de la confiance**

Se pose ici la question de la confiance. Selon L. Karpik (1996), « *la confiance désigne l'association intime d'une relation asymétrique – la délégation – et d'un mode d'existence particulier du monde : la croyance* » (p. 529). Les dispositifs de confiance permettent de répondre « *à la double menace qui pèse sur la conclusion et l'exécution du contrat, à savoir l'opportunisme et l'opacité du marché* ». Un bon contrat a en effet besoin d'une certaine transparence des conditions de l'échange et d'une certaine garantie dans les conditions de son exécution. Parmi ceux-ci, on peut distinguer les dispositifs de jugement qui se fondent soit sur la confiance personnelle et l'effet de réseau, soit sur la confiance interpersonnelle : « *ils tirent leur efficacité de deux composantes intimement associées : la cognition et la confiance.* » Celle-ci se décline en différents dispositifs comme les classements, les appellations ou les guides. Le diplôme est alors considéré comme un exemple de classement dans lequel la réputation apparaît comme forme d'évaluation fondée sur le jugement social ; mais il a une limite, son degré de précision, car celle-ci « *exclut l'individualisation et n'autorise qu'une canalisation grossière des préférences entre les classes de service* » (p. 533). De leur côté, les certifications permettent de « *garantir publiquement la singularité d'un bien ou service par une obligation de moyens de production certifiée par une autorité de contrôle* » (p. 535).

Dans cette optique, la qualité d'un diplôme et sa capacité à être reconnu dans la sphère professionnelle dépendent de la confiance attribuée aux dispositifs qui les décernent. Elle dépend aussi de la confiance dans la capacité du diplôme à représenter correctement les acquis, compétences et potentialités des personnes détentrices de celui-ci. Dès lors, le cadre général des diplômes et certifications peut s'entendre comme un dispositif de confiance dans la qualité de ces signaux. Cette confiance, fondée essentiellement sur la réputation, est un préalable nécessaire à tout échange et suppose un certain accord entre les parties prenantes sur ce que signifie et ce que vaut une certification. Elle est relative dans la mesure où elle n'a de sens que dans des espaces spécifiques qui peuvent être par exemple la Nation, la branche professionnelle ou l'Europe. Elle trouve son fondement soit dans la légitimité de l'État qui garantit les certifications, soit dans l'efficacité du marché qui leur donne une certaine valeur, soit dans la pertinence de procédures spécifiques accréditées par des instances de concertation et des experts justifiant la rationalité des procédures utilisées. Quant à la réputation, elle est celle des certificateurs et elle doit être assurée auprès des personnes mais aussi des entreprises ; elle n'est pas indépendante de la formation suivie mais elle a une dimension spécifique que les organismes tentent de développer au sein de leurs réseaux. La qualité de la certification dépend directement de ces effets de réputation et de confiance.

## **2. Diplômes et/ou certifications : spécificités et enjeux**

Considéré jusqu'ici comme un seul ensemble, diplômes et certifications sont en réalité extrêmement diversifiés.

### **2.1. Comment distinguer les certifications entre elles ?**

L'espace actuel des diplômes et certifications est marqué par une grande variété. Il y a bien entendu les diplômes, ceux-ci pouvant être soit d'État (et décernés par les divers ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, de Jeunesse et Sports, etc.) soit d'université et pouvant parfois être assortis de mentions complémentaires (comme pour le baccalauréat). Il y avait, jusqu'à une date récente, les titres homologués (devenus titres répertoriés) portés par les services de l'État, ceux du ministère du Travail (avec notamment les titres décernés par l'Afpa) ou portés par des organismes parapublics (chambres consulaires) ou par des organismes privés. Il y a les certificats : certificats de qualification professionnelle (CQP) des branches, certificats de compétence professionnelle du ministère de l'Emploi, certificats de compétences (CCE) des chambres de commerce. Il y a aussi les habilitations (pour conduite d'engin par exemple), les attestations (aptitude à la conduite de taxis, utilisation de logiciels, premiers secours), les labels (qualité) et des

certifications privées développées de façon purement interne par des entreprises, notamment multinationales, et qui peuvent être des conditions d'exercice du métier.

### **2.1.1. De nombreux critères de distinction**

Reste alors à définir les critères susceptibles d'ordonner cet ensemble. Les uns renvoient à l'organisme certificateur que l'on peut caractériser par son statut (public, privé, associatif), son type d'activité (spécialisé ou non, formateur ou non) et son niveau (secondaire, supérieur). D'autres concernent le type de public : des jeunes ou des adultes, des publics ciblés ou non, sélectionnés ou non.

Il y a ensuite l'objet certifié qui peut être un ensemble constitué d'éléments insécables ou de modules. Il y a également le niveau de la certification, souvent dépendant de la durée de la formation, ce qui correspond à une conception implicite de la formation comme progression par marches successives, empilement de connaissances supposant des pré-requis et des points de départ équivalents, conception commode et qui semble aller de soi mais qui en fait se discute, notamment parce que le niveau réel de formation dépend aussi de la façon dont s'acquièrent les connaissances et dont le temps de formation est utilisé.

D'autres critères concernent le mode d'acquisition des qualités certifiées, qui peut être la formation formelle, de type scolaire ou non, mais aussi la formation informelle et l'expérience, le mode d'évaluation, qui peut se dérouler sous la forme classique de l'examen mais peut comporter aussi des mises en situation concrètes, et le mode de définition des certifications, qui peut se fonder sur des référentiels plus ou moins précis et formalisés.

On peut également distinguer les certifications par leur mode de reconnaissance et d'usage, lequel varie selon l'espace concerné (européen, national, de branche ou d'entreprise), le temps (indéfini ou limité), la mise en forme (avec inscription ou non dans les conventions collectives, les accords d'entreprises ou les nomenclatures de classifications) et le degré de reconnaissance (salariale notamment).

Enfin, on peut ajouter un critère de logique de certification. À cet égard, la distinction entre logique éducative et logique professionnelle reste pertinente et continue à opposer les certifications de la formation initiale, dont les objectifs sont la préparation à la vie dans toutes ses dimensions y compris, mais pas exclusivement, professionnelles, et celles de la vie active qui reflètent plus directement des objectifs rattachés aux situations d'emploi et de travail.

### **2.1.2. Un classement possible mais pas de véritable typologie**

De cet inventaire de critères distinctifs, on peut retenir que certains relèvent de la construction des certifications (qui certifie ? comment et quoi ?), d'autres de leurs usages (pourquoi on certifie ? s'agit-il de gérer des parcours de formation initiale, de former à l'emploi ou de contrôler le développement d'une activité professionnelle ?), d'autres encore de leur portée (quel champ de reconnaissance ? quelle inscription dans des registres conventionnels ou de notoriété ?).

Pour simplifier, il est envisageable d'ordonner les diplômes et les certifications selon deux critères. Ainsi, dans le groupe des enseignements technologiques (GET) consacré à ce sujet en 1996, les certifications étaient distinguées au regard du degré de formalisation des normes et de l'étendue de leur application mais aussi de l'instance chargée du référent et de la validation. On distinguait alors des normes collectives dont certaines sont des normes officielles spécialement constituées pour sanctionner des parcours de formation (diplômes, titres homologués, CQP) tandis que d'autres existent sans constituer pour autant un titre spécifique, et des démarches d'identification de qualités individuelles non normées (type portefeuille de compétences).

Le premier critère est celui de la mise en forme des certifications qui recouvre les critères d'organisme et d'objet. Il permet de décliner une gamme de possibilités allant de certifications très structurées construites à partir de référentiels globaux et de dispositifs formels importants (comme les diplômes nationaux) à des certifications conçues de façon plus souple comme une combinatoire d'éléments plus ou moins prédéterminés. Le second critère est celui de la reconnaissance des certifications, de son ampleur, de son espace et de sa durée. On passe ainsi des diplômes à reconnaissance forte, générale, durable et attestée comme les diplômes d'État, à des certifications plus locales, temporaires et n'offrant que de faibles garanties. Cette reconnaissance est parfois telle qu'elle constitue une condition d'accès à des emplois réglementés,

dans d'autres cas elle est institutionnalisée dans les conventions collectives, dans d'autres encore elle est simplement le fait d'une pratique locale.

Ces distinctions ne permettent pourtant pas de construire une véritable typologie à usage pratique car la période récente est justement marquée par le flou et le déplacement des critères distinctifs des certifications. Ainsi, la distinction entre des référentiels structurés et englobants supposés caractériser l'enseignement secondaire, et des référentiels plus souples et fondés sur une combinatoire d'éléments, comme on le fait désormais dans l'enseignement supérieur avec le système des ECTS, ne va pas de soi. En effet, l'enseignement secondaire et la formation continue ont inventé de longue date les unités capitalisables tandis que le passage au système des unités dans l'enseignement supérieur a souvent conservé la structuration antérieure en filières et niveaux.

De même, le critère de la reconnaissance ne permet pas de différencier aussi nettement les diplômes, dont la portée est supposée générale et pérenne, alors qu'existent déjà des diplômes d'université et que l'on s'interroge actuellement sur la possibilité d'intégrer des habilitations à durée temporaire dans les référentiels des diplômes de l'enseignement secondaire. Inversement, les projets de certificats de qualification professionnelle (CQP) interprofessionnels rendent possible une reconnaissance dépassant largement le cadre de la branche comme cela était le cas pour les premiers certificats de qualification professionnelle.

Quant aux critères relatifs à l'objet de la certification, ils ne vont pas non plus de soi. Il devient en effet difficile, avec la validation des acquis de l'expérience, de dire que les diplômes de l'Éducation nationale attestent, mieux que les titres du ministère du Travail, d'acquis disciplinaires généraux, même si de fait, leurs référentiels contiennent des connaissances générales qui n'existent pas dans ceux des titres du ministère du Travail. Le lien entre savoirs généraux attestés par ces diplômes et aire générale de reconnaissance est aussi à questionner. De même, les CQP peuvent attester de savoirs formels, en sanctionnant des parcours de formation, ou de compétences, en étant adossés à des performances et non à des programmes de formation.

De tout cela ressort l'extrême réactivité actuelle des certificateurs, qui fondaient à l'origine leurs certifications sur des principes forts et clivants (sanctionner des capacités à occuper des emplois à court terme ou des capacités à s'adapter à long terme aux évolutions de la vie professionnelle) et qui, de plus en plus, tentent de tenir plusieurs objectifs en même temps. De ce fait, les certifications voient leur finalité évoluer et leur image se brouiller. Cela est vrai également des diplômes, même s'ils restent fortement structurés par leur finalité de sanction de la formation initiale pour des cohortes importantes de jeunes, ce qui ralentit les tentations de céder aux effets de mode mais rend les enjeux incomparablement plus importants.

## **2.2. En quoi le diplôme se distingue-t-il ?**

Les diplômes se distinguent nettement des certifications mais il convient également d'établir, parmi eux, des distinctions.

### **2.2.1. Des éléments spécifiques aux diplômes**

Au regard des critères de différenciation mentionnés plus haut, la spécificité du diplôme peut se formuler ainsi. Porté par l'État, il vise principalement à sanctionner ou valider un parcours éducatif destiné à des jeunes, dans le cadre de la scolarité obligatoire ou au-delà. L'objet certifié est un ensemble de connaissances acquises et attestées par une procédure de validation officielle, le système des examens. Chaque diplôme s'inscrit dans une structure d'ensemble permettant des progressions et imposant des pré-requis. La reconnaissance est particulièrement forte tant du point de vue de l'espace concerné (le diplôme a un fort degré de généralité, une reconnaissance nationale, une forte image sociale) que du temps (le diplôme vaut pour toute la vie), de la forme (nombre de diplômes sont reconnus dans les conventions collectives et dans les classifications en niveaux et spécialités et la détention de certains diplômes conditionne l'accès aux concours de la fonction publique ou à des professions réglementées) ou des opportunités que le diplôme offre dans les registres scolaires (poursuite, équivalences, passerelles) et professionnels (critère d'embauche, condition de tenue d'un poste de travail, critère de promotion). On peut aussi dire que le diplôme remplit de multiples fonctions relevant de registres différents : poursuite d'études, accès à l'emploi, moyen d'évoluer dans sa carrière, sanction d'une formation, validation de compétences, etc. Dans sa conclusion, le GET 1996 prônait la conservation de « l'unicité du diplôme », marquée par

« une essence commune » par-delà la diversité des spécialités, et le maintien d'une « différence marquée » par rapport à toutes les autres certifications. Celle-ci était résumée en deux points : le diplôme comme élément d'un système articulé en niveaux et en spécialités, le diplôme comme signal d'aptitudes et de compétences permettant l'accès à une qualification avec des garanties particulières concernant l'exigence de culture générale, le contenu professionnel et la neutralité. « *L'Éducation nationale doit défendre son rôle et sa légitimité en matière de formation et de certification professionnelle et y affirmer sa propre vision de la professionnalité : culture technologique de base, transversalité, rapport à la qualification professionnelle sans être (ni de droit ni de fait) une qualification professionnelle, rapport particulier au temps : le diplôme sert pour l'insertion immédiate, pour l'insertion différée, pour l'évolution de métier ou de carrière* » (p. 12).

Il convient d'insister sur le fait que le diplôme se distingue radicalement des autres certifications par le fait qu'il s'inscrit dans une véritable architecture, ce qui explique sans doute sa puissance. Le diplôme d'État, dont les ministères, notamment celui de l'Éducation nationale, détiennent le monopole, constitue bien un référent. « *Autour du système de référence ainsi institué et contrôlé, les titres et diplômes qui sont apparus hors de l'Éducation nationale avec le développement de la formation continue sont dotés de propriétés qui ne leur assurent pas une valeur équivalente : moins standardisés, moins stables dans le temps, ils sont aussi moins anonymes et moins détachés des caractéristiques de leurs titulaires* » écrivait déjà J. Affichard en 1983 (Affichard, 1983, p. 60).

De leur côté, les diplômes professionnels de l'Éducation nationale peuvent se caractériser ainsi. Ils s'acquièrent selon plusieurs modes de préparation, une forme scolaire dominante et correspondant à ce que l'on appelait entre les deux guerres « l'apprentissage méthodique et complet » d'une spécialité, mais aussi en alternance et en apprentissage, et ils ont une double finalité propédeutique et professionnelle. C'est ici sans doute que les diplômes professionnels puisent leur force particulière par rapport à l'ensemble des autres certifications professionnelles. Ils sont inscrits en effet dans une véritable architecture construite selon trois dimensions : la filière, le niveau et la spécialité. Celle-ci propose un vaste éventail de diplômes hiérarchiquement organisés (CAP, BEP, bac professionnel, BTS) et distincts selon leur domaine mais aussi selon leur degré de spécialisation (certains diplômes étant spécifiques à un métier ou à une branche professionnelle, d'autres étant beaucoup plus généraux) et leur niveau. Enfin, il faut insister sur le fait que ces diplômes se distinguent par leur mode d'élaboration puisqu'ils impliquent les partenaires sociaux dans une procédure spécifique, les commissions professionnelles consultatives, chargées de définir les référentiels et la place des diplômes dans la cartographie d'ensemble.

### **2.2.2. Un ensemble hétérogène**

Pour autant, les diplômes de l'Éducation nationale ne constituent pas un ensemble homogène. On peut en effet les distinguer selon les filières (générale, technologique, professionnelle), les niveaux (secondaire, supérieur), les spécialités (industrielles, tertiaires) et les acteurs de la certification (indépendants ou non des équipes pédagogiques).

Sur ce dernier point, l'enseignement supérieur se distingue par le fait que les établissements, et souvent les enseignants eux-mêmes, assurent avec une grande autonomie, à la fois la formation et la certification, tandis que dans l'enseignement secondaire, l'organisation des dispositifs de certification est nationale, du moins pour le baccalauréat. Notons au passage que l'organisation de l'enseignement secondaire, en scindant missions éducative et certificative, permet d'ouvrir l'accès aux examens à des candidats qui n'ont pas forcément suivi la formation dispensée par l'Éducation nationale (et les candidats libres représentent des effectifs non négligeables, tant des candidats que des diplômés, surtout dans certains niveaux et spécialités) tandis que dans l'enseignement supérieur, les diplômes nationaux sont fortement marqués par la singularité de chaque équipe pédagogique, ce qui complique l'attribution par validation des acquis de l'expérience de « parties de diplômes » reconnues en droit par toutes les universités.

## 2.3. Quels sont les rapports possibles entre certifications ?

Reste enfin à examiner les rapports entre les diverses certifications. Parfois, certaines sont concurrentes entre elles dans la mesure où elles semblent correspondre à des contenus voisins et assurer des garanties équivalentes mais encore faut-il s'assurer de la réalité de cette concurrence. Parfois, elles sont complémentaires et viennent se combiner selon une logique de spécialisation ou d'approfondissement et dans un ensemble hiérarchiquement élaboré (comme dans les logiques de filières) ou structuré horizontalement (dans l'organisation en spécialités). Parfois, elles sont mises en rapport à travers les dispositifs d'équivalence.

La question de l'architecture de l'ensemble des diplômes et certifications se pose donc et mérite d'être examinée de près. Il ne s'agit pas pour autant d'envisager la « mise en cohérence » des certifications, qui est supposée relever de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), au moins dans les termes de la loi à son origine (2002). Sans prendre la place de cette commission, qui n'a actuellement ni la légitimité ni les moyens de réguler l'offre nationale de certification, il peut cependant être utile d'explicitier les spécificités de chaque certification, de repérer d'éventuels doublons, d'effectuer certains regroupements ou simplifications. Pour cela, la première possibilité est de comparer les contenus des certifications dont les intitulés semblent proches pour voir si elles sont dans des rapports de concurrence ou de complémentarité, ou constituent des certifications véritablement singulières. Il s'agit alors de comparer les référentiels constitutifs des certifications, qu'il s'agisse de référentiels d'activité lorsqu'ils existent, ou de référentiels de formation, sans omettre les référentiels de certification définissant les épreuves.

S'interroger sur les rapports entre certifications passe aussi par la compréhension des motifs de cette recherche de cohérence promise par la loi de 2002. Qui en est vraiment porteur, qui en fait usage et pourquoi ? S'agit-il de répondre à une demande de jeunes perdus dans le vaste espace des certifications ou d'employeurs soucieux de mieux repérer les signaux émis par les diverses certifications ? Est-ce l'institution éducative qui doit instaurer une cohérence entre ses filières, ses niveaux et ses spécialités ? Enfin, il importe de s'attacher aux caractéristiques des certifications et aux droits et opportunités qu'elles ouvrent à leurs détenteurs et aux organismes de formation qui préparent les personnes à l'obtention de ces certifications. Ainsi, l'attribution de niveaux est particulièrement sensible en France et le choix du MEDEF de faire des CQP une exception à cet égard présage peut-être d'une évolution dans ce domaine ou simplement d'une réaction à l'hégémonique nomenclature des niveaux<sup>9</sup>.

## 3. Pour une approche constructiviste de la certification

Selon A. Vinokur (2000), les théories du capital humain, du filtre ou de la compétition se caractérisent par « *l'insuffisante prise en compte des interdépendances entre les structures de production des diplômes – qui définissent la "valeur" hors marché des personnes – et celles d'utilisation des diplômés.* Elle propose alors de considérer le diplôme comme une construction sociale et de le mettre en rapport avec les « *relations sociales qui gouvernent la régulation d'une part de l'instruction et de la certification des travailleurs, d'autre part de l'accès de ces derniers aux moyens de travail* » et « *la place respective du marché et des raisonnements hors marché dans ces régulations* ».

L'approche présentée ici est de ce type puisqu'elle analyse le cadre global des diplômes et certifications comme le produit de processus sociaux dynamiques et localisés. Ceci conduit à mettre au centre de l'analyse le jeu des acteurs, leurs logiques propres et les rapports qu'ils établissent entre eux. Le contexte historique, l'état du marché du travail, la nature des institutions et des relations professionnelles, les traditions nationales sont autant d'éléments qui affectent ce processus. Une telle approche met également l'accent sur la mise en forme des certifications car la construction des nomenclatures et des référentiels, l'élaboration des conventions collectives et des cadres juridiques définissent aussi le système des certifications.

Reste à décliner ces différents points, à la fois pour expliciter l'approche, rendre compte de certains travaux et avancer quelques hypothèses de travail.

---

<sup>9</sup> Voir à ce propos la réflexion conduite par A.-M. Charraud dans la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

### 3.1. La diversité des pratiques et des points de vue des acteurs

Les acteurs participant au processus de certification sont nombreux et variés puisqu'ils regroupent aussi bien les instances certificatrices que les partenaires sociaux, les formés que les formateurs. Chacun de ces acteurs ne constitue pas une entité homogène et développe des pratiques différentes selon son niveau d'intervention. Ainsi, les responsables de branches professionnelles n'ont pas forcément la même position que les responsables d'entreprises, de même que les instances du ministère de l'Éducation nationale par rapport aux acteurs locaux du système éducatif, aux établissements de formation ou aux personnes chargées de la certification, chacun étant plus ou moins impliqué dans la définition de la qualité des certifications et dans le processus de leur reconnaissance. À quoi s'ajoute le fait que les décisions et les discours en matière de certification ne convergent pas nécessairement, tel acteur pouvant tout à la fois utiliser le diplôme comme référent de sa pratique de recrutement et en contester la qualité de signal, tandis que tel autre peut avoir l'attitude inverse. Il convient également d'examiner les rapports entre les acteurs car les positions de chacun d'eux se construisent aussi dans l'interaction et ces rapports peuvent être conflictuels ou consensuels, organisés dans le cadre d'instances paritaires ou plus circonstanciels.

Pour caractériser à grands traits les positions des différents acteurs concernés par la question des diplômes et certifications, on peut avancer les hypothèses suivantes.

Les personnes se préoccupent prioritairement de la reconnaissance de leurs certifications, qu'elle soit statutaire, salariale ou professionnelle, et des opportunités de mobilités qu'elle leur offre. Mais comme elles sont généralement en position défavorable dans la relation salariale, elles ne sont pas toujours en mesure d'obtenir cette reconnaissance. Par ailleurs, les personnes ne distinguent pas nécessairement les qualités utilisées dans la vie professionnelle et dans la vie sociale et souhaitent généralement une meilleure interpénétration de celles-ci.

Les représentants des salariés mettent également l'accent sur la reconnaissance des certifications et sur le rôle spécifique du diplôme dans ce domaine du fait de sa plus grande « généralité » et « officialité » comme garantie de cette reconnaissance. En même temps, ils poussent à une diversification des modes de certification passant par une valorisation de la formation initiale mais aussi de l'expérience professionnelle.

De leur côté, les employeurs mettent plutôt en tête la question de l'usage des certifications, celle de leur caractère prédictif de la productivité et de la qualité du travail attendu des personnes. C'est ainsi que les certifications sont utilisées comme des signaux lors du recrutement et de la promotion. Leur reconnaissance varie cependant selon les employeurs et dépend fortement du contexte, notamment de la rareté relative des certifications et de l'état du marché du travail. De ce fait, ils ne souhaitent pas figer durablement une relation étroite entre certification et classification, ne veulent reconnaître que les compétences professionnelles et ont tendance à souhaiter des certifications plutôt spécialisées et assurant une adaptation rapide des personnes. Ces pratiques varient toutefois beaucoup d'un secteur à l'autre et d'une catégorie d'emploi à une autre. Les employeurs ont néanmoins aussi besoin de garantir une certaine stabilité d'une part de leur main-d'œuvre, de susciter la confiance du client, d'améliorer l'image de l'entreprise, autant d'éléments qui peuvent pousser à une demande et à une reconnaissance accrues de certifications. Selon les situations et les logiques économiques qu'ils développent, les employeurs sont donc tout à la fois réticents à reconnaître les certifications et désireux de le faire. À cet égard, les pratiques sont très variables entre les branches, certaines favorisant la certification d'autres non, et à l'intérieur des branches entre les représentants des professions et les employeurs.

Les organisations professionnelles jouent en effet un rôle actif dans la production des certifications. Elles peuvent inciter à créer de nouveaux diplômes facilitant la mobilité des salariés mais garantissant aussi une meilleure image de la branche. Elles peuvent mettre en place des dispositifs de reconnaissance des certifications dans le cadre des conventions collectives et aussi des certifications spécifiques, plus directement contrôlées par elles, comme les certificats de qualification professionnelle. Leur place est ainsi différente selon les types de certifications, certaines étant régulées directement par l'État qui organise la concertation, d'autres étant plus directement pilotées par les partenaires sociaux eux-mêmes (cf. Labruyère 2004).

De leur côté, les formateurs sont plutôt dans une logique d'acquisition des savoirs et aptitudes et ont donc tendance à privilégier la question de la formation par rapport à celle de la certification. Ils se préoccupent à la fois de l'acquisition des qualités professionnelles et sociales, attachent une importance première aux conditions d'évaluation et de validation des acquis et prennent en compte de façon inégale les qualités attendues par les employeurs. Ils peuvent aussi développer des logiques professionnelles et politiques qui les

conduisent à défendre les certifications existantes, notamment les diplômes, et à veiller à leur définition précise au regard des contenus et méthodes de formation.

Les certificateurs ont également des pratiques spécifiques répondant souvent à des logiques professionnelles. Chargés de la définition de la carte des certifications ou responsables d'ingénierie de la certification, responsables officiels ou réels de la certification, tous ont le souci des certifications dont ils ont la charge. Reste à voir comment cela peut être influencé par des processus de construction institutionnelle des normes et par l'existence d'un marché des certifications et des certificateurs. La question est également de savoir comment ils intègrent les logiques de la formation dans leurs pratiques de certification.

On pourrait ajouter à cela d'autres acteurs, comme par exemple les responsables régionaux qui, sous l'effet des lois successives de décentralisation, ont un rôle de plus en plus actif dans la construction de l'offre de formation et de certification. Certes, ils n'interviennent pas dans la définition même des certifications mais ils jouent un rôle plus ou moins actif dans l'accès aux formations qui permettront l'obtention des certifications, notamment les diplômes d'État et ceux des universités.

Une analyse précise des positions actuelles de ces divers acteurs, de l'évolution de leurs conceptions à l'égard du diplôme et des certifications, de leurs pratiques effectives dans les instances où ils se trouvent mais aussi des rapports qu'ils ont entre eux, serait du plus grand intérêt. Prolongeant la cinquantaine d'études publiées par la DGESCO sur des diplômes ou des filières spécifiques, ainsi que les travaux menés par le Céreq sur les jeux d'acteurs à l'origine des diplômes (Möbus, Verdier, 1997) ou sur les CQP (Charraud, Personnaz, Veneau, 1996), cette analyse permettrait de saisir les évolutions de ces positions ainsi que les reconfigurations d'acteurs.

## **3.2. Les opérations contribuant au processus de certification**

Tous les dispositifs accompagnant le cadre général des certifications, les certificats eux-mêmes mais aussi les référentiels et les cadres collectifs de reconnaissance, peuvent s'analyser comme des investissements de forme. Dans cette optique, trois temps sont à distinguer : celui de l'élaboration du cadre des diplômes et certifications, celui de leur attribution aux personnes et celui de leur reconnaissance.

### **3.2.1. La construction de l'offre de certification et des référentiels**

Concernant le premier temps, la construction de la carte des certifications et des diplômes est importante. Il convient ici d'examiner les formes de mise en cohérence, via la définition de filières et de correspondances, ou au contraire de déstabilisation consécutive à la mise en place de nouvelles certifications. La hiérarchie et la combinatoire des certifications sont également importantes à cet égard. Et cette question est à examiner tant au niveau national que régional. De ce point de vue, le travail des instances de certification est à explorer et l'exemple de la CTH, évoqué dans cette publication, est particulièrement éclairant à cet égard. Par ailleurs, le travail de codification et le rôle des codificateurs visant à expliciter, rendre lisible et classer les certifications, mérite attention. Enfin, on peut se demander si des formes de régulation globale peuvent donner à cet ensemble un minimum de cohérence.

L'étape de l'élaboration des référentiels occupe aussi une place notable. Depuis quelques années déjà, la production des référentiels d'activités, de compétences et de formation est prise en charge par des instances spécialisées en concertation avec les partenaires sociaux. Reste à voir avec précision sur quoi se fondent ces référentiels, comment ils ont évolué, quelles sont les procédures suivies, quel est le rôle spécifique de chaque commission professionnelle consultative (CPC) dans la construction des référentiels, quelle est la nature du compromis établi entre les représentants du système éducatif et ceux des branches professionnelles qui attribue aux uns les référentiels de formation et aux autres ceux d'activité.

À ce stade, il serait important d'examiner en détail les contenus et procédures d'élaboration des référentiels pour voir dans quelle mesure les certifications se définissent au regard des activités de travail supposées et réelles des personnes. De ce point de vue, le constat d'une faible correspondance, tant en spécialité qu'en niveau, entre formation et emploi n'est pas sans poser problème (voir Giret, Lopez et Rose 2005). De même, la variété des trajectoires professionnelles interroge sur la possibilité de définir des référentiels d'activité pertinents. À quoi s'ajoute l'évolution des emplois eux-mêmes qui tend à déplacer la frontière entre dimensions générales, transversales et spécialisées des qualités attendues. Il s'agit aussi de voir comment

s'organise cette construction des référentiels, comment les champs professionnels sont définis dans les divers ministères impliqués, comment les partenaires sociaux s'impliquent et quelles sont leurs positions à l'égard du diplôme et des certifications, quel est le rôle effectif des représentants des services ministériels chargés de cette procédure.

### 3.2.2. L'évaluation des candidats

Une deuxième étape est celle de l'attribution des diplômes et certifications. Ici, la question principale est elle de l'évaluation des personnes. À cet égard la procédure dominante est l'examen, lequel est généralement organisé sous l'égide de jurys qui coordonnent le travail des évaluateurs, qui peuvent être eux-mêmes les formateurs (comme dans l'enseignement supérieur) ou d'autres personnes. La question de l'indépendance de la phase de certification à l'égard de celle de formation se pose alors et notamment celle de la qualité des arguments qui justifient son intérêt.

Cette évaluation se réalise en fait selon des formes très diverses allant des épreuves « sur table » (dissertation, exercices, questions à choix multiples) à une évaluation en situation de travail ou à la constitution de situations d'évaluation spécifiques partant d'activités contextualisées. De même, les règles de composition et de validation des épreuves sont très variables puisqu'on peut tout aussi bien valider les éléments isolés (à la façon des unités capitalisables ou des CCP du ministère de l'Emploi) ou un ensemble d'épreuves, cumuler, compenser, conserver ou non des résultats, reconnaître ou non des équivalences, autoriser une certaine souplesse dans les conditions d'accès aux épreuves (inscrits, candidats libres), etc.

Ceci pose diverses questions, en particulier celle des effets en retour des dispositifs de validation sur le processus même de formation, par exemple l'impact du découpage des épreuves sur les acquis ou le lien entre évaluation séquentielle et progressivité supposée des apprentissages. On peut aussi s'interroger sur la différence entre évaluation formative et certificative. En outre le problème ne se pose pas du tout de la même façon dans la formation initiale, dans la formation continue et dans la validation des acquis de l'expérience.

### 3.2.3. La reconnaissance des titres

Enfin, le troisième temps est celui de la reconnaissance économique et sociale attachée à la détention des diplômes et certifications. De nombreux processus y contribuent. Ainsi, les conventions collectives peuvent être considérées comme des investissements de forme assurant la reconnaissance des certifications et favorisant régularité et mobilité. Selon le type de conventions collectives, les garanties offertes aux salariés détenteurs de telle ou telle certification ne sont pas les mêmes. Certains diplômes sont reconnus et d'autres non, certains offrent des garanties salariales et statutaires importantes et d'autres mineures. Et l'on peut se demander si la tendance générale, illustrée par le passage des critères Parodi aux critères classants, n'est pas celle d'un certain relâchement des liens entre situation professionnelle et détention de diplômes ou de certifications. Toutefois, on remarque que ceci varie beaucoup selon les types de certifications et les branches professionnelles<sup>10</sup>.

À cela s'ajoute la question de la place des diplômes et certifications dans le déroulement des carrières et dans les décisions des employeurs. Leur utilisation comme critère de recrutement, mais aussi de promotion

---

<sup>10</sup> Ainsi, A. Jobert et M. Tallard (1997) signalent que « les grilles à caractère classant ont introduit la notion de seuils d'accueil qui garantissent un coefficient d'embauche minimum pour les jeunes titulaires de l'un des diplômes spécifié dans la grille ainsi qu'une progression minimale en début de carrière » mais il y a en fait deux types de situations. Dans certaines branches, la régulation est normative : « Des garanties de classement pour les diplômés, une démarche de formation conjuguant le plus souvent une attention portée à la formation des jeunes avec des encouragements à la formation continue, l'existence de longue date d'instance et/ou d'organismes prioritaires de formation qui concourent à la force de la régulation de branche » : c'est le cas du bâtiment, des services automobiles, de carrières et matériaux, de la plasturgie, de la métallurgie. Dans un second cas, on est dans une logique dominante de services aux entreprises. On est ici dans « une approche globale des questions de qualification, de formation et d'emploi ; la négociation de grilles de classification qui s'apparentent à des grilles-cadre laissant une très grande liberté aux entreprises ; une attention croissante à la formation combinée au refus très clair de tout automatisme dans le classement des diplômés dans les grilles » : c'est le cas des assurances, de la grande distribution alimentaire, de l'industrie pharmaceutique et des industries agroalimentaires.

et de mobilité interne et externe, est à examiner et il semble possible de faire à nouveau une hypothèse de forte hétérogénéité des pratiques entre les diverses branches.

Enfin, il conviendrait d'analyser les processus sociaux qui contribuent à reconnaître de façon variable tel ou tel diplôme ou certification. On pense par exemple à la hiérarchie implicite établie entre diplômes généraux, technologiques et professionnels, à celle établie entre les certificateurs et, plus généralement, à la façon dont s'élaborent et se diffusent des représentations attachées à ces divers diplômes et certifications.

### 3.3. Les spécificités sociétales et la singularité française

Le processus de certification ne se déroule pas de la même façon d'un pays à l'autre pour des raisons historiques, institutionnelles et politiques. Il convient donc d'examiner les singularités de la situation française à l'égard du système des certifications.

#### 3.3.1. La diversité des modèles nationaux

Plusieurs auteurs ont proposé ces dernières années des analyses comparatives susceptibles d'éclairer la question des diplômes et certifications.

Ainsi, Soskice et Hancké (1997) mettent en rapport la diversité des certifications et formations professionnelles et les variétés du capitalisme contemporain en examinant, pour chaque pays, les modes de normalisation industrielle. Ils opposent ainsi « la construction des normes par le marché » au Royaume-Uni et aux États-Unis, « la normalisation négociée à travers les associations industrielles » en Allemagne, « la normalisation à travers les réseaux de production » au Japon et « la normalisation par le biais de l'État » en France. Ces mécanismes « se manifestent de façon parallèle dans la construction des diplômes et certificats », laquelle est considérée comme un processus de standardisation regroupant trois éléments : « *Les entreprises doivent être capables de reconnaître à un coût relativement bas que l'individu "porteur de compétences" possède réellement ces compétences* », « *il doit y avoir un besoin suffisamment intense et répandu pour la compétence en question parmi un nombre important d'entreprises* », « *il doit y avoir une structure d'incitations qui rend profitable d'investir dans l'acquisition des compétences* ». On peut alors opposer le Royaume-Uni, dans lequel il y a « *une absence totale de politique cohérente* » en matière de formation professionnelle – ce qui est sans doute moins vrai aujourd'hui à la suite d'une certaine forme de « recentralisation » –, l'Allemagne, qui accorde une grande importance à la formation initiale prolongée et « *qui limite le choix d'emplois futurs en même temps qu'elle augmente les salaires et la sécurité d'emploi* », le Japon, dans lequel « *le groupe industriel joue un rôle central dans l'organisation de la formation professionnelle* » et la France, dans laquelle « *l'État est l'acteur principal de la construction des diplômes* ». Mais la situation évolue vite avec, notamment, la multiplication des habilitations qui limite le territoire de l'État comme elle limite les marges de manœuvre des constructeurs des diplômes dans l'élaboration des référentiels.

De son côté, V. Merle (1997) considère que « *les questions techniques de construction des modalités de validation et de certification sont indissociables de choix plus fondamentaux relatifs à la conception des processus d'apprentissage, à la mobilité des individus et à la gestion des carrières, à l'articulation entre performance globale des entreprises et performances individuelles* » (p. 43). Ceci le conduit à distinguer trois modèles nationaux attribuant des places très différentes aux diplômes et aux qualifications. La conception à l'allemande fait des diplômes « *le socle de savoirs et de savoir-faire considéré comme indispensable pour tout "professionnel" dans le domaine considéré* » ; la concertation et l'analyse des situations de travail y sont très développées et les titres bénéficient d'une forte reconnaissance au moment de l'embauche : « *Cette conception va de pair avec l'existence de "marchés professionnels" fortement structurés* » (p. 39). Dans la conception à l'anglaise définie à partir des années quatre-vingt-dix, les qualifications professionnelles décrivent « *l'ensemble des compétences propres à un emploi et sont structurées par grands niveaux* », les standards de qualification « *ne font pratiquement pas référence à des modalités d'apprentissage ou à des ensembles cohérents de connaissances* » et on établit une liste révisable des NVQ et des organismes de validation indépendants des organismes de formation. Dans cette optique, le titre est une norme similaire à une norme de qualité qui garantit le respect de critères de certification et non des contenus de formation.

Le troisième modèle est celui proposé dans le Livre blanc de la Communauté européenne et qui se présente comme « *un système "d'accréditation de compétences" sans référence aux emplois et aux métiers* ». La validation repose alors sur des batteries de tests et n'exige plus d'organismes évaluateurs ; l'approche se fonde sur « *une vision du marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences* » et il n'y a plus « *guère de place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné, ni pour l'existence de savoir-faire propres à un type d'organisation donné* ». On le voit, ces trois modèles attribuent une place plus ou moins importante au diplôme mais, surtout, articulent plus ou moins étroitement diplôme et formation, formation et emploi.

### 3.3.2. Les singularités françaises

Face à ces divers modèles, comment se situe la France ? Toujours selon V. Merle, elle se présente comme un cas assez singulier marqué par « *la logique du titre* ». « *Le diplôme est censé exprimer les qualités de la personne et, par conséquent, justifier son rang. La qualité du titre et sa réputation découlent de la qualité de l'organisme qui l'attribue et son "indépendance" par rapport au jeu des rapports de force au sein du monde du travail* ».

Dès lors se décline toute une gamme hiérarchisée de situations. « *Les diplômes de l'Éducation nationale sont principalement conçus dans une optique de formation initiale et doivent permettre aux jeunes d'acquérir les bases professionnelles d'un métier tout en continuant à progresser dans la maîtrise des savoirs nécessaires à leur développement personnel et leur insertion sociale* ». « *Les titres du ministère du Travail sont conçus dans une optique de formation continue ; ils portent avant tout sur des connaissances techniques et des savoir-faire professionnels et sont également organisés en niveaux* ». « *Les uns comme les autres reposent sur des référentiels d'emploi ou d'activité professionnelle mis au point en concertation avec les partenaires sociaux* ». De leur côté, « *les titres homologués par la CTH et les CQP constituent des formes de certification moins directement liées au suivi d'un cursus et plus proches des compétences immédiatement utiles dans les entreprises* ». Malgré cette grande diversité, et au regard des effectifs concernés par ces divers types de certification, le système reste « *fortement dominé par les diplômes de l'Éducation nationale qui constituent en quelque sorte une "monnaie forte" au regard des autres formes de certification* ». Il est donc « *très peu probable que se développe rapidement en France un système qui constituerait une véritable alternative au système de certification de l'Éducation nationale* ». Et l'on est fondé à s'interroger sur la « *place prépondérante accordée aux diplômes acquis en formation initiale par rapport aux certifications venant sanctionner les acquis professionnels en cours de vie active* », sur « *la place prépondérante des connaissances académiques dans les cursus de formation* », sur « *la trop grande importance accordée par la formation aux connaissances acquises pour elles-mêmes indépendamment des contextes dans lesquels elles sont mobilisées dans la vie professionnelle* ». Ces interrogations mériteraient d'être reprises aujourd'hui car de nombreuses évolutions, justement explorées dans le séminaire, ont eu lieu tant dans l'équilibre entre les divers modes d'acquisition des certifications que sur les rapports entre formation et certification ou encore sur les objectifs fixés à la formation ou sur les modes d'acquisition des connaissances

De son côté, P. Méhaut (1997) situe la France par rapport à l'Allemagne. Les deux pays se ressemblent par « *une relation très forte entre les conditions d'acquisition des savoirs et savoir-faire et leurs conditions de validation* », initié en France par l'Éducation nationale et concrétisé en Allemagne par des référentiels englobants, et également par la lenteur d'évolution de la norme. Par contre, ils se distinguent quant à la légitimité de la norme, la France se caractérisant par une dévalorisation de la formation professionnelle tandis que la figure de l'apprentissage est très positive en Allemagne. Enfin, en France, la valeur du diplôme s'inscrit dans les deux registres de la formation et de l'emploi tandis qu'en Allemagne « *le rôle de norme externe l'emporte largement* ».

M. Möbus et É. Verdier (1997) soulignent également les différences entre ces deux pays. Les premières concernent l'élaboration des référentiels. En France, ils sont élaborés de la même façon pour tous les modes de préparation tandis qu'en Allemagne la référence première est l'alternance école-entreprise et le diplôme professionnel renvoie plutôt à un domaine professionnel et à un métier. En France, « *le concept même de référentiel détermine un optimum professionnel et pédagogique* » et il s'appuie « *sur une définition relativement abstraite et unificatrice des objectifs* » avec un poids plus important de l'enseignement théorique tandis qu'en Allemagne « *le référentiel doit prévoir une diversité importante de situations selon le type d'entreprises formatrices* » et que l'accent est mis sur des connaissances et aptitudes plus concrètes. Les secondes différences ont trait à la reconnaissance des diplômes. En France « *la reconnaissance sociale du diplôme tient davantage à son niveau qu'à l'identité professionnelle conférée par la spécialité apprise* » alors

qu'en Allemagne, lors de la création des diplômes, on accorde « *une place importante à leur valeur d'usage dans la durée et dans l'espace* ». Enfin, les différences portent sur la dynamique des normes. Ainsi, en France on privilégie « *les savoirs techniciens au détriment de savoirs professionnels* », alors qu'en Allemagne « *on privilégie la description des fonctions visées sans entrer dans le détail des moyens techniques utilisés* ». Les différences portent enfin sur « *la place accordée à la spécialisation dans la hiérarchisation des qualifications ouvrières et dans le type d'enjeux auxquels est liée la construction de certifications transversales* ».

Cet accent mis sur la dimension institutionnelle du diplôme se retrouve dans l'analyse conduite par É. Verdier (2000) sur les conventions sociétales en matière d'éducation et de formation dans trois pays européens (France, Allemagne, Royaume-Uni). À la suite de O. Favereau, il considère les codifications comme des « *repères publics* » qui « *soutiennent les conceptions du "juste et de l'efficace" et fondent la légitimité des règles* ». Dans chaque pays, les diplômes professionnels ont un contenu et une portée spécifiques. France et Allemagne se ressemblent par « *le caractère national et standardisé des diplômes professionnels* » mais se distinguent aussi. « *Inscrite, en France, dans un processus d'élaboration marqué par les asymétries entre acteurs et centrée sur la certification, la définition du diplôme est plus souple en Allemagne tout en couvrant l'ensemble d'un processus allant de la formation à l'élaboration de la qualification. Le Royaume-Uni se distingue par le fait que la définition du titre professionnel exclut toute discussion préalable sur les programmes de formation* » (p. 77). En France, « *le diplôme est plus un signal qu'une règle négociée* » et sa valorisation est soumise à la règle marchande ; « *le caractère nettement plus normatif de la certification française est lié au mode de régulation beaucoup plus hiérarchisé, autour de l'État, de l'espace des relations industrielles* ». Toutefois, semble émerger une autre logique de certification remettant en cause « *le caractère relativement abstrait et peu flexible des référentiels au regard de la réalité et de la diversité des entreprises* » (p. 83). Semble émerger aussi un consensus sur la répartition du travail entre le système de formation (les enseignements de base) et l'entreprise (les savoir-faire spécifiques) avec « *le risque d'ôter au diplôme français une partie de son opérationnalité immédiate et donc de ne le considérer que comme une fraction de la qualification* » ; le système éducatif semble investir de plus en plus pour produire des signaux permettant aux employeurs de sélectionner dans la file d'attente les plus « *capables* » au regard de critères inévitablement imprécis et qui utilisent, faute de mieux, le niveau d'études comme signal approché de ces qualités attendues

Ainsi, le processus de certification ne se déroule pas de la même façon d'un pays à l'autre pour des raisons historiques, institutionnelles et politiques.

### **3.4. Les enjeux actuels au regard des évolutions sur courte et longue période**

La question de la certification se pose-t-elle aujourd'hui en des termes nouveaux et peut-on envisager une périodisation rendant compte des tendances les plus significatives du système de certification ? Telle est la dernière question à explorer.

#### **3.4.1. Changements récents**

Plusieurs éléments illustrent l'ampleur des changements récents qui poursuivent, sans doute en l'amplifiant, une évolution ancienne.

Ainsi, au cours des dernières années, les instances européennes ont joué un rôle croissant en mettant en place des dispositifs, comme les ECTS et la réforme LMD, venant modifier le champ des certifications. De son côté, le mouvement de décentralisation s'est poursuivi avec l'élargissement des compétences régionales en matière de formation et la constitution de certifications locales. L'extension des procédures de validation des acquis professionnels, avec le passage de la loi sur la VAP de 1992 à la loi sur la VAE de 2003, a également bouleversé le principe de la certification en rendant possible sa déconnexion vis-à-vis de la formation. La structuration de la formation continue a aussi eu des répercussions sur le système de certification, par exemple avec la mise en place de la CTH en 1971, celle des CQP à partir de la fin des années quatre-vingt, puis l'installation récente de la CNCP en remplacement de la CTH. De son côté, le mouvement de professionnalisation des formations initiales secondaires et supérieures a contribué à la diversification des voies d'accès aux certifications et des modalités d'évaluation et de validation des acquis. À cet égard, l'accord national interprofessionnel sur la formation de 2003 et la loi de 2004 peuvent

contribuer à modifier le rôle des instances étatiques et paritaires et la hiérarchie des certifications avec, par exemple, une place renforcée des certificats de qualification professionnelle.

Nombre de ces mouvements récents méritent approfondissement et discussion. Le premier est la diversification des formes de certification dont il convient de préciser l'ampleur et la nature. Cette diversification concerne bien sûr la nature des certifications elles-mêmes (diplômes, titres homologués, certifications privées) mais aussi les modes d'évaluation et de validation (scolaires ou professionnels), les voies d'accès aux certifications (plus ou moins sélectives) et les acteurs impliqués dans le processus (logiques territoriales, locales, européennes). Ceci pose le problème de la mise en cohérence des certifications.

Le deuxième est la relative mise en cause de l'effet de signal des diplômes et des certifications. Leur diversité et leurs modes de concurrence jouent à cet égard un rôle important que le GET avait déjà souligné en 1996 en se posant la question suivante : « La prolifération des certifications conduit-elle à une perte de leur effet "signal" ? ». En effet, « *il existe une généralisation du "signal" correspondant à la certification mais la diversité des logiques sous-tendant les modèles de certification et la multiplication des formules les remettant en cause tendent à brouiller le signal. On ne semble pas aller vers une stabilité et une plus grande lisibilité de la relation certification-emploi et c'est précisément dans ce contexte que l'on reproche au diplôme d'État d'être rattaché de manière stable à l'individu alors que s'exprime le besoin d'une reconnaissance récurrente de l'opérationnalité des travailleurs* » (p. 10). À cela s'ajoute une moindre reconnaissance professionnelle des certifications alors que la reconnaissance scolaire reste importante.

On peut également s'interroger sur le mouvement de dissociation accrue entre formation et certification qu'il faudrait valider et expliquer. Certains dispositifs y incitent comme la validation des acquis de l'expérience, qui autonomise la phase de la certification et ouvre une alternative à la formation formelle, ou encore le système d'homologation des titres, qui dissocie phases de formation et de certification. De même, certaines recommandations européennes, en référence avec des systèmes étrangers voisins comme les NVQ (*National Vocational Qualification*) en Grande-Bretagne, poussent à la séparation des instances et à la diversification des modes d'accès aux certifications tandis que le système des crédits (les ECTS) pousse à raisonner en termes de durée d'acquisition et de formation formelle. Sur ce plan, il convient sans doute de distinguer les différents niveaux de certification car cette déconnexion ne les affecte pas de la même façon : ainsi l'enseignement supérieur est caractérisé de longue date par une connexion très forte entre les acteurs et les phases de formation et de certification tandis que la formation continue a tendance à les déconnecter.

Enfin, on doit s'interroger sur ce mouvement plus général de normalisation des pratiques sociales qui passe par un développement des dispositifs de certification des produits et des services, avec par exemple l'extension du champ des normes ISO, par une tendance au transfert de la responsabilité sur les individus, par une crise du modèle de la prescription.

Tout ceci explique sans doute les interrogations actuelles sur le système de certifications, ses usages (que certifie-t-on ? à quoi cela sert-il ?) et ses procédures (qui certifie ? comment fait-on ?).

### **3.4.2. Évolution au cours des dernières décennies**

Au cours des dernières décennies, deux étapes semblent se succéder. Les années 1960-1970 ont été marquées par diverses tendances caractéristiques des systèmes productifs, éducatifs et de relations professionnelles susceptibles d'influencer le dispositif des diplômes et certifications. La prégnance du modèle industriel, le rôle important des conventions collectives, le caractère relativement compact du système éducatif ont sans doute contribué à la constitution d'un modèle de la certification assez singulier. Celui-ci pouvait se caractériser par le fait qu'il était défini assez précisément et relativement stabilisé, globalement accepté, plutôt fondé sur la spécialisation, assurant une bonne convergence entre formation et emploi même s'il n'y avait pas de stricte adéquation.

Dans les années 1980-1990, l'évolution globale de la société a plutôt déstabilisé le système de certification et contribué à sa transformation. Cette évolution s'est caractérisée par le développement des activités tertiaires, notamment des services aux contenus d'activités moins strictement définis et moins spécialisés, par l'extension et la diversification de la formation initiale, par la fragilisation des systèmes de régulation et de négociations collectives, par l'émergence de nouvelles formes de certification. Ceci a généré un modèle de la certification plus éclaté avec coexistence de certifications spécialisées et générales, de reconnaissances nationales et locales, conjugaison d'une forte mobilité de la main-d'œuvre et recherche de stabilisation d'une frange d'entre elle, faible correspondance entre formation et emploi et grandes variations dans le

déroulement des trajectoires, reconnaissance relativement moins forte des certifications dans les conventions collectives.

Cette périodisation sommaire mérite d'être discutée. En effet, les grandes évolutions concernant les certifications ont plutôt eu lieu avant (avec la création des DUT et des BEP dès les années 1960) ou après (la création des bac pro en 1985) cette période supposée charnière du début des années 1980. On peut aussi se demander s'il n'y a pas une certaine surestimation du changement dans la mesure ou plusieurs phénomènes présentés comme nouveaux datent en fait de nombreuses années. Il en est ainsi de la double finalité, propédeutique et professionnelle, de certains diplômes, du rôle très relatif du diplôme sur le marché du travail, de la grande diversité des certifications et des possibles concurrences entre elles. Et il reste à prouver qu'il y ait eu un moment où le système des certifications était homogène et stabilisé.

### 3.4.3. Évolution sur longue période

Il est possible enfin d'inscrire ces mouvements récents dans un temps plus long. Selon A. Vinokur (2000), l'évolution sur très longue période du système de certification est à rapporter à celle du salariat. Si, dans la période qui précédait le salariat généralisé, le rationnement des certifications était de mise, l'émergence de la société salariale a poussé au développement de la certification, ceci essentiellement pour faciliter les mobilités et les échanges. Quatre situations peuvent alors être distinguées. Lorsque la certification s'inscrit « dans les formes sociales non salariales de rationnement de l'accès des travailleurs à leurs moyens d'existence », on peut observer deux types de régulation. La régulation par l'amont, ou rationnement « domestique », correspond à une éducation « sans coût et sans sanction » et la régulation par l'aval, ou rationnement « bureaucratique », correspond aux situations de la fonction publique dans lesquelles « le concours n'est pas une procédure de certification mais de recrutement ».

Lorsqu'on passe dans le salariat, la certification devient essentielle à la mobilité et deux formes se développent alors. La certification « corporative » correspond aux marchés professionnels dans lesquels le diplôme sert de carte d'entrée : la certification ne s'analyse alors principalement « ni comme une preuve d'instruction, ni comme un signal, mais comme l'acquisition coûteuse, régulée hors marché, de la "carte d'entrée" dans le cercle des producteurs marchands » (pp. 166-167). Quant à la certification universitaire, elle correspond aux marchés internes : dans ce cas, « la combinaison des exigences de mobilité d'une part, et de correspondance d'autre part, suppose l'existence d'un système conventionnel d'équivalence, progressivement construit au travers de la négociation collective, éventuellement arbitrée, sanctionnée et étendue par l'État » (p. 174).

À partir de là, on peut s'interroger sur les perspectives d'évolution du système des certifications. À ce propos, A. Vinokur avance l'hypothèse d'un déclin du diplôme comme titre dans la mesure où le titre professionnel offre certes des garanties mais ne peut se développer que dans des contextes très spécifiques et favorables aux marchés professionnels tandis que le titre universitaire, par son extension, offre un risque d'inflation et des coûts importants. On assisterait alors à la montée du diplôme comme norme, comme produit de l'industrie du savoir. « On voit se dessiner un nouveau mode de pilotage par l'aval du système éducatif – qui marquerait la fin de son autonomie – caractérisé par la dissociation des fonctions de production et de certification des savoirs ». La définition des critères de certification, peu onéreuse et aisément modifiable, aurait la fonction déterminante de normer finement et souplement les compétences souhaitées par les utilisateurs de main-d'œuvre. Le modèle de référence est alors celui de la certification industrielle caractérisé par le fait que « l'établissement du référentiel de la certification et la collation des diplômes doivent relever d'une autorité extérieure aux producteurs », par « un système de sanction du respect des normes par l'appareil de formation », par « la possibilité pour un employeur de définir une combinaison spécifique de qualités requises ». Dans cette perspective on observerait « une réduction du rôle du diplôme en tant que "titre" de rationnement de l'accès aux emplois, au profit de la forme quasi-bureaucratique du "concours privé" et à "un rôle croissant de la certification" ».

## Conclusion

À l'issue de ce tour d'horizon, quelques questions émergent qui justifieraient approfondissement.

La première est celle de la valeur des diplômes et de leur reconnaissance. Si l'on voit bien le rôle des diplômes et certifications, notamment le fait qu'ils servent de signal et sont un réducteur d'incertitude, rien ne garantit pour autant que cela leur donne une valeur. Se pose en effet la question de la reconnaissance scolaire, économique et sociale des certifications qui doit être traitée comme une question spécifique.

La deuxième est celle de la spécificité des diplômes par rapport aux certifications. La différence est-elle liée à leurs modalités de définition et aux acteurs qui les portent ou bien est-elle liée à leur légitimité et à leur mode de reconnaissance ? Enfin, la question du rapport entre les certifications et la formation mériterait d'être approfondie car, si l'on observe actuellement une certaine déconnexion entre les deux, rien n'assure qu'elle soit aussi forte que cela en pratique.

## Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, 4, pp. 47-61.

Affichard J. (1986), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques », in R. Salais et L. Thévenot, *Le travail, marché, règles et conventions*, Paris, Economica, pp. 139-159.

Barthel S. (coord.) (2005), *La transparence des qualifications. Un processus européen. Un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale*, Bruxelles, Eunec.

Boltanski L. et Chiappello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard

Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard Essai.

Bourdieu P. et Boltanski L. (1975), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, mars.

Caillaud P. et Dubernet A.-C. (1999), « Valeur sociale et juridique du diplôme : à propos des qualifications professionnelles dans la métallurgie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, pp. 107-130.

Charraud A.-M., Personnaz E., Veneau P. (1996), *Les certificats de qualification professionnelle : de la construction des référentiels à l'évaluation des acquis*, CPC/Document, n° 96-8, MEN.

Collectif (2005), *La transparence des qualifications, un processus européen, un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale*, Bruxelles, Eunec.

Collectif (1996), Groupe des enseignements technologiques (GET), *Élèves, apprentis, adultes : quelles certifications pour quelles validations ?*, roneo.

Eymard-Duvernay F. (1986), « La qualification des produits », in R. Salais et L. Thévenot (eds), *Le travail : marché, règles conventions*, Paris, Economica, pp. 239-247.

Eymard-Duvernay F. (1989), « Conventions de qualité et formes de coordination », *Revue économique*, 2, pp. 329-360.

Eyraud F. (1978), « La fin des classifications Parodi », *Sociologie du travail*, 3, pp. 259-279.

Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.

Jacob A. et Verin H. (1995), *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan.

- Jobert A. et Tallard M. (1993), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle », in coll. s.d. A. Jobert, J.-D. Reynaud, J. Saglio, M. Tallard, *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau*, Céreq, pp. 293-308.
- Jobert A. et Tallard M. (1997), « Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France », in M. Möbus et É. Verdier (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-91.
- Karpik L. (1989), « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. XXX, 2, pp. 187-210.
- Karpik L. (1996), « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*, 4, pp. 527-550.
- Labruyère C. (2004), « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », Céreq, *Bref*, 208, mai.
- Méhaut P. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? », in M. Möbus et É. Verdier (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 263-276.
- Merle V. (1997), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Formation Professionnelle*, 12, CEDEFOP, pp. 37-49.
- Möbus M. et Verdier É. (1997), « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination », in M. Möbus et É. Verdier (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 277-304.
- Salais R. (1989), « L'analyse économique des conventions du travail », *Revue économique*, vol. 40, 2, mars, pp. 199-240.
- Soskice D. et Hancké B. (1997), « De la construction des normes industrielles à l'organisation de la formation professionnelle. Une approche comparative », in M. Möbus et É. Verdier (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 245-262.
- Tallard M. (1986), « Les grilles de classification du bâtiment : le métier, élément incontournable », *Formation Emploi*, 15, juillet-septembre, pp. 44-56.
- Tallard M. (2001), « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés contemporaines*, 41-42, pp. 159-187.
- Thévenot L. (1985), « Les investissements de forme », *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, Conventions économiques, PUF.
- Verdier É. (2000), « La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve », in sd. D.G. Tremblay et P. Doray, *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Presses universitaires du Québec.
- Vinokur A. (2000), « Réflexion sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, 52, pp. 151-183.



## **Deuxième partie**

**Les diplômes du ministère de l'Éducation nationale : d'un modèle  
à l'autre ?**



À l'origine de certaines des nouvelles normes instituées par la loi de modernisation sociale, qui vise à réguler l'espace d'activités sociales consacré à la certification professionnelle, le ministère de l'Éducation nationale se trouve néanmoins confronté à quelques contradictions entre certains principes qu'il affiche et les actions qu'il met en œuvre. Comme son champ d'action ne se réduit pas à la certification mais englobe aussi, et même en premier lieu, l'éducation et la formation, l'articulation entre ses objectifs traditionnels et ceux qui sont désormais promus se révèle particulièrement complexe.

Cette partie rend compte de ces difficultés, abordées par Fabienne Maillard, en soulignant les évolutions du modèle auquel se réfère la construction des diplômes, mais aussi sa diversité pratique. Diverses figures sont en effet présentes sous l'intitulé de « diplôme de l'Éducation nationale », même dans le cas des diplômes professionnels. Ces derniers possèdent néanmoins des traits singuliers qui les distinguent des autres certifications professionnelles, et qui ont été au principe de leur reconnaissance et de leur valeur sur le marché du travail.

Cette singularité ne permet pas d'envisager en termes simples leur hybridation avec d'autres certifications, comme certains le proposent, ou l'incorporation en leur sein d'habilitations professionnelles pourtant de plus en plus nécessaires pour exercer diverses activités professionnelles. C'est ce que montre la contribution de Pascal Caillaud, à partir d'une approche juridique.

En choisissant l'exemple d'un baccalauréat professionnel représentant un nouveau modèle de diplôme, qu'il confronte à d'autres diplômes sur lesquels il a mené différentes études sociologiques, Emmanuel Quenson met en valeur la pluralité des choix institutionnels et leurs limites.

Concilier formation juvénile, formation de tous les publics, certification, préparation à l'emploi, reconnaissance de l'expérience professionnelle ne va pas de soi. Les référentiels s'y efforcent pourtant, et peuvent même être considérés comme des instruments d'analyse du travail selon Bernard Prot, psychologue de l'activité.

Ces différentes contributions interpellent la légitimité des diplômes de l'Éducation nationale, qui ne peut pas reposer seulement sur le prestige – du reste très inégal selon les diplômes – de leur tutelle. Répondre aux besoins de l'économie en assurant la formation et la certification du plus grand nombre, et en offrant des garanties sur la valeur de cette formation et de cette certification désormais dissociées, impose quelques transformations et adaptations qui posent diverses questions. Questions techniques bien sûr, mais surtout politiques et sociales, qui engagent une certaine conception de la formation et du diplôme.



# Les diplômes professionnels face à la nouvelle norme certificative : ajustements, contradictions et tensions

*Fabienne Maillard*

*DGESCO*

*SASO/CURAPP, Université de Picardie*

Par leurs modes de construction et de formalisation, les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale<sup>1</sup> sont conformes au modèle préconisé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 pour définir les certifications professionnelles. En imposant la constitution d'instances consultatives à l'ensemble des ministères certificateurs (article L335-6), et en généralisant certains des principes constitutifs de ces diplômes à toutes les certifications professionnelles susceptibles d'être inscrites dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), la loi fait même de ces diplômes une référence implicite prééminente. C'est en effet pour ces diplômes qu'ont été mises en place pour la première fois ces instances paritaires que sont les Commissions professionnelles consultatives (CPC)<sup>2</sup>, instituées en 1948 par le ministère de l'Éducation nationale, puis en 1972 par les ministères de l'Emploi et de l'Agriculture. Leur élaboration sous la forme de référentiels s'est également développée dès le début des années 80 (Tanguy, 1994), donnant corps à une règle de dissociation entre formation et certification qui est désormais l'un des principaux axiomes de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

Toutes ces initiatives prises par le ministère de l'Éducation nationale n'empêchent pas l'accumulation des critiques portées au scolarisme des diplômes ou à leur rigidité. Bien qu'ils soient construits de manière paritaire, subissent des rénovations régulières et soient accessibles à différentes catégories de publics, leur inscription dans l'offre de l'Éducation nationale et le rôle important qu'ils jouent dans la formation initiale les fait apparaître comme trop proches de l'univers scolaire, ce qui revient souvent à dire qu'ils sont trop loin de l'emploi ou des populations en activité qui souhaiteraient les acquérir. Même si leur élimination n'est jamais réclamée, une transformation du modèle sur lequel ils reposent est en revanche régulièrement sollicitée. Jusqu'à présent plutôt issue d'organisations professionnelles ou d'autres ministères, cette demande rencontre désormais un certain écho au sein de l'Éducation nationale. Les recommandations de l'Union européenne pour le découpage des certifications professionnelles en unités auxquelles doit être attribué un certain nombre de « crédits » (ECVET – european credit in vocational education and training) lui apportent un nouvel argument<sup>3</sup>.

À cette demande de renouvellement du curriculum des diplômes s'ajoutent d'autres éléments qui bousculent le modèle sur lequel ils ont été historiquement fondés. Ainsi, parmi toutes les initiatives que le ministère a récemment promues, toutes ne coïncident pas avec ce modèle. Certaines relèvent même d'une rupture que la loi de 2002 a rendue d'autant plus sensible. Elles rendent hétérodoxes certaines qualités des diplômes, soulignent les contradictions de la politique institutionnelle, et incitent à considérer autrement des fonctions traditionnellement attachées aux diplômes professionnels, qui n'ont jamais un objectif exclusif d'insertion.

---

<sup>1</sup> Il s'agit des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du CAP au BTS.

<sup>2</sup> Les CPC du ministère de l'Éducation nationale ont pour mission de créer, rénover et supprimer les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, dont les principaux sont le CAP, le BEP, le baccalauréat professionnel et le BTS. Il existe officiellement 20 CPC, dont 17 sont en fait en activité, la première CPC dépendant du ministère de l'Agriculture. Chaque CPC correspond à une branche professionnelle (chimie) ou à un ensemble d'activités professionnelles (techniques administratives et de gestion). Une CPC comprend 4 collèges : employeurs, salariés, pouvoirs publics, « personnes qualifiées » (représentants des fédérations de parents d'élèves, experts divers...). Créées en 1948, les CPC ont d'abord été une exclusivité du ministère de l'Éducation nationale. Depuis 1972, elles existent au ministère de l'Agriculture et au ministère de l'Emploi. Le ministère de la Jeunesse et des Sports en a institué à la fin de la décennie quatre-vingt-dix. Ce modèle de construction quadripartite des diplômes s'impose désormais comme une référence obligée, puisque la loi de modernisation sociale de 2002 impose la constitution de CPC aux ministères certificateurs qui souhaitent voir inscrits leurs diplômes dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce RNCP a vocation à enregistrer toutes les certifications professionnelles qui possèdent le label de l'État.

<sup>3</sup> Capitalisables sur l'ensemble du territoire européen, ces crédits doivent favoriser la mobilité des membres de l'Union grâce à la reconnaissance des différents acquis.

Malgré le rôle moteur joué par le ministère de l'Éducation nationale dans son instigation, le développement d'une nouvelle norme certificative, qui fait de la détention d'une certification professionnelle à la fois un bien commun et une nécessité, sans la relier obligatoirement à une formation explicitement organisée, met en cause certaines caractéristiques des diplômes professionnels. La part occupée par les savoirs généraux et la sélectivité des examens sont par exemple régulièrement épinglées, en tant que responsables du nombre encore trop élevé de sortants sans diplôme, de la part trop faible des actifs parmi les diplômés, voire d'une trop grande distance à l'égard de l'emploi. Le primat de la certification sur la formation dans les principes constitutifs des diplômes (et de toutes les certifications professionnelles, désormais) pose également problème. Il est clair en effet que l'exigence de formation qui incombe à l'enseignement professionnel et sa contribution à l'objectif de hausse du niveau d'éducation inscrite dans le Code de l'éducation<sup>4</sup> s'accommodent mal d'une telle consigne. Politique éducative, modernisation des *curricula* et politique des diplômes suivent des orientations qui se révèlent non seulement difficiles à concilier, mais que l'on peut également juger contradictoires sur certains points.

Si les mises en cause des diplômes ne sont pas nouvelles, dans la mesure où elles les accompagnent depuis la création du CAP au début du XX<sup>e</sup> siècle (cf. Brucy, dans cette publication), on aurait tort de penser qu'elles s'inscrivent dans une tradition sans conséquence. La « *métamorphose permanente* » qui, selon Christian Baudelot (2002), caractérise l'enseignement professionnel, pourrait en effet aboutir à d'importantes transformations dans la définition des diplômes après celles qu'a connues la structure de l'offre. Leur singularité notable suscite ainsi plusieurs projets de réforme. D'inspirations différentes, ces projets ont néanmoins en commun de chercher à modifier l'organisation du système français de formation et de certification. Que l'objectif soit la massification du nombre des diplômés, la certification des actifs tout au long de la vie dans une perspective de sécurisation des parcours professionnels, ou bien l'intégration du système français dans le « cadre européen des certifications » (traduction française de « european qualification framework »), c'est à la réforme qu'il invite.

Fondée sur les études sociologiques que je mène depuis plusieurs années sur les diplômes et sur la politique éducative, ainsi que sur les différents travaux produits dans le cadre du programme d'études de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) depuis 1992, la réflexion proposée ici s'organise en trois parties.

La première partie rend compte de l'activité complexe de construction des diplômes, qui demande au ministère de répondre aux sollicitations qui lui sont adressées de la part des organisations professionnelles tout en faisant coïncider sa réponse avec l'intérêt des jeunes et celui de la structure éducative (avec ses enseignants, ses équipements, son organisation et ses coûts particuliers...).

La deuxième partie s'intéresse à la singularité des diplômes, aux critiques qu'elle suscite et aux usages auxquels elle répond. Dans cette singularité s'intègre la fonction scolaire de l'enseignement professionnel, clairement assumée avec les diplômes déclarés « propédeutiques ». Bien qu'il apparaisse plutôt décalé dans le nouvel ordre « certificatoire »<sup>5</sup> en train de se mettre en place et qu'il contrevienne aux principes édictés par le ministère, le rôle de « troisième voie scolaire » qui incombe à la formation professionnelle initiale continue d'être déterminant pour favoriser la gestion des flux scolaire et assurer la « démocratisation » du système éducatif. Il permet ainsi à la politique nationale d'éducation d'accomplir ses ambitions sans compromettre l'ordre scolaire établi. Bien que 41 % des sortants de troisième se dirigent vers une filière professionnelle (Abriac, Maillard, Trancard, 2005), et que la part des bacheliers généraux dans l'ensemble des diplômés du niveau IV ait beaucoup diminué ces dernières années, la norme scolaire est néanmoins restée inchangée.

La dernière partie s'intéresse aux diplômes en tant que certifications indépendantes de la formation et aux effets, déjà partiellement observables, qu'induit la dissociation entre formation et certification, définitivement à l'œuvre depuis 1992 et l'instauration par le ministère de l'Éducation nationale de la

---

<sup>4</sup> L'article L.335 précise que « l'enseignement technologique et professionnel contribue à l'élévation générale des connaissances et des niveaux de qualification. Il constitue un facteur déterminant de la modernisation de l'économie nationale ».

<sup>5</sup> Ce néologisme sert à désigner les changements en cours dans notre organisation sociale, sachant que la détention d'une ou plusieurs certifications tend à devenir une condition indispensable pour avoir une place sur le marché du travail, la conserver et avoir accès à la mobilité professionnelle.

validation des acquis professionnels (VAP)<sup>6</sup>. Renforcée par la loi de modernisation sociale de 2002, cette dissociation rompt avec la définition traditionnelle des diplômes et risque de désigner comme une étrangeté leur vocation plurielle.

## **1. L'offre de diplômes et les « besoins de l'économie ». Des exigences et des interprétations plurielles**

Résultat d'une construction négociée dans le cadre des CPC, l'offre de diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale répond à plusieurs intérêts : ceux des employeurs et des salariés, qui représentent officiellement, par l'intermédiaire de leurs organisations professionnelles, les « besoins de l'économie » ; ceux du pouvoir politique et de l'institution, pour lesquels la politique menée dans l'enseignement professionnel doit non seulement tenir compte des évolutions de l'emploi mais aussi de la structure propre à l'institution éducative et des objectifs qui lui sont assignés. Elle est par là même soumise à plusieurs contraintes, celles qu'imposent le paritarisme et la nécessité d'adapter les diplômes aux contenus du travail, auxquelles s'ajoutent les contraintes institutionnelles et politiques liées au fonctionnement de l'institution éducative et à ses transformations internes.

Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale édite une nouvelle « liste des diplômes de l'enseignement professionnel et technologique », qui présente toutes les rénovations, suppressions, créations, c'est-à-dire tous les changements qui affectent l'offre nationale des diplômes. Cette offre évolue sans cesse, en raison des demandes adressées au ministère au nom des évolutions du travail et des ambitions que privilégie l'institution : moderniser le système de formation, proposer des diplômes aux jeunes comme aux adultes, rationaliser l'offre interne à chaque niveau de formation (par exemple en supprimant les brevets de technicien, jugés superflus depuis la création du baccalauréat professionnel)... Pour aboutir, les demandes doivent passer par plusieurs filtres et s'intégrer dans le système des directives ministérielles, qui se renouvelle en permanence. La carte des diplômes est en conséquence la somme combinée des réponses faites aux sollicitations externes et des mots d'ordre que formulent le ministre et/ou l'administration centrale. Son étendue et sa diversité sont le reflet de cette articulation complexe, dont les modes de rationalisation ne cessent de se redéfinir.

### **1.1. La division du travail d'élaboration des diplômes**

Dépendant des commissions professionnelles consultatives, service attaché à la DGESCO, l'élaboration de l'offre de certification dans l'enseignement professionnel et technologique est soumise à une forme plutôt sophistiquée de division du travail<sup>7</sup>. Pour comprendre les enjeux de cette offre et les raisons de sa plasticité, il est nécessaire d'aborder le contenu de l'activité de construction des diplômes, qui suit des règles très formalisées<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Mise en place pour permettre aux actifs dotés de cinq années d'activité professionnelle d'obtenir un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel sans passer par une formation ou un examen, la VAP imposait le passage d'une épreuve au moins. Aucun diplôme ne pouvait être obtenu en totalité par cette procédure. La VAE se substitue à la VAP et s'applique à toutes les certifications professionnelles qui ont le timbre de l'État. Elle s'adresse aux individus qui ont trois années d'expérience professionnelle, salariée ou bénévole, et leur permet d'accéder à une certification complète sans condition de formation ni d'épreuve. Les candidats doivent remplir un dossier et peuvent être soumis à un entretien avec un jury, qui décide de la délivrance totale ou partielle, ou de la non-délivrance, du diplôme.

<sup>7</sup> Rappelons que l'offre de diplômes n'est pas l'offre de formation, qui est déterminée par le conseil régional et le rectorat d'académie. Si l'administration centrale construit et gère l'offre nationale des diplômes, elle n'a en revanche que peu d'influence sur l'offre de formation proposée dans les académies, sinon par le biais de quelques consignes et informations publiées dans les circulaires, dans des notes expresses ou dans des rapports d'études.

<sup>8</sup> Ces règles font l'objet de publications régulières, qui figurent dans la collection « CPC-Documents » éditée par le ministère de l'Éducation nationale.

### 1.1.1. Une activité segmentée...

C'est à l'initiative du ministre de l'Éducation nationale que l'on doit chaque nouveau diplôme (comme le baccalauréat professionnel ou la licence professionnelle), initiative plus politique que fruit d'une concertation avec les partenaires sociaux, comme l'a montré Antoine Prost à propos du baccalauréat professionnel (2002). C'est ensuite à l'administration centrale que revient la tâche de définir le *curriculum* général de ces diplômes. Ce *curriculum* est publié dans un décret de réglementation générale, qui sert de référence pour l'ensemble des spécialités du diplôme. Les CPC interviennent pour définir ces spécialités, dont chacune correspond à une activité professionnelle (comme le secrétariat), à un métier (par exemple celui de luthier) ou à un ensemble d'activités (tel que les « carrières sanitaires et sociales »). Le nombre des spécialités dépend des caractéristiques du diplôme, plus ou moins orienté sur des métiers ou sur un champ d'activités assez large<sup>9</sup>, mais aussi de la politique menée par le ministère, qui peut changer les règles de définition du diplôme ou les adapter ponctuellement aux demandes des professionnels.

L'exemple du CAP incarne ce propos puisque ce diplôme, identifié comme un diplôme de métier préparant aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés, a fait l'objet de plusieurs métamorphoses et de politiques contradictoires en une quinzaine d'années. Devenu le plus petit diplôme de l'enseignement professionnel lorsque le baccalauréat professionnel a été créé, en 1985, il s'est trouvé investi de multiples fonctions, tant en termes de formation que de certification : formation des jeunes en difficultés scolaires, diplôme de remédiation, certification de secours pour des salariés non qualifiés mais aussi socle identitaire de maintes activités, traditionnelles (comme celles des métiers de bouche ou des arts appliqués) ou en voie de professionnalisation (par exemple dans les services aux personnes) (Maillard, 2003a). Le CAP a progressivement acquis un profil protéiforme pour remplir toutes ces fonctions, chaque nouvelle spécialité créée correspondant à une définition particulière du diplôme. Autrement dit, il a été utilisé comme une enveloppe aux contours imprécis dont le contenu dépendait de ses concepteurs. Cette multiplicité d'objectifs lui a fait perdre de sa valeur sur le marché du travail et l'a rapproché de l'emploi non qualifié (Cahuzac, Lemistre, Ourtau, 2000), proximité très éloignée de la définition initiale du diplôme. Pour interrompre ce mouvement de disqualification, qui finissait par mettre en cause non seulement le CAP mais aussi l'action du ministère, l'administration centrale a tenté, à partir de 1997, de modifier l'image du diplôme en soulignant l'intérêt de certaines spécialités auprès des employeurs. Ministre en charge de l'éducation, Claude Allègre est allé beaucoup plus loin en 1998, puisqu'il a décidé de promouvoir le CAP et de le relancer dans le système scolaire, au nom de sa « nécessité » sur le marché du travail et dans l'espace des certifications professionnelles, où le développement des certificats de qualification professionnelle (CQP) semblait représenter une menace potentielle pour les diplômes. De manière assez radicale, il a inversé la tendance suivie entre 1985 et 1997, lorsque la consigne institutionnelle était de réduire le nombre des spécialités de CAP et les flux en formation dans les lycées professionnels. Quasiment « réenchânté », le CAP a acquis dans les textes officiels une nouvelle place, qui se situe exactement à l'opposé de celle à laquelle toutes les mesures prises pendant une dizaine d'années l'avaient conduit. Désormais, il est présenté comme le principal diplôme du niveau V, même si les statistiques relatives aux flux d'inscrits et de candidats au diplôme manifestent les difficultés de sa relance. Le nombre des titulaires d'un CAP est ainsi passé de plus de 280 000 en 1990 à 184 000 en 2005<sup>10</sup>.

Bien que moins mouvementée, l'histoire du baccalauréat professionnel a connu elle aussi quelques ambiguïtés et inflexions. Malgré son titre de baccalauréat, qui en fait par principe un diplôme ouvert sur l'enseignement supérieur, il est défini comme un diplôme d'insertion pouvant accessoirement mener à la poursuite d'études. Il est également passé en une quinzaine d'années du statut de diplôme à vocation transversale, ne devant pas inclure plus d'une vingtaine de spécialités, à celui de diplôme de métier avec soixante-neuf spécialités (liste de 2006).

---

<sup>9</sup> Diplômes correspondant aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés, le CAP et le BEP, par exemple, ne comptent pas le même nombre de spécialités : le CAP, qui se réfère beaucoup à des professions artisanales, regroupe 215 spécialités, alors que le BEP, plus polyvalent, rassemble 35 spécialités.

<sup>10</sup> Données de la direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Éducation nationale.

Très actifs dans la composition de l'offre de spécialités, les partenaires sociaux le sont beaucoup moins dans la rédaction des diplômes. Une fois la décision de création ou de rénovation prise, ce sont des enseignants, sous la responsabilité d'un inspecteur général, qui sont chargés de transcrire en « savoirs » et en « compétences » les objectifs du diplôme<sup>11</sup>. Ils peuvent le faire avec l'aide de représentants du monde professionnel, mais ce sont eux qui rédigent *in fine* les référentiels – un référentiel d'activités professionnelles et un référentiel de certification – et les règlements d'examen. Ce travail d'écriture, voué à donner son identité formelle au diplôme, est toujours singulier. Il rend compte de la perspective adoptée par les rédacteurs pour envisager les relations entre formation, diplôme et travail. Comme on l'a démontré par ailleurs (Maillard, 2003b), bien que la présentation des référentiels soit très rationalisée et fasse l'objet d'un « guide méthodologique » (dont la dernière version a été publiée en 2004), les documents élaborés ne se conforment pas à un modèle standard même s'ils apparaissent très normés – et normatifs. Leurs auteurs, considérés tacitement comme des experts des liens entre connaissance et action, disposent à l'évidence d'une certaine marge d'indépendance liée à cette expertise. Ils bâtissent des documents complexes de plusieurs dizaines de pages, qui présentent un optimum de « compétences » et de « savoirs associés » plutôt qu'un répertoire d'objectifs concis. Validés par la CPC, les référentiels sont à la fois critiqués et estimés pour leurs ambitions. Ils constituent une sorte de vitrine du diplôme et de l'activité professionnelle à laquelle il se rapporte, plutôt que son reflet.

### 1.1.2. ...À la fois sous contrainte et relativement autonome

Si, comme on l'écrit souvent, la création d'un diplôme est le résultat d'un « compromis » (Möbus, Verdier, 1997), ce n'est pas seulement sur la décision de création ou sur le contenu des référentiels que réside la négociation. Elle intervient également sur l'intégration du diplôme dans une CPC particulière<sup>12</sup>, sur le choix du diplôme auquel sera attachée la spécialité et sur son niveau de formation. Elle met en jeu non seulement les partenaires sociaux entre eux et face à l'administration<sup>13</sup>, mais aussi les services internes de l'administration face au cabinet du ministre. Celui-ci peut invalider une décision prise par les CPC parce qu'elle lui paraît inopportune. Il peut aussi imposer à l'administration centrale des règles qui contredisent les actions précédemment mises en œuvre ou réduire ses marges de manœuvre. La politique de relance du CAP, inaugurée par le ministre Claude Allègre, est ainsi intervenue à la suite de mesures qui visaient à mettre le CAP à l'écart des lycées professionnels.

Si l'irruption de nouvelles directives accompagne fréquemment l'arrivée d'un ministre, elle n'est cependant pas systématique. En outre, même si certaines consignes traversent le temps, comme cela a été le cas pour la politique menée à l'égard du CAP pendant plus d'une douzaine d'années, en dépit des alertes adressées par certains chercheurs au ministère (Tanguy, 1991)<sup>14</sup>, la durée relativement brève de l'exercice ministériel dans l'Éducation nationale (deux ans en moyenne) produit un certain effet d'évaporation. Comme la division du travail de construction des diplômes mêle plusieurs niveaux d'intervention, différentes formes d'initiative trouvent leur place. Bien qu'elle soit sous la tutelle du ministre, toute cette organisation du travail composée de plusieurs strates et d'acteurs appartenant à des univers distincts, oscille entre autonomie et dépendance. Son autonomie varie selon les ministres et leur cabinet, mais aussi selon les acteurs à la tête de l'administration. Elle différencie également les CPC, en raison de l'influence très inégale des organisations professionnelles et des rapports qui s'établissent entre tous les partenaires. Les grandes fédérations patronales peuvent ainsi rester sourdes à certains projets du ministre (comme les fédérations du bâtiment, qui s'opposent à la suppression de certains des BEP de leur secteur recommandée par la loi d'orientation de 2005), ou faire œuvre de propositions pour infléchir la politique institutionnelle. On peut mesurer l'autonomie de l'activité des CPC par certains éléments tels que la diversité des diplômes, celle de leurs

---

<sup>11</sup> Les savoirs dont il est question ici sont les « savoirs associés », c'est-à-dire les savoirs généraux indispensables à l'accomplissement d'une tâche. Les savoirs généraux ne figurent pas dans les référentiels de certification des diplômes ; ils dépendent de référentiels disciplinaires déconnectés de l'activité professionnelle et sont communs à toutes les spécialités d'un même diplôme.

<sup>12</sup> Cette question se pose pour de nombreuses spécialités et en particulier pour celles qui relèvent des services aux entreprises. Les diplômes du nettoyage et du recyclage sont ainsi intégrés dans la CPC « sanitaire et social », où leur place se justifie peu.

<sup>13</sup> Les débats peuvent être vifs entre les différents partenaires de la consultation, lorsqu'ils sont en désaccord sur le diplôme projeté. Une demande de baccalauréat professionnel peut ainsi aboutir à la construction d'une mention complémentaire ; si un nouveau diplôme est bien créé, conformément au souhait émis, sa forme se révèle assez éloignée du projet initial.

<sup>14</sup> Dans le rapport qu'elle a rédigé à la demande du secrétaire d'État à l'Enseignement technique, *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Lucie Tanguy critique la « dénaturation du CAP » et ses effets déstabilisants sur l'offre de formation professionnelle comme sur le marché du travail.

cibles professionnelles comme celle de leurs exigences<sup>15</sup>. Le nombre et la nature des spécialités associées à chaque diplôme sont en effet autant le produit des différentes demandes formulées par les employeurs que celui de la traduction opérée par l'administration centrale pour concilier ces demandes avec les prescriptions du ministre et avec l'organisation interne de la structure éducative<sup>16</sup>.

## **1.2. Des diplômes pour l'avenir ? Difficultés de la prospective et du repérage des « besoins des entreprises »**

Un des principes auxquels se réfère l'activité des CPC, et qui est toujours évoqué par les ministres en charge de l'Éducation lorsqu'ils parlent de l'enseignement professionnel, est d'adapter l'offre de diplômes et de formation aux « évolutions de l'économie ». Cette adaptation constitue l'une des justifications de l'existence de l'enseignement professionnel, dont les diplômes sont les certifications les plus fréquemment citées dans les conventions collectives (Jobert, Tallard, 1997). Elle repose sur le dialogue qu'entreprennent les représentants des pouvoirs publics et les partenaires sociaux dans le cadre des CPC, mais aussi sur la mobilisation d'experts, internes et externes (Bouyx, 2001), et d'études prospectives.

Quelques-unes de ces études sont commanditées expressément par le secrétariat général des CPC, qui dispose depuis 1992 d'une cellule « études », d'un budget spécifique et d'une collection consacrée à la publication des travaux financés (*CPC-Document*). Les études sur l'emploi, qui ne représentent qu'une part des travaux réalisés, tentent de répondre à des questions concernant la pérennité de certains emplois, l'émergence de nouveaux métiers ou les reconfigurations des activités professionnelles. Les CPC mobilisent également les statistiques publiques sur l'emploi et les recherches disponibles, comme celles que mènent le Céreq ou le Centre d'études sur l'emploi. Dans la mesure où les diplômes doivent être construits en référence aux cinq prochaines années et où ils n'ont pas vocation à répondre à des besoins ponctuels, la dimension prospective fait partie intégrante de l'activité des CPC. En raison du coût très élevé des études de prospective et de leur extrême complexité, la plupart des travaux utilisés proviennent d'autres services de l'État, le plus souvent du Commissariat général du Plan (aujourd'hui Centre d'analyses stratégiques) et du ministère de l'Emploi. Les contrats d'études prospectives (CEP) que met en place la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère de l'Emploi avec les branches professionnelles, par exemple, représentent une source d'information importante. En même temps, dans la mesure où le moment où sont formulées les demandes concernant la création ou la rénovation d'un diplôme ne coïncide pas forcément avec la date de parution de ces documents, leur recours reste modéré. De plus, la lecture comparée des CEP réalisés depuis une dizaine d'années, qu'ils concernent le secteur tertiaire ou le secteur industriel et indépendamment de leurs auteurs, montre que l'univers des diplômes professionnels reste peu approché par les experts, qui méconnaissent les spécialités comme l'activité des CPC, et s'en tiennent volontiers à quelques prénotions très répandues.

Une autre limite que rencontre l'intégration des travaux de prospective dans les réflexions des CPC tient à la fragilité des données établies, dont les prévisions les plus audacieuses sont en général assez rapidement contredites. Les chiffres publiés se révèlent rapidement caducs, soit parce que quelques paramètres essentiels ont été omis (comme le comportement des entreprises en matière de recrutement et de gestion des ressources humaines, le comportement d'activité des individus, ou l'arrivée d'Internet<sup>17</sup>...), soit en raison de retournements imprévus de la conjoncture économique. La promulgation de nouvelles lois représente aussi un facteur d'erreur. En modifiant le régime des retraites et donc la distribution des départs en retraite, la loi Fillon de 2002 a contredit l'annonce du « choc démographique » faite par le Commissariat général du Plan au moment même de sa parution dans *Avenirs des métiers* (2002).

---

<sup>15</sup> Cette inégalité des exigences entre les spécialités d'un même diplôme est révélée dans plusieurs études publiées par la DESCO (Dessus, 2001 ; Quenson, 2004), ainsi que dans des évaluations menées par l'inspection générale (Doriath, Séré, 2003)

<sup>16</sup> C'est pourquoi il existe différents types de diplômes professionnels et un nombre toujours changeant de spécialités pour chaque diplôme. On dénombre aujourd'hui 213 CAP, 35 BEP, 69 baccalauréats professionnels et 113 BTS, ainsi que 64 brevets professionnels, 46 mentions complémentaires, une vingtaine de brevets de technicien et quelques brevets des métiers d'art...

<sup>17</sup> L'analyse, à l'initiative du Groupe Prospective des métiers et des qualifications du Commissariat général du Plan (Plan, 2001), d'une quinzaine de contrats d'études prospectives menés pendant la décennie quatre-vingt-dix dans le secteur tertiaire, a montré que ces études, plutôt portées vers la surévaluation de l'influence des technologies de l'information et de la communication sur le travail et les organisations productives, n'avaient pas envisagé l'irruption d'Internet.

Quelle que soit la robustesse de leur construction, les prévisions démographiques qui envisagent les évolutions de la main-d'œuvre restent confrontées aux changements politiques et législatifs, ainsi qu'à l'instabilité économique. De plus, même lorsqu'elles multiplient les variables et les scénarios, elles se heurtent toujours à la variabilité des politiques entrepreneuriales, beaucoup moins rationnelles qu'on ne tend à le croire. L'existence de modes managériaux, propice à l'inversion de tendances, échappe ainsi aux calculs économétriques. En menant pendant plusieurs années des investigations auprès des constructeurs automobiles et de leurs équipementiers, Armelle Gorgeu et René Mathieu ont pu mettre en valeur une telle instabilité (2005) : selon les directeurs des ressources humaines en place, les critères de recrutement et les modes de gestion des ressources humaines changent ; or, comme la mobilité de ces directeurs a lieu en moyenne tous les deux ans, les projections auxquelles se livrent les chercheurs se révèlent à haut risque. Autrement dit, l'absence de linéarité des politiques d'entreprises s'ajoute à la diversité des pratiques sectorielles et catégorielles comme source de difficultés.

Qu'ils soient énoncés dans des travaux de recherche ou d'expertise, ou qu'ils soient formulés par des organisations professionnelles représentant les entreprises, les besoins en main-d'œuvre et en compétences s'avèrent difficiles à objectiver. Selon l'économiste Jean Vincens (2001), les entreprises seraient même incapables de les établir. La diffusion encore mal assurée de la « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » conforte un tel constat<sup>18</sup>. Le faible caractère prospectif des travaux menés par les observatoires de métiers des branches professionnelles le renforce également (Afriat, Aguetant, Gay, Maillard, 2005). Pour les branches professionnelles et plus encore pour les entreprises, l'avenir envisageable va rarement au-delà des deux ou trois prochaines années.

### 1.3. Des demandes d'origines diverses

Pour compléter les études macro-économiques et obtenir des informations plus précises sur le contenu des activités et sur les modes de recrutement des entreprises, le ministère commande différentes recherches susceptibles de mieux approcher les rapports entre formation et travail. Grâce aux nombreux travaux d'observation des diplômés, qui comportent tous une interrogation sur leur genèse, on sait à quel point l'origine des diplômés est multiple. Les demandes proviennent de différentes catégories d'acteurs, qui développent chacune un argumentaire particulier. La création d'une nouvelle spécialité peut provenir d'une branche professionnelle, d'une très grande entreprise, d'une fédération patronale, autrement dit de représentants de la sphère économique, mais aussi d'un groupe d'enseignants ou d'un inspecteur général. Différents principes de nécessité sont invoqués : l'adaptation aux nouvelles technologies, l'influence des nouvelles organisations du travail, la structuration d'un marché interne, l'application de nouvelles normes... ou la possibilité pour les enseignants d'une discipline d'avoir accès à de nouveaux concours et à de nouvelles perspectives de carrière. Les registres de rationalité sont très diversifiés et ne font pas prévaloir la perspective techno-fonctionnaliste qui définit *a priori* l'activité des CPC (Collins, 1971).

Les syndicats de salariés sont beaucoup moins actifs que les fédérations patronales dans la réclamation de nouveaux diplômés. Ils le sont davantage pour ce qui concerne les rénovations et les suppressions. Leur représentation est cependant très inégale selon les CPC (certains syndicats n'ayant même nommé aucun représentant dans quelques CPC) et elle ne cesse de s'affaiblir depuis une dizaine d'années. Cette présence insuffisante des salariés dans les séances de travail met en question le caractère paritaire des décisions prises.

La question de la représentativité des organisations professionnelles qui participent à l'activité des CPC est une question récurrente pour toutes les instances paritaires. Elle est constitutive de leur organisation. Or, la démultiplication de ces instances et, depuis peu, des CPC dans les ministères certificateurs, conformément aux termes de la loi de modernisation sociale, rend plus difficile la participation des partenaires sociaux, qui n'ont pas tous la possibilité de répondre à cette obligation d'omniprésence. Disposant de forces réduites, les syndicats de salariés tendent à privilégier certaines instances ou séquentent leur temps de présence, ce qui ne facilite pas le dialogue social et le travail de collaboration au principe du travail mené en CPC. On peut par ailleurs s'interroger sur la valeur collective des discours tenus par leurs mandants, dont on ne sait pas toujours à quel titre ils s'expriment. Alors que les représentants des organisations patronales s'inscrivent plutôt dans un rôle prescrit, les syndicalistes sont moins souvent porteurs de principes spécifiques. Leurs positions se révèlent en outre plutôt évolutives, comme on peut le constater à la lecture des articles rédigés

---

<sup>18</sup> Une nouvelle preuve en est donnée dans les travaux réalisés sous l'égide du Céreq (Brochier, 2002).

pour la revue *CPC-Info*, dans les différents numéros consacrés aux thèmes de la certification et de la qualification professionnelle<sup>19</sup>.

Définie à partir de tous ces éléments, l'offre de diplômes apparaît comme une offre plus politique que « technique », finalement assez peu sensible à l'illusion adéquationniste qu'on lui attribue souvent (Agulhon, 1997). Vouée à fournir un système de repères stable, elle doit en même temps faire la preuve de la capacité de l'institution à innover, anticiper et à prendre en compte intérêts collectifs et particuliers. Dans ce cadre, le recours aux études et à l'expertise apporte certes des informations nécessaires à la réflexion, mais il permet surtout d'atténuer l'immédiateté du rapport de forces dans lequel s'inscrit la négociation. En principe puissante, l'administration doit composer avec ses différents partenaires, qui peuvent toujours menacer d'en référer au ministre ou de ne pas reconnaître les diplômes publiés ; voire d'extraire les diplômes de l'Éducation nationale des conventions collectives (menace brandie au début de la décennie 90 par l'UIMM, lorsqu'elle voulait voir disparaître les CAP industriels) (Maillard, 1994). Si l'administration centrale a régulièrement l'occasion d'éprouver sa capacité de résistance aux différentes pressions qui lui sont adressées, les partenaires sociaux tentent de la même façon d'échapper aux directives de l'institution et de faire valoir leur propre vision des relations entre le système éducatif et le système productif.

Aujourd'hui cependant, les difficultés que rencontre et pose la politique des diplômes tiennent plus fortement à l'incorporation par l'institution éducative de normes et de valeurs en rupture avec celles qu'elle a pu promouvoir ou qu'elle peut mettre en œuvre qu'aux requêtes des organisations professionnelles. Alors que le modèle sur lequel a été forgé le diplôme professionnel tout au long du vingtième siècle a su affronter toute une succession d'innovations et de réformes profondes, sa pérennité apparaît moins garantie. Outre les restructurations qui pourraient bientôt voir le jour, ce sont les contradictions auxquelles l'institution a à faire – celles qu'elle produit elle-même ou que d'autres lui imposent – qui pourraient bien mettre fin à la singularité des diplômes et à la référence qu'ils représentent sur le marché du travail.

## **2. La singularité des diplômes professionnels**

Présentés chaque année par plus de 750 000 candidats, les diplômes professionnels de l'Éducation nationale attirent un nombre élevé d'adultes en formation continue et de candidats libres, qui représentent 20 % des candidats. Cette importance, ajoutée à la diversité de leur public, donnent à ces diplômes un poids considérable dans l'offre nationale de formation, dans l'offre de certification, comme dans les relations entre formation et emploi. Cette influence, dont ne rend pas du tout compte leur faible valorisation au sein du système éducatif, en fait des repères sociaux éminents et des objets constants de critiques. Tout ce qui compose leur singularité provoque ainsi maints reproches.

Historiquement construit, défendu avec constance par les représentants du ministère de l'Éducation nationale, dont les corps d'inspection se sont révélé d'efficaces fers de lance (Brucy, 1998), le modèle sur lequel sont construits les diplômes professionnels affronte depuis quelque temps des valeurs et des principes d'autant plus difficiles à accorder qu'ils peuvent être exogènes à l'institution éducative. En parlant pour les adultes et non pas pour les jeunes en formation initiale, les textes sur la formation professionnelle édictés par le ministère de l'Emploi font ainsi apparaître certaines propriétés distinctives des diplômes comme des attributs discriminants et parfois inadaptes à l'exercice professionnel immédiat.

### **2.1. Des traits particuliers objets de controverses**

La définition des diplômes professionnels possède quelques caractéristiques stables, qu'ils partagent avec d'autres diplômes de l'Éducation nationale ou d'autres ministères. Ils sont ainsi nationaux, inaliénables et intemporels, ce qui d'emblée les distingue de certaines certifications professionnelles. Leurs modes de construction sont par ailleurs unifiés et régis par des décrets de réglementation. Ils sont également ouverts à tous les publics, ce qui les différencie cette fois de nombreux autres diplômes et certifications professionnelles, souvent réservés à des populations particulières. Il est non seulement possible de préparer un diplôme professionnel par différentes voies de formation, mais diverses formes de candidatures sont également autorisées. Grâce à l'organisation annuelle d'un examen pour chaque diplôme professionnel, le

---

<sup>19</sup> Semestrielle, cette revue, créée en 1986 et diffusée à environ 3 000 exemplaires, a pour mission d'informer les acteurs de la formation et de la certification sur les évolutions de l'offre de diplômes. Elle est progressivement devenue aussi un organe de débat, en donnant la parole aux partenaires sociaux et aux auteurs des études pilotées par la DGESCO.

nombre annuel des candidats qui tentent d'obtenir un diplôme professionnel est à la fois le plus élevé et le plus diversifié dans l'ensemble des diplômes, titres et certificats professionnels.

D'autres traits différencient les diplômes des CQP ou des titres du ministère de l'Emploi : leur composition mixte articulant savoirs généraux et pratique professionnelle, leur double finalité visant l'insertion professionnelle et la poursuite d'études, leur inscription dans une filière de formation et leur sélectivité. Ces éléments sont corrélés à leur « maison-mère », le ministère de l'Éducation nationale.

### 2.1.1. Trop de savoirs généraux ?

Dès leur origine, 1911 pour le certificat de capacité professionnelle remplacé en 1919 par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), la question des objectifs dédiés aux diplômes professionnels a été posée. C'est finalement vers un individu-citoyen-producteur que s'est orientée la définition du curriculum du CAP, définition qui impose une certaine somme de savoirs généraux. Si le travailleur qualifié titulaire d'un CAP doit pouvoir être adaptable et polyvalent, notions qui parcourent toute l'histoire de ce diplôme et n'ont donc rien de neuf, la formation qu'il reçoit a aussi une fonction d'émancipation individuelle à laquelle tiennent les représentants du ministère de l'Éducation nationale. Le nouveau décret de réglementation du CAP publié en 2002 réaffirme cette exigence.

Affrontée à d'autres perceptions du rôle de la formation, plus proches de la préparation à l'exercice professionnel immédiat, cette conception qui a toujours suscité la controverse ou inspiré des initiatives hétérodoxes assure une certaine place à l'enseignement général. Pour garantir un « apprentissage méthodique et complet » (Brucy, 1998), différents types de savoirs sont convoqués : des savoirs généraux, indépendants de l'activité professionnelle ; des savoirs généraux et technologiques, identifiés comme « savoirs associés » dans les référentiels de certification, constitutifs de la compétence professionnelle ; des savoir-faire inhérents à la pratique professionnelle.

Une telle trilogie n'existe pas dans toutes les certifications professionnelles. Celles qui sont réservées aux adultes par exemple n'incorporent pas d'enseignement général dans l'évaluation, le lien entre enseignement général et scolarité étant jugé trop fort pour ne pas décourager les actifs. Dans la mesure où une grande part des actifs qui composent la population cible des politiques publiques de formation ne possèdent aucun diplôme et ont souvent été en difficulté à l'école, imposer des épreuves rappelant celles du système scolaire apparaît inadapté. Cette distance des adultes à l'égard d'un enseignement général qui serait par nature trop académique est un argument souvent brandi pour réclamer l'élimination des savoirs généraux dans les référentiels de certification des diplômes. Très présent au ministère de l'Emploi ou à l'AFPA (Santelmann, 2004), cet argument a une certaine audience au ministère de l'Éducation nationale. Les représentants des services de formation continue et de VAE sont en effet souvent enclins à considérer comme une sorte de brimade des évaluations qu'ils jugent à la fois trop scolaires et trop sélectives. Nombre d'entre eux proposent par conséquent de supprimer les épreuves d'enseignement général pour la population en formation continue. Pendant la décennie 90, alors que la mise en place de la validation des acquis professionnels (VAP) suscitait de nombreuses discussions au sein du ministère et que le CAP n'apparaissait plus comme un diplôme adapté pour les jeunes des lycées professionnels (Maillard, 2005), cette idée a reçu quelque résonance. Benoît Bouyx, secrétaire général des commissions professionnelles consultatives pendant toute cette période – mais aussi ancien agent du service de la formation continue de la direction des Lycées et Collèges –, s'y montrait sensible. C'est cette même idée que Pierre Cahuc et Francis Kramarz défendent dans leur rapport sur *De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle* (2004). Fondée sur la nécessité de distinguer les différents publics aspirant à un même diplôme, cette préconisation apparaît récurrente.

Le principe d'une distinction radicale entre les candidats selon leur origine n'a cependant pas été acté, car c'est un même diplôme que doivent passer l'ensemble des postulants selon les règles d'équité actuellement en vigueur ; seuls les candidats titulaires d'un diplôme supérieur au CAP sont dispensés des épreuves d'enseignement général. Le respect de l'unicité du diplôme a jusqu'à présent justifié le rejet d'un tel principe, qui risquerait de créer de nouveaux modes de catégorisation des diplômes. Or le diplôme est encore pour le moment conçu comme une entité indivisible. Quant à l'idée de réserver l'enseignement général à la formation en l'excluant de l'évaluation, elle présente plusieurs défauts : elle se réfère à une définition réductrice de la qualification professionnelle comme des perspectives offertes par le diplôme, qui doit non seulement être corrélé à l'emploi qualifié mais a également pour missions d'ouvrir le champ des possibles de ses titulaires, dans le présent comme dans l'avenir ; la mobilité professionnelle est inscrite dans la conception des diplômes, ce qui explique pour partie les tendances à l'exhaustivité des référentiels de certification. Cette idée tend aussi à apparenter le CAP à un CQP ou à un titre du ministère de l'Emploi, ce

qui reviendrait à évacuer le caractère spécifique de ce diplôme, à l'origine pourtant de sa valeur sur le marché du travail et de sa reconnaissance dans les conventions collectives (Jobert, Tallard, 1997). Par ailleurs, il n'est pas certain que la lisibilité de l'offre nationale de certification serait améliorée par une uniformisation des modèles de certification existants.

Les critiques qui portent sur le poids croissant de l'enseignement général dans les curricula sont plus difficiles à aborder. À propos du CAP et du BEP, Guy Brucy montre dans *Suffit-il de scolariser ?* (2000) une tendance nette à la scolarisation, estimée par la réduction du nombre d'heures d'atelier et l'augmentation des heures consacrées aux enseignements généraux et technologiques. Le calcul n'est pourtant pas si simple, puisqu'il faut ajouter les heures passées en stage aux heures de pratique professionnelle, calcul qui dépend des spécialités mais aussi des conditions de déroulement du stage. La distinction des heures dévolues à chaque enseignement dans le projet pluridisciplinaire à contenu professionnel n'est pas plus facile. Il est néanmoins vrai que la part qui revient aux enseignements généraux s'est développée ces dernières années, non seulement pour favoriser la polyvalence et l'adaptabilité des titulaires des diplômes, que les représentants de l'Éducation nationale associent plus volontiers aux savoirs généraux qu'aux savoir-faire, mais aussi pour favoriser la double finalité des diplômes. On remarque par ailleurs que l'intégration entre le général et le professionnel, prônée depuis plusieurs années et avec une grande constance par les textes ministériels pour éviter les cloisonnements disciplinaires et donner plus de cohérence aux différents savoirs, suscite une franche hostilité de la part de certains corps enseignants. À la crainte de l'instrumentalisation des savoirs généraux et de leur dilution se joint la peur d'une dissolution des corps disciplinaires et d'une refonte du métier enseignant en lycée professionnel.

### 2.1.2. Une double finalité problématique

La double finalité à laquelle préparent les différents registres de savoirs est une autre spécialité des diplômes professionnels. Présente dans tous les diplômes à l'exception du brevet professionnel (BP)<sup>20</sup>, elle les désigne cependant inégalement. Paradoxalement, c'est pour le baccalauréat professionnel qu'elle a été le moins affirmée, alors qu'en tant que premier grade de l'enseignement supérieur le baccalauréat est consubstantiellement lié à la poursuite d'études.

Les diplômes professionnels offrent différentes opportunités de poursuite d'études. Depuis la création du baccalauréat professionnel et la transformation du brevet professionnel en diplôme accessible par la formation initiale (1992), le CAP n'a plus seulement une vocation d'insertion. Certains établissements, en particulier des centres de formation d'apprentis, le présentent même comme une première étape dans un cursus de longueur variable. Inscrit dans l'enseignement supérieur à un niveau bac+2, le BTS permet lui aussi de prolonger son cursus. Certains obstacles peuvent cependant être imposés aux candidats à cette prolongation, qui représentent entre 30 et 40 % d'une promotion. Si l'accès immédiat en licence professionnelle, diplôme créé en 1999, est considéré comme une poursuite « naturelle » du BTS, l'entrée directe dans une autre licence est soumise à conditions, propres aux différentes universités.

La question de la poursuite d'études post-BTS n'a pas toujours eu aussi librement cours qu'aujourd'hui. L'éventualité d'une dénaturaison du diplôme rendue possible par la massification des cursus longs pesait lourdement sur ce sujet. Un phénomène identique s'est produit pour le baccalauréat professionnel, présenté jusqu'à présent comme un diplôme d'insertion. La prise en compte des prolongations de cursus, évoquée très souvent en termes négatifs par les universitaires et par les chercheurs travaillant sur l'enseignement supérieur, soit en raison de la trop grande hétérogénéité des bacheliers (Blöss, Ehrlich, 2000), soit au nom du « leurre » représenté par le bac pro pour les aspirants aux études supérieures (Beaud, Pialoux, 2002), se fait depuis très peu de temps. Outre qu'elle est désormais rendue visible dans les productions statistiques du ministère, elle a aussi droit de cité dans les circulaires officielles, autrement que sous la forme de consignes visant à restreindre l'accueil des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, comme c'était le cas pendant la dernière décennie. Pour favoriser cet accueil dans les sections de BTS, jugées les plus adaptées à la formation de ces diplômés, des mentions au bac pro ont même été créées en 2005, malgré l'avis plutôt défavorable émis par les organisations professionnelles, hostiles à l'idée qu'un diplôme professionnel soit officiellement associé à une plus ou moindre grande compétence<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Réserve d'abord à la formation continue puis ouvert aux apprentis, ce diplôme ne peut se préparer que dans le cadre d'un contrat de travail. Il vise les plus hautes qualifications des catégories ouvrière et employée.

<sup>21</sup> Séance du 9 septembre 2005 du Comité interprofessionnel consultatif (CIC).

Même si c'est en d'autres termes que la double finalité du BEP a pris forme, elle ne s'est pas non plus imposée de manière automatique. Défini depuis 1979 comme un diplôme pouvant conduire au baccalauréat de technicien, le BEP est devenu explicitement un diplôme dit « à double finalité » dès la création du baccalauréat professionnel. Son rôle de vivier du bac pro, associé à sa valorisation plus grande que celle du CAP dans le système scolaire et parfois même dans le système productif, lui ont fait connaître un développement aussi rapide qu'important. Beaucoup moins implanté dans la formation initiale que le CAP au début des années 80<sup>22</sup>, le BEP est aujourd'hui le premier diplôme de l'enseignement professionnel par le volume des inscrits en formation comme par celui des candidats (près de 480 000 élèves et apprentis et 240 000 candidats en 2005, soit plus de 30 % des candidats à un diplôme professionnel). Cependant, malgré tous les efforts mis en œuvre par cette politique très volontariste (Maillard, 2004), les possibilités de poursuite d'études qu'offrent les différents BEP restent très disparates. Bien mise en valeur par Bernard Fourcade et Maurice Ourtau en 1998<sup>23</sup>, cette inégalité subsiste encore même si le ministère cherche à la corriger. Il le fait en remplaçant dans les textes la « double finalité » par une finalité exclusivement « propédeutique » depuis la loi d'orientation sur l'école de 2005 ; il restreint aussi le nombre des spécialités du diplôme en élargissant le champ d'activité de chacune d'entre elles, afin de permettre aux titulaires d'un BEP d'accéder à plusieurs baccalauréats professionnels en plus d'au moins un baccalauréat technologique. Ces efforts n'empêchent cependant pas les jeunes d'entrer dans la vie active dès l'obtention de leur BEP, et ils n'ont encore réduit ni le nombre des abandons en cours de formation ni celui des échecs à l'examen.

### 2.1.3. La sélectivité des diplômes : une « qualité » mise en cause

La sélectivité est elle aussi un élément constitutif des diplômes professionnels. Longtemps active à l'entrée en formation, elle s'est concentrée sur l'examen final lorsque l'enseignement professionnel est devenu la troisième filière d'enseignement du système scolaire, dans les années 60 (Prost, 1981). Jusqu'à cette date, le CAP était un diplôme élitiste très difficile d'accès, ce qui a beaucoup profité à sa réputation. Sous le coup de l'explosion scolaire consécutive aux réformes dites « de démocratisation », la sélection a été reportée à la sortie de la formation, en empruntant de nouveaux critères. Toutefois, même lorsque le CAP s'est fortement « scolarisé », devenant dans certaines spécialités un diplôme principalement centré sur la remédiation scolaire (Maillard, 1994), sa dimension sélective a persisté. En dépit de nombreux discours dénonçant la « braderie » du diplôme (discours recueillis auprès des enseignants et des employeurs lors des enquêtes de terrain), les taux de réussite au CAP sont longtemps restés inférieurs à 65 %, les meilleurs résultats étant obtenus par les candidats issus du BEP. Une observation minutieuse des taux de réussite des différentes populations de candidats, entre 1990 et 2000 (Maillard, 2003a), ne conforte pas l'idée d'un « don du diplôme ».

Parmi les fréquentes critiques que reçoivent les diplômes professionnels, celles qui soulignent la facilité avec laquelle ils sont délivrés sont pourtant nombreuses. Celles qui dénoncent la faiblesse des taux de réussite le sont aussi. Cette approche contradictoire montre à quel point il est difficile de définir ce que pourrait être une sélectivité « juste ». Quoi qu'il en soit, la sélectivité de l'accès aux diplômes est un principe fondateur, auquel tiennent non seulement les enseignants, qui y voient une garantie d'assiduité et de travail chez les individus qu'ils forment, mais aussi les professionnels, pour qui la sélection est une opération coutumière.

Le mode d'évaluation par l'examen est néanmoins fortement remis en cause par le ministère, à la fois pour le caractère de sanction qu'il revêt, et qui ne permettrait pas de prendre en compte les véritables acquis des individus (en raison des limites de l'évaluation par sondage), et pour les contraintes d'organisation et de calendrier qu'il induit. Ces contraintes sont désormais jugées trop lourdes et leur coût trop élevé<sup>24</sup>. Considérée aussi comme un signe de scolarisme, la forme même de l'examen et la mise à l'épreuve ponctuelle qu'il impose apparaissent mal appropriées aux différents publics qui tentent d'obtenir un diplôme. Cette inégalité des candidats est visible dans les taux de réussite. Lorsqu'on compare les résultats obtenus par les différentes catégories de candidats, les difficultés que rencontrent certaines populations sautent aux yeux, ce qui interroge non seulement les modes de conception des examens mais aussi leurs rapports avec les référentiels de certification. Si les faibles taux de réussite des candidats libres (55 %) et des candidats provenant de l'enseignement à distance (46 %) peuvent s'expliquer par le risque inhérent à ce type de candidature, les moins bons résultats des actifs inscrits en formation continue (66 %) posent plus de

<sup>22</sup> Selon la DEPP, le CAP rassemblait plus de 450 000 élèves et 222 000 apprentis en 1980, alors que le BEP, réservé aux élèves, n'en comptait qu'un peu plus de 300 000 élèves.

<sup>23</sup> *La double finalité du BEP*, CPC/Document n°98-1, ministère de l'Éducation nationale.

<sup>24</sup> Tel qu'il a suscité en 2006 un audit de l'inspection des Finances, associée à l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche et à l'inspection générale de l'Éducation nationale.

questions<sup>25</sup>. Une explication assez répandue impute cette situation à la place trop importante qu'occupe l'enseignement général dans les examens. Cette place renforcerait la sélectivité des diplômes, en lui donnant un caractère arbitraire beaucoup trop inspiré de l'univers scolaire et de l'habitus des enseignants. Pourtant, lorsqu'on observe les notes obtenues dans les différentes épreuves, il semble que ce soit plus volontiers la médiocrité obtenue dans les épreuves professionnelles, à très gros coefficient, que les notes acquises dans les matières générales qui soient à l'origine d'un échec à l'examen. Inégale selon les diplômes, selon les spécialités mais aussi selon les époques<sup>26</sup>, la sélectivité des évaluations fait en tout cas des diplômes professionnels les moins accessibles de tous les diplômes de l'Éducation nationale.

Donner une réponse objective aux différentes assertions que produit l'évaluation demanderait des éléments qui ne sont actuellement pas disponibles. La diversité des épreuves, des coefficients, à l'intérieur d'une même catégorie de diplômes, rend les approches approximatives. La connaissance des CPC, des diplômes et des curricula ne permet pas de comprendre le fonctionnement des examens et du système de notation, qu'on peut seulement identifier à partir des règlements d'examen et du recensement des notes obtenues à chaque épreuve. Non seulement les études font défaut, mais les rapports de l'inspection générale manquent également. L'opacité règne donc sur ce thème, auquel la France reste néanmoins très attachée. L'opposition que suscitent la perspective de disparition de l'examen au baccalauréat ou les projets de délivrance des diplômes professionnels par contrôle en cours de formation en témoignent. La mise à l'épreuve lors d'un examen final persiste à être perçue comme une garantie d'équité et de justice. Sans vouloir cautionner une telle approche, on peut néanmoins remarquer que l'organisation annuelle d'un examen permet à des individus de toutes origines d'être candidats à un diplôme, ce que n'autorisent pas les différents modèles de contrôle continu. L'examen final a donc une double dimension : de sanction sans merci, avec laquelle tentent de rompre d'autres formes d'évaluation ; mais aussi d'ouverture, pour ceux qui ne peuvent pas respecter les règles de la formation ou les conditions de la VAE, et qui sont chaque année plusieurs dizaines de milliers.

## **2.2. La fonction scolaire de l'enseignement professionnel influence l'offre de diplômes et les curricula**

Si les diplômes peuvent se passer de la formation, l'enseignement professionnel n'existe pas sans diplômes. En tant que segment du système éducatif, il accueille, scolarise et prépare les jeunes à un diplôme. Bien que l'activité des CPC soit centrée sur les diplômes et n'ait pas à prendre en compte ce qui relève de la formation, celle-ci occupe néanmoins une place importante dans les préoccupations des constructeurs des diplômes et des rédacteurs de référentiels (Maillard, 2003b). Ces préoccupations concernent les publics susceptibles d'être attirés par le diplôme créé ou rénové, et donc les manières de capter leur attention pour les conduire vers la formation (par l'intitulé, le choix ou non d'options, ou par l'ouverture du champ professionnel) ; elles prennent en compte l'équilibre des disciplines nécessaire au respect du règlement général du diplôme, ce qui implique de considérer l'allocation des postes d'enseignants, à laquelle les syndicats enseignants se montrent très sensibles. Elles se soucient également des équipements indispensables à la formation, chaque rénovation pouvant justifier l'usage de nouvelles technologies et la mise en place de nouveaux matériels. L'écriture des référentiels envisage tous ces éléments, incorporés discrètement par le biais des exigences de l'attribution du diplôme. Autrement dit, même si elle est masquée, la formation n'est pas absente de la construction des diplômes.

### **2.2.1. L'enseignement professionnel comme troisième voie scolaire**

Cette importance accordée à la formation ne tient pas seulement au poids de la formation initiale dans la population des aspirants aux diplômes, mais aussi au rôle de troisième voie scolaire qui incombe à l'enseignement professionnel depuis son intégration dans le système scolaire. Longtemps sélectif et plutôt malthusien, il a connu une très forte croissance en devenant dans les années 60 la troisième filière d'enseignement après les filières générale et technologique. Il a ainsi participé activement à la politique de massification du second degré.

---

<sup>25</sup> Ces taux de réussite sont ceux de la session 2005, France métro. ; source : DEPP.

<sup>26</sup> On remarque que si la réussite en CAP a beaucoup progressé depuis 6 ans, atteignant 77 % en 2005, elle baisse en revanche en bac pro et stagne en BTS, les taux de réussite à des diplômes étant respectivement de 75 % et de 66 % en 2005.

Le développement du CAP dans les établissements scolaires pendant les décennies soixante et soixante-dix, et principalement des spécialités industrielles, a beaucoup reposé sur la politique d'éducation menée alors, moins préoccupée par la désindustrialisation et la relation formation-emploi que par la généralisation de l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire. Ces dispositions se sont révélées efficaces pour augmenter les flux scolarisés (plus de 500 000 élèves formés au CAP en 1970, face à 134 000 élèves de BEP, diplôme pourtant destiné à prendre la place du CAP dans le système scolaire...), mais elles ont fait perdre à l'enseignement professionnel l'autonomie dont il disposait et ont lié son image à celle de l'échec scolaire, en raison des difficultés d'une partie du public accueilli en CAP après la cinquième de collège. Néanmoins, jusqu'au milieu de la décennie soixante-dix, la faible corrélation entre le profil des diplômés et les emplois offerts n'a pas été appréhendée comme un problème, l'insertion des titulaires d'un diplôme se réalisant sans difficultés. En revanche, le thème de la « dévalorisation » de l'enseignement professionnel a pris place, s'installant dans la durée malgré tous les projets de revalorisation annoncés par chaque nouveau ministre de l'Éducation.

L'enseignement professionnel affronte un paradoxe notable : il s'est constitué sur des diplômes qui peuvent être préparés en dehors de lui et qui peuvent même désormais se passer de formation ; mais comme, en tant que filière d'enseignement, il assume une mission de formation, une part des diplômés doivent être élaborés de façon à lui permettre de remplir cet objectif. L'analyse de la politique institutionnelle menée depuis une quarantaine d'années ne laisse aucune place au doute : instrument au service de l'Éducation nationale pour adapter son offre de formation et de diplômes aux évolutions de l'économie et du travail, l'enseignement professionnel doit aussi favoriser la réussite des objectifs éducatifs. C'est aussi dans cette perspective, et pas seulement pour répondre ou anticiper les évolutions de l'emploi que s'inscrit la redéfinition incessante des diplômes professionnels. Après la métamorphose du CAP et la création du BEP en 1966, l'instauration du baccalauréat professionnel et la transformation du BEP en font la preuve. Autrement dit, on ne peut appréhender la politique des diplômes sans tenir compte de la contribution de la voie professionnelle aux politiques nationales d'éducation, contribution qui provient de l'enseignement professionnel mais aussi de l'apprentissage (Moreau, 2003).

Dans la pratique, la fonction scolaire se traduit différemment selon les diplômes et selon le contexte sociopolitique. Alors qu'au milieu des années quatre-vingts, l'objectif de hausse du niveau d'éducation promu par le gouvernement socialiste a provoqué la création du baccalauréat professionnel et l'expansion du BEP, différentes mesures ont concouru à faire du CAP un diplôme de remédiation et à le mettre à l'écart des lycées professionnels (Maillard, 2003a). Après être passé par le CAP dans les années 60 et 70, l'effort de scolarisation s'est donc ensuite concentré sur le BEP et sur le baccalauréat professionnel. Aujourd'hui, bien que les ambitions affichées soient restées les mêmes, le CAP a été réhabilité et redéployé dans les lycées professionnels, tandis que le BEP a perdu sa « double finalité » pour ne plus être que « propédeutique ». La mise en place d'une nouvelle formule de préparation en trois ans au baccalauréat professionnel complète cette nouvelle architecture. Ce programme doit redonner de l'élan à l'objectif de conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » et 100 % d'une génération à « une qualification de niveau V » inscrit dans la loi d'orientation de 1989 et repris dans la loi du 23 avril 2005. Reporté en 2010, ce projet a encore quelques obstacles à franchir puisque le taux d'accès au niveau du baccalauréat ne dépasse pas 70 % (et seulement 62 % si l'on ne compte que les diplômés), et qu'il n'évolue plus depuis 1994. En outre, près de 18 % d'une classe d'âge quitte chaque année le système éducatif sans diplôme<sup>27</sup>.

Un tel écart entre le projet annoncé et la stagnation des résultats ne peut qu'interroger. Mises en œuvre au nom de la revalorisation de l'enseignement professionnel et de la généralisation de l'accès à un diplôme, les mesures prises depuis la création du baccalauréat professionnel n'apparaissent pas toutes compatibles avec ces objectifs. La disparition du CAP dans les lycées professionnels pouvait en effet difficilement permettre la réalisation de telles ambitions. Par ailleurs, il n'est pas certain que la relance de ce diplôme dans le système scolaire permette une importante réduction du nombre des sortants sans diplôme, l'abandon concernant des jeunes de toutes les filières d'enseignement, apprentissage compris, et l'attrait du CAP auprès des jeunes et de leurs familles s'avérant désormais très modéré (il rassemble moins de 100 000 élèves, malgré une politique très volontariste, et faiblit régulièrement dans l'apprentissage, les apprentis n'étant plus que 170 000 environ, alors qu'ils étaient 185 000 en 2000). Quant aux performances escomptées en termes de taux de bacheliers, il est difficile de penser qu'elles se réaliseront grâce à la scolarisation du BEP. Le décalage entre l'expansion du BEP et l'insuffisance de l'offre de formation en baccalauréat professionnel

---

<sup>27</sup> Cf. *L'état de l'école*, 006, DEPP-MEN.

n'apparaît pas en effet très favorable à la poursuite d'études Quant au fait de réduire le BEP à un palier du bac pro, dont on peut éventuellement se dispenser, il compromet plutôt l'avenir du diplôme<sup>28</sup>.

### 2.2.2. Les diplômes propédeutiques : une ambiguïté affichée

Destinée à garantir la légitimité du CAP dans le cadre de la politique de relance de ce diplôme (Maillard, 2005) et à poursuivre l'essor du baccalauréat professionnel, la définition « propédeutique » du BEP comporte une forte part d'ambiguïté. Cet affichage apparaît antinomique avec les discours qui affirment la dimension qualifiante des diplômes professionnels, et jette un certain trouble sur ce que revêt la certification professionnelle. Selon les termes mêmes du ministère en effet, et selon ceux de la CNCP, une certification professionnelle doit assurer des liens avec l'emploi, qui ne soient évidemment pas seulement symboliques. Ses performances en termes d'insertion constituent du reste une condition de l'enregistrement au RNCP. Si les diplômes du ministère de l'Éducation nationale peuvent se passer d'une telle condition, puisqu'ils sont inscrits de droit dans le Répertoire, le décalage entre les règles énoncées et la définition dérogatoire du BEP pose néanmoins question. Sur quels principes le ministère de l'Éducation nationale pourra-t-il défendre le caractère « professionnel » des diplômes dont il affirme lui-même qu'ils ne destinent pas à l'emploi ?

Le caractère propédeutique du BEP demande par ailleurs à être nuancé. L'observation de la réalité montre en effet quelques écarts notables qui infirment la définition univoque du BEP. Ainsi, selon les statistiques du ministère (DEPP, 2005), seul un jeune inscrit en terminale de BEP sur deux poursuit ses études, et deux diplômés sur trois prolongent leur cursus de formation. Cette situation provient du comportement des jeunes – qui interrompent leur cursus en cours de formation, échouent à l'examen, obtiennent leur diplôme et quittent le système éducatif ou bien suivent d'autres orientations que celles qui ont été prévues... – et de la relative efficacité du diplôme sur le marché du travail (Couppié *et alii*, 2004). Mais elle est également liée à l'insuffisance de l'offre de formation au niveau IV mise en place par les Régions. Cette offre n'évolue plus depuis une douzaine d'années, ce qui la rend inadaptée à un accueil massif des titulaires d'un BEP. Elle est en outre très inégale selon les académies et les Régions, qui interprètent diversement les objectifs promus par le pouvoir central.

Un tel désajustement entre l'affichage institutionnel, la volonté politique<sup>29</sup> et la réalité d'un diplôme montre la dimension artificielle d'une définition uniforme pour les diplômes professionnels. Ouverts à des publics différenciés, liés à des secteurs d'activité et à des exercices professionnels très divers, ils ne peuvent se plier à une seule forme de régulation à moins de perdre l'essentiel de ce qui les constitue. Outre son ambiguïté foncière, la définition propédeutique du BEP a le désavantage de résoudre la question de l'inégalité entre les BEP par le recours à un concept séduisant (car associé à l'idée d'une hausse inéluctable du niveau d'éducation, conformément aux objectifs politiques et aux recommandations de l'Union européenne) mais concrètement peu valide. Ainsi, lorsque l'inspection générale analyse les performances des deux BEP les plus caractérisés par la finalité de poursuite d'études, ceux du secrétariat et de la comptabilité, c'est l'absence d'exigences aussi bien scolaires que professionnelles, dans la formation comme dans l'examen, qui lui paraît la plus remarquable (Doriath, Séré, 2003).

## 3. La dissociation formation-certification en question

Soumis à une grande dynamique de réforme dans les années 80, le ministère a également instauré un nouveau modèle de construction des diplômes, reposant sur le principe d'une dissociation entre formation et certification. En dépit de l'intérêt attaché concrètement aux diplômes comme instruments de formation, l'objet « certification » occupe une place prééminente dans leur définition. Officiellement, depuis le début des années 80, tout ce qui relève de la formation (voie de formation, durée, public...) est exclu de leur processus d'élaboration. Instaurée bien avant la loi de modernisation sociale, cette règle procède de la systématisation des référentiels, qui impose un nouveau modèle d'élaboration des diplômes (Ropé, Tanguy,

---

<sup>28</sup> Lors de la conférence de consensus organisée le 27 janvier 2005 par le Conseil national des programmes sur « La formation professionnelle initiale », deux intervenants – Benoît Bouyx, directeur-adjoint de l'ONISEP et responsable du service des CPC de 1983 à 1998, et William Marois, recteur de l'académie de Bordeaux – ont proposé de supprimer le BEP au nom de la cohérence de l'offre de formation et de la « lisibilité du système éducatif ».

<sup>29</sup> Dont on peut questionner cependant le caractère unanime, en raison des changements fréquents de gouvernement et de ministre à la tête de l'Éducation nationale et du partage des responsabilités entre les différents niveaux de pouvoir pour tout ce qui relève de la formation professionnelle.

1994). Outre qu'elle rencontre quelques contradictions, évoquées plus haut, l'éviction formelle de la formation correspond à un renversement de paradigme qui rend possible un nouveau modèle de diplôme. L'innovation apportée va donc bien au-delà des procédures de construction, elle touche la définition même du diplôme.

### 3.1. Un renversement de paradigme

Institué pour se défaire du tropisme scolaire jugé trop présent dans les programmes et dans les documents relatifs aux diplômes professionnels, et mieux prendre en compte la diversité des candidats aux diplômes, ce modèle de construction des diplômes fondé sur une mise à l'écart de la formation s'est peu à peu imposé dans les CPC. D'abord très inégalement respectée, tant elle contrevenait aux pratiques en usage et à une certaine idée des diplômes (Maillard, 2001), la volonté de séparer formation et certification n'a cessé de s'affermir au fil des années. Elle s'est radicalisée peu après la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP), qui exigeait une nouvelle organisation interne des diplômes afin de les rendre accessibles partiellement. Cette loi a provoqué la généralisation du découpage des diplômes en unités indépendantes<sup>30</sup>, tout en donnant à la dissociation entre formation et certification la légitimité qu'elle ne parvenait pas à avoir.

L'ouverture des diplômes à des candidats d'origines différentes et susceptibles de se passer de formation concrétisée par la VAP a permis de justifier presque « naturellement » le nouveau modèle proposé par le ministère. Dans la mesure où la délivrance du diplôme restait conditionnée par l'acquisition d'une formation et le passage d'une épreuve au moins, la dissociation entre formation et certification ne paraissait pas avoir lieu d'être mise en cause, même si elle a souvent suscité des débats avec les inspecteurs généraux, peu enclins à respecter une telle doctrine. Pour les tenants de cette doctrine, scrupuleusement suivie depuis une dizaine d'années, l'expression de réticences relevait du « scolarocentrisme », voire d'une forme d'élitisme scolaire<sup>31</sup>.

En rendant nécessaire la séparation entre le processus de formation et les objectifs du diplôme, la mise en place de la VAP puis de la VAE a limité les mises en question qu'aurait dû générer le renversement de modèle. Perçue comme une mesure opérationnelle et un facteur de progrès, puisqu'elle a pour but de favoriser l'accès à un diplôme d'individus de tous âges et de toutes expériences, elle a permis d'extraire le débat social de son espace d'intervention, qui concerne pourtant un ensemble très vaste de certifications puisque la règle de dissociation entre formation et certification est une condition de l'inscription au Répertoire national des certifications professionnelles.

Considérée par les membres des CPC comme un moyen de donner une plus grande place au caractère professionnel du diplôme, la dissociation entre formation et certification a, jusqu'à la loi de modernisation sociale, été davantage assimilée à un découpage technico-rationnel qu'à une rupture symboliquement riche de sens entre deux éléments auparavant intriqués. L'irruption d'un nouveau modèle de définition des diplômes, pointée dès 1994 par Françoise Ropé et Lucie Tanguy, n'a pas été vraiment considérée sous ce jour au sein de l'institution, l'idée d'une certaine permanence de l'institution éducative et de ses diplômes favorisant sans doute certaines formes de myopie. L'essentialisme que suscitent les diplômes, très présent au sein du ministère de l'Éducation nationale, tend à laisser croire à une légitimité *sui generis* et donc inattaquable. Infirmée par l'histoire et par la sociologie des relations entre sphères éducative et productive, cette perception du diplôme est néanmoins renforcée par la place que celui-ci a prise sur le marché du travail. En raison de son caractère devenu indispensable, évoquer la fin du modèle qui a forgé les diplômes professionnels ou une rupture dans ce modèle apparaît difficilement recevable. Pour beaucoup, elle apparaît à proprement parler inconcevable. Par ailleurs, la configuration assez technique de l'activité institutionnelle dans le domaine de l'enseignement professionnel, n'a pas non plus permis aux chercheurs peu familiers de ce domaine de porter attention aux bouleversements opérés, et encore moins d'y voir une initiative généralisable. Attachée à une filière mal connue, souvent associée à la « relégation scolaire » et aux classes populaires, l'institution d'un nouveau mode de conception du diplôme annonciateur d'un nouveau modèle de diplôme, est passée relativement inaperçue. La focalisation des diplômes sur les « compétences », leur présentation sous forme d'objectifs à atteindre et l'éviction de la formation ont donc facilement pu passer

---

<sup>30</sup> Ces unités ne sont pas, cependant, assimilables à des certifications intermédiaires, et leur durée de validité ne dépasse pas cinq ans.

<sup>31</sup> On remarque que les plus forts partisans de cette doctrine provenaient à l'origine de la formation continue, comme c'est le cas de Benoît Bouyx, secrétaire général des CPC entre 1983 et 1998, responsable de l'application de cette mesure.

pour des innovations formelles, alors qu'on peut les appréhender comme des éléments d'un processus de réforme du diplôme.

### 3.2. Les liens réductibles de la formation et de la certification

En érigeant de nouvelles règles pour définir les certifications professionnelles et en autorisant l'accès à une certification sans condition de formation ni d'examen, la loi de modernisation sociale a fait de la césure entre formation et certification une norme. Issue des initiatives prises par le ministère de l'Éducation nationale, mais en passant par d'autres filtres et assortie de nouvelles règles, cette norme leur donne un nouvel éclairage et une autre dimension. Elle s'applique en effet à l'ensemble des organismes certificateurs, même aux ministères qui ne l'avaient jamais envisagée, et exacerbe les logiques qui l'ont inspirée. Dans le nouveau cadre institué par la loi, les diplômes sont assimilés à des certifications professionnelles parmi d'autres et la formation n'est plus considérée comme un repère d'identification pertinent.

Même s'il est encore tôt pour en évaluer les effets, la dissociation formation/certification constitue une réalité objective porteuse de différents possibles sur la définition de l'offre de diplômes et de certifications professionnelles en général. La perspective de morceler les diplômes en unités indépendantes et susceptibles d'être définitivement acquises fait déjà l'objet de propositions. L'unité du diplôme, principe fondateur qui explique la réduction à cinq ans de la validité des unités obtenues par les candidats qui n'ont pas réussi à acquérir la totalité du diplôme, est de fait menacée. L'individualisation des parcours, mixtes d'unités certificatives délivrées par des instances différentes, acquises par des voies différentes et capitalisées « tout au long de la vie », justifie ce type de projets. Individualisation, capitalisation, modularisation, hybridation... sont des termes en vogue. En apparence, ils placent l'individu au cœur du système de certification ; un individu rationnel et calculateur, qui trouverait des garanties dans l'accumulation d'unités d'origines diverses pour accéder à l'emploi et assurer sa mobilité sur le marché du travail. Ce qui fait à la fois beaucoup de présupposés et quelques contrevérités. C'est en tant que diplôme « complet » que le diplôme professionnel a en effet conquis une place dans le système d'emploi, place qui est toujours remise en cause et qui sera difficilement consolidée si de multiples définitions et formules voient le jour. Si le fait d'imaginer qu'une unité d'un diplôme pourrait bientôt avoir le statut de « certification professionnelle » et être associée à des CQP, des habilitations professionnelles et des certifications aux statuts inégaux, ne relève plus de la science-fiction, rien ne permet en revanche d'associer une telle perspective à un avenir radieux. L'accumulation de micro-certifications, outre qu'elle ne saurait conduire automatiquement à un diplôme (à moins qu'un diplôme ne soit que la somme d'un nombre identifié d'unités, sans contrainte de contenu), n'a que peu de valeur sur le marché du travail. La dévalorisation du signal émis par les diplômes serait en revanche plus assurée. Parce qu'elle considère l'espace social comme un espace de circulation des individus, dans lequel les rapports de force sont réduits à des relations interindividuelles centrées sur la négociation et fondées sur une information réciproque, cette conception apparaît a-historique. Elle peut néanmoins produire de véritables effets sociaux en invalidant un modèle stabilisé au profit de figures protéiformes et en faisant de l'État un accréditeur secondaire, promoteur d'une individualisation des parcours professionnels qu'il n'a les moyens ni d'organiser ni de régir.

Dans la mesure où l'insistance mise sur la nécessité de détenir plusieurs parchemins, à tous les âges de la vie, peut faire pression sur les individus, une autre conséquence peut avoir lieu : la constitution d'un champ de la certification autonome, disposant de ses propres structures et agents, d'un marché spécifique, et ouvert à toutes les catégories de publics. Parallèlement au marché de la formation continue qui existe déjà, un marché de la certification pourrait se mettre en place et se développer, sous-tendu par l'injonction à l'acquisition de certifications que supposent le droit individuel à la certification, le droit individuel à la formation tout au long de la vie (loi du 4 mai 2004), et les incitations à devenir « *l'entrepreneur de sa propre carrière* » inscrites dans le « modèle compétences » et promues par la Commission européenne (Stroobants, 2003)<sup>32</sup>. Le développement du marché de l'accompagnement des candidats à la VAE, aujourd'hui très visible, s'inscrit dans cette mouvance. On observe également que des écoles de commerce, des universités, des GRETA et autres organismes de formation privés mettent l'accent sur l'accessibilité de leurs titres par la VAE et vantent quelques certifications professionnelles dont ils ont l'exclusivité, signe manifeste de l'intérêt économique de l'activité « certificative ».

---

<sup>32</sup> Incitations dont l'organisation d'un « Salon de la réussite professionnelle » organisé à Paris (site de la porte de Versailles) les 10, 11 et 12 février 2005 illustre la diffusion.

### 3.3. Une définition de la certification professionnelle restrictive, qui risque de compromettre la multidimensionnalité des diplômes

Dans la mesure où ils s'adressent à un individu-citoyen-producteur et autorisent la poursuite d'études, les diplômes professionnels ont d'autres ambitions que la qualification professionnelle. Ce ne sont pas de simples signaux d'aptitudes à l'intention des employeurs. Ils ont aussi une dimension personnelle et sociale et représentent chacun une étape dans un parcours. En mettant l'accent sur les compétences productives, la dissociation formation/certification et les nouvelles règles de définition des certifications professionnelles mettent en question ce caractère multidimensionnel. Elles invitent à considérer les diplômes de l'Éducation nationale comme des configurations trop spécifiques et trop à distance de la norme, en raison de la part importante qu'y occupent les enseignements généraux et des exigences de l'évaluation.

Lorsqu'on les compare avec d'autres certifications, il est clair que les diplômes composent un ensemble particulier à côté des certificats de qualification professionnelle (CQP), des titres du ministère de l'Emploi ou des diverses certifications qui proviennent de chambres de commerce, de chambres de métier, d'organismes de formation ou d'entreprises. Avec leurs référentiels denses qui articulent de multiples « savoirs » et « compétences », leurs règlements d'examen raffinés assortis de critères d'évaluation prescrits, ils apparaissent trop complexes, trop « pleins » au regard d'autres catégories de certifications<sup>33</sup>. Bien qu'elle ait été jusqu'à présent plutôt valorisée, car elle représentait un gage de la qualité des diplômes et de l'adaptabilité de leurs titulaires, cette vocation à une certaine forme d'exhaustivité et à la sélectivité les désigne aujourd'hui sous un jour élitiste, contradictoire avec les ambitions de démocratisation de l'accès à la certification affichées par les pouvoirs publics. Vincent Merle, l'un des rédacteurs de la loi de modernisation sociale, a ainsi souvent souligné dans ses contributions orales l'échec du ministère de l'Éducation à favoriser l'accès des adultes à ses diplômes comme à conduire 100 % d'une classe d'âge à un diplôme au minimum de niveau V<sup>34</sup>. Pourtant, lorsqu'on observe les chiffres, on constate que si l'enseignement professionnel fait partie du système éducatif et concerne chaque année plus de 700 000 jeunes, les diplômes professionnels s'appliquent à des publics bien plus diversifiés puisqu'ils sont passés par différentes catégories de candidats : lycéens, apprentis, candidats libres, candidats formés par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), adultes passés par la formation continue ou par la validation des acquis de l'expérience. En 2005, près de 40 % des candidats ne provenaient pas de la voie scolaire. Et avec plus de 150 000 candidats issus de la formation continue, du CNED ou d'une candidature libre, le ministère de l'Éducation nationale est avec les seuls diplômes professionnels le premier certificateur d'adultes.

## Conclusion

Sans jamais avoir réellement eu de position hégémonique sur la délivrance de diplômes et de titres, le ministère de l'Éducation nationale a néanmoins pendant longtemps occupé une position dominante dans l'espace de la formation et de la certification professionnelle. Principal constructeur des normes en vigueur, il a pu les modifier, les invalider sans voir sa légitimité mise en cause. Cette domination contribue à expliquer la capacité de l'institution à engager des mesures contradictoires ou à produire des discours parfois peu conformes avec la réalité des actions menées. En dépit des débats, des conflits et des désaveux que de telles initiatives ont pu générer, l'influence du ministère de l'Éducation nationale était garantie. Désormais, cependant, sa position a changé, même s'il représente l'institution qui rassemble le plus grand nombre de diplômes et de diplômés. L'univers de la certification professionnelle devient en effet de plus en plus concurrentiel et les producteurs de normes se multiplient.

Or, en valorisant en même temps la dimension économique des diplômes, leur ouverture à tous les types de publics, l'indépendance de leur élaboration à l'égard du procès de formation et le caractère exclusivement « propédeutique » de certains d'entre eux, le ministère associe des propositions contradictoires qui interrogent non seulement la cohérence de l'action institutionnelle mais aussi le modèle « diplôme ». Si les évolutions de la société peuvent requérir une adaptation de ce modèle, rien ne permet en revanche de garantir la valeur du nouveau modèle défini, qui ne dépend pas seulement du ministère de l'Éducation nationale ou du label de l'État. En proposant différents ajustements qui reviennent de fait à l'abandon de

---

<sup>33</sup> Inégaux en taille, les référentiels de certification atteignent néanmoins entre 50 et 100 pages. Les règlements d'examen exposent par ailleurs une architecture difficile à saisir composée de séries d'exigences et d'indicateurs ; chaque règlement propose sa propre organisation pour évaluer et noter les candidats, et établir les coefficients de cette notation.

<sup>34</sup> Par exemple lors de son intervention au colloque sur la VAE organisé par le CNAM en 2003.

l'ancien modèle sur lequel ont été forgés les diplômes professionnels, l'institution prend le risque de compromettre à la fois sa légitimité et la valeur de ses diplômes, confrontés à de nouvelles formes de jugement et de comparaison.

## Bibliographie

Abriac D., Maillard F., Trancard D. (2005), *Les formations professionnelles de premier niveau dans les spécialités du tertiaire administratif*, Dossier du Haut Comité Éducation- Économie-Emploi, n°1, DEPP, MEN.

Afriat C., Aguetant N., Gay C., Maillard F. (2005), *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche*, Paris, La Documentation française.

Agulhon C. (1997), « Les relations formation-emploi – Une synthèse de la littérature », *Carrefour de l'éducation*, n° 4, Université de Picardie.

Baudelot C. (2002), « Introduction », in G. Moreau (coord.), *Le patronat, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

Beaud S., Pialoux M. (2002), *L'entrée des bacs pros à l'université : une quête de réparation sociale*, CPC/Document n° 02-8, ministère de l'Éducation nationale.

Blöss T., Ehrlich V. (2000), « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, n° 41-4.

Bouyx B. (2001), « La formation professionnelle initiale : les beaux jours de l'expertise », *Formation Emploi*, 76.

Brochier D. (coord.) (2002), *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Paris, Economica.

Brucy G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel*, Paris, Belin.

Brucy G., Ropé F. (2000), *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Éditions de l'atelier.

Cahuc P., Kramarz F. (2004), *De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle*, Rapport aux ministres d'État, ministre de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, et au ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

Cahuzac E., Lemistre P., Ourtau M. (2000), *Le CAP aujourd'hui. Une analyse de la situation professionnelle des titulaires du diplôme*, CPC-Documents n° 00-3, ministère de l'Éducation nationale.

Céreq (2004), *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*, CPC-Documents n° 04-5, ministère de l'Éducation nationale.

Collins R. (1971), « Niveaux d'études et stratification sociale : théorie fonctionnaliste et théorie du conflit », in J.-C. Forquin (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, INRP.

Commissariat général du Plan, Groupe Prospective des métiers et des qualifications (2001), *Services : organisation et compétences tournées vers le client. Pour une lecture transversale des CEP tertiaires*, Paris, La Documentation française.

Commissariat général du Plan, Groupe Prospective des métiers et des qualifications (2002), *Avenirs des métiers*, Paris, La Documentation française.

Couppié T., Gasquet C., Lopez A. (2004), *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP/BEP sur le marché du travail*, CPC/Document n° 04-5, MEN.

- Direction de l'évaluation et de la prospective, Mission Éducation-économie-emploi (2004), *L'enseignement professionnel du second degré*, document de travail.
- Dessus N. (2001), *Le BEP Carrières sanitaires et sociales*, CPC/Document n° 01-3, ministère de l'Éducation nationale.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2006), *L'état de l'école*, ministère de l'Éducation nationale.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2005), *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale.
- Doriath B., Séré A. (2003), *Le niveau V tertiaire administratif*, rapport de l'inspection générale, ministère de l'Éducation nationale.
- Fourcade B., Ourtau M. (1998), *La double finalité du BEP*, CPC/Document n° 98-1, ministère de l'Éducation nationale.
- Gorgeu A., Mathieu R. (2005), *Les bacheliers dans les usines d'équipement automobile : vers la déqualification ?*, CPC/Document 05-1, ministère de l'Éducation nationale.
- Jobert A., Tallard M. (1997), « Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France », in Möbus M., Verdier E., *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- Lichtenberger Y., Merle V. (2001), « Éducation et formation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi », *Formation Emploi*, 76.
- Maillard F. (1994), *Mécanique : quel avenir pour les diplômés de niveau V ?*, CPC-Documents n° 94-9, ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard F. (2001), *Les référentiels des diplômés professionnels. La norme et l'usage*, CPC-Documents n° 01-5, ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard F. (2002), « Les évolutions de l'offre de diplômés », *CPC-Info*, n° 35.
- Maillard F. (2003a), *Politique éducative et diplômés professionnels : le CAP entre déclin et relance*, CPC/Document n° 03-3, ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard F. (2003b), « Les référentiels des diplômés professionnels confrontés à leurs critiques. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, 145.
- Maillard F. (2004), « Vingt ans de politique éducative dans l'enseignement professionnel », *CPC-Info* n° 38.
- Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative. Le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, 89.
- Möbus M., Verdier E. (1997), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- Montlibert (de) C. (2004), *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir.
- Prost A. (1981), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, tome IV de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, édition de 2004, Paris, Tempus, Éditions Perrin.
- Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in G. Moreau, *Le patronat, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.
- Quenson E. (2004), *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le bac pro PSPA, un diplôme transversal*, CPC/Document n° 04-8, ministère de l'Éducation nationale.

Ropé F., Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.

Santelmann P. (2001), *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Gallimard.

Santelmann P. (2004), «Construction de diplômes professionnels et notion d'emploi non qualifié », in D. Méda, F. Vennat (dir.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte.

Stroobants M. (2003), « L'individualisation des relations salariales par la gestion des compétences », in A. Dupray, C. Guitton, S. Monchatre (dir.), *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès.

Tanguy L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.

Tanguy L. (1991), *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?*, Paris, La Documentation française.

Vincens J. (2001), « Sens et rôle de l'expérience professionnelle », in collectif, *L'expérience professionnelle en question*, CPC/Document n° 2001-1, ministère de l'Éducation nationale.

# La nature juridique des certifications À propos des diplômes *composites* ou *bi-certifiants*

*Pascal Caillaud*

*CNRS, Université de Nantes<sup>1</sup>*

En marge des diplômes professionnels, se développent depuis les années 1990 de nouvelles formes de certifications, indispensables à l'exercice de certaines activités professionnelles et dont la possession est imposée par des ministères autres que celui de l'Éducation nationale, sur la base notamment d'exigences nationales, européennes voire internationales. Bien que certifiant des compétences professionnelles particulières, des aptitudes physiques, des conditions d'exercice ou une ancienneté professionnelle suffisante dans l'activité, ces certifications n'appartiennent pas au monde des diplômes professionnels. D'abord, leur dénomination les en distingue : on parle d'habilitations, de licences... Par ailleurs, leur nécessité est le plus fréquemment justifiée par des impératifs professionnels mais surtout de sécurité comme le montre la liste des secteurs où elles apparaissent : bâtiments et travaux publics, maintenance aéronautique, transport et logistique ou électricité. Enfin, elles peuvent être délivrées par les employeurs ou par les organisations sous contrôle des employeurs<sup>2</sup>.

Le développement de ces certifications d'un type particulier génère un mouvement visant leur intégration dans le contenu des diplômes professionnels en rapport avec les activités professionnelles concernées. Il s'agit alors de savoir si les diplômes professionnels peuvent intégrer en leur sein ces autres certifications (que nous appellerons « certifications-techniques » extérieures au diplôme) et permettre ainsi au diplômé de se prévaloir de cette double certification<sup>3</sup>.

Ce mouvement qualifié de « bi-certification », mais qui s'apparente finalement à une « greffe » de deux certifications, interroge la philosophie générale des diplômes à plusieurs niveaux.

L'intégration de ces certifications dans les diplômes professionnels correspondants ne risque-t-elle pas de remettre en cause, d'une certaine façon, la nature juridique de ces derniers ?

## **1. Certification et diplôme : quelles définitions juridiques ?**

Une des principales difficultés posées par l'intégration d'une certification dans une autre, réside dans l'absence de définition juridique organique du diplôme<sup>4</sup> ou de la certification par le droit français. L'arrêté du 27 août 1992, en principe relatif à la terminologie dans le domaine de l'éducation, et même le récent Code de l'éducation sont muets à ce sujet. La création d'un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 n'a paradoxalement pas apporté de solution.

---

<sup>1</sup> Laboratoire *Droit et Changement Social* (UMR-CNRS 6028) – Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, Nantes – centre associé au Céreq des Pays de la Loire.

<sup>2</sup> Cette contribution est tirée d'une recherche effectuée pour le compte de la DESCO. Caillaud P., 2005, « Le développement de la bi-certification du diplôme professionnel », rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale, *CPC Documents*, n° 3, Paris, 80 p.

<sup>3</sup> Dans l'étude précitée, trois exemples de ces certifications ont été retenues : le Joint Aviation Requirements (JAR) 66, le certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES) et l'habilitation électrique.

<sup>4</sup> On trouve essentiellement des tentatives de définition de certains diplômes : Blin C., 2003, « Diplôme d'État, diplôme national, grade et titre », *CPC Info*, n° 35, p. 17., Durand-Priborgne, 2003, « Le diplôme d'État », *Vie Sociale*, p. 11.

## 1.1. Deux notions juridiquement incertaines

### ***Le diplôme, notion historiquement étatique***

Une analyse du système français des diplômes permet de dégager la définition juridique suivante du diplôme<sup>5</sup> :

*Document élaboré ou validé par les autorités publiques et, à ce titre, pénalement protégé en tant que tel, un diplôme certifie que son titulaire possède des connaissances et des aptitudes, notamment professionnelles, après une évaluation parfois consécutive à une formation, ou une procédure de validation des acquis de l'expérience. Le diplôme accorde à son titulaire un certain nombre de droits, tantôt garantis par les autorités publiques en matière de poursuite d'études, d'accès à des professions réglementées ou de port d'un titre, tantôt éventuels<sup>6</sup> en matière d'accès à des professions non réglementées, de rémunération ou de bénéfice de mécanismes de lutte contre le chômage.*

De cette définition, on peut tirer un caractère juridique essentiel de la notion de diplôme : sa dimension étatique. Ne peut être un diplôme qu'une certification élaborée ou validée par les autorités publiques et délivrée par l'État ou en son nom. Le poids de l'histoire impose cette interprétation. De façon lointaine d'abord, puisque depuis l'Empire Romain, le diplôme désigne en effet un acte du souverain<sup>7</sup>.

Par ailleurs, l'article 331-1 du Code de l'Éducation précise clairement : « L'État sanctionne par des diplômes nationaux les formations secondaires ». Qui plus est, une disposition d'une loi du 4 août 1942, validée par une ordonnance à la Libération, et toujours en vigueur, pose en principe l'interdiction pour tous « les établissements d'enseignement technique publics et privés, les écoles par correspondance, les particuliers, les associations, les sociétés, les syndicats et groupements professionnels, de délivrer soit à titre gratuit, soit à titre onéreux, aucun diplôme professionnel sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale ou artisanale »<sup>8</sup>. Ces établissements peuvent préparer à un diplôme mais la délivrance de celui-ci ne peut relever que de l'État. Toute certification ne possédant pas ce caractère s'analyse comme un simple titre de formation. On peut toutefois relever une conception plus restreinte de la notion de diplôme reposant sur son mode de construction : par convention, ou coutume, sont considérés comme tels les certifications du ministère de l'Éducation nationale.

En outre, dans sa conception française, un diplôme présente un caractère territorial (il possède un caractère national et confère les mêmes droits à tous ses titulaires), personnel (les droits qu'il entraîne sont extrapatrimoniaux et peuvent être analysés comme des droits de la personnalité) et surtout intemporel (légalement délivré, le diplôme ne peut être retiré et les droits conférés sont imprescriptibles).

### ***La certification : une catégorie générique ambiguë***

Dans le domaine juridique, la notion de certification recouvre plusieurs sens. Sous le vocable de « certification conforme », elle désigne l'attestation de l'identité existant entre la copie et l'original d'un acte ou de l'exactitude de la consignation par écrit d'une déclaration verbale<sup>9</sup>. L'importance croissante des démarches de « qualité » et de la normalisation<sup>10</sup> a donné un nouveau sens à la certification que l'on peut définir comme une procédure de vérification de la conformité d'un produit ou d'un service à certaines caractéristiques définies par une norme<sup>11</sup>. C'est ainsi que l'on peut différencier les formes de la certification selon son objet : un produit, une entreprise ou une personne pour laquelle il s'agit de certifier la compétence à accomplir certaines tâches<sup>12</sup>.

<sup>5</sup> Caillaud P., 2000, *Le diplôme*, Thèse de droit privé, Nantes, 615 p.

<sup>6</sup> Nous parlons de « droits éventuels » car, dans ce cas, la possession du diplôme n'entraîne pas, à elle seule, la mise en œuvre de ces droits mais nécessite la volonté d'un tiers, le plus souvent un employeur dans une relation contractuelle de travail.

<sup>7</sup> Caillaud P., 2000, *Le diplôme, op.cit.*, p. 7 et s.

<sup>8</sup> Article L. 335-13 et suivants du Code de l'éducation.

<sup>9</sup> Guillien R. et Vincent J., 1990, *Lexique des termes juridiques*, Dalloz, Paris, 8<sup>ème</sup> édition.

<sup>10</sup> Supiot A., 1994, *Critique du droit du travail*, PUF, Paris, p. 229 (chapitre VI. Les figures de la norme).

<sup>11</sup> Tarby A., 1994, « La démarche qualité appliquée à la formation. Où est le droit ? », *Dr. Soc.*, p. 570.

<sup>12</sup> Pontier J.M., 1996, « la certification, outil de la modernité normative », *Dalloz*, chr. 355.

L'utilisation du terme certification en matière éducative est apparue dans la littérature internationale, essentiellement américaine au cours des années soixante<sup>13</sup>. L'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) la définit comme « *une procédure ou un acte par lequel on accorde à des personnes des certificats d'éducation après qu'ils aient réussi aux exigences requises à un certain niveau éducatif. Dans de nombreux cas, la certification agit comme une garantie que les individus ont acquis un minimum de qualification pour pratiquer une certaine profession ou emploi et pour continuer dans l'étape ultérieure du système éducatif* »<sup>14</sup>.

Aujourd'hui, c'est au niveau de l'Union européenne que l'on constate un effort de définition de la notion de certification. Un projet de recommandation<sup>15</sup> du parlement et du conseil établissant un « cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie » la définit ainsi : « *Résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un apprentissage les acquis correspondant à une norme donnée* »<sup>16</sup>.

Paradoxalement, au niveau français, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, tout en créant un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), n'a pas porté définition de cette notion.

## **1.2. La détermination du contenu du Répertoire national des certifications professionnelles**

Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a donc vocation à rassembler l'ensemble des certifications professionnelles. Les certifications-techniques, telles la JAR66, le CACES ou l'habilitation électrique, peuvent-elles figurer dans le RNCP, ce qui laisserait supposer une *similarité de nature* avec les diplômes professionnels ? Ou, au contraire, se distinguent-elles de la notion de « certification professionnelle », ce qui rendrait encore plus ardues des démarches « bi-certifiantes » ?

### **1.2.1. Les principes généraux de l'inscription d'une certification**

Créé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, le RNCP intègre « les diplômes et titres à finalité professionnelle ainsi que les certificats de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle »<sup>17</sup>. Les deux premiers y sont classés par domaine d'activité et par niveaux, par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), alors que les certificats de qualification n'y sont classés que par domaine, séparément des autres certifications, même si les correspondances avec les diplômes et titres doivent être mentionnées.

Concernant les conditions d'inscription elles-mêmes, le décret d'application semble clair. Qu'il s'agisse d'un diplôme, d'un titre ou d'un CQP, le contenu du dossier de demande d'enregistrement est précisément déterminé<sup>18</sup>.

Par contre, concernant la procédure d'inscription au RNCP, une certaine confusion quant à l'organisme chargé de la solliciter semble régner entre les dispositions du Code de l'éducation.

---

<sup>13</sup> Girod de L'Ain B., 1978, « Effet certifiant, effet clientèle », *Esprit*, nov.-déc., p. 141.

<sup>14</sup> OCDE, « Selection and Certification in Education and Employment », Paris, 1977, in GIROD de L'AIN B., « Effet certifiant, effet clientèle », *op.cit.*, p. 141.

<sup>15</sup> Du fait de sa nature juridique, une recommandation n'a pas de force contraignante et ne s'impose pas aux États membres.

<sup>16</sup> Projet de recommandation du parlement et du conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, COM(2006) 479 final. On signalera que cette définition est plutôt minimaliste au regard de celle portée par le document de travail initial de la commission : « *Une certification est obtenue quand un organisme compétent détermine que l'apprentissage d'un individu a atteint un niveau spécifique de connaissances, savoir-faire et compétences. Le niveau des résultats d'apprentissage est confirmé par une évaluation ou le fait d'avoir achevé un programme de formation donné. L'apprentissage et l'évaluation pour une certification peuvent prendre appui sur un programme de formation et/ou une expérience professionnelle. Une certification donne une reconnaissance officielle de valeur sur le marché du travail et pour la poursuite des études ou de la formation. Une certification peut donner le droit d'exercer une profession* » (SEC(2005) 957).

<sup>17</sup> Charraud A.-M., 2003, « Le nouveau paysage de la certification », *CPC Info*, n° 35, p. 7.

<sup>18</sup> Article L. 335-6 et suivants du Code de l'éducation.

Ainsi, les diplômes et les titres délivrés au nom de l'État et créés après avis d'instances consultatives associant les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont-ils *enregistrés de droit* dans ce répertoire.

Mais les autres certifications ne remplissant pas ces conditions (diplômes créés sans consultation des partenaires sociaux, titres à finalité professionnelle privée et CQP) sont inscrites dans le répertoire à la demande :

- « *des autorités et organismes qui les ont créés* » (article L335-6 du Code l'éducation) ;

- « *de l'autorité ou l'organisme qui délivre la certification* » auprès du ministre compétent pour le champ professionnel des activités concernées par la certification ou, à défaut, auprès du ministre chargé de la formation professionnelle, s'il s'agit d'un organisme ayant un champ d'intervention national, ou du préfet de région, s'il a une vocation régionale (article R335-16).

Dans l'hypothèse où l'on suppose que ces textes ne se contredisent pas, il semble y avoir, selon les termes mêmes de la loi et du décret, *une identité de fait* entre l'autorité ou l'organisme *créant la certification* et celui la *délivrant*. Cette identité trouve certainement son origine dans le fait que le « canon » de la certification implicitement utilisé par le législateur et les pouvoirs publics est le diplôme, *acte créé et délivré par l'État*. Or les certifications en France n'obéissent pas toutes à ce principe de construction, tels les CQP par exemple.

D'autre part, la notion même de création de la certification, d'ailleurs très floue, montre bien que le problème se pose aujourd'hui en termes *de propriété*, notamment intellectuelle. N'avons-nous pas, ainsi, les éléments constitutifs d'un marché de la « certification professionnelle » dépassant le cadre de celui, déjà ancien, de la formation professionnelle ?

### **1.2.2. Quelle place pour les certifications-techniques dans le RNCP ?**

Plusieurs éléments militent en faveur d'une possible présence des certifications-techniques dans le RNCP. Mais les incertitudes pesant sur la question de la procédure d'enregistrement laissent supposer que cette inscription peut également être rejetée.

#### ***Pour une inscription dans le RNCP***

Paradoxalement, l'absence de définition de la notion de « certification » dans la loi de modernisation sociale milite en faveur d'une intégration dans le RNCP des certifications-techniques, de type JAR, habilitation électrique ou CACES. Si la loi n'identifie les certifications professionnelles que comme étant des « diplômes et titres à finalité professionnelle ou des certificats de qualification établis par une CPNE », rien ne contredit donc une interprétation selon laquelle l'habilitation électrique, par exemple, puisse être qualifiée de « titre à finalité professionnelle ».

Le dossier d'inscription d'une certification au répertoire doit ainsi mentionner « une description des activités d'un métier, d'une fonction ou d'un emploi existant et identifié, élaboré avec la participation des professionnels concernés ». Or, l'objet de l'habilitation électrique n'est-il justement pas de déterminer quels personnels sont autorisés à travailler sur des lignes à fortes tensions ? N'y-a-t-il pas appréciation des mérites des candidats à son obtention, la note minimale étant même de 70/100 ?

Dans un second temps, le caractère *temporaire* de ces certifications bien spécifiques peut-il leur être opposé ? À défaut de définition des critères distinctifs de la notion de « certification », rien n'autorise à imposer un caractère « intemporel » aux certifications devant être inscrites dans le Répertoire. Peut-être était-ce pourtant l'intention du législateur, mais, comme nous le rappelions précédemment, il s'est créé, au moment des discussions de la loi de modernisation sociale, une conception implicite de la certification, fondée sur le modèle du diplôme, voire du CQP, qui n'ont pas une durée de validité prédéterminée. Mais les intentions implicites ne peuvent servir d'argument à une décision de rejet d'une demande d'inscription au RNCP, qui doit être motivée et s'appuyer sur des éléments de textes.

Par ailleurs, le caractère temporaire de la certification pourrait même être favorisé par le caractère temporaire de l'inscription au RNCP. En effet, « l'enregistrement sur demande d'un diplôme, d'un titre ou d'un certificat de qualification dans le répertoire national est valable *cinq ans* à compter de la publication de l'arrêté du Premier ministre (...).L'enregistrement venant à échéance normale peut être renouvelé par

périodes maximales de *cinq ans* sur demande de l'organisme intéressé »<sup>19</sup>. Or, si l'inscription ne rend pas temporaire juridiquement un titre à finalité professionnelle classique, ses effets peuvent le devenir. Ainsi seules les certifications inscrites au RNCP peuvent faire l'objet d'un contrat d'apprentissage... Mais, si au bout de cinq ans, l'inscription d'un titre *lambda* n'est pas renouvelée, cette voie d'accès lui est alors interdite<sup>20</sup>.

Enfin, peut-on arguer du caractère *international* de certaines de ces certifications, comme le JAR 66, pour ne pas les inscrire dans le RNCP ? Seule la dimension infranationale est une cause d'empêchement de l'inscription, selon l'article R335-12 du Code de l'éducation : « *Les certifications enregistrées dans le répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national* ».

Au contraire, la dimension internationale de la certification est même valorisée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Ainsi peut-on citer l'article L. 635-6 du Code de l'éducation qui spécifie que « *en vue d'assurer l'information des particuliers et des entreprises, la CNCP leur signale notamment les éventuelles correspondances totales ou partielles entre les certifications enregistrées dans le répertoire national, ainsi qu'entre ces dernières et d'autres certifications, notamment européennes* ». En outre, la CNCP « *veille à la qualité de l'information en direction des personnes et des entreprises sur les certifications inscrites au répertoire national et sur les certifications reconnues dans les États membres de la Communauté européenne ou parties à l'accord sur l'Espace économique européen. Elle contribue aux travaux internationaux sur la transparence des qualifications* »<sup>21</sup>. Enfin, le résumé descriptif d'une certification dont l'inscription est sollicitée doit être mentionné « *si le certificat-diplôme-titre a fait l'objet d'un accord international (reconnaissance mutuelle, équivalence des qualifications, etc.)* »<sup>22</sup>.

Ainsi, pas moins de trois arguments militent en faveur d'une intégration dans le Répertoire des certifications-techniques de type JAR 66, CACES ou habilitation électrique. Cependant les incertitudes pesant sur la question de la procédure d'enregistrement laissent supposer que cette inscription peut également être rejetée.

### **Contre une inscription dans le RNCP**

Une incertitude pèse ainsi sur l'autorité ou l'organisme sollicitant l'inscription d'une certification au RNCP puisqu'il s'agit soit de « *celui qui l'a créé* » (article L335-6 du Code de l'éducation) soit de « *celui qui délivre la certification* » (article R335-16). Or, la solution concernant les certifications-techniques n'est pas la même selon l'interprétation retenue<sup>23</sup>.

Si la demande d'inscription d'une certification doit être portée par l'autorité ou l'organisme qui l'a *créé*, se pose d'abord le problème de la création d'une certification et de sa preuve. Les règles relatives à la propriété intellectuelle ont donc toutes les chances de s'appliquer et c'est l'antériorité de la création qui sera déterminante. Dans le cadre de notre étude, la licence JAR 66 est bien la création des JAA<sup>24</sup>, le CACES semble être celle de la Caisse nationale d'assurance maladie à travers ses recommandations, comme le reconnaît la circulaire DRT du 15 juin 1999. Dès lors, il appartient à ces deux organismes de faire une demande d'inscription de leur certification au Répertoire et rien ne semble pouvoir s'y opposer.

Par contre, si la demande d'inscription d'une certification doit être portée par l'autorité ou l'organisme qui la *délivre*, les choses changent considérablement. La solution reste simple dans le cas du JAR 66 : c'est au groupement pour la sécurité de l'aviation civile (GSAC) de faire la demande d'inscription puisque c'est cet organisme qui délivre cette licence. Mais, concernant le CACES, la question est plus complexe. En effet, le CACES est délivré par des « *testeurs* » appartenant à des organismes également « *testeurs* ». Il leur appartiendrait alors de présenter la demande d'inscription. Or, selon le Code de l'éducation, une demande d'inscription d'une même certification ne peut pas être portée par plusieurs organismes sauf à se mettre éventuellement en réseau. Il y a donc là un motif de refus d'une inscription du CACES au RNCP. Enfin,

<sup>19</sup> Article L. 335-6 du Code de l'éducation.

<sup>20</sup> Article L. 115-1 du code du travail : *L'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles, dans les conditions prévues à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.*

<sup>21</sup> Article R 335.30 du Code de l'éducation.

<sup>22</sup> Site internet de la CNCP : [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)

<sup>23</sup> Quel que soit le choix de la CNCP en la matière, ce n'est pas l'interprétation opérée par l'administration des règles définissant ses compétences qui sera forcément retenue en cas de divergence et donc de contentieux.

<sup>24</sup> Joint Aviation Authorities : organisme international regroupant les autorités réglementaires d'un certain nombre de pays.

concernant l'habilitation électrique, la situation est encore plus éclatée puisque cette certification est délivrée par l'employeur du salarié habilité. Il est difficilement admissible de voir une demande d'inscription d'une même certification portée par des milliers de demandeurs.

Le Répertoire national des certifications professionnelles et sa procédure d'inscription posent une difficulté importante au phénomène de bi-certification. Comment intégrer dans un seul et unique acte une certification figurant de droit dans ce répertoire et un acte certifiant pouvant ne pas y être inscrit, pour des questions de procédures, de propriété et de portabilité de la demande ? Ce problème majeur est bien lié à l'absence de définition juridique de la notion de « certification professionnelle ».

## 2. Les difficultés posées par « les greffes de certifications » sur la conception traditionnelle des diplômes

L'intégration d'une certification-technique dans un diplôme professionnel pose deux problèmes juridiques particuliers, l'un tenant à la nature étatique du diplôme, l'autre à sa dimension intemporelle et personnelle.

### 2.1. La construction et la délivrance du diplôme professionnel : des affaires d'État

Une fois créés le *référentiel des activités professionnelles* et le *référentiel de certification* du domaine professionnel (phases qui concernent peu le juriste puisqu'elles sont internes à l'administration et ne donnent lieu à aucun acte opposable juridiquement)<sup>25</sup>, il revient au ministre de prendre par arrêté la décision finale de création du diplôme. Pour le Conseil d'État, « la création d'un diplôme ne touche pas aux principes fondamentaux de l'enseignement » et il ne saurait être soutenu que « la création d'un certificat d'aptitude relevait, en application de l'article 34 de la constitution, de la compétence du législateur »<sup>26</sup>.

L'intégration dans le diplôme d'une certification non étatique peut alors apparaître comme étant problématique. L'alternative est simple si le certificateur extérieur au diplôme modifie unilatéralement sa certification, objet d'intégration :

- soit le ministère n'entérine pas ce changement et le diplôme perd sa valeur bi-certifiante ;
- soit il entérine et l'État perd d'une certaine façon son autonomie juridique dans l'évolution du contenu des certifications qu'il délivre.

Dans une perspective où le diplôme est interrogé dans sa valeur de « Mètre étalon » des aptitudes et capacités professionnelles d'un individu, une telle perte d'autonomie juridique met les autorités étatiques dans une position d'attentisme et de dépendance.

D'autre part, la délivrance de diplômes par l'État est l'aboutissement d'une série d'actes administratifs depuis l'inscription du candidat en passant obligatoirement par l'examen. Dans une jurisprudence aujourd'hui constante<sup>27</sup>, le juge administratif rappelle que l'ensemble de ces actes a le caractère d'une *opération complexe*. Celle-ci se définit comme un ensemble de décisions concourant toutes vers une même décision finale : cette dernière justifie l'existence des précédentes et l'absence d'un de ces éléments intermédiaires empêche la réalisation de l'ensemble. L'intérêt de qualifier d'opération complexe un ensemble d'actes non réglementaires est ainsi de permettre la remise en cause de la décision finale lorsqu'un des éléments intermédiaires est lui-même entaché d'illégalité.

Qualifier ainsi les différents actes intervenus depuis l'inscription d'un étudiant dans un établissement jusqu'à la délivrance du diplôme permet donc de pallier l'impossibilité théorique de contester la légalité d'un acte antérieur à la délivrance d'un diplôme, tout en étant source d'une instabilité juridique permanente pour le lauréat.

---

<sup>25</sup> Maillard F., 2001, « Les référentiels des diplômes professionnels. La norme et l'usage », *CPC Documents* 5, 62 p.

<sup>26</sup> C.E. 10 mars 1993, *Fédération des établissements hospitaliers et d'assistance privés à but non lucratif*, Lexilaser, n°111.264.

<sup>27</sup> C.E., 3 mars 1957, *Azoulay*, Rec. Lebon, p.278, C.E., 7 juillet 1976, *Sabilette*, Rec. Lebon, p. 348, C.E., 6 janvier 1989, *Simard*, Lexilaser n° 86.261 et C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

Le jury d'examen apprécie les mérites des candidats. Ses décisions, matérialisées par un procès-verbal, sont des actes administratifs individuels susceptibles de recours contentieux, mais seulement sur la régularité des épreuves et la conformité avec le règlement d'examen et non sur le fond de l'appréciation des mérites<sup>28</sup>, conformément à la nature souveraine du jury d'examen. Pour autant, ces actes émanant du jury ne sont pas exécutoires tant qu'ils n'ont pas été appréciés par l'autorité délivrant le diplôme ou le titre<sup>29</sup>.

Le processus diplômant s'achève par la délivrance du précieux parchemin. Cet acte émane de l'autorité certifiante qui, pour cela, doit respecter deux types d'obligations. Si elle ne peut remettre en cause la décision du jury en ce qui concerne l'appréciation des mérites des candidats<sup>30</sup>, elle est tenue, cependant, de vérifier que toutes les obligations légales ont bien été respectées et ce, depuis la première formalité accomplie par le candidat, à savoir l'inscription<sup>31</sup>. Elle doit ainsi s'assurer que le jury a émis sa proposition dans les formes prescrites par la loi et les règlements. Puisqu'il s'agit d'une opération complexe, le non-respect des conditions légales exigées pour obtenir le diplôme peut être sanctionné à l'occasion du dernier acte du processus – l'acte de délivrance – même un an après l'illégalité soulevée : le diplôme ne peut donc être délivré.

Qui plus est, l'acte de délivrance d'un diplôme étant une décision individuelle, le retrait peut être effectué à tout moment, même après l'expiration du délai de recours contentieux<sup>32</sup>.

On ne peut imaginer terrain plus instable que celui de la délivrance du diplôme ou du titre. Celle-ci peut donc être remise en cause pour illégalité à tout. Une telle rigueur est cependant parfaitement concevable. En effet, il ne faut pas oublier qu'il s'agit de cas d'illégalités. La crédibilité de l'autorité de délivrance ainsi que celle de ses certifications en dépend, surtout lorsque cette certification émane de l'État. Celui-ci, dans l'exercice de son droit de certifier le savoir, a le devoir d'être à l'abri de tout soupçon.

Or, à ce titre, la greffe de deux certifications pose d'importantes questions :

- Une première interrogation intervient au niveau des rapports entre les certifications elles-mêmes. La question de l'interdépendance des deux certifications soulève divers problèmes. S'agit-il de faire prendre en compte les compétences spécifiques de la certification extérieure par le diplôme, maintenant ainsi une existence autonome de chacune (l'échec à l'une n'entraînant ainsi pas forcément l'échec à l'obtention de l'autre) ? Ou vise-t-on une intégration complète des deux certifications au sein d'un même et unique document ? Si la dernière hypothèse est retenue, elle pose des difficultés sur l'acte de délivrance lui-même. En cas d'intégration d'une certification technique au sein d'un diplôme professionnel, les deux certifications devraient théoriquement apparaître matériellement sur l'acte. Se pose alors la question de la nature juridique de cet acte (publique ou privée ?) et sa signature. Si celle de l'État apparaît évidente, celle de l'employeur (à qui il revient de délivrer certaines de ces certifications) paraît impossible sans ne pas entraîner de changement dans la nature de l'acte.

- Une deuxième question concerne les relations entre les certificateurs et leur responsabilité sur la certification qu'ils délivrent chacun respectivement. L'évolution du régime juridique de la certification-technique entraînera en principe automatiquement l'évolution du diplôme dans lequel elle apparaît. La gestion des relations entre les ministères concernés, mais également avec les représentants d'employeurs (ces derniers délivrant l'habilitation électrique) sera une question centrale.

- Enfin, si la plupart des certifications extérieures sont de la responsabilité des États, un certain nombre émane d'organismes qui ne sont pas de nature étatique, même si les États peuvent y adhérer. Ainsi en est-il de la Joint Aviation Authority (JAA) délivrant les JARs, certifications relatives à la sécurité dans le domaine de la maintenance aéronautique. L'intégration de ces certifications dans les diplômes professionnels correspondants risque de remettre en cause, d'une certaine façon, le caractère étatique de ces diplômes.

---

<sup>28</sup> C.E., 13 juillet 1961, *Lubrano-Lavadera*, Recueil Lebon, p.515.

<sup>29</sup> C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

<sup>30</sup> C.E. 29 octobre 1990, *Président de l'Université de Paris Nord*, Lexilaser, Req. n° 53.020.

<sup>31</sup> C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

<sup>32</sup> Selon une jurisprudence constante : C.E. 19 novembre 1980, *Mme Giraud*, Rec. Lebon, p.592 ; C.E. 22 octobre 1980, *Ronflet*, Rec. Lebon, p.380.

## 2.2. La remise en question des caractères personnels et intemporels du diplôme

Indéniablement, le diplôme est attaché à son titulaire et ce, de façon exclusive. En tant que norme collective, il définit des droits garantis par la puissance publique ou bien issus de la négociation des partenaires sociaux. Cependant, leur mise en œuvre dépend de sa qualité d'attribut individuel. S'il ne possède pas personnellement un diplôme, un individu ne peut prétendre au bénéfice de droits qui y sont spécialement attachés.

### 2.2.1. L'appropriation du diplôme par son titulaire

En France, le diplôme ne s'intègre pas à l'identité juridique de l'individu et ne s'attache pas non plus, juridiquement, à la notion de citoyenneté à la différence de quelques pays voisins<sup>33</sup>. Malgré le culte du diplôme tant dénoncé<sup>34</sup>, le législateur français n'est pas allé aussi loin. Même si le diplôme, de par ses conséquences professionnelles, a des répercussions sur l'identité de l'individu<sup>35</sup> et participe à sa définition, il n'en est pas à proprement parler un élément.

Doit-on considérer qu'il appartient au patrimoine de son titulaire ? Sont tenus pour des droits patrimoniaux les droits évaluables en argent<sup>36</sup> et, par conséquent dits dans le commerce, au sens de l'article 1128 du Code civil : leur titulaire peut en disposer par un acte de volonté, soit à titre gratuit, soit à titre onéreux. Le diplôme et les droits qu'il confère appartiennent-ils à cette catégorie ? À nos yeux, il n'en est rien. Certes, on peut concevoir que certains diplômes présentent une valeur appréciable en argent comme ceux donnant accès à des professions réglementées par l'autorité publique. La valeur de l'exercice de celles-ci peut être aisée à déterminer au moyen d'un chiffre d'affaires ou d'un salaire moyen de la profession. Mais, en réalité, cette valeur monétaire s'applique à l'activité exercée grâce au diplôme et non au diplôme lui-même. En outre, il paraît évident qu'un diplôme ne peut faire l'objet d'une quelconque transmission. Cette analyse découle en premier lieu de la nature juridique de l'acte de délivrance du diplôme : un acte récognitif de droits qui émane du succès personnel de l'individu aux examens. Si le législateur prohibe la substitution d'un candidat aux dits examens par un autre individu, la transmission du diplôme par son titulaire obéit au même régime.

À notre sens, il convient plutôt de s'orienter dans la direction des droits extrapatrimoniaux. Ceux-ci apparaissent comme des droits présentant un *intérêt moral* dont les caractères généraux sont d'être, sous la protection de la loi, l'apanage des personnes physiques, non transmissibles moyennant finances et intransmissibles à cause de mort. Ils doivent être rangés dans la catégorie des droits de la personnalité au même titre que les droits à la vie privée ou le droit du créateur sur son œuvre.

Or, parmi les caractères généraux de ce type de droits figure leur imprescriptibilité, ce qui interroge d'ores et déjà l'intégration par le diplôme de certifications-techniques.

### 2.2.2. La dimension temporelle du diplôme

Les droits extrapatrimoniaux sont imprescriptibles, c'est-à-dire qu'ils ne s'éteignent pas du fait de leur non-usage et expirent à la mort de leur titulaire. Il convient de se demander si le diplôme présente lui aussi ce caractère : un diplôme ne peut-il être délivré que pour une durée indéterminée et son titulaire peut-il en être déchu ?

La notion d'intemporalité utilisée ici doit être précisée. Il paraît évident que la valeur sociale d'un diplôme, vue sous l'angle de celui qui le détient, s'estompe avec le temps. Les études sur l'insertion montrent que l'obsolescence d'un diplôme et sa mise à l'écart progressive par le marché du travail sont des réalités. Dans

---

<sup>33</sup> Ainsi en Belgique, de 1893 à 1919, était en vigueur le suffrage universel masculin plural : la possession de terres mais aussi de diplômes conférait à un individu une ou deux voix supplémentaires lors des élections. En Allemagne, la possession du doctorat permet à son titulaire de le faire inscrire sur les registres d'État civil et d'intégrer à son patronyme le titre officiel de Doktor.

<sup>34</sup> Godet M., 1988, « La maladie du diplôme », *Projet*, p. 23.

<sup>35</sup> Sur un acte d'état civil, la profession de tous ceux qui y sont dénommés doit figurer aux côtés de leurs prénoms, nom et domicile : Supiot A., *Critique du Droit du travail*, Paris, PUF, 1994, p. 85.

<sup>36</sup> Ghestin J., Goubeaux G. et Fabre-Magnan M., *Traité de droit civil. Introduction générale*, LGDJ, 1994, p. 169.

l'esprit des pouvoirs publics et des entreprises, l'ancienneté d'un diplôme traduit son inadaptation au monde du travail. Notre réflexion ne porte donc que sur l'analyse juridique du caractère temporel du diplôme. Pour ce faire, une comparaison avec d'autres titres apparaît nécessaire, notamment avec les permis de conduire et autres diverses autorisations d'utiliser un engin de transport. Du point de vue de leur construction ou de leur délivrance, ces titres répondent bien à la définition du diplôme : une certification, élaborée ou validée par les autorités publiques, reconnaissant à son titulaire la possession de savoirs et d'aptitudes. De plus, l'acte de délivrance de ces pièces est aussi un acte émanant d'autorités publiques : le préfet pour le permis de conduire et le ministre chargé de l'aviation civile ou le ministre des armées pour les brevets exigés dans l'aviation<sup>37</sup>. En outre, ces permis font l'objet d'une protection pénale contre l'usurpation ou l'usage sans titre<sup>38</sup>. Enfin, ils sont indispensables pour l'accès à certains emplois, ceux du transport, au premier chef. Mais c'est au regard de leur caractère temporel qu'apparaissent les différences avec les permis de conduire et autres autorisations de diriger un engin de transport. Le Code de l'aviation civile est sans aucun doute le texte le plus précieux pour établir une telle distinction entre ces deux catégories de titres. D'un côté, il définit les brevets et certificats qui devront sanctionner un ensemble de connaissances générales théoriques et pratiques, être délivrés après un examen et qui, surtout, seront *définitivement acquis* à leur titulaire. Analysant ces titres, le juge a clairement estimé qu'ils possèdent la nature de diplôme<sup>39</sup>. D'un autre côté, les titres désignés sous le nom de licences attestent l'aptitude et le droit, pour les titulaires de brevets, de remplir les fonctions correspondantes, à savoir la conduite d'aéronefs selon le type de brevet ou de certificat détenu. Or, les licences ne sont valables que pour une *période limitée* et sont renouvelables pour vérifications périodiques des diverses aptitudes requises.

Si, dans le domaine aérien, la distinction entre les diplômes et les titres autorisant la conduite est clairement établie, notamment sur le caractère temporaire ou non de leur délivrance, en est-il de même pour le permis de conduire ? Si la législation relative au permis de conduire ne prévoit pas sa délivrance à titre temporaire, il ne faut pas en conclure qu'il est pour autant acquis définitivement à son titulaire. En effet, le Code de la route et le Code pénal envisagent diverses hypothèses de suspension ou d'annulation du permis de conduire au titre de peines complémentaires des infractions les plus diverses jusqu'aux plus graves (abandon d'enfant, de famille, assassinat, empoisonnement, meurtre, mendicité...) ou pour inaptitude physique à la conduite. Rien de tel n'est envisagé en ce qui concerne les diplômes. On peut alors s'interroger : puisqu'ils attribuent à leurs titulaires des droits personnels, les diplômes ne sont-ils pas visés par la déchéance des droits civiques et civils ? La réponse doit à nouveau être négative puisque le Code pénal définit de façon limitative ces droits comme étant le droit de vote, l'éligibilité, le droit d'exercer une fonction juridictionnelle ou d'être expert devant une juridiction, le droit de témoigner en justice et le droit d'être tuteur ou curateur.

Dès lors, se confirme l'analyse selon laquelle un diplôme est *imprescriptible*. Il est délivré une fois pour toute à son titulaire et ne peut lui être retiré. De plus, cette imprescriptibilité ne peut être remise en cause par une éventuelle décision des autorités publiques de cesser de procéder à sa délivrance : une fois que celle-ci a eu lieu, le diplôme prend sa dimension personnelle et sa durée de vie demeure attachée à celle de son titulaire<sup>40</sup>.

Le diplôme et certaines certifications-techniques s'opposent donc sur un caractère fondamental : leur rapport au temps. Si le diplôme est acquis à vie, les certifications extérieures nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle sont par nature temporaires. Certaines sont possédées par leur titulaire jusqu'à ce qu'il fasse la preuve du non-respect de leurs prescriptions (sur un modèle « permis de conduire »). Pour d'autres, la durée de validité n'excède pas une période maximum (les CACES de la CNAM sont valables 5 ou 10 ans selon la recommandation considérée). L'intégration de ces certifications au sein des diplômes professionnels ne rendra-t-elle pas ces derniers également temporaires ?

---

<sup>37</sup> Arrêté du 8 février 1999 relatif aux conditions d'établissement, de délivrance et de validité du permis de conduire et article R. 421-5 du code de l'aviation civile.

<sup>38</sup> Article L. 427-1 du code de l'Aviation civile et L. 12 du Code de la route.

<sup>39</sup> C.E. 6 novembre 1970, Syndicat national du personnel navigant commercial, Rec. p. 651. Il s'agit, entre autres, du brevet du pilote professionnel d'avion, du brevet de pilote professionnel d'hélicoptère...Article R. 421-5 du Code de l'aviation civile.

<sup>40</sup> L'ancienne convention collective des banques de 1952 traduisait clairement cette idée en prévoyant que « les titulaires des diplômes qui ne sont plus délivrés conservent le bénéfice des majorations de points qui étaient attachés à ces diplômes ».

## Conclusion

En conclusion, on peut dire, en reprenant une analogie biologique, qu'avant de vouloir « greffer » deux actes ensemble, comme le laisse entendre la bi-certification, il convient d'abord de déterminer si ces deux actes sont de nature « compatible » pour éviter les « rejets ». Or, il ne semble pas que la catégorie générique « certification » recouvre une seule et unique réalité juridique qui puisse rassembler les diplômes et les certifications techniques. Provoquer une telle « hybridation » comme y incite la multiplication des normes professionnelles (de qualité, sécurité, conformité...) soulève par conséquent des problèmes juridiques qu'il est difficile de prévoir.

## Bibliographie

Blin C. (2003), « Diplôme d'État, diplôme national, grade et titre », *CPC Info*, n°35, p.17.

Caillaud P. (2000), *Le diplôme*, Thèse de droit privé, Nantes, 2000, 615 p.

Caillaud P. (2005), « Le développement de la bi-certification du diplôme professionnel », Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, *CPC Document*, n° 3, Paris, 80 p.

Charraud A.-M. (2003), « Le nouveau paysage de la certification », *CPC Info*, n° 35, p.7.

Durand-Priborgne (2003), « Le diplôme d'État », *Vie Sociale*, p. 11.

Ghestin J., Goubeaux G. et Fabre-Magnan M. (1994), *Traité de droit civil. Introduction générale*, LGDJ, p. 169.

Godet M. (1988), « La maladie du diplôme », *Projet*, p. 23.

Girod de l'Ain B. (1978), « Effet certifiant, effet clientèle », *Esprit*, nov.-déc., p. 141.

Maillard F. (2001), « Les référentiels des diplômes professionnels. La norme et l'usage », *CPC Document 2001/5*, 62 p.

Pontier J.-M. (1996), « La certification, outil de la modernité normative », *Dalloz*. 96, chr. 355.

Supiot A. (1994), *Critique du droit du travail*, Paris, PUF, 208 p.

Tarby A. (1994), « La démarche qualité appliquée à la formation. Où est le droit ? », *Droit Social*, p. 570.

# La transversalité des diplômes de la production : un modèle de certification reconnu sur le marché du travail ?

Emmanuel Quenson<sup>1</sup>

Centre Pierre Naville, Université d'Évry

La réflexion présentée ici s'intéresse à un nouveau modèle de rationalisation des relations entre les diplômes et les emplois, qui s'étend depuis son introduction au milieu des années 1980. Il concerne la construction de certifications de nouvelle génération dans l'offre des diplômes de la production : les diplômes transversaux<sup>2</sup>. À la différence des diplômes spécialisés, plus connus et nettement plus nombreux, dont l'objectif est de former à des fonctions pour des branches professionnelles bien identifiées, les diplômes transversaux préparent à occuper des fonctions dans plusieurs secteurs ou branches au sein d'unités industrielles où sont mis en œuvre des systèmes de production entretenant des liens de parenté. Il est nécessaire de préciser que cette forme de transversalité, que nous appellerons « sectorielle », est assez répandue dans d'autres diplômes spécialisés. C'est par exemple le cas des diplômes des services<sup>3</sup> ou encore des diplômes de la maintenance. Mais dans le cas qui nous intéresse, la transversalité dépasse la question des secteurs et des branches. Elle considère qu'il existe dans la production des activités intégrant des tâches effectuées par d'autres fonctions (préparation, contrôle, maintenance) ou entièrement nouvelles (fonctionnement du système productif, maîtrise des mécanismes complexes). Nous nommerons cette transversalité « fonctionnelle ». À un degré de responsabilités professionnelles moindres, la transversalité dont il est question s'apparente à celle des CAP transversaux de l'industrie créés au milieu des années 1980 qui cherchaient à répondre à l'essor des nouveaux systèmes de production, dont la conception s'appuyait sur une plus grande polyvalence et défendait une logique compétences. À cet égard, le CAP Exploitation d'installations industrielles est le plus représentatif de ces diplômes transversaux (Gorgeu, Mathieu, 2002).

Plusieurs modèles de conception de la certification coexistent donc actuellement dans l'enseignement professionnel, sans que l'on sache très bien s'ils sont destinés à être complémentaires en fonction des objectifs attendus, ou s'ils sont en concurrence. Dans ce cas, des alternatives existent. Le modèle plus traditionnel des diplômes spécialisés devra-t-il s'éclipser à terme devant le modèle plus récent, et qui est souvent présenté comme plus moderne, des diplômes transversaux ? Le premier d'entre eux verra-t-il sa position de nouveau confortée ? Ces modèles seront-ils confondus pour en constituer un troisième alliant les

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en sociologie, université d'Évry Val d'Essonne, Centre Pierre Naville.

<sup>2</sup> Cette réflexion s'appuie sur des résultats de plusieurs enquêtes empiriques (Quenson E., 2004, *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le baccalauréat professionnel pilotage de système de production automatisée, un diplôme transversal*, ministère de l'Éducation nationale, CPC/Document, n° 8 ; Combes M.-C., Quenson E., 2001, *Évaluation des baccalauréats professionnels de la productique mécanique*, ministère de l'Éducation nationale, CPC/Document, n°6). Le matériau utilisé est constitué des comptes rendus des séances plénières de la 3<sup>e</sup> commission professionnelle consultative « métallurgie, mécanique, électrotechnique et électronique », d'entretiens avec les représentants des branches professionnelles, chefs d'établissement, chefs de travaux, professeurs des matières générales, techniques et professionnelles des lycées professionnels, des centres de formation d'apprentissage industriel (CFAI), et avec les directions d'entreprises, responsables du personnel et de formation, responsables de production (ingénieurs, techniciens, maîtrise d'atelier) dans plusieurs régions (Bourgogne, Bretagne, Île-de-France, Midi-Pyrénées, Nord, Picardie). Celles-ci ont été choisies pour leur représentativité dans l'offre de formation et la diversité des modes de préparation au diplôme (voie scolaire, apprentissage, formation professionnelle continue). Toutes les entreprises enquêtées ont accueilli des jeunes au cours des périodes de formation en alternance. Certaines ont procédé à des recrutements depuis six ans environ. Leurs coordonnées nous ont été fournies par les établissements. Elles ont toutes été sélectionnées en fonction de plusieurs critères déterminants pour mesurer l'insertion et la situation professionnelle des jeunes : secteurs industriels (agroalimentaire, automobile, chimie, cosmétiques, imprimerie, informatique, mécanique, papiers et carton, plasturgie, routage), tailles (TPE, PMI, grandes entreprises), et positions dans l'organisation industrielle (donneurs d'ordre, sous-traitants).

<sup>3</sup> Le BTS assistant de gestion PME-PMI représente à cet égard un exemple significatif du caractère transversal des diplômes des services puisqu'il forme aux activités administratives, comptables et commerciales dans des entreprises de petite et moyenne taille appartenant à des secteurs économiques indifférenciés : Quenson E., 2001, *Évaluation du BTS assistant de gestion PME-PMI*, ministère de l'Éducation nationale, CPC/Document, n°2, 139 p. et Quenson E., 2001, *Un diplôme pour les petites et moyennes entreprises ? Le BTS assistant de gestion PME-PMI*, ministère de l'Éducation nationale, CPC Info, n° 32.

avantages de la spécialisation et de la transversalité, et évitant leurs inconvénients respectifs ? Les réponses à ces questions sont pour le moment assez ouvertes. C'est pourquoi il est intéressant de s'interroger sur les fondements du modèle de la transversalité, sur les réactions qu'il produit dans les établissements chargés d'instruire et de former les jeunes, et sur son efficacité en matière d'insertion professionnelle.

La première partie de cette contribution sera consacrée à l'analyse de la consultation et du jeu d'acteurs dans les CPC. Bien que les demandes de création de diplômes viennent très souvent des professionnels qui argumentent de nouveaux besoins de personnels au nom d'une meilleure efficacité économique, celles-ci vont être traduites, à la suite de plusieurs interactions, dans le registre de la politique du ministère de l'Éducation nationale qui cherche, de son côté, à rationaliser l'offre de diplômes tout en relançant l'intérêt des jeunes et des familles pour l'enseignement professionnel. Au terme des consultations, une croyance collective va naître sur l'intérêt que représentent les diplômes transversaux pour concilier les objectifs des professionnels les plus influents et les orientations des instances décisionnaires de l'institution éducative. Cette croyance est celle d'une modernisation profonde des entreprises par l'automatisation, la gestion en flux tendus et l'adoption de la démarche « compétence » qui abandonneraient, de fait, l'organisation taylorienne de la production pour lui substituer un nouveau modèle plus flexible et plus réactif, nécessitant des salariés autonomes, adaptables et polyvalents, capables de participer davantage aux nouvelles formes de coopération. C'est en vertu de cet idéal que s'inscrit le passage supposé de l'ouvrier à la figure de l'opérateur dont la forme la plus aboutie est certainement celle de la sidérurgie (Monchatre, 2004). De plus, cette croyance collective affirme que la logique sectorielle ne correspondrait plus à la réalité industrielle, puisque, dans bien des secteurs, ce seraient davantage les procédés de production qu'il importerait de connaître que les spécificités des produits.

La deuxième partie montrera que l'efficacité du modèle de la transversalité « sectorielle » et « fonctionnelle » mérite d'être nuancée. De nombreux problèmes existent, notamment dans les périodes de stages, où les conditions de respect des orientations du diplôme dépendent fortement des entreprises, de leur contexte de production et de leur organisation du travail. Ces circonstances placent les élèves dans des situations qui restreignent leurs champs professionnels.

Enfin, la troisième partie s'intéressera aux usages du diplôme par les employeurs et aux perspectives professionnelles qu'ils réservent aux jeunes. La reconnaissance sur le marché du travail des titulaires d'un diplôme transversal paraît assez délicate. Si l'insertion est en général rapide, elle s'effectue sur des emplois d'un niveau de qualification bien souvent très inférieur aux prévisions. Les entreprises enquêtées ont conservé, pour une grande majorité d'entre elles, une organisation de la production et une division du travail assez traditionnelles, si bien que les frontières subsistent entre la catégorie des ouvriers et la catégorie des techniciens. La transversalité du diplôme ne parvient donc pas à s'affranchir des cloisonnements fonctionnels et des divisions établies entre catégories professionnelles. De plus, les conditions de l'insertion varient considérablement en fonction des secteurs industriels, ce qui interroge la double transversalité d'un diplôme présenté comme un modèle de référence.

## **1. Des convergences d'intérêt entre les professionnels et l'Éducation nationale**

L'apparition des diplômes transversaux correspond à l'idée aujourd'hui répandue qu'à toute nouvelle fonction dans l'entreprise doit correspondre un diplôme spécifique et un niveau de formation adéquat. Cette pratique fait fi des usages en matière de mobilités professionnelles qui permettent bien souvent aux organisations productives de pourvoir les emplois par des salariés expérimentés ayant suivi divers cheminements professionnels dans et hors de l'entreprise et du secteur. Elle ignore aussi l'extrême diversité qui existe entre les salariés occupant un même poste de travail en matière de spécialités, de niveaux de formation et d'expériences professionnelles.

Bien que s'inscrivant dans ce mouvement qui tend à opérer des liens de plus en plus étroits entre les diplômes et les emplois, le développement actuel des diplômes transversaux répond aussi à une influence d'une autre nature. Il s'effectue sur le modèle de l'injonction de l'économique et des entreprises sur certaines orientations de la politique de certification. Les nouvelles organisations du travail, censées se développer de manière uniforme dans les entreprises de la majorité des secteurs industriels, nécessiteraient la création de nouveaux diplômes dont les objectifs se distingueraient assez nettement des diplômes plus traditionnels. En effet, par ces diplômes transversaux, il ne s'agit plus de former des jeunes à des métiers propres à des secteurs industriels, mais de les préparer à occuper diverses fonctions définies par des activités polyvalentes et relevant de divers secteurs de l'industrie. L'orientation et le contenu de ces diplômes se

trouvent donc directement soumis à certains changements observés, ou simplement projetés, dans l'organisation et le contenu des activités professionnelles dans l'industrie.

Quels sont les fondements de la transversalité ? Quelles catégories d'acteurs en sont les dépositaires ? Comment ont-ils pu convaincre leurs interlocuteurs de l'intérêt de leur demande ? Comment cette idée a-t-elle pu s'imposer dans la CPC concernée ? Dans l'analyse qui suit, nous verrons que si le travail en CPC sur l'offre de diplômes est bien souvent plus politique que technique (Maillard, 2005), il cherche toutefois à convaincre du bien-fondé de ses conclusions en s'appuyant sur un travail prospectif réalisé sur la base d'études ou de diagnostics qui insistent sur la nécessité de créer un diplôme en référence aux besoins du marché du travail. Dans la construction négociée des diplômes dans les instances paritaires que sont les CPC, deux catégories d'acteurs ont conjugué leurs intérêts respectifs pour imposer la transversalité comme modèle alternatif à la spécialisation pour certains diplômes de la production : les représentants des professionnels issus de l'Union des industries métallurgiques et minières (IUMM)<sup>4</sup> et le secrétariat général des CPC. Bien que défendant des arguments et des intérêts de nature différente, ils vont assez facilement tomber d'accord sur l'utilité de tels diplômes.

### 1.1. La transversalité sectorielle et fonctionnelle défendue par les professionnels

À la différence d'autres bacs pro – Maintenance des systèmes de mécaniques automatisés (MSMA) ou Équipements et installations électriques (EIE) par exemple – la demande de création de la spécialité intitulée « Productique/Process »<sup>5</sup> adressée au secrétariat général provient des professionnels<sup>6</sup>. Afin de rendre évidente l'existence d'une activité professionnelle et de prévenir toute critique de méconnaissance des emplois de sa part, l'IUMM a pris le soin d'effectuer au préalable une étude auprès des entreprises de sept branches<sup>7</sup>. Les principes de nécessité mis en avant sont l'adaptation aux nouvelles technologies, en l'occurrence l'automatisation qui réduirait les frontières entre secteurs, et l'influence des nouvelles organisations du travail reposant sur une recomposition des catégories professionnelles.

Cette demande se distingue des procédures habituelles sur plusieurs aspects (Marquette, 1997). En premier lieu, il ne s'agit pas d'une demande de création d'une nouvelle spécialité sectorielle, à la différence du bac pro Productique mécanique qui avait été créé à la demande de l'IUMM pour les entreprises du secteur mécanique. Ce projet ne vise pas un diplôme pour des secteurs connexes, mais la construction d'un diplôme pour des activités professionnelles proches existant dans des entreprises et des branches distinctes utilisant des systèmes productifs automatisés. Les titulaires du diplôme doivent être capables de travailler sur des systèmes de production voisins du point de vue du type d'automatisation, du mode de coordination et de l'intégration des processus de production continus, discontinus ou mixtes, dans des entreprises de transformation, d'élaboration et de conditionnement appartenant à plusieurs secteurs industriels. De la sorte, l'automatisation des équipements de fabrication conduirait à diminuer les différences entre les secteurs industriels dans la définition de certaines activités. Celles-ci ne seraient plus spécifiées par le produit de l'entreprise, mais bien plus par l'opération et le système technique mécanique et automatique de transformation du produit. En conséquence, elles deviendraient transversales à plusieurs secteurs industriels. La spécificité des produits et la proximité des installations et des équipements de production ne constitueraient plus l'argument qui définit l'utilité du diplôme, comme cela pouvait être le cas des bacs pro. préexistants qui préparaient à des emplois de production dans les industries de type process (chimie, énergie, matériaux-céramiques...). Ce seraient plutôt les modes d'organisation du travail selon des logiques d'automatisation, de coordination et d'intégration des opérations, qui justifieraient son existence.

Cette orientation remet en cause l'approche sectorielle de la structuration des diplômes, qui ne correspondrait plus aux besoins des entreprises, alors qu'il était jusqu'alors d'usage de considérer que la professionnalité des personnels de production trouvait ses origines dans la connaissance et la maîtrise des spécificités des produits, des procédés et des installations propres à chaque secteur, à l'exemple du titulaire du bac pro Productique mécanique dont la professionnalité repose sur la maîtrise des procédés de fabrication mécanique par enlèvement du métal.

---

<sup>4</sup> Devenue depuis lors Union des industries et des métiers de la métallurgie.

<sup>5</sup> L'intitulé définitif du diplôme est Pilotage de système de production automatisée (PSPA).

<sup>6</sup> UIMM, « Création d'un baccalauréat professionnel Productique/Process », dossier d'opportunité, janvier 1993.

<sup>7</sup> Industries métallurgiques et minières, imprimerie et industries graphiques, chimie et pharmacie, textile, habillement, plasturgie et industrie papetière. Les industries agroalimentaires n'ont pas participé à cette enquête.

En second lieu, cette transversalité « sectorielle » se combine à une transversalité « fonctionnelle ». Cette deuxième forme de transversalité est supposée s'ajuster à la révision des activités des techniciens de productique en atelier, qui intégreraient des activités propres à d'autres fonctions (services fonctionnels de maintenance, de méthodes, de qualité). Celles-ci nécessiteraient des connaissances et des compétences « polytechniques » et méthodologiques permettant de mieux comprendre les interventions, de maîtriser les techniques et de rendre intelligible le contexte économique de l'entreprise et du secteur. De fait, les contenus de formation envisagés visent à se dégager des particularités de l'environnement professionnel pour accéder à des savoirs disciplinaires plus généraux, en privilégiant des savoirs appelés « pluritechniques » aux dépens des savoirs spécialisés, propres à l'approche sectorielle des diplômes. Ils s'appliquent à favoriser le potentiel d'adaptation des futurs salariés en dépassant les spécificités du poste.

Ainsi, la vision sous-jacente qui a orienté l'élaboration de ce diplôme s'inscrit dans la croyance d'une remise en cause généralisée des organisations tayloriennes<sup>8</sup>. Sa source d'inspiration est celle du modèle de production post-taylorien, où les salariés de production sont polyvalents, autonomes et prennent plus d'initiatives que dans le modèle précédent, marqué par la division du travail entre conception et production, la spécialisation des tâches, la rigidité et la faible réactivité de l'organisation<sup>9</sup>. La cible d'emploi visée montre la croyance dans une extension irrémédiable de nouvelles organisations du travail, où les frontières entre les groupes professionnels ouvriers et techniciens seraient en voie de recomposition, créant les conditions nécessaires à l'émergence de nouvelles figures professionnelles.

Mais cet argumentaire technique et économique cache aussi des raisons plus politiques. Par cette demande, qui propose initialement que le diplôme soit exclusivement préparé en apprentissage, l'UIMM cherche à affirmer sa position prééminente par rapport aux autres branches en contrôlant la formation initiale. En définissant un nouveau métier appelé « technicien de production automatisée » indifférent aux secteurs et aux produits, les représentants de la métallurgie souhaitent assurer le recrutement de jeunes conformes au nouveau modèle technique et organisationnel supposé se développer dans les entreprises. En effet, cette branche craint de rencontrer des problèmes d'embauche si la spécialisation perdure et continue d'affilier des jeunes à des branches préférant ce mode de certification. Son argument est aussi de situer les futurs diplômés à un niveau de responsabilité proche des techniciens, ce qui implique d'envisager pour ce diplôme le niveau IV. On peut dès lors penser que pour emporter l'adhésion des experts du ministère qui cherchent à diminuer le nombre de spécialités de diplômes et à élever le niveau de formation, l'UIMM a présenté un projet susceptible d'intéresser plusieurs branches ou secteurs, et placé au sommet des diplômes de l'enseignement professionnel.

## **1.2. La transversalité : un synonyme de modernisation des diplômes pour l'Éducation nationale**

L'Éducation nationale va souscrire aux arguments des professionnels pour des raisons tenant à ses propres contraintes économiques et institutionnelles. La création des diplômes transversaux permet en effet de réaliser de substantielles économies dans la gestion des diplômes sur les territoires et dans les établissements, qui résultent de la diminution du nombre de spécialités. La réduction des épreuves permet aussi d'envisager un allègement du coût des évaluations et de répondre aux critiques qui se font jour sur l'inflation des diplômes professionnels depuis la création du bac pro. La transversalité correspond également à un certain retardement des choix d'orientation. Elle coïncide avec la volonté des jeunes de ne pas s'engager trop tôt dans des voies spécifiques après l'obtention du BEP. Cette nouvelle offre de diplôme, parce qu'elle élargit le champ professionnel, permet enfin d'espérer une diminution du chômage des jeunes.

Mais ces raisons apparaissent finalement assez secondaires par rapport à la volonté politique des responsables de l'Éducation nationale de montrer leur capacité d'anticipation en proposant une offre modernisée permettant d'espérer une réduction de la désaffection de l'enseignement professionnel et se voulant conforme aux besoins affichés par l'économie, dans un souci de clarification des diplômes pour les employeurs. La démarche consiste à promouvoir des diplômes dont le spectre professionnel est large. Le profil de « technicien de production automatisée » demandé par les professionnels rend possible cette opération puisque l'automatisation permettrait de ne pas se centrer sur le produit, mais sur la conduite de l'outil qui le produit (Kirsch, 1997). Les intérêts du secrétariat général des CPC vont donc converger vers les stratégies des industriels demandeurs et utilisateurs potentiels de ce diplôme pour préconiser l'avantage de

---

<sup>8</sup> Sur la mise en place de ce nouveau modèle productif et ses effets sur le travail ouvrier : (Beaud, Pialoux, 1999).

<sup>9</sup> Sur les nouvelles contraintes pesant sur les salariés de production, voir Gorgeu, Mathieu, Pialoux, Blum, 2002.

ce dernier par rapport aux diplômes spécialisés, jugés représentatifs de conservatisme, voire d'immobilisme, et renvoyant à une période prétendue révolue où les diplômes spécialisés s'ajustaient à des emplois eux-mêmes spécialisés. Au contraire, le modèle transversal représente l'avenir pour ces acteurs, parce qu'il est supposé préparer les jeunes à occuper des emplois moins définis par des produits que par des activités qui se ressemblent d'industrie en industrie, dans des organisations du travail où le système technique et la nature de l'activité qui en découle priment sur le produit et son secteur pour définir les connaissances et les savoirs nécessaires au travail.

Une proximité des représentations s'est ainsi progressivement construite entre les représentants de certaines grandes entreprises de l'UIMM et les experts du ministère, reposant sur la croyance que les formes d'organisation du travail en place dans certaines structures productives modernisées sont destinées à s'amplifier. La création d'un groupe de travail transcendant les contours traditionnels des CPC, où figuraient des responsables du personnel et de la formation des grandes entreprises (Péchiney, PSA, Renault...) et quelques représentants de plusieurs groupes industriels appartenant à d'autres secteurs que la métallurgie (agroalimentaire ; cosmétiques ; matériaux de construction ; pâtes, papier, carton ; textile), a permis de dépasser les clivages entre branches et de construire des représentations homogènes<sup>10</sup>.

La proximité des représentations entre professionnels et experts du ministère a également été facilitée par la généralisation de l'utilisation de la notion de « compétence », qui a rendu la formulation des référentiels suffisamment abstraite pour correspondre à des secteurs et à des branches très divers (Tanguy, 1994). Comme dans le cas du bac pro Productique mécanique, qui lui aussi avait été demandé par l'UIMM (Veneau, 1997), une certaine lecture évolutionniste du changement technique et organisationnel en tant que phénomène linéaire et homogène prédomine dans le référentiel du bac pro PSPA. Cette vision d'un mode de rationalisation unique est le fruit de la proximité des représentations entre les représentants des organisations professionnelles et les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale qui sont chargés de traduire les attentes de compétences professionnelles sous forme de cursus de formation. De fait, l'évolution des qualifications des métiers de la production y suit une vision où le cœur du travail des opérateurs n'est plus de réaliser des produits, mais essentiellement d'assurer le fonctionnement des équipements. Or nous verrons, dans la troisième partie de cet article, que cette manière de se représenter le travail entre bien souvent en contradiction avec la réalité de l'entreprise.

Cette convergence de vue entre l'Éducation nationale et certains professionnels ne doit pas cacher les désaccords apparus à propos de la transversalité, lorsque le diplôme a été présenté aux branches professionnelles qui n'en étaient pas demandeuses. Un premier débat a concerné l'interprétation du terme « process » faite par l'UIMM, qui se distingue fortement de celle habituellement en usage. Pour le patronat de la métallurgie, le process s'étend aux industries mécanisées et automatisées dont la production est continue, alors que les branches de la chimie ou de l'énergie considèrent que le process caractérise seulement les activités industrielles où s'effectuent des opérations physico-chimiques selon un déroulement continu et dynamique du processus de production. La fédération de la chimie a souligné le risque de confusion chez les jeunes et chez les employeurs sur la nature des différents diplômes préparatoires à la conduite d'installations automatisées. Un second motif de désaccord a eu lieu sur la transversalité du diplôme. Les branches de la chimie et de l'énergie défendaient les avantages de la spécialisation en termes notamment d'identification du diplôme, de l'emploi et du secteur<sup>11</sup>. Pour ces branches, en quête de reconnaissance pour certaines ou d'indépendance pour d'autres, le diplôme représente souvent un élément de leur identité et de leur légitimité par rapport à des branches plus puissantes, surtout dans une période où l'industrie attire peu les jeunes.

À travers la création de diplômes transversaux dont le bac pro PSPA constitue une illustration, l'UIMM a donc souhaité peser sur la politique des diplômes du ministère en proposant une nouvelle forme de certification, influencer les contenus de formation, contrôler les voies de formation et de recrutement, et améliorer sa place dans les jeux de pouvoir entre les organisations patronales. De son côté, en transposant

---

<sup>10</sup> Cette manière de procéder en dehors des branches tend à devenir la norme pour les diplômes transversaux puisqu'elle a été remobilisée dans le cadre de la création du nouveau CAP conduite de systèmes industriels (CSI) apparu en septembre 2003.

<sup>11</sup> Une étude d'opportunité, réalisée par le Céreq, a recommandé la création de deux diplômes répondant à deux profils professionnels de techniciens en atelier distincts : le baccalauréat professionnel Industries de procédés pour les industries de transformation de la matière et de l'énergie, où il existe de fortes similarités en amont du processus de production, et le baccalauréat professionnel Pilotage de systèmes de production automatisée pour les industries soumises au flux tendu où les procédés de type mécaniques sont fortement modélisés, mais dans lesquelles le rapport à la matière de l'opérateur est plus distant et où les spécificités du produit pèsent moins dans les activités.

la transversalité des diplômes des services à ceux de la production, le ministère a été convaincu par l'intérêt économique qu'elle représente et par les gages de modernisation des diplômes qu'elle confère.

## **2. Les « périodes de formation en entreprise » : la transversalité mise en difficulté par l'organisation de la production**

Depuis la création des bacs pros, le temps passé par les jeunes dans le milieu du travail revêt une grande importance pour l'obtention du diplôme. Dans le cas qui nous intéresse, le stage occupe une période plus longue que pour d'autres diplômes de la production (dix-huit semaines contre seize en général). Le coefficient qui y est attaché n'est pas négligeable (un peu plus d'un tiers de la note finale de l'épreuve professionnelle). Les activités effectuées doivent préfigurer le travail du futur « technicien de production automatisée »<sup>12</sup>.

L'enquête dans les établissements et les entreprises montre que la réalité productive dément souvent le postulat technologique défendu par le référentiel, qui considère que l'automatisation conduit à l'uniformisation des entreprises et qui élude la diversité des choix productifs et des organisations sociales du travail. L'automatisation ne remet pas fondamentalement en cause les différences sectorielles. Dans nombre de cas étudiés, elle ne reconfigure pas les catégories professionnelles et les fonctions qui leur sont attachées. De ce décalage proviennent des problèmes dommageables à la bonne préparation des jeunes au diplôme.

Pour les industriels, l'intérêt de la transversalité n'est pas immédiatement perceptible. De fait, les recherches de lieux de stage s'avèrent souvent délicates. Les activités en entreprise ne couvrent qu'une faible partie des préconisations du référentiel. Elles privilégient la conduite de lignes automatisées aux dépens de la préparation, de la mise en route, du changement de format, de la maintenance, de l'amélioration de la production et de la qualité, autant d'activités centrales pour l'obtention du diplôme. L'intérêt de l'entreprise à court terme n'intègre pas les impératifs de la certification. La disparité des situations professionnelles rencontrées selon les secteurs et les entreprises crée d'importants écarts de connaissances et de pratiques entre les jeunes. Elle oblige les établissements à organiser l'acquisition des savoirs sur leurs propres équipements, alors qu'elle devrait s'effectuer dans les entreprises. Cette situation est pour le moins paradoxale pour un diplôme censé faciliter la transmission des connaissances professionnelles par un régime d'alternance accru.

### **2.1. Les entreprises conformes aux préconisations du référentiel sont plus rares que prévu**

Depuis la création du diplôme, l'expérience engrangée par les chefs de travaux montre les nombreux obstacles auxquels ils sont confrontés quand il s'agit de convaincre les employeurs de l'intérêt de la transversalité. Dans bien des entreprises, l'automatisation n'est pas à un stade aussi avancé que ne le suppose le référentiel<sup>13</sup>. Elle se trouve bien souvent dans une phase de démarrage. La majeure partie des équipements n'est pas encore automatisée, ce qui laisse peu de possibilités d'intervention aux jeunes. Il s'ensuit que les équipes pédagogiques ont tendance à d'abord privilégier le placement des jeunes en entreprise, avant de vérifier l'entière conformité du lieu de stage avec le diplôme.

En dehors de cas assez extrêmes, qui ne sont toutefois pas isolés, les jeunes trouvent aussi des stages dans des entreprises entrées dans une logique de modernisation technique. Plutôt de taille importante (autour de 200 salariés), appartenant aux secteurs de l'agroalimentaire, de la mécanique, de l'imprimerie, de la

---

<sup>12</sup> L'organisation des activités de production, la gestion des moyens et des indicateurs de l'activité, la conduite d'installation, la vérification de la conformité et de la traçabilité des produits et de la maîtrise des flux, l'interprétation des dérives et des dysfonctionnements et de l'évaluation des conséquences, l'identification des risques et la communication.

<sup>13</sup> Le référentiel recommande de trouver des entreprises où l'installation de production doit comprendre au minimum trois stations ou cinq postes de travail pour fabriquer un produit en trois étapes minimum à l'aide d'une partie opérative comportant des actionneurs appartenant à au moins deux des technologies mécanique, hydraulique, pneumatique et électrique, une partie commande utilisant des technologies câblées et programmées et comportant plusieurs interfaces opérateurs/commande. Ces entreprises doivent proposer une organisation de la production dans laquelle le jeune est responsable, réactif et autonome sur les flux matière, produit, énergie et information. En outre, elles doivent lui fournir une documentation de fabrication et de maintenance.

téléphonie, des cosmétiques et de la parachimie, ces structures productives envisagent de recruter des personnels formés à l'automatisation destinés à se substituer à court terme aux opérateurs expérimentés, ne disposant pas de formation initiale spécifique. Ces stratégies d'entreprise induisent malheureusement une organisation des stages très appauvrie en apport de connaissances professionnelles par rapport à l'étendue des activités devant être couvertes par le référentiel. La conduite d'équipements automatisés représente en effet la majeure partie des activités effectuées, puisque les évolutions techniques ne s'accompagnent pas d'une modernisation sociale du travail.

## **2.2. Une interprétation du diplôme souvent réduite à la conduite d'installations automatisées**

Outre la conduite de lignes effectuée en doublure avec les opérateurs permanents, le stage doit inclure des périodes dans les secteurs de gestion de production, de maintenance et parfois de qualité, qui s'accroissent en fonction de l'expérience acquise sur les machines automatisées. Mais dans la plupart des cas observés, la focalisation des entreprises sur la conduite de lignes amène à exclure les activités de préparation des lignes, de conduite dégradée et de participation à la coordination des équipes de travail. Le diplôme préparant à un métier de la production, la tentation est grande de brûler les étapes de la préparation au diplôme et d'utiliser rapidement les jeunes sur des postes de production. De plus, les tuteurs, eux-mêmes conducteurs de ligne, ne bénéficient pas de décharges de travail pour s'occuper des jeunes, tant les effectifs sont aujourd'hui réduits en production. Les préoccupations de productivité du travail l'emportent alors nettement sur l'acquisition de connaissances indispensables à la certification. Dans ces entreprises, une vision utilitariste et de court terme du diplôme domine.

Ces structures de production recrutent aussi plusieurs apprentis qu'elles utilisent une semaine sur deux, de manière à disposer d'un apprenti en permanence. Pour nombre d'entre elles, cette pratique permet de supprimer plusieurs emplois antérieurement occupés par des opérateurs. Ces entreprises font également pression sur les établissements scolaires pour obtenir des élèves qu'ils s'engagent à occuper des postes d'opérateurs saisonniers en dehors des périodes couvertes par les conventions de stage. Un chef de travaux d'un établissement de Rennes résume ce chantage pratiqué par certains industriels :

*« Les conditions d'accès aux entreprises sont parfois difficiles. Les clauses qu'elles demandent sont importantes. Par exemple, elles veulent bien prendre des jeunes en stage s'ils s'engagent à travailler deux mois l'été. »*

Au cours du stage, les entreprises profitent des connaissances des jeunes en matière de conduite parce qu'elles constatent rapidement leur autonomie et leur efficacité. De fait, les stagiaires sont rapidement assimilés à des personnels à part entière. Les cas les plus révélateurs de ces pratiques concernent des jeunes utilisés en début de ligne à l'approvisionnement et en fin de ligne à l'emballage. Mais cette spécialisation nuit à l'augmentation du champ d'intervention et à la transmission des connaissances nécessaires au diplôme. En raison de la division du travail entre techniciens et personnels de production, ces derniers sont pratiquement toujours exclus des activités périphériques à la production proprement dite (analyse de l'organisation de la production, préparation du poste de travail, mise en route, changement de format, correction des dysfonctionnements, évaluation des produits, amélioration de la qualité et de la maintenance). La plupart du temps, toutes ces opérations se répètent à intervalles réguliers selon des procédures très normalisées, conformément aux principes de la production en flux tendus. Elles sont effectuées par des personnels techniques expérimentés, excluant de fait les jeunes.

Ces conditions de stage aboutissent à un cercle vicieux. Au moment du retour de stage, les jeunes sont majoritairement déçus et inquiets pour leur avenir, parce qu'ils perçoivent l'écart entre le contenu du travail en entreprise et le référentiel. Si la pression subie dans les ateliers, conjuguée à la division du travail, les a conduits à minorer les activités de gestion de production, de contrôle de la qualité et de maintenance, celles-ci seront pourtant évaluées à l'examen. Un enseignant d'un lycée technique privé de la région de Rennes constate cet effet pervers :

*« On a du mal à motiver nos élèves, parce que quand ils sont en stage ils ont l'impression que conduire une ligne est facile. Ils ne voient pas bien tout ce qu'on demande dans l'emploi tel qu'il est défini dans le diplôme. Ils sont immergés rapidement sur la ligne et ne voient plus l'environnement et les responsabilités. Ils n'ont pas une vision globale de l'activité. Si les entreprises leur confiaient des tâches moins répétitives, ils verraient d'autres facettes du métier, et ne s'en lasseraient pas si rapidement. Ils prendraient confiance en eux et ne douteraient plus de leurs capacités d'adaptation. »*

La division du travail représente donc un problème considérable pour les jeunes préparant un diplôme transversal. Contrairement aux prévisions des concepteurs du diplôme, les organisations du travail n'ont pas fondamentalement changé en production, ce qui réduit les marges de manœuvre des stagiaires, qui doivent se fondre dans des organisations préexistantes plus marquées par la rigidité que par la recomposition des frontières entre fonctions. Ils doivent accepter leur affectation sur des postes de conducteur les éloignant de la préparation au diplôme. Ce profond décalage entre les conditions du stage et la nécessité d'acquérir des connaissances professionnelles étendues explique pourquoi de nombreux établissements complètent la formation sur leurs propres équipements et effectuent eux-mêmes l'évaluation.

### **2.3. Les établissements suppléent aux carences des entreprises en matière de formation et d'évaluation**

Dans les diplômes professionnels, une partie de l'évaluation est réalisée en entreprise. Dans le cas de ce diplôme transversal, cet exercice s'avère particulièrement difficile à effectuer lorsque les entreprises placent les stagiaires dans une position de conducteur d'installation.

Les activités faisant l'objet d'une évaluation relèvent de la conduite des lignes automatisées dans des conditions de production normale, et de la maintenance de premier niveau. En revanche, les activités de préparation, de réglage, de conduite en mode dégradé, d'amélioration de la qualité, de maintenance, de sécurité et d'encadrement des équipes de travail sont très peu évaluées *in situ*. Comme elles sont effectuées par des salariés spécialisés et expérimentés, les jeunes sont tenus à l'écart de ces situations. Les procédures sont souvent établies de longue date, elles sont connues des opérateurs travaillant sur les lignes de production et ne bénéficient que de rares améliorations.

Les caractéristiques du secteur industriel d'accueil expliquent aussi pourquoi certains stagiaires ne sont pas formés et évalués sur certaines activités. Par exemple, la conduite en mode dégradé ne fait pas partie des activités de production de l'agroalimentaire, compte tenu de l'importance des questions d'hygiène et de qualité des produits. De multiples indicateurs permettent de révéler les dysfonctionnements avant la mise en production sur les lignes.

Ces problèmes conduisent les enseignants à suppléer aux manques d'évaluation en provenance des professionnels par la création de situations fictives dans leurs propres ateliers. Pour évaluer la préparation au poste de travail, certains établissements recourent à des élèves des classes inférieures qu'ils assimilent à des opérateurs. La mesure des capacités des jeunes en conduite dégradée s'effectue aussi en dehors des conditions réelles de la production.

L'évaluation des entreprises est congruente avec leur vision du diplôme, qui se limite bien souvent à préparer des conducteurs dans une perspective de remplacement des ouvriers qualifiés. De fait, de nombreuses activités sont largement délaissées au profit de la conduite. Cette interprétation minimaliste des connaissances transmises par le milieu professionnel au cours du stage préfigure, pour une large part, les conditions d'insertion.

## **3. L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'avantage de la transversalité sous conditions**

L'enquête de terrain mise en œuvre pour appréhender le comportement des entreprises en matière de recrutement et de gestion des ressources humaines contredit pour partie les avantages supposés de la transversalité. La mesure des écarts entre *curricula* formels et *curricula* réels montre que l'influence des technologies sur la transformation des organisations du travail a été surévaluée par le travail de prospective de l'UIMM et sa traduction dans le référentiel du diplôme. Les relations entre les diplômes et les emplois s'établissent au terme d'une chaîne de médiations et n'imposent pas de correspondance automatique entre le titre scolaire détenu et la place occupée par les jeunes. Les entreprises participent pleinement à cette chaîne. En la matière, trois caractéristiques interagissent pour décider de l'insertion : le secteur industriel dont les entreprises dépendent et les caractéristiques des produits ; le degré de l'automatisation introduite en production et les types d'activité qui en découlent ; enfin la division sociale du travail et les coupures fonctionnelles qu'elle établit. La combinaison de ces caractéristiques infirme le déterminisme technico-économique dont s'inspire ce diplôme transversal. Plusieurs décalages existent ainsi entre les orientations du référentiel, qui décrivent un univers de travail abstrait, et le travail concret dans l'entreprise.

### 3.1. Le secteur industriel détermine le contenu du travail

Contrairement au postulat à l'origine du diplôme, l'efficacité de la transversalité n'est pas indifférente aux secteurs industriels. C'est dans les secteurs situés en aval de la filière industrielle intervenant à l'issue des différentes phases de transformation de la matière et regroupant des industries de fabrication manufacturière (automobile, cosmétiques, imprimerie, informatique, mécanique, routage...) que le contenu du travail tend à se rapprocher le plus des objectifs du diplôme concernant la conduite d'installations. Dans ces entreprises, où les produits fabriqués garderont la même forme après la commercialisation, les jeunes sont principalement affectés sur des postes de conducteurs, les mêmes que ceux qu'ils occupaient au cours du stage.

Les activités principales du conducteur de ligne automatisée consistent à démarrer et à conduire de manière autonome une ligne ou un segment de production automatisée comprenant plusieurs machines intégrées, et à optimiser les procédés dans l'approvisionnement, l'assemblage et le conditionnement des produits. Dans ces secteurs, le rythme de production est élevé, les changements de format et de série sont nombreux en raison de la diversité des produits et de la variabilité des commandes. Les contrôles sont fréquents et les incidents doivent être rapidement surmontés par des diagnostics pertinents et des interventions en cours de fabrication pour remédier aux dysfonctionnements et apporter des propositions d'amélioration. Les conducteurs intègrent une partie des fonctions non directement productives, telles que la maintenance des appareillages (graissage, vérification de l'usure des pièces, nettoyage...), le contrôle, la qualité des produits, ce qui nécessite une bonne compréhension des phénomènes techniques. Toutes les entreprises constatent une nette élévation des connaissances des jeunes par rapport aux salariés plus anciens. Pour autant, la reconnaissance du diplôme est faible. De ce point de vue, la transversalité ne représente pas un avantage par rapport à la spécialisation. Les titulaires de ce diplôme occupent un rang identique à celui des titulaires de diplômes plus spécialisés (Combes, Quenson, 2001 ; Eckert, 1999). Ils s'inscrivent dans des carrières ouvrières. Le niveau professionnel qui leur est consenti est toujours celui d'ouvrier qualifié.

Dans les secteurs situés en amont de la filière industrielle qui rassemblent des industries transformant directement la matière (agroalimentaire, chimie, papiers et carton, plasturgie...), la transversalité est encore moins reconnue. Dans ces entreprises, les jeunes ne travaillent pas là où les matières premières subissent des transformations importantes. C'est le cas par exemple des activités de stérilisation du lait et de production d'autres produits laitiers dans l'agroalimentaire, de production de films plastiques et de plastiques ABS dans la plasturgie, et de production de caoutchouc dans la chimie. La transversalité ne convient pas quand le conducteur de ligne doit gérer des systèmes techniques complexes, appréhender de manière assez directe les matériaux produits, maîtriser des procédés de transformation physico-chimiques de la matière, effectuer des prélèvements et les interpréter par pesées, contrôles visuels et prises de température, c'est-à-dire dans les activités de type process au sens utilisé dans les industries de flux de type chimie de base, sidérurgie ou encore dans une partie des activités de l'agroalimentaire. Dans ces secteurs industriels où une partie de la production se situe au niveau des procédés primaires de transformation, il paraît d'abord nécessaire d'acquérir des connaissances sur le produit et ses réactions physico-chimiques par des diplômes spécialisés, des formations continues spécifiques et des années d'expérience, avant de prétendre à un poste de conducteur. De fait, les jeunes occupent des emplois peu qualifiés dans l'approvisionnement et le conditionnement des produits, assortis de faibles perspectives de mobilité.

La situation de ces entreprises pose la question du degré de spécialisation des connaissances sur les procédés et les produits nécessaire à l'expertise, question à laquelle la transversalité ne propose pas de réponse appropriée. Pour les différentes raisons explicitées plus haut, les diplômes spécialisés apportent plus de garantie, surtout quand les traditions de gestion du personnel en place dans les entreprises n'ont pas intégré la possibilité de spécialiser les salariés de production par la voie de la formation professionnelle continue. Leur recours est aussi plus fréquent dans les petites et moyennes entreprises, plus dispersées du point de vue sectoriel et sur le territoire, et pour qui la formation scolaire représente la ressource la moins coûteuse, parce qu'elle est prise en charge par la collectivité nationale.

### **3.2. L'automatisation inégale des équipements de production limite la valorisation du diplôme**

Globalement, l'automatisation n'est pas encore généralisée et elle ne s'applique pas à tous les segments de production des entreprises observées. Si une grande partie de ces entreprises est entrée dans une phase de substitution des lignes de production traditionnelle par des lignes de production comprenant des machines semi-automatiques ou automatiques à commande numérique organisées en îlots, totalement contrôlées par informatique et supervisées par des automates programmables, permettant une production en flux tendus, ce haut niveau de sophistication technologique et cette forte intensité capitalistique ne caractérisent pas l'ensemble des entreprises. L'automatisation ne se résume pas à une alternative unique derrière laquelle se rangeraient en ordre bien pensé toutes les organisations productives. Certaines d'entre elles entrent progressivement dans un mouvement d'automatisation du processus de production. Simultanément à la mise en place de lignes regroupant des machines automatisées et coordonnées produisant en grandes séries, elles conservent des machines manuelles dédiées à des séries plus courtes où l'automatisation s'avère peu rentable, si bien que plusieurs technologies se côtoient dans les ateliers. Parmi tous les segments de production, le conditionnement représente l'activité où l'automatisation s'étend le plus.

Par ailleurs, l'automatisation des équipements de production n'est pas un processus figé à jamais. Il est susceptible de connaître des allers-retours. L'exemple d'une entreprise japonaise produisant des photocopieurs, des imprimantes et des cartouches d'encre est éloquent à cet égard. Après avoir automatisé la production de photocopieurs pour augmenter la productivité et répondre à une croissance forte du marché européen, elle privilégie aujourd'hui la diversité et la qualité des productions pour faire face à un ralentissement des ventes. Ce contexte lui impose de changer de politique de produits et de stratégie commerciale. Les produits standardisés sont progressivement remplacés par une gamme de produits diversifiés correspondant davantage aux demandes des clients. Ces changements concernent directement la production : les îlots de production flexibles constitués de petits robots peu consommateurs d'énergie, dont le fonctionnement est simple et le coût moindre, remplacent les lignes entièrement automatisées, moins flexibles et plus coûteuses. Après avoir remplacé l'homme par des robots, cette usine consacre le retour de l'homme assisté par des robots.

Ce fabricant de photocopieurs reconnaît plusieurs avantages à ce système de production inspiré pour partie du « toyotisme ». L'investissement en machines est minime. Les convoyeurs ont disparu, puisque les opérateurs effectuent manuellement le transit des pièces d'un poste de travail à l'autre. Il est aussi possible de changer plus facilement de production. Selon les impératifs, les personnels peuvent être affectés d'un atelier à l'autre. Les machines étant simples, les ouvriers de maintenance ne sont plus indispensables. La rentabilité à court terme s'en trouve accrue. En revanche, le travail des opérateurs, recrutés depuis plusieurs années au niveau du bac pro, a perdu en intérêt, les tâches à effectuer étant encore plus simples et plus répétitives que sur les anciennes lignes automatisées. Cette évolution du travail pourrait en conséquence se traduire par une démobilitation des opérateurs les plus qualifiés.

### **3.3. Une recomposition très partielle de la division sociale du travail qui défavorise les bacheliers professionnels**

Comme l'ont montré divers travaux à propos d'autres bacs pro de la production, les traditions de recrutement des personnels d'atelier et l'état de la division du travail représentent des obstacles fréquents à la reconnaissance du diplôme (Veneau, Mouy, 1995 ; Eckert, 1999). Pendant longtemps, la plupart des entreprises enquêtées ont recruté des personnels non diplômés issus du salariat agricole, du petit commerce, de l'artisanat ou de l'industrie, ou des personnels diplômés du CAP/BEP dans diverses spécialités de la production, pour les former à des postes de conducteurs de ligne situés immédiatement au-dessus des ouvriers non qualifiés dans la hiérarchie professionnelle, la grille des rémunérations et l'échelle des responsabilités. Elles ont perçu l'arrivée de jeunes diplômés du bac pro PSPA comme une opportunité pour remplacer leur personnel expérimenté, mais vieillissant. Un chef d'atelier résume ainsi les objectifs de son entreprise appartenant à l'industrie des cosmétiques :

*« On s'est intéressé au baccalauréat professionnel PSPA il y a 7 ou 8 ans parce qu'on ne trouvait pas d'opérateurs sur lignes automatisées capables de travailler en autonomie, de faire beaucoup de petits réglages, des changements de séries et de la maintenance simple. On en a recruté beaucoup au début pour constituer une équipe de bon niveau technique et renouveler nos opérateurs. »*

Pour autant, cette élévation du niveau de recrutement ne correspond pas à une augmentation du niveau des emplois plusieurs années après la sortie du système scolaire. Dans la plupart des entreprises, l'automatisation des équipements de production ne s'accompagne pas d'une recomposition en profondeur des organisations du travail. La structure des qualifications reste bien souvent inchangée. Dans la mesure où l'efficacité de la transversalité suppose des organisations du travail reconfigurées où les frontières entre les fonctions de production ont bougé, cette situation est préjudiciable aux jeunes diplômés.

À l'instar de ce que l'on observe dans le cadre des « périodes de formation en entreprise », une grande partie des activités professionnelles prévues par le référentiel du diplôme échappe aux jeunes embauchés. Les activités les moins effectuées sont l'analyse et la sélection des données de production, le décodage et l'interprétation des indicateurs, l'amélioration de la qualité, de la maintenance et de la sécurité, l'évaluation des résultats et des performances, et la formation des opérateurs. Toutes ces activités incombent bien souvent aux personnels techniques, dont les connaissances et les savoir-faire sont estimés supérieurs. Le décloisonnement des fonctions n'est donc que partiellement réalisé. Les services techniques occupent encore une position dominante dans les ateliers pour les activités de préparation, d'analyse, d'amélioration de la production, d'encadrement des opérateurs et de maintenance des équipements.

Néanmoins, dans quelques entreprises se situant en aval de la filière industrielle et dans les secteurs d'approvisionnement et de conditionnement des industries situées en amont, l'emploi de conducteur de ligne peut déboucher, après quelques années d'expérience professionnelle et une sélection drastique, sur un emploi de pilote reconnu dans les grilles de classification au niveau des premiers échelons de la catégorie de technicien. On ne peut donc pas considérer qu'il s'agit d'un débouché naturel pour la majeure partie des conducteurs, tant les aléas pour y accéder sont nombreux. Le développement de ce niveau hiérarchique correspond à la constitution d'un encadrement de proximité. Les entreprises éprouvant le besoin d'assister les conducteurs. Ce premier encadrement d'atelier vient donc faire le lien entre l'atelier et les secteurs techniques, ce qui contredit le discours fréquemment entendu, notamment dans les milieux patronaux, sur l'évolution du travail ouvrier vers davantage d'autonomie et de polyvalence conduisant à la quasi-disparition de l'encadrement de proximité.

Puisque les entreprises disposent de conducteurs de lignes, d'une part, de pilotes assurant la coordination des équipes de production, d'autre part, et enfin de techniciens affectés aux services de qualité et de maintenance, elles ne peuvent pas rendre opérationnelle la compétence transversale acquise en formation, du moins dans les premières années suivant l'obtention du diplôme. Le travail du diplômé du bac pro PSPA n'existe pas tel qu'il est défini dans le référentiel. Le même problème a d'ailleurs été mis en lumière pour un autre diplôme transversal de la production : le CAP Exploitation d'installations industrielles (EII) (Coutelier, 2000).

Deux cas de figure apparaissent en matière de reconnaissance de la double transversalité par le monde du travail. Dans les entreprises intervenant en aval du processus de production industrielle dont les équipements sont automatisés, les jeunes occupent des emplois dans l'approvisionnement, la transformation et le conditionnement des produits finis, où ils remplacent les ouvriers expérimentés et sont, de fait, classés dans la catégorie des ouvriers. La transversalité est alors largement sous-utilisée. Seule une minorité de jeunes pourrait éventuellement accéder, mais sans certitude aucune compte tenu de la division du travail, à des postes de responsables de proximité correspondant aux premiers échelons de la catégorie des techniciens. Dans les entreprises situées en amont de la filière industrielle, les jeunes occupent des emplois de conducteurs dans les seuls secteurs de l'approvisionnement et du conditionnement. Là encore, l'utilisation de la transversalité est faible et les perspectives de carrière réduites. Seule une minorité pourrait se voir proposer des mobilités vers des postes de responsables hiérarchiques de premier niveau. Certaines mobilités sont cependant plus illusoire, puisque les connaissances des diplômés ne suffisent pas dans des secteurs où il est nécessaire de posséder des savoirs sur les produits et leurs réactions aux transformations. Seule l'expérience doublée de formations professionnelles complémentaires permettra à certains jeunes d'atteindre ces postes, à condition toutefois que les entreprises ne leur préfèrent pas des diplômés déjà spécialisés, dont le coût de formation est moindre.

La double transversalité, si séduisante qu'elle soit en théorie, se heurte donc à de multiples obstacles. Elle s'adapte difficilement à tous les secteurs industriels, alors qu'elle était supposée dépasser leurs différences. Elle est opératoire quand les équipements de production sont automatisés, sachant que les choix techniques évoluent en fonction des fluctuations économiques et peuvent s'infléchir après des périodes d'expansion. Elle suppose en outre une redéfinition profonde des emplois en production. Par ailleurs, elle reste très souvent partielle et ne permet pas aux jeunes, au moins dans un premier temps, de trouver un travail conforme à leurs espérances.

## Conclusion

Au terme de cette réflexion sur la transversalité des diplômes de la production, plusieurs constats peuvent être faits sur la pertinence de ce modèle de certification qui était censé résoudre certains problèmes dans la relation entre les diplômes et le travail. Loin de les résoudre, la transversalité ne contribue pas non plus à les réduire.

Est-ce parce que la transversalité fonctionnelle préfigure des relations entre les diplômes et le travail qui ne sont pas encore advenues, malgré les prévisions, qu'elle ne trouve pas de traduction pleine et entière dans le monde du travail ? Toujours est-il que l'insertion professionnelle des jeunes atteste du décalage important entre les objectifs du diplôme et les fonctions occupées. Le niveau du diplôme n'est pas reconnu par les entreprises. Il est vrai qu'en France rien n'engage celles-ci à le faire, contrairement à l'Allemagne où la certification permet l'accès à une qualification identifiée. Une vision très restrictive du référentiel domine, puisque les jeunes occupent des fonctions ouvrières alors qu'ils ont été formés à des fonctions techniques en atelier. Dans une division du travail qui reste encore très cloisonnée, le diplôme transversal ne parvient pas à trouver sa place. Le nouvel ordre de réalité mis en avant par le patronat de la métallurgie pour réclamer ce nouveau diplôme a largement pêché par excès d'optimisme.

De plus, la transversalité repose sur un mode de formation beaucoup moins adaptable que ce qu'en laissent supposer les discours. Et elle ne convient pas à tous les secteurs industriels visés. Une certaine prudence doit donc s'imposer en matière de transversalité « sectorielle ». L'approche univoque n'est pas généralisable à tous les secteurs d'activité, notamment pas à ceux où il est indispensable de connaître les caractéristiques du produit.

Les résultats de cette analyse posent finalement la question de l'opportunité des formations transversales dans l'industrie. Si celles-ci semblent profiter directement aux employeurs, qui disposent ainsi rapidement d'une main-d'œuvre formée, réactive et rapidement autonome, en revanche force est de constater qu'elles conduisent souvent au blocage des jeunes dans des emplois d'exécution sans réelles perspectives de mobilité professionnelle ascendante. Le modèle de la spécialisation apparaît plus à même de permettre aux jeunes de suivre une carrière professionnelle dans une fonction déterminée. Parce qu'il délivre des connaissances techniques et des savoirs spécialisés, il s'ajuste davantage à la division sociale du travail dans les entreprises. Pour autant, il peut être opportun d'opérer une hybridation entre le modèle de la transversalité et celui de la spécialisation, afin de préparer les jeunes à des activités transversales, tout en les adaptant à des besoins spécifiques, comme sur le modèle récent du bac pro Systèmes électroniques numériques comportant six champs d'application distincts. Une telle construction de la certification pourrait faire obstacle au développement d'une situation qui verrait l'Éducation nationale proposer des diplômes transversaux que les professionnels complèteraient par des formations plus spécialisées. Dans ce cas de figure, le diplôme perdrait un peu plus sa fonction de protection des futurs travailleurs vis-à-vis des politiques de recrutement et de formation professionnelle des entreprises, lesquelles contribuent souvent à accentuer les écarts entre les salariés.

## Bibliographie

Beaud S., Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, chap. I, II et III.

Combes M.-C., Quenson E. (2001), *Évaluation des baccalauréats professionnels de la productique mécanique*, CPC/Document, n°6, ministère de l'Éducation nationale.

Combes M.-C., Quenson E. (2001), « Les bacheliers professionnels de la productique : simple substitution des titulaires de BEP ou perspectives d'intégration dans les emplois techniques ? », *CPC Info*, ministère de l'Éducation nationale.

Coutellier F. (2000), *Le CAP exploitation d'installations industrielles. Son développement en formation initiale. La situation des jeunes en entreprise*, CPC/Document, n° 7, ministère de l'Éducation nationale.

Eckert H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les bac pro entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue française de sociologie*, n° XL-2.

- Fourcade B. (1997), « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique », M. Möbus, É. Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- Gorgeu A., Mathieu R. (2002), « Le CAP exploitation d'installations industrielles : une seconde chance pour les non-diplômés ? », *Formation Emploi*, n° 80.
- Gorgeu A., Mathieu R., Pialoux M., Blum O. (2002), *La polyvalence ouvrière dans la filière automobile : exigences et pratiques*, CPC/Document, n° 3, ministère de l'Éducation nationale.
- Kirsch E. (1997), « Diplôme transversal, diplôme pour quelles entreprises ? », M. Möbus, É. Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- Maillard F. (2005), « L'offre des diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4.
- Maillard F. (2005), « La contribution des diplômes professionnels à la hausse du niveau national d'éducation et de formation », *CPC Info*, n° 41, ministère de l'Éducation nationale.
- Marquette C. (1997), « Spécialisation et diplômes professionnels : le cas du baccalauréat professionnel Process », M. Möbus, É. Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-208.
- Marquette C., Mériot S.-A., Kirsch E. (1993), « Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process », Marseille, Céreq, rapport d'opportunité.
- Montchatre S. (2004), « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, n° 41-1.
- Quenson E. (2001), *Évaluation du BTS assistant de gestion PME-PMI*, CPC/Document, n° 2, ministère de l'Éducation nationale.
- Quenson E. (2001), « Un diplôme pour les petites et moyennes entreprises ? Le BTS assistant de gestion PME-PMI », ministère de l'Éducation nationale, *CPC Info*, n° 32, ministère de l'Éducation nationale.
- Quenson E. (2004), *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le baccalauréat professionnel pilotage de système de production automatisée, un diplôme transversal*, CPC/Document, n° 8, ministère de l'Éducation nationale.
- Tanguy L. (1994), « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in F. Ropé & L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*, CPC/Document, n° 2, ministère de l'Éducation nationale.
- Tanguy L. (1998), « Du système éducatif à l'emploi. La formation, un bien universel ? », *Cahiers français*, n° 285.
- Veneau P. (1997), « Construction de référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique », M. Möbus, É. Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan.
- Veneau P., Mouy P. (1995), « Des objectifs à la réalité. Les bacheliers professionnels industriels », *Formation Emploi*, n° 49, pp. 91-103.



# Les référentiels : des instruments pour transformer l'expérience en acquis

Bernard Prot

Équipe clinique de l'activité  
CNAM

Depuis 1997, l'équipe clinique de l'activité a répondu à plusieurs commandes d'études, dont trois de la DESCO<sup>1</sup> sur les activités de validation des acquis<sup>2</sup>. Ces études ont constitué le point de départ d'une interrogation sur l'usage des référentiels par les membres de jury et par les accompagnateurs qui aident les candidats à analyser leur expérience. Quelques publications commencent à délimiter une approche psychologique possible de cet usage (Prot, 2003 ; Kostulski, Prot, 2004 ; Prot, 2005 ; Prot, 2006). Pour le psychologue du travail, le problème posé est d'ailleurs assez original : les référentiels viendraient-ils s'ajouter à la gamme des « outils » qui existent déjà, pour analyser le travail ? Cette contribution propose une synthèse des publications précédentes, dirigée vers quelques thèmes de réflexion abordée avec des non-psychologues, au cours du séminaire DGESCO-Céreq.

## 1. Quelques problèmes classiques d'analyse du travail et une perspective théorique

D'emblée, une remarque s'impose lorsqu'on fait de l'analyse du travail : l'expérience la plus développée est aussi la moins consciente. Lorsque le geste technique atteint son apogée d'efficacité il est rendu quasiment invisible aux yeux des observateurs comme, d'ailleurs, à ceux du sujet qui réalise l'action. Mais ce qui vaut pour le geste individuel vaut aussi pour la conjugaison des activités collectives, lorsqu'une équipe stabilise des complicités professionnelles. On dit généralement que l'expérience est « incorporée » et les ergonomes ont fortement contribué à montrer les contours de cette question<sup>3</sup>. L'approche de clinique de l'activité cherche à préciser un point crucial à ce propos. La source des apprentissages, des réussites, des erreurs et des échecs, la matrice des inventions et du réglage des activités individuelles est aussi dans l'histoire de l'équipe de travail, lorsqu'elle stabilise un fonctionnement collectif qui confère pertinence et plasticité aux manières de parler et d'agir dans un milieu donné. En fait, l'expérience la plus développée est simultanément deux fois « incorporée ». Elle l'est dans le corps individuel, mais elle l'est aussi dans un « corps » d'évaluations partagées par ceux qui travaillent ensemble. On parle de « genre professionnel » (Clot, 1999) pour nommer ces ressources communes, cette histoire qui n'est pas écrite mais qui constitue les manières d'agir et de parler au travail et se stabilise plus ou moins dans un milieu donné. Un nouveau venu dans un atelier ou un bureau éprouve bien la difficulté de régler ses actions et son langage sur ceux des autres, à décoder la signification des gestes et des mots ou des mimiques, lorsqu'il observe et écoute les « anciens ». Il a affaire à une sorte de « rébus », pour reprendre le mot de Bruner (1991). Si ce nouveau venu parvient à s'emparer de cette histoire avec les « ficelles du métier » qu'elle contient, mais en saisissant aussi ses impasses et ses non-dits, peut-être parviendra-t-il à la conjuguer et la décliner depuis son histoire propre, au point qu'il arrivera à développer un « *style d'activité* » (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2001).

On peut dire que l'analyse clinique de l'activité porte précisément sur ce double mouvement de généralisation du style et stylisation du genre qui garde vivante l'histoire des milieux de travail. Travailler, dans ces conditions, c'est contribuer à la réalisation de la tâche, quitte à la reconcevoir ; c'est aussi, pour y parvenir, adopter un genre sans pour autant céder au mimétisme corporatiste ; c'est enfin, du même coup, s'exposer à des contraintes et des ressources plus grandes que soi, qui nous placent « *une tête au-dessus de*

---

<sup>1</sup> Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, devenue en 2006 Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

<sup>2</sup> Pour le ministère de l'Éducation nationale, sur le dossier de validation, l'activité des accompagnateurs et l'activité des jurys (Clot, Magnier, Werthe, 2000 ; Clot, Prot, Werthe, 2002). Pour le service académique de Nantes, sur la coordination entre accompagnateurs et jury (Clot, Magnier, Werthe, 2001). Pour le ministère de la Jeunesse et des Sports, sur la formation des jurys de validation des acquis (Clot, Prot, Henry, 2005).

<sup>3</sup> On trouve sur ce sujet, par exemple, le chapitre de J. Leplat « A propos des compétences incorporées » dans son ouvrage de synthèse *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique*. (Paris : PUF, 1997).

*soi-même* », comme l'écrit Vygotski (1994/1997). Il reste alors au sujet à faire quelque chose pour lui de cette activité qui déborde son expérience et provoque, au sens fort du mot, la subjectivité.

On voit bien aujourd'hui que cette sorte de double « migration » des ressources sociales et des ressources personnelles les unes dans les autres est à la fois puissamment sollicitée par les logiques d'individualisation et fortement empêchée par la précarisation des équipes de travail. La production générique est très intensément prescrite, de fait, par les transformations organisationnelles, mais elle se trouve bien souvent « mise en souffrance ». Il reste alors aux collectifs et à l'encadrement, s'il n'est pas lui-même prisonnier de ses stratégies de défense, à inventer des ripostes à ce paradoxe du travail qu'on peut lire comme un renouvellement du drame humain du travail (Clot, 2006). À défaut d'une telle riposte, l'organisation du travail et les sujets se trouvent privés du « répondant » que constitue cette histoire collective en développement. L'organisation et le sujet peuvent être saisis dans le cycle des répétitions morbides, même si ces répétitions se présentent sous le discours de la suractivité et de la modernité. C'est qu'il faut bien voir dans l'approche de clinique de l'activité une perspective théorique sur le développement du pouvoir d'agir des collectifs sur les situations de travail (Clot, Prot, Werthe, 2001). Le travail n'est pas considéré depuis les invariants de la tâche prescrite ni seulement depuis les « scripts » collectifs ou individuels qui règlent l'activité personnelle. On s'intéresse aux conditions qui permettent le développement de ces invariants. En somme on cherche à comprendre comment les gens travaillent, c'est-à-dire comment ils parviennent à développer leur fonctionnement (Clot, 2004).

Mais sans aller plus loin sur cette approche générale du travail en psychologie, regardons quelle conséquence on en tire en termes de méthode d'analyse et nous arriverons alors directement à notre objet. L'activité réalisée au travail est bien loin d'épuiser tous les possibles. Plus encore, plus l'expérience est développée, moins l'action réalisée donne à la voir dans son ampleur. Celui qui est considéré comme un expert par ses pairs est celui qui dispose d'une gamme de ressources qu'on suppose « camouflée » sous un geste réalisé qui est bien loin de montrer l'étendue du réel de son activité. L'analyse de l'activité part du réalisé pour faire surgir le possible et comprendre l'impossible. Elle suppose une grande précision sur les gestes et les dialogues du travail, mais sans viser un étiquetage d'entomologiste. C'est au contraire lorsqu'on la met « en mouvement » qu'on peut mieux comprendre ce que vaut l'expérience et ce qu'elle peut devenir, ce qu'on a fait, mais aussi ce qu'on aurait pu faire, ce qu'on fait dans d'autres situations similaires, ce que font les autres et qu'on ne veut pas faire. L'homme est plein à chaque minute, écrivait Vygotski, de possibilités non réalisées. C'est pourquoi les méthodes de clinique de l'activité procèdent de deux idées importantes, différentes, mais indissociables. D'une part, le cadre d'analyse est construit avec un groupe de pairs, volontaires et engagés dans une co-analyse de leur activité, qui voient dans les méthodes des chercheurs l'occasion de renouveler leur métier. Ici, le « *sur-destinataire* » (Bakhtine, 1984) de leur activité d'analyse, à travers les chercheurs, c'est cette dimension « transpersonnelle » de leur activité, ce genre professionnel qu'ils mobilisent et surtout ce qu'il pourrait devenir, lorsqu'il est confronté aux tâches actuelles. D'autre part, le moyen central de l'analyse d'activité c'est l'organisation réglée et systématique d'une sorte de « répétition » de plusieurs dialogues sur la même activité, en général filmée.

L'organisation de ces séquences n'est pas l'objet de cet article<sup>4</sup> et on n'en retiendra ici que le deuxième principe, qui est important pour ce qui suit. Confrontés à quelques-uns à l'analyse de l'activité de deux d'entre eux, ils peuvent entreprendre et entretenir, même après le départ des chercheurs, des controverses de métier qui exposent leurs interprétations de leur activité à « s'expliquer » entre elles, poussant ainsi chacun à s'expliquer avec son expérience. Ce travail n'est pas à proprement parler un travail de formalisation. Le dialogue déforme surtout l'expérience, sans quoi elle reste insaisissable. « *L'expérience en elle-même n'existe pas* », écrit Bakhtine, « *elle se confond avec le tout de la vie* ». Ou encore, le dialogue « *n'est pas un procédé pour découvrir, mettre à nu un caractère humain fini ; dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement pour l'extérieur, mais devient, pour la première fois, ce qu'il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, répétons-le, aux siens propres également* » (1970, p. 344). En ce sens, l'analyse d'activité n'est pas une identification des attributs du genre professionnel, elle vise surtout à affranchir l'activité ordinaire « *de tout ce qui est conventionnel, nécrosé, ampoulé, amorphe, de tout ce qui freine sa propre évolution* » (Clot, 2005). C'est peut-être ainsi, lorsque les sujets « sentent » dans la confrontation dialogique que leur métier est inachevé, qu'il lui reste un avenir imprédictible qui dépend en partie d'eux, qu'ils trouvent un sens à se mobiliser pour tenter de rendre compte, ensemble, de cet « *excédent d'humanité non réalisé* » (Bakhtine, 1978, p. 470). C'est précisément à ce point que l'analyse d'activité permet de seconder le travail des collectifs et donne accès, simultanément, aux processus du développement.

---

<sup>4</sup> On peut se reporter notamment à Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2000 ; Clot, Prot, Werthe, 2001.

## 2. Transformer l'expérience en « acquis » de l'expérience

Sans aller plus loin sur cette approche théorique, on soulignera seulement qu'elle permet d'aborder les activités de validation des acquis sous un certain angle. D'abord, l'analyse de l'expérience n'a de sens que si le sujet envisage un avenir possible à cette expérience. Que serait une incitation à l'analyse de l'expérience de travail sans perspective d'action, comme ce peut être le cas avec des chômeurs sans espoir réel d'emploi, sinon la source de nouvelles maladies du renoncement ? Ensuite, les connaissances qui se développent au travail ne sont pas d'abord individuelles. Elles trouvent deux sources essentielles hors du sujet : dans l'organisation formelle (buts, moyens, procédures...) et dans l'histoire du collectif de travail, ce « genre professionnel » lorsqu'il existe. Lorsque l'individu a transformé ces ressources en moyen d'agir, ces connaissances sont devenues non conscientes, incorporées, dans les deux sens du mot qu'on a souligné plus haut. C'est la condition pour qu'il ait « du métier » comme on le dit dans le langage ordinaire. C'est pourquoi il ne suffit pas d'avoir de l'expérience pour valider des acquis de l'expérience, encore faut-il transformer cette expérience en « acquis », c'est à dire en moyen d'agir dans un nouveau contexte : celui de l'obtention d'un diplôme et dans un horizon d'action qui va évidemment au-delà du diplôme.

Expliquons-nous sur ce point, qui est assez élémentaire, mais bien souvent contourné en validation des acquis, mais peut-être aussi de manière générale en analyse du travail. Le salarié qui a le plus d'expérience est aussi celui qui est le plus loin de disposer consciemment de cette expérience. Valider les acquis, ce n'est pas simplement valider l'expérience. Ce n'est pas établir une liste de tâches réalisées. C'est d'abord transformer en acquis individuels ce qu'on a fait avec d'autres, dans des organisations. C'est faire de son expérience un objet de pensée, et un moyen d'agir dans le contexte particulier de l'accès à un diplôme.

C'est peut-être pourquoi la tentation de simplifier le dispositif de validation des acquis est aujourd'hui si forte : en simplifiant le dossier et les procédures, on croit simplifier la tâche des candidats et répondre à leur demande, pour aller plus vite. On pense sans doute aussi faire des économies de coût de dispositif. C'est peut-être oublier que les candidats demandent d'abord que leur expérience soit validée à la juste hauteur de ce qu'ils ont réussi à faire dans des organisations du travail qui n'ont pas comme premier souci de donner à leur salarié le temps de penser leur expérience, ni même de la développer. C'est en tout cas laisser le salarié sans ressources, sans méthode, lorsqu'il doit réaliser l'inévitable travail qui consiste à transformer le « tout » de son expérience en objet de pensée, d'en faire l'analyse à partir des exigences spécifiques de tel ou tel niveau de diplôme, des types de connaissances, des niveaux de responsabilité qu'on attend de ceux qui y candidatent. Bref, s'il ne dispose pas d'une série de points de vue extérieurs à son expérience, comment peut-il en rendre compte ?

Aujourd'hui, sous le coup d'une bien faible idée de ce qu'est « l'industrialisation » d'un dispositif (Benhamou, 2005), les responsables de la validation des acquis pourraient être tentés par la réduction du dossier, sur la base d'un modèle simpliste d'une série d'actions réalisées par le candidat, calquée sur les profils de poste et sur des listes de compétences prescrites. Simplifier sommairement, c'est prendre un risque que les experts du domaine ont bien vu, comme Charraud et Paddeu, qui écrivent que la validation peut : sous-estimer les acquis individuels si on ne parvient pas à en « repérer les contours réels ». Inversement, faute de repère d'analyse et de méthode, la liste d'activités peut identifier un grand nombre d'acquis qui auront l'inconvénient de ne pas être « transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation » (Charraud, Padeu, 1998).

Aussitôt s'ouvre la question qui nous intéresse ici directement : lorsqu'un candidat constitue son dossier, avec des objectifs personnels à plus ou moins long terme qui sont essentiels pour lui, c'est d'abord directement le système de concepts inscrit dans les référentiels qui va constituer la référence à partir de laquelle l'investigation sera conduite. Plus que la simplification du dispositif, c'est donc un véritable effort de méthode, un étayage de ressources qui permettra l'analyse et la validation des acquis. Les modalités d'usage des référentiels, depuis l'information initiale des candidats jusqu'à la prise de décision du jury et l'articulation avec les formations complémentaires éventuelles, en passant évidemment par l'accompagnement, peuvent alors devenir l'opérateur central de l'analyse. On voudrait, dans ce qui suit, étudier quelques conditions qui permettent cet usage singulier d'un référentiel.

### 3. Un exemple : le point critique en cuisine

Avec la validation des acquis, la fonction des référentiels se développe, comme Maillard l'a rappelé : « *Les référentiels constituent des outils communs à l'usage des employeurs comme des formateurs, des élèves comme des apprentis, des adultes candidats aux diplômes, des évaluateurs, etc.* » (Maillard, 2001, p. 3). La situation que nous avons choisie d'analyser ici permet d'étudier les différents usages d'un même concept du référentiel, par trois « utilisateurs » dans une même séquence d'entretien à propos d'une même activité professionnelle.

Avant d'en venir à l'analyse, précisons un dernier point théorique. Il est classique en analyse du travail de distinguer « l'artefact » et « l'instrument ». L'artefact est le fruit du travail de ceux qui conçoivent et construisent l'objet, alors que l'instrument résulte de l'usage de cet artefact par ceux qui travaillent, en situation<sup>5</sup>. L'artefact est matériel (la clé à molette) ou symbolique (la norme d'hygiène), il reste relativement stable pour un certain temps. Mais l'instrument varie avec les fonctions, les buts et les modalités d'usage que lui attribuent ceux qui l'utilisent (l'artefact clé à molette peut servir à enfoncer un clou ; le mot « clé à molette » peut être chargé de signifier tout un monde d'idées et d'interrogations, lorsqu'il devient le titre d'un essai littéraire, chez Primo Lévi). L'analyse du travail a construit une forte expérience dans cette approche anthropologique des instruments contemporains, dans de nombreux contextes de travail. Notre projet ici voudrait s'inscrire dans cette direction, en considérant le référentiel à la fois comme un artefact (résultat du travail des commissions professionnelles consultatives) et comme un instrument pour les différents protagonistes qui doivent effectivement contribuer à valider des acquis.

Sur les conditions empiriques de constitution des données présentées ci-dessous<sup>6</sup>, on rappellera seulement que les travailleurs qui sollicitent la validation de leurs acquis auprès d'un organisme certificateur établissent un dossier dans lequel ils doivent, entre autres éléments, choisir de décrire quelques activités qui leur semblent les plus caractéristiques, parmi toutes leurs expériences, au regard des exigences du diplôme pour lequel ils sollicitent une validation. Ils peuvent être aidés pour cela, s'ils en font la demande, par des « accompagnateurs ». C'est le cas dans la situation présentée ici. Ensuite, le dossier est étudié par un jury, qui peut de surcroît recevoir le candidat pour compléter les éléments écrits.

Après quinze années de travail dans toutes sortes d'établissements, du restaurant routier au restaurant gastronomique, un cuisinier vient rencontrer deux accompagnateurs dans un service de validation des acquis. L'un a été professionnel du secteur et l'autre connaît bien le dispositif de validation<sup>7</sup>. Le candidat, titulaire d'un CAP obtenu à la sortie du lycée, voudrait obtenir le brevet professionnel (BP). Il ouvre son dossier et parle avec ses deux interlocuteurs de ses activités, de ses responsabilités et des contextes dans lesquels il a travaillé. Puis vient le moment de choisir les expériences les plus significatives pour les mentionner dans son dossier. Celles qui concernent les normes d'hygiène sont primordiales pour l'obtention du BP. Du point de vue du référentiel, c'est l'unité « technologies nouvelles et sciences de l'alimentation » qui fait référence. Elle mentionne des compétences comme : « *expliquer et justifier les mesures de prévention et d'hygiène propres à éviter les contaminations* » et aussi « *proposer des mesures de réaménagement des locaux [...] conformes aux réglementations* »<sup>8</sup>.

On retiendra trois courts moments de cet entretien<sup>9</sup> pour mettre en évidence les variations de l'usage du référentiel par les différents protagonistes.

---

<sup>5</sup> Sur cette distinction désormais bien établie : Rabardel, 1995 ; Clot, 1999 ; Clot, Gori, 2003.

<sup>6</sup> Cette procédure est celle qui a cours notamment au ministère de l'Éducation nationale. Depuis 2002, les pratiques des « valideurs » ne sont pas identiques.

<sup>7</sup> La conception de ce dispositif de double accompagnement est présentée par ses auteurs dans Lucas & Retière, 2001.

<sup>8</sup> Extrait de l'arrêté utilisé dans cette situation, portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet professionnel de cuisinier, qui a fait suite à l'avis de la commission professionnelle consultative compétente du 30 janvier 1997.

<sup>9</sup> L'entretien a fait l'objet d'une analyse interlocutoire présentée dans Prot, 2006.

D'abord les accompagnateurs, qui connaissent le référentiel, invitent le candidat à faire des choix :

**Accompagnateur généraliste** : (citant un intitulé du référentiel d'activité) : « Conception et organisation et technologie culinaire... » ça, vous pensez que vous pouvez le demander ?

**Candidat** : Oui je pense, oui. [Mais]... Technologies nouvelles et sciences de l'alimentation, euh... pff.. Je ne sais pas. J'essaie de regarder par rapport à tout ça ... [il montre les annales d'exams, qu'il s'est procurées en librairie].

**Accompagnateur généraliste** : Non, mais ne vous occupez pas de ça [des annales] pour l'instant. Là on va rentrer... on va rentrer dans votre pratique à vous : tout ce qui était prévention, en termes d'hygiène, tout ce que vous avez dit sur le garde manger, sur le "sous vide"...

Le candidat s'est procuré les annales qui relèvent du référentiel de formation. Il ne parvient pas à établir de liens entre les listes de bactéries et de microbes, les concepts de biologie, de chimie, de physique qu'il y trouve et ce qu'il a appris au travail. Les accompagnateurs prennent alors la situation en main. L'un d'eux cherche à le détourner de cette ressource qui n'est pas opérationnelle et lui indique le chemin qu'ils vont prendre : entrer dans « sa pratique ». Ensuite, dans une série rapide de questions, ils sollicitent le candidat sur l'organisation physique de sa cuisine, sur ce qu'il a fait à l'occasion de la visite d'une inspectrice des services départementaux. En réalité, leurs questions sont structurées à partir des termes du référentiel des activités professionnelles. En effet, cette visite de l'inspectrice est favorable pour comprendre quelle a été l'implication du cuisinier dans la négociation sur les règles d'hygiène et dans l'aménagement des locaux qui a suivi la visite. Mais les accompagnateurs n'énoncent pas explicitement ces règles, qui sont évidentes pour eux, mais implicites et ignorées du candidat comme on va le voir. Après quelques échanges sur ce thème, les deux accompagnateurs évaluent brièvement entre eux les réponses du candidat en utilisant un sigle (H.A.C.C.P.), qui est l'acronyme d'une norme d'hygiène en vigueur dans ce type d'établissement :

**Accompagnateur spécialiste en cuisine** (tourné vers son collègue) : Oui, c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir...

**Accompagnateur généraliste** : Oui, c'est un peu l'impression que j'avais : c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir ! (en se tournant vers le candidat). Parce que en fait, vous ...

**Candidat** : En fait je sais pas ce que c'est l'H.A.C.C.P.

La situation a évolué pour les accompagnateurs, puisqu'ils peuvent estimer que le cuisinier réalise des activités en rapport avec le référentiel. Mais un obstacle nouveau se trouve mis en évidence : il l'a fait jusque là « sans le savoir ». C'est un problème difficile et caractéristique de la validation des acquis. Si le candidat ne prend pas la mesure du développement de son expérience dans le domaine concerné, il ne saura pas à quel point cette activité est importante pour son dossier et pour le jury. Le dialogue des accompagnateurs entre eux permet au candidat de saisir le problème et de renverser le cours du dialogue : jusque-là, c'est lui qui répondait aux questions. Désormais, c'est lui qui en pose : il signifie à ses interlocuteurs ouvertement son ignorance du sigle. On résumera le principal de la réponse des accompagnateurs : ils lui expliquent alors brièvement la signification du sigle et surtout le concept du référentiel auquel il est relié, le « point critique ». C'est là le concept central. Dans une cuisine, quand on a un BP, on est responsable de l'hygiène et on doit savoir identifier les points de passage éventuels des propagations bactériennes ou microbiennes. On doit prendre des mesures pour prévenir ces risques. À ce point du dialogue, le concept du référentiel est nommé et défini. Le candidat peut s'en saisir pour chercher les éléments de son expérience qui lui semblent s'y rapporter. Au bout du compte, il « réalise » alors l'importance d'un événement qu'il a vécu en cuisine et il le rapporte à ses deux interlocuteurs :

**Candidat** : « Oui, parce que le patron voulait enlever l'évier que j'ai dans la cuisine où je prépare les... où je fais les préparations chaudes et compagnie. Donc je dis [au patron] : "Mais moi l'évier, il me faut forcément un point d'eau là, pour...". C'est vrai que la fille de l'hygiène elle dit : "Ben oui, il faut laisser le point d'eau là, parce que...". C'est vrai qu'en fait, c'est des choses en fait qui me paraissent logiques, en fait, de bien séparer le garde-manger de la plonge... De bien... Ca me paraît évident. »

L'événement vécu en cuisine est rapporté dans le cadre de l'entretien. Il montre la maîtrise d'un point critique. Cette expérience n'a rien d'une leçon apprise en formation. Elle résonne des controverses de la vie du travail et des conceptions sous-jacentes : celle du patron, qui envisageait d'enlever l'évier par souci de gain d'espace ; celle du cuisinier qui riposte sur la base de sa conviction professionnelle ; celle de l'inspectrice, devenue « a fille de l'hygiène » dans le vif de l'activité, qui pense en termes de respect des normes. On a ici un exemple de « dialogue rapporté », un véritable « mixte » discursif (François, 2003, p. 66), construit sur trois genres professionnels qui confrontent leur point de vue sur un même objet et ceci en quelques secondes. C'est l'expérience qui parle, on peut même dire que c'est le métier de cuisinier qui parle, s'oppose, s'explique. C'est un précieux indice de véracité du discours, pour les membres de jury.

À ce stade de l'entretien, c'est donc le candidat lui-même, et non plus les accompagnateurs comme c'était le cas précédemment, qui a établi un rapport effectif entre le concept du référentiel et ses « concepts quotidiens »<sup>10</sup>. Le travail réalisé dans cet entretien produit un résultat important : en s'expliquant avec les accompagnateurs, le candidat peut aussi, pour lui-même, commencer à penser son expérience dans les termes du référentiel. Cette forme de pensée est simultanément reliée à l'action et à un concept abstrait. C'est le début d'un mouvement d'abstraction qui n'arrache pas la pensée de l'activité de travail mais inscrit l'expérience dans un nouveau genre de pensée différent, plus général. À partir des travaux de Vygotski sur le développement des concepts, on parle d'un « concept potentiel » pour désigner cette pensée qui se forme au point de liaison entre l'expérience et les concepts des référentiels (Vygotski, 1934/1997 ; Prot, 2003 ; Prot, 2006).

Résumons les quatre temps de cette situation, du point de vue de l'usage des concepts, avant d'en tirer quelques analyses plus générales. D'abord le candidat mobilise des connaissances dans les annales, mais il n'établit pas le rapport avec son expérience. Puis les accompagnateurs mobilisent seuls les concepts du référentiel, implicitement, pour questionner le candidat. Ensuite, le candidat saisit l'élément central de la définition du concept inscrit dans le référentiel. Enfin, il peut penser son expérience à partir de ce concept.

#### **4. Changement de fonction des deux types de concepts**

Il ne serait pas suffisant de dire que la liaison entre expérience et référentiel est établie. Ce n'est pas une simple articulation, un raccordement mécanique de deux éléments qui s'opère ici. Dans ce mouvement dialogique, l'expérience change de fonction. En cuisine, elle permettait d'agir en cuisine, de riposter à l'intention du patron, pour maintenir une installation conforme à ce qui se fait dans le métier. Au cours de l'entretien avec les accompagnateurs, cette conception implicite de l'organisation des locaux, sous-jacente à la riposte, quitte la cuisine. À travers le candidat et un peu malgré lui, sous la pression de la situation, elle devient objet de pensée, disponible, à titre d'argument, pour lui permettre de tenter de convaincre les accompagnateurs. Du même coup, la connaissance développée dans l'action devient le moyen d'une action nouvelle, à la fois reliée et déliée du milieu dans lequel elle a été développée. Elle prend pied dans une nouvelle situation de travail, dans laquelle ce n'est plus le patron mais le jury, même s'il n'est pas présent physiquement, qui motive la riposte du candidat.

Quant au concept du référentiel, il était d'abord un instrument d'évaluation pour les accompagnateurs avant que le cuisinier n'en fasse usage à son tour. Il change donc d'utilisateur. Avec les accompagnateurs, il restait « vide de contenu » seulement relié à la série de concepts du référentiel. Le candidat le remplit de significations empiriques lorsqu'il le mobilise pour discriminer une activité parmi la totalité de sa vie professionnelle. C'est là que le concept du référentiel, intégré à l'activité du candidat, remplit sa fonction d'instrument d'analyse de l'expérience et permet à l'expérience, à son tour de participer à l'activité nouvelle. Il devient le vecteur de migration de l'expérience, qui peut s'engager vers d'autres horizons sociaux d'usage.

Chacun des deux concepts opère ce qu'on peut nommer une « migration fonctionnelle » (Clot, 2003).

---

<sup>10</sup> On fait référence ici à la distinction établie par Vygotski entre les concepts enseignés et les concepts développés « dans le heurt avec la vie » (Vygotski, 1934/1997).

## 5. Au point de liaison, deux développements possibles

Le candidat « réalise » ce que vaut son geste professionnel, lorsqu'il le reconsidère avec la nouvelle signification qui lui est proposée par les accompagnateurs, et même imposée par le référentiel. C'est lorsque le candidat regarde l'événement vécu à partir de la signification du concept qu'il saisit l'importance nouvelle de son activité en cuisine pour l'activité de validation. « *C'est vrai qu'en fait ... c'est évident* », dit le candidat à trois reprises dans la même phrase. Encore fallait-il qu'il « voie » l'évidence lui-même. Le candidat peut alors « abstraire » – au sens étymologique du mot – l'activité hors de son contexte initial et l'inscrire dans le contexte actuel, celui de la validation. Le concept du référentiel remplit sa fonction d'analyse de l'activité de travail, pour le salarié. Il provoque le développement de la conscience, lorsqu'il permet d'établir de nouvelles « *liaisons entre des activités* » (Clot, 2003, p. 12). La discordance entre les deux genres conceptuels est donc d'abord un obstacle puis elle devient une ressource pour transformer l'expérience vécue en acquis. L'abstraction des termes du référentiel et le caractère « situé » des concepts quotidiens ne sont donc pas antagonistes. C'est même leur discordance qui est le moyen de créer de la conscience pour le candidat (Clot, Prot, 2003).

Allons un peu plus loin dans cette direction, pour définir les possibilités qu'ouvre l'usage du référentiel, en tant qu'instrument d'analyse de l'expérience professionnelle. Pour le candidat, le diplôme éventuellement obtenu est inscrit simultanément dans un système de concepts et dans ses histoires professionnelles, il relie le passé du travail et son avenir. Pour le candidat, il n'est pas qu'un « signal » qu'on agite dans la foule, sur le marché des qualifications. On a pu constater qu'après l'entretien d'accompagnement, le candidat s'est tourné vers un apprentissage plus complet des concepts techniques en lisant les brochures qu'il a pu trouver sur les normes d'hygiène. Il a aussi engagé des transformations de son lieu de travail, en cuisine<sup>11</sup>. Il en fait état dans son dossier. Le mouvement initié pendant le travail de validation a donc ouvert « *toute une série de rapports nouveaux* » (Vygotski, 1934/1997, p. 380) à l'objet de travail et au système de concepts du référentiel. Ce point où la pensée en acte et la pensée par concept ont coïncidé est devenu le point de départ d'un double développement possible, vers l'action et aussi vers les concepts. L'activité à ce point peut devenir intense écrit Vygotski : l'utilisation du concept abstrait pour penser l'action « *disloque la situation concrète, la liaison concrète entre les traits distinctifs et par là même crée la prémisse nécessaire à une nouvelle unification des traits sur une base nouvelle* » (idem, p. 257). C'est aussi « *le point de départ d'un développement supérieur des concepts propres* » (idem, p. 280). Il faudrait explorer plus systématiquement ces affirmations sur la base d'un travail empirique. Les questions de la conceptualisation à l'âge adulte ne sont pas parmi les plus étudiées, et ceci malgré l'affluence de situations sociales contemporaines qui les mettent en jeu. Le développement de la signification des concepts est une des questions que la validation nous incite très directement à étudier, telle qu'elle s'y réalise.

On peut avancer l'hypothèse fondée que la validation des acquis apparaît ainsi effectivement comme une « zone de développement potentiel » : elle ne constitue pas une formation ni un apprentissage systématique, mais elle permet de prendre la mesure de ce que l'expérience pourrait devenir quand elle est reliée aux concepts enseignés en formation, dans l'activité du sujet.

Le fait qu'un même référentiel est utilisé par toute une série d'acteurs, depuis le candidat jusqu'aux commissions professionnelles consultatives nationales, en passant par les jurys et les enseignants ou formateurs implique que sa signification ne reste pas univoque, lorsqu'elle traverse ces contextes d'usages très variés. Dans l'exemple étudié ici, il va de soi que le concept de « maîtrise du point critique » est faiblement développé pour le candidat, puisqu'il le découvre. Mais dès qu'il le met en rapport avec son expérience, le concept peut se charger de significations fonctionnelles à vive allure, il peut « germer » vers ses concepts quotidiens déjà fortement généralisés au fil des nombreuses situations de travail. Inversement, pour un jeune qui passe son BP en fin de formation initiale, le concept enseigné sera fortement développé et relié à tout le système de connaissances ; mais il ne sera pas ou très peu relié aux situations et à la manière dont on règle les questions d'hygiène et dont on en parle au travail. C'est ce mouvement depuis le concept enseigné vers les genres professionnels qui reste à engager pour le jeune titulaire. C'est aussi au carrefour de ces deux mouvements de développement des concepts qui vont dans des sens opposés que se situent désormais le diplôme et ses référentiels.

Rien ne permet d'assimiler ces deux mouvements de développement des significations des concepts tellement leurs points de départ sont différents. Pourtant, rien n'autorise à les dissocier radicalement. C'est

---

<sup>11</sup> Il le signale dans le dossier qu'il présente au jury. On trouvera une description plus précise de ce point dans Clot, Magnier, Werthe, 2000.

même lorsqu'on les dissocie qu'on les prive d'une très grande part de leur avenir. Le système de référentiel<sup>12</sup> constitue un point stable unique par lequel passent ces deux mouvements différents, par lequel deux histoires se relient. Le référentiel se trouve constituer, selon nous, le point de passage, le croisement des deux lignes de développement.

Ce point stable est tout autre chose qu'une fixation rigide à laquelle on réduit parfois le modèle français de diplôme. À la manière de Bakhtine (1984), on peut dire que les mots du référentiel ont trois vies : celle du texte de référence, celle du genre de la situation dans laquelle il est utilisé et celle de chacun des sujets, candidat compris. C'est du moins l'idée qu'on peut soutenir si on s'intéresse à l'activité de ceux qui en font usage, qui leur attribue une fonction effective. La signification des termes des référentiels n'est pourtant pas définitivement et inéluctablement trahie parce qu'elle traverse des contextes humains différents et qu'elle change de fonction et d'utilisateur. Au contraire, c'est parce que le concept du référentiel est un instrument de travail partagé que sa signification s'ouvre à des fonctionnalités plurivoques. C'est parce qu'il est mobilisé dans des situations et des buts variés qu'il peut remplir sa fonction d'instrument de liaison entre ceux qui l'utilisent, du fait de cet usage partagé. C'est même aussi parce que les divergences d'interprétation apparaissent que les différents protagonistes doivent travailler ensemble pour parvenir à stabiliser une définition des référentiels.

## Conclusion

Dans l'analyse d'une situation de validation des acquis présentée dans cette contribution, on trouve une confirmation de l'idée de Maillard que le référentiel d'activités professionnelles accède à un rôle « primordial » dans la validation des acquis (Maillard, 2001). On précise que c'est un changement de fonction qui caractérise ce rôle. Une sorte de double migration fonctionnelle : l'expérience vécue au travail devient un objet de pensée et un moyen d'agir dans une tout autre situation. Et pour parvenir à ce résultat, les concepts du référentiel deviennent des ressources pour penser l'action et même pour la transformer. La frontière qui sépare les concepts quotidiens et les concepts abstraits des référentiels n'est pas une ligne qu'on franchit d'un pas<sup>13</sup>. C'est une activité partagée qui se déploie seulement si le *no man's land* s'élargit et se transforme en espace qui résonne de différents langages, de différents genres en présence. Certes, la validation des acquis n'a pas vocation à faire plus que produire cette discordance polyphonique. C'est déjà beaucoup puisque c'est là qu'on mesure si les concepts développés au travail « supportent » de sortir de leur genre. Or c'est précisément cet effort de généralisation, cette pensée « sur » l'activité qui est demandée aujourd'hui. Mais on voit aussi que la validation, lorsqu'elle est conduite avec cette exigence, prépare à sa manière l'apprentissage systématique des concepts enseignés et leur développement de la conceptualisation qui pourrait être reprise en formation professionnelle. Loin d'être du temps perdu, le temps de l'analyse de l'activité, sa répétition bien organisée dans des cadres dialogiques menés par des professionnels attentifs, aux moyens de référentiels sérieusement réglés, permet de prendre de l'avance sur le processus de formation.

Ce résultat est atteint grâce à l'expertise des accompagnateurs. Ensuite, c'est le jury qui se demandera si les descriptions du candidat en matière d'hygiène et de connaissance des normes sont suffisamment développées. Pour les accompagnateurs, comme pour les jurys, à chaque fois s'engage un travail d'interprétation des termes des référentiels, au regard des activités singulières des candidats. Dans d'autres publications, on a déjà montré que les référentiels ne sont pas seulement des instruments du travail tournés vers le candidat. Ils deviennent aussi des objets du travail des accompagnateurs et des membres de jury, lorsqu'ils cherchent à régler au plus juste (dans le sens d'une meilleure justice, d'une équité du diplôme) les limites de signification des termes du référentiel (Prot, 2004). Ces dialogues sur la signification des termes des référentiels sont sans doute primordiaux dans l'efficacité du travail de validation. On a déjà proposé de considérer chaque jury en validation des acquis comme le « correspondant local » des commissions professionnelles consultatives (Werthe, 2003) qui conçoivent les référentiels. Ce travail d'interprétation collectif des référentiels peut constituer, selon nous, la structure vertébrale de la zone frontière entre connaissances abstraites et connaissances d'action, sans confondre les genres, mais en développant la

---

<sup>12</sup> Il faudrait évidemment préciser les différents éléments constitutifs de ce système (référentiel d'activités professionnelles, référentiels de certification, et même référentiels ou programmes de formations et règlement de diplômes) pour mieux comprendre leurs fonctions respectives et l'importance de leurs rapports.

<sup>13</sup> Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que quatre siècles après Galilée et malgré plus d'un siècle d'enseignement systématique, nos concepts quotidiens nous conduisent à penser que le soleil « se lève » et qu'il « se couche »... Héliocentrisme et géocentrisme continuent de fonctionner en parallèle en chacun de nous.

valeur singulière des expériences de travail. De ce point de vue, lorsque le travail d'interprétation sur le référentiel s'arrête, on peut faire l'hypothèse que c'est toute l'activité d'évaluation qui se trouve en difficulté, menacée de se rigidifier sur la définition formelle des termes ou d'entrer dans la confusion avec les implicites de l'action. En ce sens, le travail qui consiste à discuter les termes des référentiels n'est pas un symptôme d'affaiblissement de leur définition, mais un signe de la puissance des référentiels pour attiser le dialogue entre des genres sociaux différents.

C'est peut-être l'intensité de ce dialogue entre concepteurs et utilisateurs qui romprait avec les visées surplombantes de la connaissance sur l'action, comme au dédain de l'action pour la connaissance, qui aboutissent au même résultat : on ne sait plus expliquer la réussite, ni comprendre l'échec. Entre référentiels et expériences, pour finir avec un mot de Vygotski, c'est comme un tunnel qu'il faut « *creuser par les deux bouts* ».

## Bibliographie

Bakhtine M. (1970), *La poétique de Dostoïevsky*, Paris, Point, Seuil.

Bakhtine M. (Volochinov) (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (1<sup>ère</sup> éd. 1929), Paris, Éditions de Minuit.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Benamou A.-C. (2005), *La validation des acquis en actes*, Rapport de mission, MEN.

Bruner J. (1991), *...Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eschel.

Charraud A.-M., Paddeu J. (1998), *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation : les dispositifs et les problématiques de la certification en France*, Céreq.

Clavelin M. (2004), *Galilée copernicien*, Paris, Albin Michel.

Clot Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La découverte.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Clot Y. (2003), « Vygotski : la conscience comme liaison », Introduction à L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute.

Clot Y. (2004), « Le travail, entre fonctionnement et développement », *Bulletin de psychologie*, 57-1, 469, pp. 5-12.

Clot Y. (2005), « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail. Apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », in L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes, applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, pp. 37-55.

Clot Y. (2006), « Présentation des textes de Le Guillant », in L. Le Guillant, *Le drame humain du travail*, Ramonville Saint Agnes, Erès.

Clot Y., Faïta D. (2000), « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, pp. 7-41.

Clot Y., Gori R. (2003), Introduction à Y. Clot, R. Gori, *Catachrèse : éloge du détournement*, Nancy, PUN.

Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2000), *La validation des acquis professionnels. Concepts, méthodes*, CPC Document, 4, ministère de l'Éducation nationale.

- Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2001), *Étude sur le fonctionnement du jury de BP cuisine*, Rapport au Service Académique de Validation des Acquis de Nantes.
- Clot Y., Prot B. (dir.) (2003), « De l'analyse du travail à la validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, numéro spécial.
- Clot Y., Prot B., Werthe C. (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation Permanente*, 146.
- Clot Y., Prot B., Werthe C. (2002), *La validation des acquis au milieu du gué*, CPC Document, 4, ministère de l'Éducation nationale.
- Clot Y., Prot B., Henry M. (2005), *Entre l'analyse de l'activité et la formation professionnelle. Le développement du « métier » de membre de jury en validation des acquis*, Rapport d'étude au ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative.
- François F. (2003), « Catachrèses et déplacements discursifs », in Y. Clot, R. Gori (dir.), *Catachrèse : éloge du détournement*, Nancy, PUN, pp. 51-76.
- Kostulski K., Prot B. (2004), « L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel », *Psychologie Française*, 49, pp. 425-441.
- Leplat J. (1997), « À propos des compétences incorporées », in J. Leplat, *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Lucas J.M., Retière J.-F. (2001), « Les activités singulières sont-elles solubles dans les référentiels ? », *Éducation Permanente*, 146, pp. 151-160.
- Maillard F. (2001), *Les référentiels de diplômés professionnels : la norme et l'usage*, CPC-Documents, 5, ministère de l'Éducation nationale.
- Prot B. (2003a), « Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage des référentiels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, pp. 219-243.
- Prot B. (2003b), *Le concept potentiel, une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*, Thèse de doctorat, Paris, CNAM.
- Prot B. (2004), « Le doute, le concept, le collectif : trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury », *Éducation Permanente*, 158, pp. 115-126.
- Prot B. (2006), « Le concept potentiel : un point critique du développement », *Psychologie de l'interaction*.
- Prot B. (2005), « Les concepts comme instruments du travail enseignant », Colloque international *Former des enseignants-professionnels. Savoirs et compétences*, IUFM de Nantes, 14-15 février.
- Prot B. (2006), « Le concept potentiel : un point critique du développement », *Psychologie de l'interaction*.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- Vygotski L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.
- Werthe C. (2003), « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, pp. 245-268.

## **Troisième partie**

### **Le nouvel ordre certificatoire**



La mise en place de ce que l'on peut appeler un « nouvel ordre certificatoire » est repérable à travers différents exemples, qui illustrent chacun une configuration particulière, soumise à des logiques et à des acteurs spécifiques. Cette partie expose plusieurs « cas » de modèles alternatifs aux diplômes du ministère de l'Éducation nationale, en montrant comment et pourquoi ils ont été construits.

Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer et Patrick Veneau prennent l'exemple de la Commission technique d'homologation (CTH), désormais remplacée par la CNCP, pour montrer l'évolution des doctrines sur lesquelles ont été définis les « titres homologués » et ses rapports avec le modèle du diplôme propre à l'Éducation nationale. Conçus initialement comme une alternative aux diplômes, les titres homologués s'en sont cependant beaucoup inspirés, et ont progressivement intégré les règles de la dissociation entre formation et certification instituées pour les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, alors même qu'ils sont issus d'organismes de formation. Leur brève histoire au sein de la CTH, poursuivie au sein de la CNCP, montre qu'ils sont représentatifs de l'ordre certificatoire en train de se constituer.

C'est sur les certificats de qualification professionnelle (CQP) que Catherine Gay concentre son attention, à partir d'études et d'expertises qu'elle a réalisées pour le ministère de l'Éducation nationale ou pour différentes branches professionnelles. Selon elle les CQP répondent à d'autres intérêts que les diplômes, c'est pourquoi elle ne les envisage pas comme des concurrents possibles, contrairement à l'image que s'en font de nombreux représentants du ministère de l'Éducation nationale.

Françoise Coutellier se penche quant à elle sur la construction d'un titre très spécifique dans un domaine d'activités dont on parle actuellement beaucoup – l'aide à domicile –, pour donner à voir les tactiques et les conflits que peut produire la création d'une certification professionnelle atypique, dans un secteur encore peu structuré, où l'offre de certification est censée favoriser la mise en place de nouvelles règles de recrutement et de gestion des carrières.

L'apparition de nouvelles normes provient aussi de l'Union européenne, officiellement pour assurer la mobilité des personnes sur le marché du travail européen. L'exemple de la maintenance aéronautique, présenté par Joachim Haas et Maurice Ourtau, a l'avantage de mettre en valeur les différentes appropriations nationales de cette norme, dont l'application a rencontré de nombreux obstacles, mais aussi ses véritables motivations. Celles-ci concordent peu avec les discours officiels. Outre ce résultat, les deux auteurs nous invitent à réfléchir autrement les changements suscités par l'application des nouvelles normes dans les trois pays étudiés (France, Allemagne, Royaume-Uni), en mobilisant l'analyse sociétale.

Comme la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) peut être considérée à la fois comme une application de la nouvelle norme certificative, l'un de ses instruments et un élément de renversement des anciens modèles, il est important de réfléchir sur ce qu'elle implique. Cette réflexion est menée par Bernardine Rivoire, qui propose à travers un témoignage issu de son expérience au CNAM, de redéfinir la coupure entre formation et certification et la notion même de « formation » à laquelle on se réfère généralement.



# Trente années d'homologation des titres : de l'alternative politique à l'alternative en actes

## Du diplôme comme référence au diplôme comme repère

*Patrick Veneau, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer*

*Céreq*

Mal connue, l'homologation n'en a pas moins constitué durant près de trente ans une des trois formes de reconnaissance officielle et nationale de ce qu'on qualifie aujourd'hui de « certification », à côté des diplômes nationaux et des certifications de branche. L'offre issue de cette procédure est d'ailleurs marquée par un volume important (5 000 titres ont été homologués au cours de la période 1972-2002) et une grande diversité, notamment pour les titres préparant à des activités d'ouvriers, d'employés ou de catégories intermédiaires.

Instituée en 1972, la Commission technique d'homologation trouve son origine dans la loi d'orientation sur l'enseignement technologique (1971) mais elle s'inscrit aussi dans la continuité d'un ensemble de mesures visant à construire et mettre en œuvre la politique de formation professionnelle continue instituée par la loi de 1971, instaurant le « droit à la formation permanente » pour les salariés, devenu ultérieurement dans le discours commun « droit à la formation continue »<sup>1</sup>.

L'intention originelle est de reconnaître des formations existantes, en particulier les titres du ministère du Travail mis en œuvre par l'AFPA, en leur conférant une « dignité » (selon les propres termes des promoteurs de la commission) égale à celle des diplômes du ministère de l'Éducation nationale (Affichard, 1986). Au-delà de cette première ambition, il s'agit plus globalement de promouvoir un modèle éducatif alternatif, adapté au projet d'une société en cours de modernisation. L'intention des *réformateurs* – et en particulier de Jacques Delors, alors secrétaire général à la formation permanente et à la promotion sociale<sup>2</sup> – est notamment d'offrir aux salariés et aux entreprises, d'autres possibilités de validation que les diplômes de l'Éducation nationale tout en leur attribuant, au travers de cette homologation, une reconnaissance de l'État<sup>3</sup>. Cet objectif s'inscrit dans une intention plus globale, partagée par nombre de promoteurs de la formation permanente (*Sociétés contemporaines*, 1999, *Travail et emploi*, 2001) qui vise à lutter contre les inégalités sociales qu'engendre et reproduit l'école : « Face aux limites actuelles du système d'enseignement, l'éducation permanente apporte des éléments indiscutables de solution : une contribution à la lutte contre l'inégalité des chances, un nouveau rapport enseignant-enseigné, une adaptation plus aisée de l'offre et de la demande de travail. [...] Au terme de l'évolution l'institution éducative devrait s'en trouver profondément modifiée. Elle perdrait de son caractère impératif et envahissant, elle devrait abandonner son modèle unique et imposé à tous, qui est une des racines de l'inégalité sociale et du conservatisme » (Delors, 1974, 1976<sup>4</sup>). La question posée à travers la création de cette instance est donc bien celle du monopole que s'est arrogé le ministère de l'Éducation nationale dans l'attribution des positions sociales et professionnelles, par le biais de ses diplômes. De ce point de vue, la CTH – instrument visant à légitimer des formations professionnelles continues déjà existantes (celles dispensées par l'AFPA) ou à venir – pouvait difficilement éviter de poser la question des titres indépendamment des diplômes du ministère de l'Éducation nationale.

Comment la CTH a-t-elle composé avec cette ambition d'une voie alternative au diplôme ? L'homologation relève d'une procédure d'évaluation de titres qui se traduit par un avis d'homologation et un classement par niveaux et groupes de spécialités. Pour ce faire, la commission a dû se doter de principes, de règles, de critères d'examen susceptibles d'être systématisés. Le cadre qu'elle a adopté est-il emprunt de la logique des diplômes ou à l'inverse, se caractérise-t-il par une volonté de s'en affranchir ? Les discussions autour du contour de l'évaluation et des modes d'examen permettront d'aborder ces questions (première partie).

---

<sup>1</sup> Sur ce point, on se reportera aux travaux du Groupe d'étude Histoire de la formation des adultes (GEHFA) et à l'ouvrage d'analyse de la loi (Lescure, 2004).

<sup>2</sup> Précisons que J. Delors participera aux réunions préparatoires de la commission.

<sup>3</sup> Une fois homologués, les titres sont inscrits sur une « liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique » établie sous l'autorité du Premier ministre.

<sup>4</sup> Pour une lecture commentée de ces points, Métais, 1973.

Contrairement à d'autres instances régulatrices de l'offre de formation (par exemple les commissions professionnelles consultatives (CPC) du ministère de l'Éducation nationale), la CTH a la particularité de devoir se prononcer sur la pertinence d'une offre de titres qu'elle ne contribue en rien à construire. Si l'offre originelle (essentiellement constituée des titres dispensés par l'AFPA) se révèle assez homogène et présente des ressemblances avec les diplômes de l'enseignement professionnel du ministère de l'Éducation nationale, elle se diversifie fortement par la suite, et ce faisant, interroge d'une autre manière la question d'une offre « alternative » aux diplômes (deuxième partie).

Cette transformation de l'offre de titres s'opère dans un contexte économique et social très différent de celui qui avait présidé à la création de la CTH. Les problèmes de pénurie de main-d'œuvre ont fait place aux problèmes du chômage et l'homologation se voit investie de nouvelles finalités qui, en retour, modifient le cadre d'examen des demandes. Dans ces conditions, quelle place reste-t-il pour les diplômes ? Ces interrogations feront l'objet de la dernière partie.

À travers ces différentes parties, ce travail est l'occasion de porter un regard indirect sur les diplômes, plus spécifiquement ceux du ministère de l'Éducation nationale. Il permettra ainsi de souligner dans quelle mesure une commission qui associe pourtant l'ensemble des grandes catégories d'acteurs impliqués dans les questions du travail et de la formation manifeste à l'endroit du diplôme des formes d'attachement, variables au cours du temps.

L'examen de ces différentes questions a mobilisé une approche à la fois historique et dynamique couvrant l'intégralité de la période de fonctionnement de la commission (1972-2002). Précisons qu'au regard des attendus dont elle fait l'objet et de la force, voire du caractère d'évidence des mutations avec lesquelles elle est conduite à composer, la commission affiche des positions consensuelles qui transcendent la diversité des positions institutionnelles de ses membres ; de ce point de vue, les questions que nous abordons ne sont pas l'objet de véritables conflits internes.

L'analyse de la demande d'homologation a été conduite à partir d'une enquête statistique *ad hoc*, portant sur un échantillon représentatif des dossiers adressés à la commission. La première et la troisième partie, qui s'attachent plus spécifiquement aux principes et pratiques d'homologation, sont issues d'une analyse d'archives (comptes rendus des réunions de la commission et documents internes) et d'entretiens auprès des membres ayant siégé dans cette instance<sup>5</sup>.

## 1. Une offre « alternative » jugée à l'aune des diplômes

### 1.1. La formation, fondement des capacités professionnelles

Si les textes réglementaires (décrets de 1972 et 1977) qui instituent la CTH en fixent la finalité et la composition, ils n'en encadrent pas la procédure en tant que telle. Les premières réunions de la commission en 1972 sont marquées par un certain nombre de réflexions, d'hésitations, voire de retournements, concernant la nature de l'acte d'homologation et les manières de faire les plus pertinentes pour produire des décisions. Ainsi, en avril 1973, le président rappelle : « *L'homologation doit constater un niveau de formation sans relation directe avec l'emploi.* » Un mois plus tard, il déclare qu'il s'agit « *d'établir un catalogue sérieux des formations les plus valables en fonction des possibilités d'emploi.* ». La notion de « capacités professionnelles »<sup>6</sup> semble dans un premier temps permettre de dépasser ces hésitations. Mais avec les premières pratiques de classement, l'examen des titres va se centrer sur la formation, qui constitue un registre plus facilement opératoire et objectivable<sup>7</sup>.

Jusqu'à la fin des années 80, ce registre et les critères qui lui sont associés (contenus, durée, modalités pédagogiques, caractéristiques du corps enseignant, etc.) constituent avec le critère du public les principales

---

<sup>5</sup> Ce texte s'appuie sur les conclusions d'une recherche sur l'homologation réalisée pour la DESCO (Veneau, Maillard et Sulzer, 2005).

<sup>6</sup> Par cette approche il s'agissait de « *répondre dans chaque cas à la question de savoir si la formation considérée rend capable de faire telle opération intellectuelle, manuelle, etc.* » (compte rendu de réunion, 1973)

<sup>7</sup> Le dossier-type élaboré à cette époque se centre sur l'établissement, les contenus de formation et les caractéristiques des publics.

ressources mobilisées pour l'examen et la prise de décision. Systématiquement, l'analyse par les « rapporteurs » des demandes formulées par les organismes débute par une présentation des organismes et du contenu de la formation. Durant ces années, les termes de « titres », « diplômes », « formation » sont pratiquement substituables les uns aux autres. Et homologuer un titre revient de fait à homologuer une formation pour ses qualités intrinsèques, sans prendre en compte son utilité sur le marché du travail. Cette focalisation sur la formation entraîne tout naturellement des comparaisons – presque termes à termes – entre diplômes et titres. L'examen d'un titre de « agent technique électronique » (au niveau III) dispensé par l'AFPA donne lieu à la remarque suivante : « *Sur le plan des programmes, il y a lieu d'établir des comparaisons avec les programmes des IUT en mathématiques et électronique.* » Dans la discussion, un des membres souligne que « *les durées de formation BTS, IUT, d'une part, FPA d'autre part, sont sensiblement identiques en heures de travail en laboratoire* » (réunion de 1973). Durant cette période, les différents diplômes (CAP, BTS, DUT) jouent le rôle d'étalon et la démarche qui consiste à s'en saisir comme d'une référence permet de garantir à la fois le sérieux des titres homologués mais aussi celui de la commission et de son mode de fonctionnement.

Ce statut central octroyé au diplôme est largement favorisé par la composition de la CTH. Le décret de 1972 l'avait ainsi fixée : des représentants de ministère, des personnalités qualifiées dans le domaine de la formation professionnelle (parfois membres de la fonction publique) et des experts (représentants d'institutions publiques comme le CNAM, le Céreq). Bref, jusqu'en 1992 cette instance revêt un caractère essentiellement étatique<sup>8</sup> qui exclut – au moins officiellement – le paritarisme. Cette surreprésentation des membres de la fonction publique, voire de la haute fonction publique, n'est pas sans rappeler l'importance du rôle joué par l'administration dans l'entreprise de planification (Tanguy, 2002). Si l'on considère par ailleurs l'importance du nombre des membres de la commission originaires du ministère de l'Éducation nationale (enseignants membres d'organisations syndicales de salariés), on peut comprendre que se soit manifesté un attachement au modèle de l'Éducation nationale.

## 1.2. De « l'alternative » à « l'équivalence »

L'idée politique, au service d'une plus grande justice sociale, d'offrir aux salariés d'autres voies que la voie scolaire pour se former et acquérir un titre, devait se réaliser d'une part par un effort en matière de formation continue, d'autre part par une offre de titres alternative aux diplômes. La Commission technique d'homologation se trouve en fait confrontée à une offre très spécifique (titres du ministère du Travail dispensés par l'AFPA), à laquelle il convient de donner une valeur juridique alors même que les détenteurs de ces titres semblent connaître des difficultés sur le marché du travail (Affichard, 1986)<sup>9</sup>.

Cette réalité va orienter la nature de l'homologation et rabattre la question de « l'alternative » sur celle de la mise en équivalence entre les formations de l'AFPA et les diplômes, au nom d'une « égale dignité » (leitmotiv des premières réunions de la commission). De fait, le thème de l'équivalence sera au cœur de l'homologation pendant les quinze premières années de fonctionnement de la commission, et son corollaire, la référence au diplôme, la traduction pratique de ce principe.

Au terme de ces années, l'homologation a, de manière quelque peu inattendue, consacré le diplôme plutôt qu'elle n'a promu l'objectif politique d'une voie alternative qui l'aurait remis en cause. S'il en est ainsi, cela tient à la place acquise dans ces années par le diplôme, à la valorisation sociale et culturelle dont il est alors investi et au lien consubstantiel qui unit les termes de diplôme et de formation. Dès lors que la commission souhaitait avant tout privilégier l'intérêt des individus, elle ne pouvait prendre le risque d'inventer et de mettre en œuvre – pour les titres examinés – des critères spécifiques qui auraient rendu délicate toute comparabilité avec les diplômes.

La décennie 80 voit progressivement le thème de la recherche d'équivalence tomber en désuétude ; l'importance prise par une offre destinée à des jeunes atténue l'enjeu social de « l'égale dignité ». Pour autant, le développement d'un rôle de régulation induit par le caractère nouveau de cette offre, maintient le caractère central du registre de la formation dans la production du jugement, jusqu'au tournant des années 90. De ce fait, le diplôme conserve son caractère de référence. Toutefois, nous allons montrer que la

---

<sup>8</sup> Surtout si l'on ajoute que le président, le vice-président (toujours issu du ministère de l'Éducation nationale, qui plus est inspecteur général de l'Éducation) et le rapporteur général (le plus souvent en poste au sein du ministère du Travail) sont également des fonctionnaires.

<sup>9</sup> Soulignons que cette offre sera prédominante jusqu'au début des années 80.

diversification de l'offre de titres homologués pose dans des termes nouveaux la relation de ces titres avec les diplômes.

## **2. L'évolution de l'offre des titres : diversification et marchandisation**

Sous l'influence des politiques publiques de lutte contre le chômage (et en particulier contre le chômage des jeunes), le contexte de l'homologation se transforme substantiellement. Des mesures spécifiques (contrat de qualification, mesures en faveur de l'apprentissage, etc.) drainent vers la commission des organismes de formation, venus chercher une reconnaissance qui leur permettra d'obtenir des financements liés à la mise en œuvre de ces mesures. L'émergence d'un marché de la « formation » rejaillira sur les demandes adressées à la commission et modifiera durablement d'une part les caractéristiques de l'offre homologuée, d'autre part, celles des organismes demandeurs.

### **2.1. La diversification de l'offre**

Si les titres de niveau IV et surtout de niveau V prédominent jusqu'au milieu des années 80, on assiste par la suite à un déplacement de l'offre sur les niveaux plus élevés. Les titres de niveaux IV et V qui concentraient avant 1985 plus des deux tiers de l'offre en représentent moins du tiers tout au long des années 90. Au cours de la période étudiée, la part des titres de niveau III connaît une progression forte et continue, passant du quart de l'offre à près de la moitié. Quant aux niveaux I et II, ils voient leur prégnance s'accroître jusqu'au milieu des années 90 puis se stabiliser par la suite. En résumé, on passe d'une offre essentiellement orientée vers les premiers niveaux de qualification à une offre couvrant de manière plus homogène la palette des niveaux.

La comparaison de la structure des titres homologués avec celle des diplômes du ministère de l'Éducation nationale montre que les titres de « niveau V » voient leur importance chuter massivement de 1984 à 2002 (regroupant près des trois quarts de l'offre, ils n'en constituent plus qu'un quart vingt ans plus tard) et dans des proportions beaucoup plus importantes que celles des CAP, BEP. Enfin, à l'inverse de ce qui se produit pour les titres de « niveau V », les titres situés au « niveau III » voient leur part littéralement « exploser » en vingt ans. La proportion des diplômes à ce niveau progresse elle aussi de manière significative mais limitée, les modifications quantitatives de l'offre étant plus à relier à la création des DNTS et DMA qu'à de fortes évolutions du nombre des DUT et BTS.

L'évolution du poids relatif des différents niveaux considérés montre le caractère plastique de l'offre de titres, dont les mouvements sont plus amples et plus radicaux que ne le sont les modifications de l'offre de diplômes du ministère de l'Éducation nationale, obligé d'intégrer un certain nombre de contraintes, au premier rang desquelles la préparation aux qualifications ouvrières. Reste à comprendre les logiques sous-jacentes à ces déplacements de niveau, liées à la fois à la volonté des organismes d'augmenter les niveaux de formation pour répondre à une demande supposée ou réelle des individus et à leurs tentatives de répondre par leur offre aux besoins en qualifications des entreprises.

En parallèle à ce mouvement d'élévation des « niveaux », l'offre de titres homologués se déplace des spécialités de la production vers celles des services. Dès le milieu des années 80, la moitié des titres est consacrée à des formations du domaine des services et la part de ces titres croît régulièrement à chaque période d'homologation, pour représenter, après 2000, près des deux tiers de l'offre. L'analyse de l'offre en termes de « groupes de spécialités » souligne la chute importante et régulière du domaine de la mécanique après 1985. En revanche, au sein du domaine des services, les différentes spécialités voient leur part évoluer sur 20 ans, les spécialités de la communication et de l'information émergeant dès le milieu des années 80, celles des « échanges et de la gestion » à partir de 90, celles des « services aux collectivités » n'augmentant de manière significative qu'après l'année 2000.

Tout se passe comme si l'offre de titres homologués faisait preuve d'une « sur-réactivité » aux transformations de la structure des emplois et des qualifications : en effet, elle en accompagne les mouvements au-delà de leur amplitude réelle. Ainsi, les activités de services à des niveaux élevés se sont effectivement développées dans l'économie française, sans pour autant occuper la place prédominante que semble lui attribuer l'offre de titres homologués. Contrairement aux établissements publics dont l'offre ne peut évoluer que graduellement compte tenu de ses fonctions, les organismes de formation privés ne sont pas tenus de répondre aux contraintes imposées au service public d'éducation et construisent ainsi une offre

dont ils espèrent qu'elle rencontrera les aspirations des publics et les besoins en qualifications des entreprises<sup>10</sup>.

## 2.2. Diversification des « offreurs » de formation

L'évolution de l'offre se réalise parallèlement à une transformation des caractéristiques des organismes de formation demandeurs. Au fil du temps, l'homologation n'attire plus seulement les organismes publics ; les organismes consulaires, déjà présents dans les années 80, renforcent progressivement leur poids dans l'offre homologuée tandis que les organismes indépendants (à statut associatif ou privé) y prennent également une place croissante. À partir de 90, les titres dispensés par le secteur non marchand sont minoritaires.

Les organismes privés semblent développer une politique volontariste vis-à-vis de l'homologation, puisque l'on constate que deux tiers d'entre eux sont détenteurs de plusieurs titres. Ils occupent la partie supérieure de l'offre en termes de structure par niveau et de manière corrélative, les fonctions préparées par leurs titres se focalisent davantage sur la conception ou la gestion, les fonctions d'exécution restant la spécificité de l'offre publique.

Qui plus est, les organismes privés ne se limitent pas à proposer de la formation continue, mais interviennent aussi dans le champ de la formation initiale et semblent tirer parti du développement de la formation par alternance.

Les différents changements que nous venons d'évoquer s'accompagnent d'une évolution notable de la fonction de l'homologation, du point de vue des publics concernés par les titres homologués et des exigences qui leur sont imposées à l'entrée en formation. L'idée initiale de la promotion sociale paraît en effet relativement malmenée si l'on considère l'importance prise par des titres qui, du fait de leur niveau, ne sont pas accessibles aux non-diplômés<sup>11</sup>. L'augmentation globale du niveau des titres homologués s'est traduite par une élévation du niveau exigé à l'entrée en formation<sup>12</sup>, ce niveau étant plus souvent apprécié par un diplôme que par une expérience professionnelle antérieure.

Parallèlement, l'offre de titres homologués s'ouvre de plus en plus à un public en formation initiale, reléguant l'objectif politique originel de promouvoir, au travers de l'homologation, un mode de reconnaissance propre aux salariés en formation continue. Ainsi, 82 % des titres étaient préparés en formation continue avant 1985 pour ne représenter plus que 45 % après 1995. Ce tassement profite à la fois à la formation initiale (33 % des titres sont préparés par cette voie après 1995) et à l'alternance (plus de 20 % des titres peuvent être obtenus en apprentissage ou par contrat de qualification), autrement dit l'offre de titres homologués s'adresse à des publics jeunes dont l'expérience professionnelle est réduite sinon inexistante.

Les caractéristiques des titres homologués posent la question de leur position par rapport aux diplômes. Si certains auteurs ont estimé que « *la loi de 1971 rompt avec le principe du monopole du ministère de l'Éducation nationale pour la délivrance des titres et des diplômes professionnels du second degré* » (Affichard, 1983), les évolutions survenues par la suite n'ont fait que conforter ces propos, dans la mesure où les premiers comme les seconds s'adressent non seulement à des publics comparables mais leur proposent également des formations voisines. Au cours des trente années de fonctionnement de la commission, la question de « l'alternative » a vu son sens se modifier pour être désormais posée en termes de complémentarité ou de concurrence aux diplômes du ministère de l'Éducation nationale.

---

<sup>10</sup> Sachant que les flux concernés par les titres homologués sont plutôt restreints, sans commune mesure avec ceux des diplômes professionnels (note de l'éditeur).

<sup>11</sup> Ce qui n'était pas le cas des formations de « niveau V » de l'AFPA.

<sup>12</sup> En règle générale, l'accès est très étroitement subordonné à la détention préalable d'un diplôme de niveau immédiatement inférieur au niveau du titre visé.

### 3. De nouveaux principes au fondement de l'homologation

Parallèlement aux évolutions de l'offre s'opère une transformation radicale de la nature de l'homologation ; la perspective initiale de « l'égalité » avec les diplômes laisse la place à la valeur utilitaire des titres désormais appelés à être examinés à l'aune de l'emploi. Ce nouvel horizon est symbolisé, marqué et produit par des changements institutionnels et procéduraux importants.

#### 3.1. Une offre désormais jugée à l'aune de l'emploi

Le changement de président en avril 1993 marque la fin d'une période de débats et de réflexions sur la commission et son fonctionnement et il traduit une volonté politique de rupture avec les pratiques des années antérieures. Deux instruments, de nature différente, préparent cette rupture : le décret de 1992 qui modifie la composition de la commission<sup>13</sup> et un rapport d'audit qui, outre une évaluation du fonctionnement, définit un nouveau cadre pour l'homologation. Ainsi, le rapport oppose la pratique routinisée de l'homologation qui se confond avec « *un label-qualité des formations mises en œuvre pour préparer un titre* » à ce qu'elle devrait être, à savoir « *un positionnement des titres dans le champ des qualifications et des emplois observables dans les secteurs d'activité ou les entreprises, et un moyen d'améliorer l'adaptation de notre appareil de formation aux besoins de l'économie* ». Bref, l'homologation doit être résolument au service de l'emploi et doit s'intégrer au cadre plus global de l'action de l'État dans ce domaine. Le nouveau président, rédacteur du rapport, s'efforcera de situer l'activité de la commission dans cette nouvelle perspective jusqu'à la fin de la CTH en 2002.

Un des effets les plus tangibles de cette orientation a trait aux registres invoqués pour homologuer et attribuer les niveaux. Jusque là peu présents dans l'examen des dossiers, les registres de la « qualification »<sup>14</sup> et des « débouchés » tendent à devenir primordiaux dans la procédure.

Le registre de la « qualification » devient véritablement un registre déterminant de l'homologation à partir de l'année 1993. Ainsi, il est mobilisé pour argumenter un refus d'homologation au cours de cette même année : « *Après débat, la commission considère qu'il ne s'agit pas d'une formation conduisant à une qualification précise. Elle refuse d'homologuer une formation nettement orientée vers une fonction jugée trop large et insuffisamment ciblée.* »

Pour autant, il s'agit d'un registre global qui ne se décline pas en critères précis. Son appréhension est parfois délicate au point d'engendrer des controverses lorsque l'intitulé du titre ne renvoie pas explicitement à une « qualification » connue et identifiée. Dès lors, l'articulation de la « qualification visée » à une classification se révèle bien souvent décisive pour l'homologation. Un tel lien permet d'évacuer les doutes et incertitudes qui pouvaient surgir à l'occasion de demandes concernant des activités nouvelles (cas de la qualité ou la communication par exemple).

Dans la perspective de l'emploi, le registre des « débouchés » est censé compléter celui de la « qualification » : les informations qu'il permet de recueillir viennent conforter la valeur du titre sur le marché du travail. En théorie, il complète l'évaluation du titre *a priori* (par la « qualification »). De ce fait, la perspective de l'emploi et les registres qui lui sont associés ne confèrent plus au diplôme le statut de référent qu'il avait dans les années antérieures.

Pour autant, l'emploi ne présente pas le caractère normé et constant du diplôme (Tanguy, 2004) et il est plus difficilement objectivable, quantifiable que des durées de formation. Nous avons déjà évoqué les difficultés soulevées par la notion de « qualification ». Le registre des « débouchés », aux dires mêmes des membres de la commission, s'est révélé lui aussi d'un maniement délicat. En dépit des rappels à l'ordre réitérés du secrétariat de la commission, l'information demeurait imprécise ou lacunaire. En outre, les critères choisis (fonctions, rémunérations et nom de l'entreprise avant et après la formation) ne donnent qu'une

---

<sup>13</sup> Désormais les organisations syndicales sont reconnues, en tant que telles, comme des membres à part entière de la commission ; il en va de même pour les organismes intéressés à la « formation professionnelle et la promotion sociale » : Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie, Assemblée permanente des chambres d'agriculture et Assemblée permanente des chambres de métiers.

<sup>14</sup> Le registre de la « qualification » s'apparente à un ensemble d'expressions utilisées par la commission pour désigner les objectifs professionnels visés par les titres ; dans les débats, les termes de « qualification », « emploi cible », « métier », « profil d'emploi » sont interchangeables.

appréhension partielle du rendement des titres sur le marché du travail, rendue encore plus délicate pour des titres en formation initiale. À ces problèmes classiques bien connus des travaux sur l'insertion (Giret et alii, 2005) s'ajoutent pour les années que nous avons étudiées les problèmes liés aux conjonctures de l'emploi et à la valeur relative des titres à un moment donné. Au cours des entretiens, les membres interviewés ont quasiment tous souligné la difficulté d'intégrer systématiquement cet élément dans leur jugement sur le niveau des titres : « *Je vais vous donner un autre exemple qui à mon avis, montre la limite de cette évolution de la CTH. Les positionnements se faisaient aussi sur l'analyse du placement des stagiaires, sauf que dans la CTH, on n'avait pas l'ANPE et on n'avait aucune donnée du contexte économique et du marché du travail. Moi, j'avais plaidé à l'époque pour que l'ANPE soit membre de la CTH parce que cette indication-là n'a de sens que si on regarde le marché du travail. À la CTH c'était devenu le critère par excellence sans qu'on n'ait eu d'éléments sur la situation du marché du travail. On n'avait rien là-dessus et les rapporteurs on ne leur demandait rien là dessus, on leur demandait d'aller dans le centre de formation, rien que ça* » (entretien avec le représentant d'un ministère).

On comprend dans ces conditions que les diplômes et la formation se soient maintenus comme repères.

### 3.2. Que reste-t-il de la référence aux diplômes ?

Avant d'envisager plus spécifiquement la place du diplôme à partir de l'année 1993 dans le processus d'examen des dossiers, considérons ce qu'il est advenu du registre de la formation. Si les termes de « diplôme » et « formation » ne sont plus substituables l'un à l'autre, les liens traditionnels qui les unissent transcendent le mouvement de dissociation formelle induit par la thématique de la certification (Veneau et alii, 2006). Autrement dit, la place octroyée au registre de la formation permettra d'analyser de quelle manière le diplôme sert de référence lors de l'homologation.

Les refus d'homologation et les argumentaires qui les accompagnent constituent un corpus pertinent pour appréhender cette question<sup>15</sup>. 150 avis ont ainsi été analysés sur la base des motifs évoqués pour justifier le refus. Il apparaît que les arguments sont le plus souvent associés les uns aux autres<sup>16</sup>, dans une combinaison plus ou moins développée. La « qualification » est désormais le registre qui apparaît en premier, le plus souvent associé au seul registre de la formation ou aux deux registres de la « formation » et des « débouchés ». On peut souligner que l'association des deux registres de la « qualification » et des « débouchés », qui devait légitimer l'homologation, n'apparaît pas déterminante au regard des arguments de refus. Autrement dit, il ressort que les titres qui ne sont pas homologués le sont moins du fait d'un rendement insuffisant sur le marché du travail que du jugement sur leur pertinence *a priori*. En définitive, si le registre de la « formation » a perdu son caractère central, il n'en est pas moins « actif » au point d'apparaître comme le deuxième registre dans ces avis. Pour autant, l'ensemble des débats en commission montre que l'acception et le contenu du registre de la « formation » ont évolué au cours de la période.

Ainsi, de manière générale, la formation n'est plus appréhendée en tant que telle<sup>17</sup> mais dans sa contribution pour accéder à l'emploi. Elle est désormais perçue dans sa capacité à produire « des connaissances et compétences » dans la perspective de la « qualification ». Ainsi le représentant de l'ACFCI devait déclarer lors d'une réunion en novembre 1993 : « *Le dossier type me semble de nature à établir une liaison entre formation et emploi, dont l'adéquation est un critère essentiel.* ». Ce souci de l'adéquation renforce la nécessité d'une régulation accrue de l'offre afin d'éviter une redondance entre titres homologués d'une part, entre titres et diplômes d'autre part.

---

<sup>15</sup> Jusqu'en 1993, les refus d'homologation ont un caractère exceptionnel mais ils représentent à partir de cette année 16 % de l'ensemble des avis (75 % étant des avis favorables, 9 % représentant un avis de report).

<sup>16</sup> À titre d'exemple, voici le contenu d'un refus d'homologuer : « *La Commission a jugé que le titre ne sanctionnait pas une qualification professionnelle clairement identifiée, et que le caractère très général de cette formation, le public auquel elle s'adresse, les modalités d'évaluation mises en œuvre, ne démontraient pas le caractère professionnalisant de la formation. Dans le cas d'un nouveau dossier présenté ultérieurement à la Commission, il conviendrait d'élaborer un référentiel de métiers assorti d'un référentiel de certification sur la base desquels elle pourrait se prononcer* » (compte rendu, 1996).

<sup>17</sup> La question de la pédagogie, importante au cours des années 70 s'estompe au profit de celle de l'évaluation. Ainsi, une circulaire datant de 1994 est adressée aux correspondants régionaux et destinée à « *faciliter la rationalisation des procédures d'homologation pour en améliorer l'efficacité et réduire les temps d'instruction* ». Pour cela les préfets pourraient créer une commission spécialisée qui, pour l'examen, « *s'appuierait sur 4 critères* ». Trois d'entre eux ont déjà été évoqués en termes de registre : l'existence d'une qualification professionnelle, la formation, les emplois exercés. Le quatrième n'est ni plus ni moins que la « validation » appréhendée en terme de « *fiabilité de l'évaluation et de taux de réussite* ».

Dans ce nouveau statut de la formation, quelle est désormais la place spécifique jouée par le diplôme ? Pour envisager cette interrogation, nous allons considérer les procédures d'attribution du niveau et non plus d'homologation<sup>18</sup>. Dès sa création, la commission avait adopté la nomenclature interministérielle des niveaux de formation pour le classement des titres. Issue des travaux de la planification, cette nomenclature avait pour finalité de mettre en équivalence les systèmes éducatif et productif, en prenant comme référence les principaux diplômes du ministère de l'Éducation nationale (Tanguy, 2002). Telle qu'elle a été constituée, cette grille unidimensionnelle, continue<sup>19</sup> et articulée à la hiérarchie éducative consacre le diplôme de deux manières, à la fois comme unité de mesure (à travers les durées d'étude qui lui sont associées), mais aussi à travers la mise en équivalence opérée comme principe de hiérarchisation des emplois<sup>20</sup>. La perspective dans laquelle s'inscrit la CTH à partir de 1993, celle de « l'emploi », s'est réalisée tout en conservant la nomenclature des niveaux de formation. De ce fait, les diplômes ont conservé le statut de norme inhérent à cette nomenclature, quand bien même les membres s'efforçaient de gommer toute référence originelle au diplôme. C'est ainsi qu'on trouve fréquemment dans les débats des formules telles que « *emploi de niveau III* », qui sous cette forme elliptique ne font que reconnaître le diplôme comme repère.

Les pratiques de classement traduisent cette fonction de repère qu'occupent les diplômes durant cette dernière période de la commission. Les deux niveaux III et I sont particulièrement exemplaires de cette fonction référentielle du diplôme.

Après 1993, la CTH s'est efforcée de donner un contour en termes de « fonctions » à ce niveau et de délimiter un espace professionnel intermédiaire qui sera défini tantôt de manière « positive » (dans le sens d'une définition d'attributs propres et spécifiques), tantôt de manière « négative ». Dans ce dernier cas, l'emploi de référence n'est ni un emploi de cadre (auquel font référence des intitulés de « manager » ou de « responsable ») ni un emploi de production ou de réalisation (symbolisé par des intitulés tels qu'agent ou vendeur). Pour structurantes qu'elles soient, ces bornes ne réglaient pas toutes les difficultés. Des identifiants spécifiques ont par conséquent été mobilisés. Dans le domaine industriel, la gestion de production, la conception, l'analyse-programmation et dans une moindre mesure les activités de maintenance des outils informatisés, constituent autant de « marqueurs » d'un niveau III. Dans les activités de commerce, les intitulés caractéristiques sont ceux de technico-commercial, attaché ou délégué commercial. Cet espace professionnel ainsi délimité, la CTH tentera de le faire advenir à travers l'intitulé de « technicien supérieur » directement importé d'une terminologie éducative.

Pour autant, l'approche par les fonctions ne peut suffire à elle seule pour justifier l'attribution du niveau. Plus encore que les contenus de formation, la question des diplômes requis à l'entrée en formation se révélera déterminante. Quelles que soient les fonctions visées ou les résultats des « tableaux de placement », il était difficile pour la commission de ne pas accorder le niveau III à un titre recrutant essentiellement des diplômés du technique supérieur court<sup>21</sup>. Les titres dont le recrutement était réalisé au « niveau IV » (cas les plus fréquents) devaient remplir deux types de condition, une durée de la formation conséquente (comparable à celle d'un BTS ou d'un DUT) ou une expérience professionnelle importante de la part des candidats. La tendance de la commission était ni plus ni moins de demander un recrutement de candidats se situant déjà au niveau du BTS ou du DUT : « *Il serait donc souhaitable de formaliser le niveau de recrutement à bac+2 (et non bac+1), ce qui, selon les tableaux de placement correspond d'ailleurs à la réalité du recrutement. À cette condition, le niveau III de classement peut sembler justifier* » (Compte rendu 1999). Pour le niveau III, le diplôme remplit donc tout à la fois une fonction de repère et de garantie.

Les pratiques de classement au niveau I présentent certaines similarités avec celles qui ont cours au niveau III, mais s'en démarquent aussi du fait de la spécificité de ce niveau. Rappelons à ce propos que la commission avait de sa propre initiative distingué un « niveau I » que la nomenclature des niveaux de formation regroupait dans un « niveau I-II » (cf. notre contribution sur les pratiques de classement dans ce document). Comme pour le niveau III, la CTH s'était efforcée de donner à ce niveau un contenu en termes de fonctions et de « responsabilités » : « *Si c'est un véritable patron, quelqu'un qui prend la responsabilité de personnes et des responsabilités de direction, c'était bien un niveau I ; sinon c'est un niveau II parce que*

<sup>18</sup> Indissociables jusqu'au début des années 90, ces deux opérations tendent à se distinguer après 1993. Sur cette question, on se reportera à notre contribution dans ce même document.

<sup>19</sup> Par « unidimensionnelle », nous entendons qu'elle n'opère pas de distinction entre les diplômes, qu'ils soient généraux ou professionnels. La grille est « continue » dans le sens où la hiérarchie des niveaux renvoie à des durées moyennes (années de formation) pour l'obtention du diplôme.

<sup>20</sup> La construction de grilles à critères classants nous semble largement avoir pris acte de cette consécration (Jobert, Tallard).

<sup>21</sup> Ce cas de figure représente 30 % des titres classés à ce niveau.

*c'est dans l'encadrement, et un niveau III technicien supérieur, point* » (représentant d'une organisation syndicale). Une telle définition, fréquente et partagée par les membres de la Commission, n'était pas sans poser problème dans la pratique effective du classement. L'attribution de ce niveau supposait de fait un certain nombre de garanties en matière de formation plutôt que de diplômes *stricto sensu*. En effet, il n'existe pas de diplômes emblématiques du niveau I à l'instar des BTS et DUT pour le niveau III, mais plutôt une référence au modèle des grandes écoles de commerce, de gestion et de management<sup>22</sup> ou au troisième cycle universitaire. Or la qualité supposée des formations était d'autant mieux garantie (selon la Commission) que l'organisme qui la dispensait pouvait se prévaloir d'une certaine notoriété, *a fortiori* quand il s'agissait d'écoles délivrant des diplômes de management en formation initiale : « *Au cours de la délibération, plusieurs membres de la Commission s'accordent à reconnaître qu'il s'agit d'une formation exemplaire de très haut niveau. Toutefois, il existe un déficit d'information sur le suivi et le devenir des stagiaires* » (délibération au sujet d'un titre de « management général » dispensé par une grande école de management parisienne, réunion de 1994). Autrement dit, la réputation de l'organisme vaut pour le niveau I ce que valent pour le niveau III les pré-requis en termes de diplôme.

## Conclusion

Le moins que l'on puisse dire est que la CTH n'a pas contribué à réaliser l'ambition assignée par Jacques Delors à la « formation permanente ». L'homologation n'a pas permis de construire une voie alternative propre à corriger les inégalités sociales reproduites par l'école. Ainsi, jusqu'au début des années 90, l'homologation des titres est sous-tendue par une comparaison avec les diplômes de l'Éducation nationale (et leurs contenus) qui se trouvent de fait placés comme modèle, au principe de la légitimité des titres. Les caractéristiques de l'offre (qui compte les titres dispensés par l'AFPA) et la recherche d'une égale dignité des individus pousse et justifie ce rapprochement avec les diplômes. L'homologation s'avère en définitive une forme de reconnaissance d'une voie parallèle plutôt qu'une porte ouverte à la construction d'une voie « alternative ».

Le développement de l'offre de titres tel qu'il s'opère au milieu des années 80 et s'affirme tout au long de la décennie 90 pose différemment la question d'une autre voie de validation que celle du diplôme du ministère de l'Éducation nationale. Dans la mesure où les titres s'adressent de plus en plus à des jeunes (déjà diplômés), c'est le monopole de l'Éducation nationale et de ses diplômes qui est en jeu ; autrement dit, la transformation de l'offre construit certes une alternative mais elle laisse de côté les salariés en formation continue. Cette évolution qui a favorisé une offre émanant du secteur privé est largement imputable aux politiques publiques de lutte contre le chômage des jeunes par le développement de la formation.

La période qui s'ouvre à partir de 1993 pose en d'autres termes la question de l'homologation. À la faveur de changements institutionnels et du renouvellement de ses certains membres, la commission est amenée à tenir un discours, si ce n'est critique, du moins distancié sur le diplôme. Dans la perspective adoptée au cours de cette dernière période, la référence centrale aux diplômes disparaît au profit de l'emploi, qui s'accompagne d'un rapport instrumentalisé à la formation, lui-même renforcé par l'adhésion de la CTH au discours sur les compétences. Autrement dit, malgré un discours de mise à distance du diplôme, malgré une composition qui fait désormais une place entière aux membres des organisations syndicales, la CTH ne renoue pas avec l'esprit de la loi de 1971 et le projet politique formulé par Jacques Delors. S'il en est ainsi, c'est que la formation comme bien commun ne s'inscrit plus dans l'idée de la justice sociale défendue par les promoteurs de la « formation permanente » mais répond à une fonction utilitaire.

On peut lire à travers l'évolution de l'homologation un résumé amplifié de l'histoire récente de la place des diplômes du ministère de l'Éducation nationale. Porté aux nues par la planification, le diplôme apparaît pour la CTH comme un modèle à dupliquer et le principe organisateur de l'homologation, pour voir par la suite son rôle se transformer ; l'homologation ne se laisse plus circonscrire à un rapprochement entre titre et diplôme et ce dernier perd son caractère emblématique. Pour autant, par ses différents attributs (institutionnels, pédagogiques), celui-ci continue d'être perçu comme une balise et joue dans l'examen des demandes une fonction assurancielles ; les attributions de niveau sont de ce point de vue éloquentes.

Pour spécifique qu'elle soit, la CTH n'en est pas moins à l'image des discours, tendances opposés qui traversent actuellement le diplôme et dont les avatars les plus récents (au niveau national : accès au diplôme

---

<sup>22</sup> Les écoles d'ingénieurs ne constituent pas une référence dans la mesure où les titres qui pourraient s'en rapprocher sont exclus d'emblée de la compétence de la commission, qui les renvoie à la commission du titre d'ingénieur.

par la validation des acquis de l'expérience, perturbation de la mise en équivalence issue de la planification par la dynamique de l'offre de diplômes<sup>23</sup>, mais aussi au niveau européen : tentative de mise en place d'une nomenclature de « qualifications » indépendante des diplômes ou des certifications) ont accru la complexité du sens et des enjeux. De ce point de vue, l'émergence de la catégorie de « la certification », qui minore la dimension formative du diplôme, conserve néanmoins à ce dernier sa valeur de référence (notamment dans le cas de la VAE), tant que persistent la volonté politique d'ordonner et de hiérarchiser l'offre des certifications et l'usage de la nomenclature des niveaux de formation.

## Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre, pp. 47-61.

Affichard J. (1986), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques », in R. Salais et L. Thévenot (éds), *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, Economica, pp. 139-160.

Delors J. (1974), « Au delà des illusions », *Esprit*, octobre, n° 439.

Delors J. (1976), « Genèse d'une loi et stratégie de changement », *Connexions*, n° 17.

Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir.) (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, 389 p.

Jobert A., Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. Construction et négociation des diplômes. », *Formation Emploi*, octobre-décembre, n° 52, pp. 133-150.

Lescure de E. (coord.) (2004), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, GEHFA, Paris, L'Harmattan, coll. « Histoire et mémoire de la formation », 214 p.

Métais G. (1973), « La formation continue remet-elle en cause le diplôme ? », *Droit social*, n° 9-10, septembre-octobre, pp. 97-100.

*Sociétés contemporaines* (1999), « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) », n° 35, pp. 5-129.

Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43/4, pp. 685-709.

Tanguy L. (2004), « La fabrication des nomenclatures de formation initiale et leur inférence sur la notion de qualification », in D. Meda, F. Vennat (dir.), *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, pp. 55-68.

*Travail et emploi* (2001), « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France », n° 86/1, 166 p.

Veneau P., Maillard D., Sulzer E. (2006), « De la compétence à la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation », in J. Rose et J. Teissier (éds), *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi*, Céreq, RELIEF, n° 16, pp. 65-77.

Veneau P., Maillard D., Sulzer E. (2005), *L'homologation et son évolution depuis 1973*, CPC Document, n° 5, 123 p.

---

<sup>23</sup> On pense ici en particulier à la récente création des licences professionnelles.

## ANNEXE

### Liste des sigles utilisés

ACFCI	Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
APCM	Assemblée permanente des chambres de métiers
BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CPC	Commission professionnelle consultative
CTH	Commission technique d'homologation
CTI	Commission des titres d'ingénieur
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DMA	Diplôme des métiers d'art
DNTS	Diplôme national de technologie spécialisée
DUT	Diplôme universitaire de technologie



# **Diplômes et certifications de qualification professionnelle (CQP) : différenciation des enjeux, complémentarité des usages<sup>1</sup>**

*Catherine Gay*

*CG Conseil*

Créés par une ordonnance de 1986, en lien avec la mise en place des contrats de qualification (1983), les CQP suivent des modes de construction différents de ceux des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale. Ils ne s'adressent pas non plus aux mêmes publics et visent d'autres objectifs. Souvent présentés comme des certifications concurrentes des diplômes, ils jouent en fait plusieurs rôles que l'observation des pratiques des entreprises peut seul mettre en valeur. Elle permet d'aller au-delà des discours, pour montrer que comme les diplômes, les CQP se prêtent à différents usages.

## **1. Différenciation des questionnements et des enjeux à l'origine de la création d'un diplôme ou d'un CQP**

La création d'un diplôme de l'enseignement professionnel et celle d'un certificat de qualification professionnelle obéissent à des logiques différentes. Sans gommer la diversité des problématiques en fonction des domaines d'activité et du paysage des acteurs, on peut souligner d'une part, pour les diplômes, la prégnance des enjeux liés à la formation initiale des jeunes au-delà de la préparation à un métier donné et d'autre part, pour les CQP, la prise en compte des besoins en ressources d'une branche professionnelle.

### **1.1. À l'origine de la création d'un diplôme, une logique d'intérêts convergents négociés**

La création d'un diplôme répond à des intérêts multiples : nécessité de bâtir des parcours d'enseignement professionnel cohérents dans un paysage complexe, parfois cloisonné, et qui obéit à sa propre logique en relation (long terme) avec le système productif ; nécessité – à plus court terme – de mettre en relation la formation des jeunes avec les emplois sur lesquels ils sont susceptibles d'être recrutés ; volonté d'un secteur professionnel « demandeur » d'afficher une professionnalité spécifique, de valoriser ses métiers propres et d'attirer ainsi des jeunes vers ces métiers. Il peut s'agir également de la volonté politique d'acteurs locaux et d'établissements de formation de disposer d'un diplôme ou d'une filière diplômante dans un secteur « porteur ». C'est ce que décrit Fabienne Maillard lorsqu'elle indique que l'offre de diplômes professionnels est une conjugaison des « besoins de l'économie » et de ce qu'on peut qualifier de « politique des diplômes » (voir ses contributions).

La conjugaison de ces différents intérêts produit un paysage contrasté. Certains diplômes de l'enseignement professionnel tels que des bac pro ou des BTS du tertiaire, de l'administratif, du commerce, de la maintenance industrielle ou de l'électronique, répondent à des besoins communs à plusieurs secteurs d'activité, l'objectif étant d'apporter une formation structurée qui permettra aux jeunes de s'insérer puis d'évoluer dans des métiers et des secteurs qui pourront être très différents. Pour d'autres spécialités, la relation avec un métier donné dans un secteur donné est plus prégnante. Pour les diplômes se situant dans

---

<sup>1</sup> Les éléments développés dans cette contribution s'appuient d'une part sur différents travaux d'accompagnement de branches professionnelles dans la mise en place de certifications adaptées à leurs besoins (services funéraires, production de médicaments, installation de réseaux et télécommunications, fabrication de réactifs et matériels de laboratoire, de médicaments vétérinaires, de produits d'extraction végétale et de principes actifs pour l'industrie cosmétique, plasturgie, imprimerie d'estampes d'art contemporain, vente et promotion de produits pharmaceutiques en officine) et d'autre part sur des études réalisées pour le ministère de l'Éducation nationale et les CPC (métiers de la maintenance électronique, métiers de l'eau, métiers de l'industrie du recyclage, métiers de la piscine, métiers liés aux technologies de l'information et de la communication, métiers de production dans les industries agroalimentaires, pharmaceutique et cosmétique, métiers du transport et de la logistique...).

cette logique, l'affichage d'une professionnalité spécifique à un secteur représente souvent un enjeu clé à l'origine de la demande de la branche.

Cependant, il nous semble que les enjeux liés à la formation initiale des jeunes, en lien, d'une part, avec les besoins économiques et, d'autre part, avec la structure et les problématiques du système éducatif, sont déterminants dans les orientations prises par les CPC et les décisions de création, rénovation ou abrogation. Les enjeux liés à la prise en compte de nouveaux publics adultes et à l'ouverture des diplômes à la VAE interviennent en second ou à la marge dans ces décisions, ce constat ne minorant en rien les profondes transformations dans la construction des diplômes induites par la dissociation formation-certification et l'impact de ces transformations sur l'approche de la formation initiale.

## **1.2. Les CQP : une réponse spécifique à des besoins spécifiques**

Contrairement aux diplômes de l'enseignement professionnel, la création de certificats de qualification professionnelle dans une branche s'inscrit dans une logique de réponse à des besoins en compétences propres aux entreprises d'un secteur donné et aux caractéristiques de leurs salariés

Les certificats de qualification professionnelle (CQP) sont des titres créés et délivrés par les partenaires sociaux, dans une branche professionnelle déterminée. Ils relèvent donc de la décision d'une branche et répondent aux intérêts des acteurs de cette branche, entreprises et salariés. Toutefois, malgré la forte hétérogénéité des objectifs et du processus de création et de construction d'une branche à l'autre, certains principes sont communs.

### **1.2.1. Un dispositif hétérogène mais des principes communs**

Un CQP est en relation avec un métier donné, tel qu'il est exercé dans une branche donnée, parfois même avec une spécialité de ce métier : il aura pour vocation de préparer de manière opérationnelle à l'exercice de ce métier et il permettra de certifier que la personne possède les compétences et les connaissances nécessaires pour l'exercer.

La création de CQP se situe dans une logique de réponse à une problématique spécifique de la branche ou de certaines entreprises du secteur :

- nécessité de recruter pour renouveler les effectifs et déficit de formation initiale permettant de répondre à ce besoin (absence de diplôme préparant au métier tel qu'il est exercé dans la branche, déficit d'attractivité du secteur induisant une « fuite » des jeunes formés ou une difficulté à bénéficier d'un vivier transverse à plusieurs branches...)
- évolution de certains métiers et nécessité – tant pour les salariés que pour les entreprises – d'acquérir de nouvelles compétences ;
- nécessité de reconversion et de construction de passerelles pour des salariés dont les métiers deviennent obsolètes ou pour des salariés confrontés à des métiers à forte pénibilité ;
- besoin de mise en place de parcours d'évolution professionnelle au sein des entreprises – tant pour répondre aux transformations des métiers que pour contribuer à la fidélisation des salariés ;
- souhait de la branche professionnelle de mettre en place un dispositif permettant de garantir un niveau de qualité des prestations des entreprises.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la loi du 4 mai 2004 et des accords de branche qui en découlent, les branches ont à leur disposition différents outils pour répondre à ces problématiques : contrat de professionnalisation, période de professionnalisation, entretien professionnel, bilan de compétences, CQP, validation des acquis de l'expérience (pour des diplômes, titres ou CQP), tutorat... Elles peuvent combiner ces différents dispositifs pour engager une démarche de réponse à leurs besoins propres.

Il faut souligner que la mise en place d'un dispositif CQP nécessite – et donc stimule – un dialogue social à partir de l'analyse des besoins de la branche. Ce débat entre les partenaires sociaux d'une même branche préalable à la création des certificats, nécessairement en relation avec les autres axes de discussion et de négociation, est sans doute une spécificité importante de ce type de certification. Les débats sont en effet d'un autre ordre et soulèvent d'autres enjeux que ceux qui se déroulent au sein des commissions professionnelles consultatives.

En fonction de la problématique de la branche, le dispositif CQP privilégiera les publics « nouveaux entrants » ou les publics « salariés de la branche », parfois les deux.

Pour les nouveaux entrants, la finalité sera de permettre la mise en place d'une formation professionnelle centrée sur les emplois et les métiers de la branche, permettant aux jeunes ou aux demandeurs d'emploi de disposer des savoir-faire et des connaissances nécessaires à l'exercice d'un ou plusieurs emploi(s) défini(s) et aux entreprises de bénéficier d'un vivier de personnes très rapidement opérationnelles.

Pour les salariés, il s'agira, d'une part, de développer les compétences pour répondre aux évolutions des métiers et pour permettre des évolutions professionnelles et, d'autre part, de reconnaître les compétences acquises, qu'elles l'aient été au travers de la formation ou de l'expérience.

Lorsque les besoins de la branche professionnelle se situent plutôt sur l'axe du recrutement, la réponse apportée par le CQP peut se rapprocher de la réponse apportée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle. Sa spécificité résidera essentiellement dans le fait de pouvoir créer rapidement et avec souplesse une réponse adaptée aux besoins des entreprises du secteur et aux exigences d'un métier donné. Les modalités de formation s'appuieront sur l'alternance, permettant ainsi l'acquisition de savoir-faire opérationnels, comme c'est le cas pour une formation par alternance préparant à un diplôme ou un titre à finalité professionnelle.

### 1.2.2. Développer les compétences des salariés : un enjeu qui mobilise diverses stratégies

La spécificité des CQP est plus marquée lorsqu'ils ont pour objectif d'apporter une réponse à la nécessité de développer les compétences des salariés. En effet, les branches peuvent alors créer un outil très adapté aux besoins des salariés et des entreprises, en ajustant les différents niveaux de CQP créés, leur contenu, leur structure et le processus d'évaluation aux caractéristiques des entreprises, des métiers, des compétences ciblées et des salariés concernés.

À cet égard, les travaux du groupe Prométhée pilotés par le Commissariat général du Plan ont montré comment les politiques de branche utilisaient dans certains cas les dispositifs de certification professionnelle et notamment les CQP pour répondre à des problématiques bien précises d'évolution des besoins en compétences du secteur (Afriat, Aguetant, Gay, Maillard, 2005)<sup>2</sup>.

Nous développerons deux exemples pour illustrer ce propos.

1) Le premier exemple est celui de **la branche des industries de granulats** qui a créé un dispositif CQP pour permettre les mobilités entre métiers nécessitées par le renouvellement des effectifs.

Cette démarche montre bien la réponse pouvant être apportée à des problématiques de renouvellement des effectifs conjuguées à des difficultés de recrutement pour certains métiers, en lien notamment avec leur déficit d'attractivité. Il s'agit d'une part de recruter des profils adaptés provenant du marché du travail et d'autre part de permettre aux salariés d'accéder aux métiers dont les effectifs sont en déficit, notamment par la voie de la promotion interne.

Pour l'industrie des granulats, 35 à 40 % des effectifs du métier de chef de carrière sont à renouveler dans les 10 ans. Or il s'agit d'un métier d'expérience, aussi la branche a-t-elle souhaité faciliter les évolutions professionnelles notamment du métier de pilote d'installation vers celui de chef de carrière et les mobilités « horizontales », par exemple des métiers de la qualité ou de la maintenance vers les métiers de la production.

Afin de permettre aux entreprises de mettre en place ces évolutions professionnelles et cette mobilité, la branche a créé des outils de développement et de reconnaissance des compétences à travers un ensemble de CQP et la VAE.

Le dispositif global de CQP a été adapté à ces besoins : l'ensemble des CQP couvre les différents métiers concernés et a été conçu dans une logique de passerelles (CQP Conducteur d'engins, CQP Pilote d'installations, CQP Technicien de laboratoire, CQP Animateur environnement, CQP Chef de carrière).

Les processus de développement et d'évaluation des compétences ont également été construits de façon adaptée : les salariés sont positionnés par rapport au référentiel d'activités et de compétences ; ce positionnement permet d'identifier les compétences acquises et celles à acquérir pour évoluer vers un autre métier ; les parcours de formation sont individualisés à partir de ce positionnement ; un entretien entre le salarié et le N+1 permet d'identifier les preuves pouvant être réunies pour démontrer les compétences déjà acquises.

---

<sup>2</sup> *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche*, Paris, La Documentation française.

Actuellement, dans l'ensemble des secteurs de la branche, 200 salariés ont été positionnés et ont suivi une formation. Une première enquête réalisée auprès des entreprises concernées a montré que le dispositif était également utilisé pour renforcer les compétences des salariés dans leur emploi actuel, dans la moitié des cas.

2) Le deuxième exemple, celui de la **branche des entreprises du médicament**, illustre la mise en place d'un dispositif CQP permettant de répondre aux évolutions du secteur et des métiers de production.

En effet, dans un certain nombre de branches, l'impact des évolutions du secteur d'activité sur les métiers induit un décalage entre les compétences requises à terme et le niveau de qualification actuel des salariés. Pour répondre à cette transformation des compétences requises, certaines branches développent un dispositif CQP permettant la professionnalisation des salariés en place, en validant les acquis de l'expérience et en formalisant des parcours de progression. La description des compétences ciblées par les CQP prend en compte les éléments prospectifs.

C'est le cas du dispositif CQP des entreprises du médicament. Dans un marché très mondialisé, face à de nouvelles contraintes économiques, réglementaires et éthiques, les métiers de la production de médicaments évoluent. La spécialisation de certains sites a permis de développer des process plus intégrés et d'enclencher des évolutions technologiques.

Des compétences nouvelles sont requises pour piloter des équipements automatisés, diagnostiquer et résoudre les problèmes et optimiser les process.

En réponse à ces nouveaux besoins en compétences, la branche a mis en place un ensemble de CQP permettant des parcours de progression pour les salariés actuels : CQP Conduite de procédé de fabrication ; CQP Conduite de ligne de conditionnement ; CQP Pilotage de procédé de conditionnement ; CQP Pilotage de procédé de fabrication formes liquides et pâteuses ; CQP Pilotage de procédé de fabrication formes sèches ; CQP Animation d'équipe.

Le fait de couvrir un ensemble de métiers de production permet de mieux accompagner les projets : les différents métiers sont en interaction et le développement des compétences des uns a des conséquences pour d'autres salariés à qui il faut également apporter une réponse adaptée.

Les processus de développement et d'évaluation des compétences, construits dans l'esprit des exigences qualité du secteur, sont également adaptés à la finalité de la démarche. Une première évaluation en amont permet d'orienter le candidat et de personnaliser son parcours. L'évaluation finale des compétences est identique, que celles-ci aient été acquises par la formation ou par l'expérience. Les outils précisent les conditions qui doivent être réunies pour que l'évaluation soit la même dans chaque entreprise, et soit effectuée sur les mêmes critères et indicateurs, en présence d'acteurs précis.

Depuis la création des CQP dans le secteur en 99, et leur rénovation en 2004, de nombreuses entreprises ont conduit des démarches CQP : en juin 2005, 373 dossiers avaient été étudiés et 249 CQP délivrés dans leur totalité.

Ces deux exemples mettent en avant des logiques de construction liées à la nature des besoins à l'origine de la création du CQP :

- l'objet de la certification – ce qui est évalué et validé – présente des spécificités au regard des diplômes qui couvrent le même champ ;
- la « maille » et le « découpage » choisis pour la description des compétences du référentiel sont adaptés aux finalités du dispositif ;
- les CQP créés doivent tout d'abord permettre la reconnaissance des compétences pour des salariés qui exercent un métier donné, voire une spécialité de ce métier ;
- en outre, ils doivent faciliter des validations partielles et des parcours à l'intérieur d'un métier ou d'un métier à l'autre au sein de l'entreprise. Par exemple, les compétences mises en œuvre dans deux process différents sont analysées afin de distinguer les compétences communes et celles qui seront différenciées et devront être acquises pour des salariés qui passent d'un process à l'autre.

Les référentiels peuvent prendre des formes modulaires afin de faciliter des passerelles (à partir de compétences communes à plusieurs métiers), des certifications partielles permettant la mise en place de parcours adaptés aux individus ;

- les modes d'évaluation permettent d'évaluer effectivement des compétences mises en œuvre en situation de travail, dans le contexte habituel du salarié.

Les évaluations peuvent être basées sur des situations de travail (en entreprise) ou sur l'analyse de l'expérience et de la pratique professionnelle. La place de l'entreprise dans l'évaluation est relativement développée, même si l'évaluation est également réalisée par des tiers. Les modes d'évaluation des acquis de la formation et des acquis de l'expérience se différencient peu. Dans les deux cas, on étudie les compétences mises en œuvre dans des situations professionnelles réelles à partir des mêmes critères et des mêmes exigences.

## 2. Les usages des CQP du point de vue des entreprises et des salariés

Nous développerons ici une approche de l'usage des CQP en tant qu'outils de développement et de reconnaissance des compétences des salariés sans évoquer l'axe de la formation professionnelle des nouveaux entrants dans le secteur.

Les usages considérés s'insèrent dans les politiques ressources humaines des entreprises et dans des perspectives de parcours de professionnalisation

Les CQP permettent de rendre lisibles des parcours à court et moyen terme au sein de l'entreprise et au sein du secteur d'activité. Ces parcours s'inscrivent le plus souvent dans un projet de l'entreprise répondant aux évolutions de l'activité et des métiers : acquisition de nouvelles compétences pour certains métiers, mise en place d'une nouvelle fonction, changement de métier ou reconversion pour d'autres salariés du fait de la transformation des emplois...

La professionnalisation du salarié ne s'inscrit donc pas dans un projet uniquement personnel, mais plutôt dans un projet négocié ou accepté à partir d'une proposition de l'entreprise. Le salarié peut, s'il le souhaite, construire son projet et son parcours professionnel dans le cadre des évolutions de l'entreprise.

Le CQP représente un chemin de progression, d'apprentissage, très lié à l'activité professionnelle elle-même. Il s'agit majoritairement d'un développement au sein de son métier : acquisition d'autonomie, réalisation de nouvelles activités, meilleure maîtrise d'autres activités... « *Les salariés se sentent plus confiants, valorisés, autonomes, et éprouvent plus de facilité à diagnostiquer certains évènements* », affirme ainsi un responsable d'entreprise, évoquant la réalisation d'une démarche CQP.

Par rapport à un diplôme ou un titre qui représente souvent la porte d'entrée dans un métier dans lequel on va progresser ensuite, le CQP représentera plutôt la reconnaissance de la maîtrise de ce métier et de l'autonomie dans son exercice.

Les CQP sont également utilisés pour passer d'un métier à l'autre, soit en approfondissant son expertise, soit en changeant de filière professionnelle, soit en accédant à un niveau d'encadrement.

Au sein de ces parcours, le fait de bénéficier d'un outil souple et adapté permet d'optimiser la formation en reconnaissant les compétences déjà acquises et en ciblant les apports sur ce qui reste à acquérir.

### A/ Des projets d'entreprise au sein desquels les CQP permettent d'accompagner le changement

Les entreprises qui ont un projet d'amélioration ou de changement (nouvelle activité, amélioration du point de vue de la qualité ou de la productivité, changement d'organisation...) peuvent utiliser les CQP pour accompagner le projet sur le plan des ressources humaines, lorsque le dispositif prévu par la branche est bien adapté.

Pour que les CQP puissent être utilisés dans ce sens, plusieurs conditions sont requises : pertinence du dispositif au regard des besoins des entreprises, tant dans le contenu des compétences ciblées que dans les modes d'évaluation ; crédibilité du processus d'évaluation et de validation afin de garantir la maîtrise des compétences ; volonté et capacité de l'entreprise de mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réalisation d'un tel projet.

En amont, le dispositif CQP est utilisé pour mener une réflexion approfondie sur l'impact du projet de l'entreprise au niveau des compétences requises. Cette analyse permet de clarifier ce qui est attendu des salariés, et ce pour les différents métiers concernés.

Dans le cadre du projet lui-même, les CQP permettent, par exemple, de développer l'autonomie, la responsabilisation et la participation de chacun au processus d'amélioration souhaité. Le développement des compétences a pour objectif de mieux prendre en compte les résultats attendus par l'entreprise et d'obtenir des améliorations : résolution de dysfonctionnements récurrents, gains en qualité, réalisation de nouvelles activités... Différents responsables d'entreprises dépendant de divers secteurs industriels en témoignent :

« Il s'agit de préparer l'avenir. Il faut que chacun comprenne l'intérêt de la démarche pour l'entreprise. »

« Nous sommes dans une démarche d'unités autonomes, il faut donner de plus en plus de compétences au personnel pour progresser sur la qualité et la productivité. »

« Cela nous a permis de formaliser les compétences que l'on souhaitait faire acquérir aux personnes. La vision de l'évolution des emplois de production a été élaborée par la production et la maintenance, en lien avec les RH. Les futurs métiers ont été décrits... »

Cet usage est porteur d'une particularité : il s'agit de la professionnalisation d'un collectif de salariés (même si le projet ne porte que sur une partie des effectifs concernés). Le processus d'apprentissage n'est pas solitaire mais se joue dans le cadre d'un collectif, au sein duquel on peut se conforter et développer des synergies, mais qui peut aussi ne pas être accepté par certains. En effet, les salariés peuvent se positionner différemment dans ce type de projet d'entreprise. Pour certains, il s'agira d'une opportunité pour évoluer ou être mieux reconnus, d'autres suivront la démarche comme une obligation.

Le témoignage suivant illustre bien cette situation : « Le CQP, c'est plutôt le projet de l'entreprise que le mien. Mon projet c'est celui que je conduis dans le cadre de la formation, pour améliorer les conditions de travail. » (un encadrant de proximité engagé dans une démarche CQP).

## **B/ Reconnaître les compétences acquises, pour motiver et fidéliser les salariés**

Un autre usage des CQP, en lien avec les précédents, porte sur la reconnaissance, la valorisation, d'une part au regard de ce que le salarié apporte dans son activité et d'autre part en tant que vecteur de motivation et de fidélisation des salariés :

« Ce projet a permis de souder les équipes. Il s'agit de valoriser les personnes à partir de ce qu'elle savent faire ... » (un responsable d'équipe évoquant le projet CQP de son entreprise).

« J'ai dit aux personnes : on vous a fait ramer, on a gagné 30 % en productivité, on a bien travaillé ensemble, il est temps de reconnaître et le CQP c'est ça. Vous êtes dans une petite boîte, mais le CQP c'est une référence pour l'ensemble de notre secteur industriel » (un responsable d'une PME industrielle).

Indépendamment de ce souhait de fidélisation, la reconnaissance demeure un élément clé pour les salariés. En premier lieu, l'acquisition d'un CQP a, pour le salarié, la valeur symbolique de l'acquisition d'un diplôme, notamment pour ceux qui ne disposent d'aucun diplôme acquis en formation initiale. Le fait d'avoir surmonté la crainte de l'évaluation, la présence d'un tiers dans cette évaluation et la délivrance par un jury, constituent autant de facteurs qui contribuent à la valeur du CQP.

Le CQP représente également – et c'est sans doute sa spécificité dans ce domaine – la valorisation par l'entreprise et par les responsables hiérarchiques de ce que la personne a développé dans son activité professionnelle. C'est pourquoi toutes les formes symboliques de valorisation au sein de l'entreprise de la délivrance du CQP sont également importantes pour le salarié.

Cette reconnaissance par l'entreprise peut prendre différents chemins. Dans certains cas, le CQP peut représenter un véritable outil de dialogue entre la personne, ses collègues du même service ou d'autres services et son responsable hiérarchique. Certains responsables expliquent que le processus leur a permis de mieux comprendre ce que la personne sait faire et ce qu'elle fait concrètement tous les jours. Pour les salariés, c'est souvent une occasion de s'exprimer, d'être acteur, de participer à des projets auxquels ils n'auraient pas été associés dans le cadre quotidien.

Cette reconnaissance peut également présenter une valeur au regard de parcours individuels : « Chez nous, des personnes viennent d'un autre secteur et souhaitent avoir une reconnaissance de leur métier actuel. » A contrario, cette reconnaissance n'ouvre que peu de portes vers d'autres formations ou d'autres parcours externes à l'entreprise.

## **C/ Démontrer le niveau de qualité des prestations de l'entreprise à travers la garantie de la maîtrise des compétences par les salariés**

Dans certains secteurs, la branche souhaite rendre plus lisible le niveau de qualité des prestations de l'entreprise et garantir que les entreprises du secteur possèdent les compétences nécessaires, au regard des risques liés à des activités spécifiques.

Les CQP sont alors utilisés pour démontrer la maîtrise des savoir-faire et des connaissances nécessaires par les salariés. La formulation de ces compétences et les modes d'évaluation prennent alors toute leur importance.

Par ailleurs, des entreprises engagées dans des démarches qualité utilisent parfois des CQP construits de manière adaptée dans leur processus de gestion des compétences : les compétences attendues sont décrites, les compétences des salariés sont évaluées et les apports de formation nécessaires sont réalisés.

## **Conclusion**

### **Le sens d'une offre différenciée : complémentarité ou concurrence ?**

L'objet et la finalité de la certification peuvent être considérés comme différents dans le cas d'un CQP et dans le cas d'un diplôme.

La finalité des diplômes est celle du système d'enseignement professionnel : apporter les connaissances et les savoir-faire fondamentaux, génériques et spécifiques, sur un champ professionnel plus ou moins large, qui vont permettre aux personnes formées d'être recrutées, de s'intégrer dans le monde du travail, de développer ensuite les compétences liées à l'emploi, à l'entreprise, de progresser dans la maîtrise de leur métier puis dans leur vie professionnelle.

La définition de ce qu'on peut attendre d'une personne diplômée fait l'objet d'un débat social très large, débat qui prend en compte les problématiques des secteurs économiques mais également les problématiques de l'offre et du système d'enseignement.

Le processus de création des CQP se situe d'emblée dans une autre logique : c'est la branche qui débat et décide de ses propres certifications en fonction des problématiques du secteur ou parfois de certaines entreprises du secteur. La finalité du CQP sera alors de répondre à des enjeux spécifiques à la branche.

Il est vrai cependant que ces enjeux ne sont pas toujours clairement exprimés et que les choix qui président à l'élaboration des CQP peuvent être peu débattus.

Les questionnements propres à la branche sont néanmoins prépondérants et la finalité d'un CQP porte bien, dans la grande majorité des cas, sur l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires pour exercer un métier donné, voire une spécialité du métier, sans porter sur des connaissances transverses à tout un champ professionnel.

L'analyse des usages des CQP met en évidence des spécificités plus fortes lorsque la finalité porte sur la professionnalisation des salariés pour répondre aux évolutions des métiers, à la nécessité de mettre en place des parcours d'évolution professionnelle et des passerelles entre métiers ou au souhait de prouver la maîtrise des compétences ad hoc. L'objet des CQP, que l'on peut observer à travers leur contenu et les processus d'évaluation, porte alors sur la maîtrise d'un métier, l'autonomie dans l'exercice d'une activité professionnelle donnée, la prise en compte de nouvelles exigences dans cet exercice.

Leur usage se situe plutôt dans une logique négociée entre le salarié et l'entreprise dans le cadre des évolutions de l'entreprise. Le CQP est alors, pour le salarié, très lié à son activité de travail. La reconnaissance ne se joue pas uniquement sur le fait d'acquérir une certification, mais également sur le fait que ce que l'on sait faire est reconnu au sein de l'entreprise, par les personnes avec qui l'on travaille. A *contrario*, au regard de démarches qui se situent uniquement dans l'entreprise, les CQP permettent de conjuguer une logique de reconnaissance externe par l'acquisition d'une certification ayant une valeur qui dépasse l'entreprise et une logique purement liée à l'activité de travail.

Enfin, les processus de description des compétences et d'évaluation en situation professionnelle peuvent permettre d'utiliser les CQP dans le cadre de démarches visant à démontrer la qualité des prestations de l'entreprise.

Ainsi, on peut observer des logiques différentes tant dans les finalités que dans les usages des diplômes et des CQP. Ces différents usages peuvent être complémentaires et se combiner au cours d'une vie professionnelle pour l'individu (entrée en formation, insertion dans un premier emploi, développement au sein d'un métier, parcours de formation permettant de changer de métier...), et en fonction de ses différents projets pour une entreprise (indication au moment d'un recrutement, outil au service d'un projet économique, démarche de construction de parcours professionnels...).

# La création du diplôme d'État d'Auxiliaire de vie sociale (DEAVS), un cas d'école ?

*Françoise Coutellier*

*Intermède études et conseil*

La loi de modernisation sociale a créé un « Répertoire national des certifications professionnelles », qui vise, entre autres, à assurer une visibilité et une cohérence plus grandes de l'offre de certification. Ce Répertoire doit notamment signaler les correspondances entre les certifications, ainsi que les reconnaissances mutuelles, partielles ou totales, que les autorités délivrant les certifications seront amenées à proposer.

L'étude réalisée à la demande de la DGESCO et dont le présent article donne un aperçu, porte sur le sens que revêt la notion de « mise en cohérence », présentée comme une mission de la commission nationale de la certification professionnelle. Elle a été centrée sur l'examen des certifications du domaine de l'aide à domicile. En effet, lors de la création du DEAVS par le ministère en charge des Affaires sociales, un tableau des « reconnaissances » des autres certifications en présence a été publié, positionnant celles-ci par rapport au diplôme créé. La démarche ainsi mise en œuvre fournissait-elle un « cas d'école » ? Pouvait-elle constituer un « exemple » méthodologique destiné à s'appliquer plus largement à d'autres secteurs professionnels ?

## QUELQUES ÉLÉMENTS POUR MIEUX COMPRENDRE LE SECTEUR DE L'AIDE À DOMICILE

Encore considéré il y a peu comme un « non-métier » – le travail domestique des femmes et leur bénévolat social ne relevaient-ils pas d'une « nature » féminine n'ayant, par définition, pas besoin d'être acquise... – l'aide à domicile participe aujourd'hui d'un secteur en quête de valorisation et en démarche de professionnalisation, même si le temps partiel presque de règle, en fait encore un revenu considéré comme « d'appoint ».

Les statuts d'emploi divers – embauche directe par un particulier, embauche par un service « prestataire » (ADMR, UNASSAD,...) ou fonctionnant comme « mandataire », voire le travail pour le compte d'un CCAS – créent des rattachements différents : embauche directe et travail « en mandataire » relèvent des services domestiques et du « particulier employeur », tandis que le service « prestataire » relève de l'intervention sociale et d'une convention collective spécifique. Mais une même personne peut fort bien relever de plusieurs statuts...

Plus que les « besoins », ce sont les politiques sociales (l'allocation personnalisée à l'autonomie (APA), loi sur le handicap...) qui structurent la demande de services en organisant sa solvabilité, mais en l'orientant, par exemple, vers l'intervention sociale, tandis que les politiques de l'emploi ainsi que les incitations fiscales influent sur l'offre de services, en incitant, par exemple, à l'embauche directe et donc au développement des « services domestiques », si l'employeur recherche une réduction d'impôts. Avec un impact très important sur les certifications requises auprès des personnels.

Le Plan de cohésion sociale est venu modifier ce paysage. L'étude dont le présent article est un résumé a été réalisée avant la publication de ce Plan.

## 1. Les travaux d'élaboration du DEAVS : une bataille, avec vainqueurs et vaincus...

Les travaux de rénovation de l'ancien certificat d'aptitude aux fonctions d'aide à domicile (CAFAD) qui ont débouché sur la création du DEAVS se sont déroulés entre 2000 et 2001. Des réunions de concertation se sont tenues à l'initiative de la direction de l'Action sociale (DAS) entre partenaires du secteur et certificateurs du domaine. C'est que le paysage est complexe !

### 1.1. Les certifications en présence

Outre le CAFAD, accessible seulement en cours d'emploi, de nombreux diplômes et titres ont l'ambition de certifier dans le domaine de l'aide à domicile : le BEP Carrières sanitaires et sociales et la mention complémentaire Aide à domicile (MEN), le BEPA Services (Agriculture), le titre Assistant de vie (Travail, AFPA), le certificat d'aptitude aux fonctions d'employé(e) polyvalent(e) familial(e) développé par la Fédération du particulier employeur (FEPEM), pour ne citer que les principaux... L'examen des documents qui définissent ces différentes certifications montre des architectures très diverses (présence, ou non, d'un « référentiel d'emploi », d'un « référentiel de formation »...), une grande polysémie des termes utilisés (compétences, capacités, finalités...) et, surtout, une aire de l'emploi-type variable.

En parallèle aux réunions de concertation, un groupe de travail a pour mandat « *d'articuler les formations de niveau V* », dans une perspective de « *lisibilité et de cohérence* », tout en plaçant le CAFAD rénové comme « diplôme de référence », avec un sous-objectif, celui de « *faciliter les mobilités professionnelles entre le social et le sanitaire* ». La proposition d'articulation se fonderait sur des « dispenses » de parties de formation ou d'épreuves « au regard des acquis », autre formation ou expérience professionnelle.

### 1.2. Le jeu des acteurs

Autour de la DAS, chef d'orchestre, l'examen des comptes rendus des réunions met en évidence les enjeux de cette « restructuration », pour chacun des acteurs, ainsi que sa « vision » du métier, du « secteur », mais aussi de la « fonction » d'une certification dans le domaine.

L'Agriculture revient fréquemment sur la spécificité du monde rural ; c'est en effet à ce seul titre de la « ruralité » que le ministère peut se penser légitime sur des métiers qui n'ont que peu à voir avec le domaine agricole.

Le Travail, qui relève du même ministère que la DAS, résiste à l'idée de placer les aides à domicile dans le champ du social ; c'est que ses préoccupations – tout comme celles de son prestataire, l'AFPA, – le tournent vers la question des demandeurs d'emploi et de leur réinsertion rapide. C'est dans cet esprit qu'est pensé le titre Assistant de vie : fortement tourné vers la pratique et s'appuyant sur des mises en situation pour inférer les savoirs.

La Direction générale de la Santé verrait d'un très bon œil se renforcer les complémentarités entre domaines sanitaire et social : cela permettrait des « porosités » entre « domicile » et « institution » et renforcerait la notion d'équipe d'intervention à domicile, autour d'un infirmier responsable.

C'est ce que rejette catégoriquement la branche, qui insiste en permanence sur la distinction entre « domicile » et « institution », mais également, sur la différence entre l'aide à domicile et l'employé de maison, au nom des « finalités » mêmes de la tâche : non pas faire à la place de quelqu'un qui ne souhaite pas faire, mais faire avec quelqu'un qui ne peut pas faire seul. Ces distinctions fondent l'existence même de la branche, qui émet le souhait de voir des restrictions mises à la préparation du nouveau CAFAD, de manière à s'en réserver « l'usage ».

Bien entendu, le Syndicat des entreprises de services à la personne (SESP, adhérent au MEDEF) refuse cette référence à l'aide et l'assistance au profit de la notion de « services ».

### 1.3. Un diplôme « maître »

L'arrêté qui définit le DEAVS paraît en mars 2002 ; il s'accompagne d'annexes qui définissent le contenu des « reconnaissances » opérées en direction des autres certifications. Clairement, le DEAVS apparaît comme le diplôme « maître » qui s'appuie sur une conception du métier qui l'emporte sur les autres : le rattachement à l'intervention sociale. Seule, la mention complémentaire Aide à domicile, précédée du BEP Carrières sanitaires et sociales, peut bénéficier d'une reconnaissance totale des 11 modules qui composent le diplôme, à condition, toutefois, que cette équivalence soit demandée aux services de la DRASS. Les autres certifications bénéficient de reconnaissances très partielles. Or, ce qui paraît fonder ces reconnaissances, ce ne sont pas les compétences ou les activités, mais bien plutôt une certaine idée des **savoirs à mobiliser**, qu'il paraît difficile de dissocier du **parcours de formation**.

#### 1.3.1. Le parcours de formation, au cœur du diplôme

Ainsi, le titre Assistant de vie préparé par l'AFPA fait l'objet d'un positionnement très défavorable (4 modules reconnus sur 11) et les CCP qui pourtant le composent, font l'objet de reconnaissances plus restrictives encore.

C'est que la formation et les savoirs « académiques » sont au cœur même du dispositif ; ainsi, la certification sanctionne avant tout un **parcours de formation**, bien plus que le fait de se montrer « apte », « capable », « compétent » à un moment donné ; seul l'accomplissement du « parcours » peut donner l'assurance d'une compétence réellement détenue. Et, second point indissociable du premier, ceci fonctionne parce que la formation s'appuie elle-même sur **un recours important aux savoirs** et non, aux seuls savoir-faire. Si le CAFAD comprenait 280 h de formation, le DEAVS compte désormais 500 h de formation théorique (et 560 h de stages, car il peut être préparé en formation initiale). Le titre AFPA, trop « pragmatique », ne peut être que « mal » reconnu.

Le Travail et l'AFPA font ainsi figure de « vaincus » au terme de cette négociation où l'alliance entre la direction de l'Action sociale et la branche semble donner ses titres de noblesse à une conception de l'aide à domicile centrée sur l'intervention sociale, et à une professionnalité acquise par un recours important à la formation. Il est à noter que la représentation des salariés de la branche, au cours de la négociation, a manifesté un fort accord avec les employeurs, même si la mobilité possible vers « l'institution » et vers le « sanitaire » leur semblait beaucoup plus souhaitable qu'aux employeurs... L'importance de la formation, le fait que « *la qualification doit passer par la formation* », **y compris dans le cadre de la VAE**, sont affirmés tout au long des travaux.

#### 1.3.2. Une victoire à la Pyrrhus ?

La branche de l'Aide à domicile – employeurs comme salariés – paraît donc « gagnante » en fin de concertation : avec l'inscription claire de l'aide à domicile dans le champ social, l'ébauche d'une véritable « filière » avec le diplôme de Technicien en Intervention sociale et familiale (TISF), de niveau IV, le métier est clairement distingué de l'employé de maison... Ces éléments vont se traduire dans l'accord de branche de mars 2002 qui s'applique « *à l'ensemble des associations et organismes employeurs privés à but non lucratif* ». Il distingue trois catégories d'intervenants à domicile selon la « *finalité* » des emplois-repères : l'agent à domicile et l'agent polyvalent à domicile, l'employé à domicile, l'auxiliaire de vie sociale. C'est le degré d'autonomie de la personne aidée qui est déterminant dans la définition. Cette structuration des emplois-repères est également appuyée sur la détention de l'une des certifications du secteur : « *test et entretien d'embauche* » pour le premier niveau, BEP CSS seul, BEPA ou CAPA, titre Assistant de vie... pour le niveau intermédiaire et DEAVS ou BEP CSS avec MC Aide à domicile pour l'emploi d'auxiliaire de vie sociale.

Pourtant, la branche rencontre aujourd'hui des problèmes de recrutement et de rémunération au niveau du DEAVS pour des raisons financières, ainsi que des problèmes de formation des personnels en fonction – le DEAVS est « trop lourd » à préparer et on préfère se tourner vers les titres Assistant de vie ou Employé familial. Le diplôme, finalement proche du diplôme d'aide-soignante, incite à des départs – sollicités – vers les maisons de retraite : l'emploi plus stable, moins exposé – on n'est pas seul – apparaît nettement valorisé.

On paraît ainsi avoir mis au point une sorte de « diplôme impossible » : trop exigeant pour être facilement préparé en cours d'emploi et facteur de départs vers d'autres secteurs professionnels, dès qu'il est détenu.

## 2. Les enseignements de ce cas

Les travaux de construction de ce diplôme et ses conséquences sur la structuration des certifications dans le champ et sur celle du secteur professionnel lui-même donnent à voir autre chose : les représentations des acteurs en présence quant aux fonctions du diplôme et ses usages, et, au final, ces travaux éclairent le métier de « certificateur » et le rôle de la formation dans le processus de certification, tel qu'il est repensé par la loi de modernisation.

### 2.1. De la construction et de l'usage des certifications

Si l'on en doutait, l'examen de ce cas viendrait convaincre que l'élaboration d'une certification dans un contexte partenarial et paritaire est un processus complexe, au sens où des facteurs très différents sont à l'œuvre pour atteindre des objectifs divers.

À travers la construction même de la certification, chacun s'efforce de donner corps à son « **projet pour le métier** » et même à son « **projet pour le secteur professionnel** ». Ainsi, le ministère en charge de la Santé et des Affaires sociales veut aller vers la structuration d'une filière, de préférence englobante (dépendance **et** petite enfance, domicile **et** institution) de manière à faciliter les flux de personnels et les prises en charge. Mais il est arrêté dans cette perspective par la branche Employeurs ; elle s'accorde sur le rattachement du métier à l'intervention sociale, par souci de le différencier de l'employé de maison et aussi par fidélité à ses origines historiques – le bénévolat social –, mais elle redoute les rapprochements tant avec le domaine sanitaire qu'avec l'exercice en institution, pour d'évidentes raisons de recrutement et de fidélisation de ses personnels. Si la certification est un étendard pour la valorisation d'un secteur, un emblème de ce que la profession veut communiquer d'elle-même, c'est aussi une arme économique : face aux incitations à l'embauche directe et au développement d'entreprises à but lucratif, la certification « fleuron » doit être réservée au « cœur de métier » de la branche, même si le pragmatisme commande de reconnaître, dans l'accord de branche, d'autres « niveaux d'intervention » et donc, d'autres certifications « d'entrée dans l'emploi ».

### 2.2. Du métier de certificateur et du rôle de la formation

La loi de Modernisation, en développant le concept de la « validation des acquis de l'expérience », a posé le principe du découplage entre la certification et le cursus de formation : on peut désormais accéder à un diplôme sur la seule « validation » de son expérience personnelle et professionnelle. Cette « autonomisation » des certifications a de très importantes conséquences sur le positionnement même de la formation, qui ne sont encore que peu analysées.

Première conséquence : ce découplage oblige les certificateurs à mettre au jour leurs usages, leurs pratiques, à **clarifier leur ingénierie** de construction de la certification, puisqu'elle n'est plus la simple **vérification attestée** de l'efficacité d'un parcours de formation prédéfini par le même acteur – ministère, grand organisme de formation ou branche professionnelle dans le cas d'un CQP.

Deuxième conséquence : le découplage implique de se reposer la question du « cœur de métier ». Le « positionnement » de chacun des certificateurs induit une attitude différente devant la certification et, par conséquent, une ingénierie propre. Dans le cas évoqué, le ministère de l'Agriculture et celui en charge de la Santé et des Affaires sociales, ont la responsabilité, au-delà des questions de certification, pour l'un de la défense et de la valorisation de la ruralité, pour l'autre de la structuration du secteur de l'intervention sanitaire et sociale sur le terrain. D'où des positionnements marqués par ces préoccupations connexes dans l'élaboration de la certification. De leur côté, le ministère en charge de l'Éducation nationale et l'AFPA sont en quelque sorte des formateurs et des certificateurs « de métier », sans autre préoccupation que celle de leurs publics respectifs. Mais c'est aussi ce qui fonde de profondes différences d'approche. Clarifier les enjeux de chacun dans une politique de mise en cohérence des certifications est donc une étape indispensable.

Troisième conséquence : le découplage entre certification et formation réinterroge sur le rôle de cette dernière dans la « qualification » et la « professionnalisation ». On a noté que le dispositif de « reconnaissance » des autres certifications annexé au DEAVS reposait bien plus sur une certaine idée des savoirs à mobiliser que sur les compétences ou les activités. Ce choix n'est pas celui des seuls certificateurs « gagnants » (Affaires sociales et Éducation nationale) ; il est avant tout celui de la branche, Employeurs comme Salariés. Le premier objectif, dans un recours accru à la formation (et à l'écrit dans l'évaluation), c'est la **valorisation** du secteur : il faut se distinguer de l'emploi de maison et plus encore du « non-métier » des « activités ménagères féminines », que le classement de l'aide à domicile parmi les emplois « non-qualifiés » paraît affirmer. Le second objectif du recours à la formation, c'est la **professionnalisation** des personnels.

Cette fonction de la formation apparaît particulièrement clairement lorsque salariés comme employeurs réclament le maintien d'un module de formation en VAE, centré sur la capacité à la « distanciation » et à « l'autonomie », y compris lorsque le diplôme est acquis dans sa totalité.

## Conclusion

Ainsi, la formation change-t-elle de fonction : elle n'est plus le parcours constitutif, en quelque sorte, de la certification, cette dernière attestant le caractère complet de ce parcours ; elle devient un temps pour la « prise de distance » dans l'exercice professionnel, un moment pour développer la capacité à construire « sa théorie privée ». Mais n'est-ce pas la finalité profonde de la formation en situation professionnelle ? Moins préparer à la certification, c'est-à-dire à la conformité à un « cahier des charges » – le référentiel – que développer la capacité à identifier et transférer « mes » acquis dans un tout cohérent et approprié : « mon » métier, « ma » professionnalité.



# Normalisation européenne et certification des agents de la maintenance aéronautique : débats, solutions et problèmes

*Joachim Haas*  
*Céreq-Lirhe*

*Maurice Ourtau*  
*Lirhe CNRS*

Depuis la fin des années 1990 on assiste à un rapprochement volontariste des diplômes en Europe. Il s'agit d'un côté du processus « de Bologne » qui vise entre autre la structuration commune des curricula selon les trois niveaux LMD de l'enseignement supérieur (licence, maîtrise, doctorat). D'un autre côté, dès le début des années 2000 le mouvement de rapprochement européen a atteint l'enseignement professionnel et la certification professionnelle. Par exemple, la France a lancé, dans le cadre de sa présidence à l'Union, un projet pilote qui a porté sur la création de deux diplômes professionnels européens correspondant à un baccalauréat professionnel automobile et à un BTS dans l'hôtellerie, caractérisés par de référentiels communs (Asseraf, 2004). Il a été décidé par la suite d'étendre la démarche à d'autres diplômes dans d'autres spécialités (commerce, tourisme, plasturgie notamment). Ces diplômes, validés par chaque pays, restent des diplômes nationaux, mais leurs créateurs sont optimistes concernant la reconnaissance sur le marché du travail des différents pays d'Europe.

À côté des initiatives portant sur les diplômes de la formation professionnelle on observe aujourd'hui un mouvement de standardisation européen qui touche les « certifications professionnelles ». Contrairement aux diplômes les certifications européennes sont établies et gérées par les autorités supranationales, et non par les systèmes éducatifs nationaux. Le référentiel de ces titres n'est plus la somme de tous les éléments nationaux, mais une sélection de ces éléments voire une création nouvelle. À la différence des diplômes les certificats européens bénéficient d'une reconnaissance légale automatique partout en Europe ; ils sont des titres exigés pour l'exercice de certaines activités réglementées. Sont essentiellement concernées les certifications dans le secteur des transports : « gens de mer », réseau ferroviaire de la Communauté, aviation civile.

Nous nous intéressons au cas particulier du mouvement de standardisation européenne des certifications professionnelles des agents de la maintenance aéronautique. Rencontré à l'occasion de la réalisation du contrat d'étude prospective aérospatial (Céreq, 2006) il nous est en effet apparu opportun de l'analyser plus longuement en le proposant comme objet d'étude dans le cadre d'une réponse à l'appel d'offre DESCO 2004 sur le thème de la certification. Notre contribution présente quelques résultats clés de cette recherche (Haas & Ourtau, 2006).

Après avoir présenté les traits essentiels du dispositif étudié et les modalités de réalisation de cette recherche, nous nous attachons à rendre compte du processus de négociation et de construction de la norme européenne ainsi que des modalités de sa mise en œuvre en France.

## ***La nouvelle certification européenne des agents de la maintenance aéronautique***

Vers la fin des années 60 les avionneurs européens ont poussé à la création de normes techniques dans la fabrication des avions afin d'éviter la multiplication de versions propres à chacun des pays clients au regard des réglementations intérieures particulières. Un dispositif de normes appelé JAR (Joint Aviation Requirement) a été développé par le JAA (Joint Aviation Authorities), association qui représentait les Autorités nationales de l'aviation et qui avait été mise en place en 1970 sous les auspices de l'ECAC (European Civil Aviation Conference). À la fin des années 80 le mouvement de standardisation technique a été complété par un projet de mise en œuvre des normes et procédures réglementaires communes pour les organisations et la qualification des individus. À la suite de la prise en charge du dispositif JAR par la nouvelle Agence européenne de sécurité aérienne (EASA), qui a remplacé le JAA en 2003, les réglementations ont été renommées « EASA<sup>1</sup> Parts ».

---

<sup>1</sup> EASA pour la version anglaise du sigle.

Trois normes régissent le processus d'attribution de titres et d'accès à certaines activités réglementées qui concernent la maintenance au sol des aéronefs :

- la « JAR/Part-145 » détermine les modes d'organisation et de fonctionnement des ateliers de maintenance ; elle est entrée en vigueur dès 1994.

- la « JAR/Part-66 » définit les conditions de délivrance des certifications pour les agents devant approuver la remise en service de l'avion ou une de ses composantes (APRS, cf. infra). Elle établit à cette fin un système de licences (dans le sens de « permis ») structuré en trois niveaux : licences A, B et C, correspondant respectivement au mécanicien d'escala, technicien de dépannage et cadre technique. Chaque licence se caractérise par des spécificités sur le plan du contenu de formation, des spécialisations et des expériences requises, des modes de certification (examens, etc.). À partir de l'entrée en vigueur du dispositif – octobre 2006 – la détention d'une licence JAR/Part-66 adéquate est obligatoire pour tout personnel prononçant, en Europe, l'APRS.

- la « JAR/Part-147 », fixe les règles de fonctionnement des organismes de formation habilités à mettre en œuvre des formations respectant la norme « JAR/Part-66 » et à procéder à la certification des candidats. Ce dispositif entre aussi en vigueur en 2006.

La JAR/Part-66 est l'objet central de notre contribution, même si les modalités de sa mise en œuvre interfèrent avec les deux autres normes 145 et 147.

Ce code a été adopté par les JAA en 1997, après huit ans de négociations. Il peut être défini comme une norme *sui generis*, ambitieuse et ciblée.

Il s'agit d'une véritable norme. Le référentiel et les examens de base comme éléments clés de la licence sont standardisés à 100 %. L'Agence européenne (l'AESA) veille à ce que des variantes nationales éventuelles soient supprimées. L'obligation de licence concerne tous les agents habilités à signer l'APRS, indépendamment de leur ancienneté<sup>2</sup>. La reconnaissance légale automatique du certificat est par ailleurs obligatoire partout en Europe ; les agents certifiés selon la norme disposent du droit d'exercer les autorisations liées à la licence dans tous les pays signataires du code JAR/Part-66.

Il s'agit en même temps d'une norme ambitieuse. Les exigences de base, en matière de savoirs et savoir-faire, ont été situées à un haut niveau. Un indicateur de ce niveau peut être le taux de réussite aux examens. Selon nos enquêtes, ce taux se situe à environ 30 % en France pour les premières cohortes. La durée de formation nécessaire pour obtenir le certificat B (technicien) est de 2 400 heures, soit 2 ans de cursus théoriques et pratiques à temps plein dans la mesure où le candidat ne pourra faire bénéficier d'équivalences. Cette formation doit être complétée par une phase longue d'expérience dans la maintenance (2 années minimum), puis de formations supplémentaires spécialisées sur les composantes de l'avion confiées à l'agent (formations de type). Selon nos informations il n'existe pas (encore) une certification professionnelle européenne hors enseignement supérieur qui demande un curriculum d'une telle durée.

Il s'agit enfin d'une norme socialement ciblée. Le règlement JAR/Part-66 se limite à une population spécifique qui constitue environ un tiers des agents de la maintenance d'un atelier type. Ces agents sont nommés par l'entreprise pour approuver la remise en service (APRS) c'est-à-dire pour « libérer l'avion » ou une de ses composantes. Libérer veut dire que l'agent de maintenance déclare par sa propre signature, en tant que mécanicien d'escala, technicien de dépannage ou chef de chantier que l'entretien vient d'être effectué selon les normes en vigueur. Selon l'état de l'art de la profession aucun défaut n'est constaté, l'appareil/équipement peut donc reprendre du service. Il déclare cela en tant qu'agent ayant effectué lui-même l'entretien ou en tant qu'agent ayant contrôlé le travail de collaborateurs non habilités à prononcer l'APRS.

Eu égard à la responsabilité associée, la libération de l'avion est une activité réglementée. Les conditions d'accès à l'habilitation à prononcer l'APRS sont traditionnellement fortement normées et surveillées par l'Autorité nationale de l'aviation, l'habilitation étant réservée à des agents spécialement formés et expérimentés. Obtenir cette habilitation est une étape dans la carrière d'un agent de maintenance.

---

<sup>2</sup> Le certificat JAR/Part-66 est requis pour l'habilitation depuis l'année 2003. Pour les « aînés » déjà en poste et dotés de l'habilitation l'échéance pour une conversion vers la nouvelle licence est fixée à octobre 2006.

## **Pourquoi harmoniser ?**

Depuis les années 1980 un consensus émergeait parmi les avionneurs, les compagnies aériennes et les Autorités de l'aviation en Europe. Ce consensus portait sur la nécessité de normaliser le profil de compétences des agents de la maintenance, et ceci à un très haut niveau. Par le terme « profil de compétence » nous entendons ici l'ensemble des savoirs techniques et savoir-faire exigés par la fonction APRS. Notons que le consensus se limitait à l'harmonisation du *profil*, autrement dit du contenu des formations et de la structure des expériences ; le traitement de la question du dispositif à mettre en œuvre pour la production et la garantie de ce profil a été par contre reportée pendant longtemps.

Pourquoi normaliser le profil de compétences ? L'objectif clé était, selon notre recherche, la facilitation de la commercialisation des services de haute sécurité. Beaucoup de compagnies de transport aérien commençaient à manifester un grand intérêt à sous-traiter leur maintenance. Étaient concernées notamment les visites techniques lourdes<sup>3</sup> requérant de grands investissements lourds en infrastructures. D'autres compagnies souhaitaient profiter de ce mouvement d'externalisation pour transformer leur fonction maintenance de centres de coûts en centres de profits.

La réalisation des économies attendues de cette division des tâches demande l'existence d'un marché élargi, européen, à l'image du marché interne des USA par exemple. Car l'externalisation n'est avantageuse qu'à condition que les prestataires du service maintenance réalisent des économies d'échelle au travers d'un nombre suffisant de contrats. Ceci exige de traiter avec des clients étrangers. Et vice versa, sous-traiter la maintenance n'est avantageux sur le plan des prix et des délais qu'à condition que la firme puisse confier cette tâche à des entreprises soumises à la concurrence d'un marché élargi, donc européen.

Un obstacle majeur bloquait ce commerce : la forte variation des normes nationales requises. La maintenance des avions est une activité qualifiée de la haute sécurité (comparable à certaines zones dans la chimie, le nucléaire, le militaire, la santé) demandant le respect de normes nationales et la supervision par l'Autorité nationale de l'aviation. Pour agréer une activité de maintenance l'Autorité exige que les travaux soient effectués selon les standards nationaux : normes techniques, dispositifs de qualité concernant l'organisation de l'atelier, obligations sur le plan de la qualification du personnel.

Dans la période d'Après-guerre un paysage européen « balkanisé » des qualifications requises pour l'APRS s'était développé. Bien que les exigences techniques de la fonction maintenance soient identiques pour tous les pays, les exigences en matière de qualifications n'avaient pas convergé. Sur le registre des modes de certification par exemple, les règlements dans certains pays comme l'Allemagne et le Royaume-Uni exigeaient que les firmes recrutent aux postes APRS uniquement des candidats disposant d'une licence nationale spécifique à ces situations professionnelles. D'autres pays comme la France n'avaient pas adopté la démarche de certification ; ils s'appuyaient sur les parcours qualifiants assurés en interne par l'entreprise assujettie à des audits réalisés par l'Autorité nationale de l'aviation. En outre, beaucoup de pays pratiquaient un système mixte ; l'accès à l'APRS sans licence y était une dérogation du code aérien national négociée par l'entreprise avec l'Autorité nationale. On observait également des différences notoires sur le bagage professionnel des viviers nationaux. Dans certains pays comme la France et l'Allemagne le vivier était essentiellement constitué par les jeunes diplômés de la formation professionnelle (maintenance aéronautique ou spécialités voisines). Dans plusieurs autres pays comme le Royaume-Uni la trajectoire type pour la fonction maintenance reposait surtout sur la reconversion d'anciens militaires. On pourrait prolonger la liste des variations en évoquant les spécialisations requises, l'âge minimum requis, les expériences demandées, les modalités d'examen, les compétences en anglais.

Faute de standards communs, de transparence et/ou de confiance la reconnaissance transnationale des qualifications, et donc des travaux de maintenance, était rare et demandait le cas échéant des coûts de transaction très élevés. Ceci a largement freiné le commerce de la maintenance, les échanges de ce type ne trouvaient guère leur voie. Donc un consensus émergeait : il fallait harmoniser les standards en Europe. Le processus commençait par la standardisation des exigences techniques relatives à la maintenance. Il a été suivi par la normalisation du système qualité des ateliers (JAR 145). Il manquait l'harmonisation du profil de compétences des agents prononçant l'APRS : c'est le chantier JAR/Part-66 analysé dans la présente contribution.

---

<sup>3</sup> Les C et D Checks, entretiens réguliers exigés pour tout avion. Les travaux du C-Check, à effectuer tous les 1,5 ans environ, demandent une durée d'une à deux semaines. Le D-Check qui se caractérise par le démontage-remontage complet de l'avion requiert un à deux mois de travail et a lieu tous les 5 à 8 ans.

On observe donc dans le cas de la maintenance aéronautique une motivation peu courante dans le mouvement européen de standardisation des qualifications. Contrairement aux raisons habituellement avancées pour ces projets par les acteurs institutionnels de l'Union européenne, il ne s'agit pas de faciliter la mobilité professionnelle transfrontalière des individus. Il s'agit avant tout de favoriser le commerce interentreprises de services de haute sécurité.

### **Objectifs de la recherche et modalités de réalisation**

La recherche dont les résultats essentiels sont présentés ici s'attachait d'une part à identifier les grands débats intervenus lors de la *construction européenne* du standard JAR/Part66 et d'autre part les modalités et difficultés de son *implantation* au Royaume-Uni, en Allemagne et en France. Le deuxième point ci-dessus se limite dans cette présentation au cas de la France.

La démarche méthodologique mise en œuvre pour ce travail est comparative, qualitative et historique. La comparaison des trois pays vise une meilleure compréhension des grands débats survenus lors de la construction du dispositif. Elle permet en même temps de mettre à jour des spécificités éventuelles des trois grands « régimes » nationaux de formation/certification en Europe. Pour la collecte des informations et argumentaires nous nous sommes appuyés essentiellement sur vingt entretiens semi-directifs menés, dans les trois pays, auprès d'experts anciens négociateurs et/ou observateurs représentant les ministères des transports, les partenaires sociaux, les acteurs de la formation et de la certification. Les négociations pour la construction du système JAR/Part-66 s'étant étalées de 1989 à 1998, les experts interviewés sont aujourd'hui des « vétérans » souvent à la retraite.

## **1. Le grand débat lors de la construction du dispositif JAR/Part-66**

Selon nos enquêtes, la construction du référentiel commun de la formation, indicateur majeur du profil des compétences, ne déclenchait pas de débats significatifs. La réalisation de cette partie de l'harmonisation a été facilitée par le consensus international sur les qualifications caractérisant « un bon professionnel de la maintenance aéronautique ». Ce consensus faisait en même temps ressortir sans grandes interférences le débat majeur survenu lors de la phase de création du règlement JAR/Part-66.

### **1.1. Agrément d'entreprise ou licence personnelle ?**

Le grand débat lors de la construction du règlement JAR-66 a porté sur la modalité institutionnelle garante du profil de compétence convenu : est-ce qu'on introduit à cette fin, en Europe, un système unique de licences personnalisées ou bien est-ce qu'on introduit un double système au choix, selon lequel chaque pays peut choisir entre un système de licence ou un système dit « d'agrément d'entreprise » ? Autrement dit, est-ce que la garantie de compétence des agents APRS doit incomber à l'Autorité de l'aviation (système de licences des personnels) ou bien peut-elle être confiée aux entreprises supervisées (système d'agréments) ?

## LE SYSTÈME D'AGRÈMENT D'ENTREPRISE DÉVELOPPÉ EN FRANCE DEPUIS L'APRÈS-GUERRE

C'est l'entreprise qui assure que le personnel habilité APRS est compétent. À cette fin, elle recrute d'une manière très sélective des sortants de la formation professionnelle initiale correspondante (maintenance aéronautique), elle développe un programme de formation continue et met en place un programme de parcours qualifiant (typiquement en interne). Puis elle établit un système d'évaluation du personnel et un catalogue de critères d'éligibilité à l'APRS.

Le département « qualité » de la compagnie est l'agence centrale chargée de l'assurance de compétence. Selon les règlements, il est complètement indépendant d'autres départements, rattaché au directeur de la compagnie et doté d'inspecteurs expérimentés. Le système qualité comportera un solide mécanisme de feed-back pour garantir l'exécution des actions correctives nécessaires.

L'ensemble de cette infrastructure demande l'agrément de l'Autorité de l'aviation qui, elle, supervise régulièrement par sondages le respect des règles et processus agréés. L'Autorité est automatiquement informée sur l'habilitation, par l'entreprise, des agents APRS. Mais contrairement au système licence l'accord explicite de l'Autorité pour l'attribution APRS à un individu particulier n'est pas nécessaire, la firme étant censée faire le choix le plus informé et le plus adéquat.

Dans ce régime, les agents de maintenance ne disposent pas de licences personnalisées.

Le système d'agrément d'entreprise procure quelques avantages par rapport au système licence : l'Autorité reporte une partie significative des coûts de contrôle sur les entreprises ; celles-ci bénéficient de plus de souplesse dans la gestion des formations/spécialisations et d'une marge de manœuvre accrue dans la modération des salaires (Haas, 2006).

Au début des négociations, à la fin des années 1980, vingt-cinq des vingt-sept pays concernés par le processus de normalisation disposaient d'un système national de licence. Ces 25 configurations étaient néanmoins peu compatibles entre elles. Deux pays par contre avaient historiquement opté pour le dispositif d'agrément d'entreprise : la Belgique et la France. De telle sorte que le débat sur « l'assurance compétence » a été essentiellement une confrontation entre la France et le reste de l'Europe.

La France insistait sur le double système au choix en se référant au principe de subsidiarité comme solution légitime de coordination et de coopération en Europe : « Pourquoi casser un système national qui marche bien, et aussi bien que les autres systèmes ? ». Le reste de l'Europe, notamment les pays également dotés d'une solide industrie de la maintenance aéronautique (Allemagne, Hollande, Irlande, Italie, Suède, Suisse, Royaume-Uni), plaidait pour la solution d'un système de licences européennes en rejetant énergiquement une ouverture sur l'agrément d'entreprise.

## 1.2. Les raisons de la position française

Pourquoi la France était-elle opposée à un système de licences ? Selon nos recherches la raison majeure résiderait dans les modalités traditionnelles de gestion des rapports sociaux dans le secteur du transport aérien français.

Exiger une licence pour une activité signifie la transformer en une activité réglementée. Or cette transformation a comme conséquence de donner au groupe social concerné un potentiel de pouvoirs très élevé. Ces pouvoirs se fondent sur le monopole d'exercice (seuls les agents certifiés ont le droit d'effectuer les tâches relevant de l'activité concernée par la réglementation) et sur la position stratégique du groupe. L'arrêt de travail (grève, journée d'action) ou l'excès de zèle de ses membres sont donc des leviers très efficaces pour exercer de fortes pressions, notamment par la possibilité d'un blocage total du trafic aérien.

Les aiguilleurs du ciel – une profession réglementée dont l'exercice exige une licence – sont un premier exemple de ces pouvoirs : on l'a vu, une centaine de grévistes (sur les 4 500 aiguilleurs en France) peut contraindre à annuler 60 % des vols à Paris. Les pilotes – également une profession réglementée – sont un deuxième exemple : on sait qu'une journée de grève sur les lignes principales d'Air France coûte à la compagnie 80 millions d'euros, sans compter les dégâts collatéraux quand ces grèves sont déclenchées en période de grands départs (ou, comme c'était le cas en 1998, en période de Coupe du monde de football en France...).

L'utilisation spécifique, en France, de ces potentiels de blocage est traduite par l'expression de « gréviculture » (Eymond-Lariaz & Javault, 1999). Le terme décrit la pratique de petites grèves surprises généralement employées par les groupes stratégiquement placés dans le secteur public ou parapublic (transport, éducation, énergie, communication, santé, etc.). La gréviculture peut être illustrée à travers l'exemple d'Air France. Quand la privatisation de cette compagnie s'est dessinée en 1997, il s'en est suivi un total de neuf grèves surprises dans l'espace de 12 mois, déclenchées alternativement par sept groupes différents d'employés de la firme (Autier & alii, 1997 ; Bouaziz, 1998).

Cette gréviculture incitait la délégation française à s'opposer au système de licence. Le rejet, porté par les Directions des grandes compagnies de transport aérien et l'Autorité française de l'aviation civile (DGAC), visait à éviter la possibilité que les agents de la maintenance accèdent eux aussi à des pouvoirs spéciaux basés sur la capacité à bloquer le système. Et cette capacité est bien manifeste sachant (i) que l'entretien de l'avion pendant ses 45 à 60 minutes d'arrêt entre deux vols est obligatoire et (ii) que le décollage de l'avion requiert la prononciation de l'APRS.

Dans un système d'agrément d'entreprise les agents de la maintenance ne peuvent pas développer de tels pouvoirs spéciaux. Alors que les petits groupes dotés de licences comme les pilotes d'Air France (8 % seulement de l'effectif de la compagnie), les hôtesses/stewards de cette compagnie (19 %) ont le pouvoir de paralyser son activité, une grève massive serait nécessaire aux catégories de personnels sans licence – les commerciaux au sol, les agents de la maintenance – pour aboutir aux mêmes effets.

Par ailleurs, dans un système d'agrément d'entreprise, les agents habilités APRS peuvent être remplacés occasionnellement, en cas de grève par exemple, par des cadres techniques, au moins pour garantir un service minimum. Cette possibilité repose sur le fait que le système d'agrément permet à la firme d'attribuer l'autorisation APRS à des personnes qu'elle juge, elle, compétentes. Des cadres techniques peuvent donc être déclarés compétents en référence à leurs qualifications, leurs connaissances, leurs expériences, etc. Dans un régime de licences cette pratique de substitution n'est plus possible : du fait même de leurs fonctions les cadres (i) ne disposent pas nécessairement de licences, ou bien (ii) ils n'ont pas la formation de type exigée pour pouvoir libérer tel ou tel appareil, ou bien (iii) ils ne disposent pas d'une durée d'expérience suffisante, ou bien encore (iv) ils ne disposent pas d'expérience suffisamment récente.

Les grandes confédérations syndicales en France, majoritaires dans la maintenance, étaient elles aussi contre le système de licence<sup>4</sup>. Ce refus est surprenant ; il est contraire aux revendications de l'Association internationale des syndicats des salariés des transports ITF et leur entité européenne ETF qui réclamaient explicitement un système de licences. Pourquoi ce refus des confédérations françaises ?

La raison majeure, répertoriée lors de nos recherches, réside dans la protection de l'organisation syndicale. Les grandes confédérations généralistes ont tiré des enseignements de l'histoire ouvrière : dès que l'on transforme une activité en une activité réglementée, les syndicats généralistes seront remplacés par les syndicats de métier. Ce mouvement est spécialement développé dans le secteur du transport aérien : dans la mêlée des syndicats on trouve, outre les 4 confédérations généralistes (FO, CGT, CFDT, CFTC), 14 organisations catégorielles ou autonomes<sup>5</sup>. Ces dernières dominent systématiquement dans les fonctions exigeant une licence en France : pilotes, aiguilleurs du ciel, hôtesses/stewards de bord. Les analystes de ce milieu (Autier *et alii*, 2001 ; Bouaziz, 1998) convergent sur le constat que ce secteur est caractérisé par des politiques de clientélisme, de surenchère et de forts antagonismes intersyndicaux (les « corpos » contre les « généralistes », le personnel au sol contre le personnel navigant, les « rampants » de la maintenance contre les pilotes). Autant d'arguments qui pouvaient faire craindre une perte de terrain aux syndicats confédérés dans un processus d'instauration d'une licence individuelle.

---

<sup>4</sup> Seul le syndicat de métier (le SNMSAC, Syndicat national des mécaniciens au sol de l'aviation civile, minoritaire dans le secteur) était favorable à une licence européenne.

<sup>5</sup> Situation en 1990. En 2006 on compte, outre les quatre grandes confédérations, 20 organisations catégorielles ou autonomes dans le secteur du transport aérien.

### 1.3. La position du reste de l'Europe : licence unifiée et confiance

Le reste de l'Europe refusait énergiquement l'ouverture vers un système d'agrément d'entreprise. Pourquoi ce refus ?

Selon nos enquêtes « suspicion » et/ou « manque de confiance » en étaient les raisons principales. Autorités nationales de l'aviation, compagnies aériennes et syndicats de salariés du reste de l'Europe ne pouvaient admettre que la formation dans les entreprises assujetties au système d'agrément pourrait résister aux pressions économiques. Ces acteurs insistaient sur la licence en raison de l'indépendance économique de cet instrument. Le point de vue du syndicat international des ouvriers de transport ITF (1997) est représentatif de cette position : « Les agents de la maintenance aéronautique devraient être certifiés sous un système d'État avec les privilèges de la licence conféré à l'individu, pas à l'organisation de maintenance. L'absence d'une licence gérée par l'État enlève un des contrôles les plus efficaces contre les pressions économiques vers le bas. »<sup>6</sup>

En effet le marché du transport aérien étant très cyclique on peut craindre qu'en périodes de forte reprise les entreprises de maintenance soient tentées d'augmenter rapidement leurs effectifs habilités et donc de raccourcir les durées de préparation pour l'APRS (formation, parcours, expérience). En période de baisse de l'activité elles peuvent être tentées de diminuer les dépenses pour la formation et les parcours qualifiants. Ce poste de dépenses est l'un des rares à pouvoir supporter cette variabilité, beaucoup d'autres catégories de dépenses étant exclues des arbitrages des Directions, car fixées par la réglementation ou par le marché.

Bref, dans un système d'agrément d'entreprise la qualité de la formation interne serait trop fragilisée par les pressions économiques. La définition des risques qui en découlent empêche donc de satisfaire l'une des conditions à la base du consensus sur la nécessité d'harmonisation des profils de compétence, à savoir encourager et étendre le commerce de services de maintenance au niveau européen. Le risque de mauvaise qualité des services à cause des compétences insuffisantes est considéré en effet si élevé que les compagnies étrangères et leurs Autorités n'auraient pas reconnu les travaux de maintenance effectués par des entreprises sous régime d'agrément.

Voilà une bonne illustration d'un leitmotiv en vogue actuellement dans l'Europe de l'Éducation : la confiance (Coles & Oates, 2005). Pour assurer la reconnaissance généralisée des diplômes et certificats, reconnaissance sans réserve si vivement souhaitée par les instances européennes, il faut garantir la qualité des organes éducatifs et de leurs formations. Dans notre exemple il s'agit d'une confiance dans les entreprises et leurs superviseurs. Décidément, pour le reste de l'Europe cette condition n'était pas réalisée pour le système d'agrément.

### 1.4. Pourquoi finalement le choix d'une solution licence européenne unifiée ?

Le débat autour du système d'assurance de compétence a semblé sans issue. Les deux côtés ont persisté dans leurs points de vue. Une décision majoritaire n'était pas possible parce que le JAA n'adoptait les décisions qu'à l'unanimité. La France était un des centres importants de maintenance aéronautique, donc il aurait été à peine concevable de l'exclure de la norme. Pourquoi le système de licences a-t-il été finalement accepté ?

Le système de licences a été adopté dans le cadre d'un échange politique entre les Autorités nationales de l'aviation et l'Union européenne. L'Union européenne a offert une agence aux Autorités avec laquelle les normes techniques de l'aéronautique pourraient être plus efficacement standardisées. En échange les Autorités (en incluant la France) ont accepté le système de licences, en permettant à l'Union d'accomplir la première reconnaissance transfrontalière automatique des certificats professionnels au-dessous du niveau de l'enseignement supérieur.

Le point faible des Autorités était la manière dont elles se sont organisées au niveau européen. Elles s'étaient regroupées dans une sorte de « club » indépendant sans administration significative. Leurs accords ont exigé l'unanimité, et les conditions pour la transposition nationale des normes ont dépendu de la bonne volonté et du pouvoir local des Autorités nationales respectives. Le contrôle réciproque de la mise en œuvre des

---

<sup>6</sup> ITF International Transport Workers Federation (1997), *ITF Resolution passed at the Civil Aviation Section Ground Staff Committee*, 9-10 décembre, London 1997 (traduction de l'anglais par les auteurs).

standards est resté rudimentaire. Le résultat était une progression lente, les accords étant faits seulement provisoirement et les normes, surtout techniques, continuaient à varier notablement. C'était un inconvénient, particulièrement gênant pour le réseau de la fabrication des avions, très influent en Europe et surtout en France. Les avionneurs et équipementiers n'ont pas compris pourquoi ils ont dû continuer à construire nombre de variantes pour différents pays et/ou à investir du temps et de l'argent pour des certifications multiples par plusieurs Autorités.

L'Union européenne – ou plus précisément, la Commission de l'UE – a offert de mettre sur pied une agence centrale bien équipée (l'EASA) pour remplacer le club JAA et standardiser plus efficacement les normes techniques aéronautiques. Cette offre était conditionnée par l'introduction d'un système de licence du personnel, sous sa propre direction, dans la maintenance aéronautique. Cette revendication peut être expliquée par la lutte constante de la Commission pour établir la reconnaissance réciproque automatique des qualifications professionnelles en Europe. En la matière, elle avait connu une série d'échecs. Les campagnes pour la reconnaissance ou l'équivalence des qualifications professionnelles, lancées depuis les années 1970, avaient échoué (Bjornavold & Sellin, 1997). Le Traité européen de Maastricht (1992) avait même expressément défendu à l'Union d'intervenir dans les systèmes de formation professionnelle nationaux. L'établissement d'un système de licences dans la maintenance offrait ainsi une opportunité de gagner quelques points pour une politique de rapprochement éducatif européen.

### **1.5. L'importance des « interférences »**

Dans leur recherche sur l'implantation des directives de politique sociale de la Communauté européenne, Falkner *et alii* (2005) ont fait état de fortes différences dans les modalités d'adoption par les pays membres. Après examen d'une large panoplie d'explications de ces différences ils ont constaté la supériorité du concept du « domestic issue linkage » (que l'on peut traduire par concept d'interférence). Selon ce concept, l'accueil d'un projet européen par un pays serait fortement influencé par sa compatibilité avec des processus politiques nationaux dans d'autres champs. Dans notre étude, l'attitude de la France vis-à-vis de la licence européenne est une excellente illustration de ce concept.

Le refus de la licence aéronautique par les principaux acteurs français n'était pas un résultat de déficits inhérents au système de licence ; les qualités de la licence comme moyen d'assurance de compétence n'ont pas été mises en question. Le projet a toujours été rejeté parce qu'il entraînait involontairement en conflit avec les stratégies politiques nationales à l'œuvre dans un champ différent. Dans notre cas, la licence – un pur projet international du champ qualification/certification – a contrarié, sur le plan national, des projets/intérêts dans le champ des rapports sociaux. Pour les syndicats généralistes, la licence menaçait leur hégémonie dans un contexte de rivalité entre organisations ; et pour les entreprises, la licence aurait aggravé la grévisiculture dans un contexte déjà largement affecté par ce phénomène.

Le concept d'interférence s'applique par ailleurs favorablement au basculement de l'Autorité française en faveur du système licence. L'Autorité, *in fine* le ministère des transports, n'a pas donné son accord à cause des qualités supérieures éventuelles du système de licence, mais à cause des impératifs de la politique industrielle nationale. L'acceptation du système de licence était le « prix » à payer pour conforter un secteur industriel stratégique pour la France – la construction et commercialisation des aéronefs et équipements aéronautiques.

## **2. Les modalités d'application de la JAR/Part-66 en France pour la formation de base**

La transposition des directives JAR/Part-66 en France s'est appuyée sur les structures nationales en place, mais au prix d'une certaine complexification.

### **2.1. Un dispositif construit en plusieurs étapes**

Il y a eu dans un premier temps rapprochement entre la Direction générale de l'aviation civile (DGAC) et le ministère de l'Éducation nationale afin d'examiner les solutions envisageables pour satisfaire les exigences européennes. Dès 1996 les deux institutions ont manifesté la volonté de remplacer le DMA (diplôme de maintenance aéronautique), titre homologué de niveau IV construit par l'Éducation nationale, par un bac

pro. Il y a néanmoins eu débat au sein même de l'Éducation nationale, notamment sur l'opportunité mise en avant par l'Inspection générale, de créer un bac pro Maintenance à spectre large qui couvrirait l'aéronautique, les chemins de fer, les centrales nucléaires. Le bac pro Aéronautique a finalement été créé en 1996. Il a été envisagé dans le même temps de construire une mention complémentaire (MC) appelée à satisfaire les exigences de la licence B de la Part 66. Cette mention fut créée en 1999 et le bac pro révisé. Le diplôme MC n'évalue que le supplément de formation apporté par la MC et non pas l'ensemble du programme suivi au cours des 3 années (2 ans de bac pro et 1 an de MC). Ce principe d'évaluation (n'évaluer que la formation apportée en MC) a été accepté par le JAA.

En vue d'assurer au sein du système éducatif la formation et la reconnaissance d'aptitudes, en conformité avec la nouvelle réglementation européenne des personnels chargés de l'entretien au sol des aéronefs le ministère de l'Éducation nationale et celui des transports ont signé une convention de coopération (19 mars 2002). Le ministère de l'Éducation prend en charge le contrôle de la mise en conformité, au regard de la Part 147 (agrément des organismes de formation et centres d'examen), des établissements publics locaux d'enseignement, des établissements privés sous contrat, des CFA gérés par un établissement public local d'enseignement. Il joue le rôle d'organisme instructeur, les IGEN (inspecteurs généraux de l'Éducation nationale) réalisant des audits transmis ensuite au Groupement pour la sécurité de l'aviation civile (GSAC), unité de l'Autorité de l'aviation civile qui délivre les agréments. Le ministère de l'Éducation s'engage par ailleurs à apporter son concours à la DGAC en matière d'identification des différences entre les diplômes, les titres, les certifications des branches professionnelles et le règlement conjoint de l'aviation Part 66 relatif au personnel de maintenance. Il participe également aux audits conduits par le GSAC dans les organismes ne relevant pas de son autorité.

L'Éducation nationale a donc intégré dans son propre système les exigences de la Part 66, aussi bien dans les référentiels de formation que dans les conditions de certification (adoption des QCM en plus des formes traditionnelles de contrôle des connaissances pour les diplômes professionnels français, pour les éléments spécifiques au référentiel européen).

Ainsi par exemple la formation de base de la licence A peut être obtenue en suivant la formation du CAP rénové « Maintenance sur système d'aéronefs ». L'objectif était de créer un CAP répondant aux besoins des entreprises françaises tout en se calant sur les exigences de la réglementation européenne pour l'obtention de la licence A. Dans un premier temps il avait été envisagé de créer une mention complémentaire aux CAP de l'aéronautique qui existaient déjà, MC conçue comme un complément de formation modulaire en fonction du cursus de formation des jeunes titulaires du CAP. Les partenaires ont finalement convenu que cette MC n'était pas nécessaire. On observe en effet un surcroît de qualification demandée par les entreprises françaises et permise par le temps de formation plus élevé (1 800 heures réglementaires en CAP pour 900 nécessaires à la préparation de la licence A).

Dans plusieurs disciplines (électricité, physique, mathématiques...) il existe des suppléments au diplôme national (des CED) par rapport aux exigences européennes répertoriés dans un fascicule du GSAC (55.17). Ce fascicule indique par exemple pour le CAP de chaudronnier (MCA aujourd'hui) que le module I « mathématiques » est validé, que le titulaire n'a pas besoin de repasser des épreuves ; pour le module II « physique » il manquera une liste d'épreuves (sous modules) à passer sous forme de QCM ; le numéro du sous-module permet de remonter à la formation à suivre pour pouvoir réussir cette épreuve. Il existe donc une liste de diplômes qui ont été comparés aux exigences des licences A et B. La construction des modules se fait au cas par cas, pour chaque diplôme, en relation avec la FNAM (Fédération nationale de l'aviation marchande), organisation professionnelle dans le secteur du transport aérien, et la ou les entreprises intéressée(s). Ce sont les entreprises qui saisissent la FNAM.

En matière d'évaluation, la Part impose des QCM. Le référentiel prévoit donc une partie des épreuves de certification sous forme de QCM et une autre selon les normes nationales en vigueur.

Les licences B1 et B2 correspondent au bac professionnel « Aéronautique » dans ses deux options (systèmes cellules et systèmes avionique), suivi d'une année de mention complémentaire.

Cette MC instaurée en 1999 comprenait 3 options (avionique, moteurs à pistons, turbomachines). En 2003 le référentiel a été rénové (elle compte désormais 5 options, avec 2 nouvelles options relatives aux hélicoptères) afin d'être en conformité avec la Part 66 et permettre aux titulaires de la MC de bénéficier de la réduction d'expérience (2 ans au lieu de 5 ans) requise à l'issue de cette formation de base pour obtenir effectivement la licence B dès lors que l'établissement de formation est agréé Part 147<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Depuis le 28/11/04, les centres de formation et d'examen de base et de type doivent être agréés conformément au règlement Européen Partie-147.

La MC est conçue en articulation avec les deux options du bac pro aéro : MSA (mécanicien des systèmes avioniques) et MSC (mécanicien système cellule). On privilégie les chemins d'accès :

- l'option MSC permet de préparer aux 4 premières options de la MC (2 pour les moteurs avions, 2 pour les moteurs hélicoptères)

- l'option MSA conduit à la préparation de l'option avionique de la MC.

Cette MC est entrée en vigueur à la rentrée 2003 (première session d'examen en 2004).

Les candidats préparant la MC (formation initiale ou continue) dans des établissements publics ou privés sous contrat, ou dans un CFA ou une section d'apprentissage habilitée par le recteur passent l'examen en une épreuve sous forme ponctuelle et trois épreuves évaluées par contrôle en cours de formation (CCF) ; les autres candidats passent l'examen en quatre épreuves ponctuelles.

Pour l'épreuve théorique il existe une épreuve écrite de 9 heures qui porte sur les savoirs technologiques associés, 12 ou 13 modules selon l'option concernée, nouveaux pour l'essentiel par rapport au bac pro, puisqu'ils sont directement en relation avec la réglementation européenne. Chaque module fait l'objet des QCM, des questions ouvertes peuvent néanmoins être ajoutées dans les modules de savoirs associés S7 (maintenance : méthodes et procédures), S9 (facteurs humains), S10 (réglementation aéronautique).

Pour obtenir chaque module le candidat doit totaliser au moins 75 % de réponses justes. Pour les cas où il a obtenu ce score une attestation de réussite lui est délivrée, valable pendant 5 ans. L'épreuve est validée par capitalisation des modules si les conditions sont respectées<sup>8</sup>.

Les modules validés par équivalence dans le référentiel bac pro français n'ont pas à être évalués sous forme de QCM.

La licence C n'a pas fait actuellement l'objet d'un tel ancrage officiel (agrée par l'AESA) sur des cycles de formation existants.

## **2.2. Quelques difficultés dans la mise en œuvre des normes européennes en France**

Les difficultés manifestes ou latentes rencontrées à l'occasion de l'implantation des normes européennes en France portent essentiellement sur l'articulation des standards avec le système national de formation professionnelle et sur la cohérence avec les institutions et les dispositifs de reconnaissance des certifications.

### **2.2.1. La concurrence entre plusieurs solutions possibles nationalement**

À l'époque de la définition d'une solution nationale pour la mise en œuvre des standards européens on pouvait attendre une éventuelle concurrence pour l'obtention de la licence B entre le projet Éducation nationale (bac pro + MC) et des solutions alternatives que des organismes de formation seraient amenés à mettre en place sous la pression des entreprises du secteur cherchant à élargir le marché des détenteurs de la licence B. Air France a réalisé en fin d'année 2002 une étude d'opportunité pour la création d'un certificat de qualification professionnelle (CQP) intitulé « Mécanicien aéronautique licence B ».

Il existait néanmoins trois arguments au moins en faveur de la solution prenant appui sur l'Éducation nationale :

- le coût de la formation : dans le cas d'une formation privée, qui prendrait en charge ce coût ?
- les établissements qui proposent bac pro et MC devaient tous être agréés Part 147, ce qui garantit les moyens et la concordance des contenus de formation aux exigences de la Part 66.
- la reconnaissance du diplôme bac pro, en dehors de la branche aéronautique, pour les personnes désireuses de changer d'activité.

Finalement la solution de la greffe sur le système éducatif national a prévalu, même s'il faut rappeler que l'on est passé très près de l'adoption d'une solution de formation autonome. En effet les négociateurs français auprès du JAA, confrontés à des difficultés d'ordre administratif et réglementaire en 1999 au moment de l'aménagement du bac pro aéronautique, avaient proposé de présenter la MC pour l'homologation d'un titre, ce qu'était l'ancien DMA, devant la CTH (Commission technique d'homologation des titres et des diplômes). Cette solution, envisagée pour gagner du temps et dans une optique de transition, aurait permis de régler les difficultés inhérentes à la greffe.

---

<sup>8</sup> Dans chacun des modules on a la note de 10/20 si on a 75 % de réponses justes, 13/20 entre 81 et 85 %, 16/20 entre 86 et 90 %, 18/20 entre 91 et 95 %, 20/20 entre 96 et 100 %. Cf. Annexe IV (Définition des épreuves) au règlement d'examen de la MC aéronautique. DESCO.

Si l'on s'en tient au résultat et à la situation en vigueur à ce jour, force est d'admettre que c'est la conception de la double finalité du diplôme, à la fois propédeutique et professionnalisant, qui a prévalu, même si tout n'est pas réglé pour autant (cf. infra).

### 2.2.2. Des règles communautaires éloignées des pratiques françaises en matière de formation

Par analogie avec la greffe médicale on peut dire qu'il existe des phénomènes de rejet tenant à des conceptions très éloignées des formations selon qu'il s'agit de la double finalité française ou des attestations professionnelles européennes.

- Les taux de réussite à la mention complémentaire au bac pro se sont avérés extrêmement faibles. Cette faiblesse tenait largement, aux dires des membres de la sous-commission « aviation » de la 3<sup>e</sup> CPC confrontés à ce constat, au mode d'organisation de l'évaluation, à sa périodicité et à la forme du contrôle. D'abord les 11 à 13 modules de formation étaient initialement évalués lors d'une session unique de 3 jours en fin d'année scolaire. Ensuite la méthode des QCM imposée par l'Europe n'est pas dans les habitudes françaises. L'aménagement des modalités d'évaluation, en instaurant une périodicité des contrôles qui réduit le délai écoulé entre l'acquisition et le contrôle des connaissances, a amélioré quelque peu ces taux de réussite qui restent bas malgré tout, inférieurs à 50 %.

- L'obligation d'obtenir une note au moins égale à 15/20 pour chacun des modules du bac pro, pour obtenir une licence Part 66, n'est pas respectée. On arrive effectivement à des taux de réussite très élevés dans certains établissements, mais avec des notes très basses le cas échéant dans les disciplines techniques fondamentales. Il faudrait au moins s'assurer que les individus aient des notes convenables dans les spécialités aéronautiques. Il n'est pas certain en effet que l'AESA continue à accepter cet état de fait. Le GSAC (Groupement pour la sécurité de l'aviation civile) est gêné par rapport à cette situation. Les professionnels affirment de leur côté vouloir régler ce problème lors de la rénovation du bac pro en exigeant une note minimale pour les modules de la licence validés en bac pro, ce qui risque de faire problème au regard de la réglementation française en matière de diplômes.

- Comme il a fallu intégrer un maximum de modules européens dans le tronc commun du bac pro, les parties spécifiques correspondant aux options ont été reportées sur les périodes de stages en entreprises. Cette solution pose d'énormes problèmes dans certains cas, comme par exemple des jeunes en avionique qui vont chez des fabricants d'antennes et qui de fait ne verront jamais un avion !

- Les démarches à entreprendre pour les établissements de formation désirant accéder à l'accréditation/habilitation Part 147 constituent un bouleversement des habitudes par rapport l'organisation traditionnelle d'un lycée. Les procédures d'audit et l'obligation d'élaborer un système qualité, sur le modèle d'une organisation de production industrielle, sont une véritable révolution (le terme n'est pas exagéré) pour des établissements de l'Éducation nationale. Cet agrément 147 n'est accordé par la DGAC qu'après réalisation d'un audit conduit par des Inspecteurs de l'Éducation nationale habilités et formés par elle pour mener à bien des expertises en application de convention de coopération entre les deux institutions. Les démarches à entreprendre pour l'adoption des normes édictées par l'AESA afin de pouvoir prétendre à cet agrément représentent un très gros investissement pour un établissement scolaire<sup>9</sup>.

Les récits des événements qui ont accompagné la mise aux normes et des modalités nouvelles d'intervention et d'organisation du travail des enseignants engagés dans un projet 147 sont révélateurs de l'intensité des changements induits par une telle démarche. Celle-ci implique par ailleurs des coûts très élevés à consentir pour obtenir l'agrément. C'est là le prix à payer pour être compétitif sur ce qui est en l'occurrence un véritable marché de la formation et de la certification, puisque le label 147 est la condition pour l'offreur d'accéder au droit d'organiser la certification et pour le bénéficiaire formé et certifié dans l'établissement labellisé de bénéficier d'une réduction substantielle (2 ans au lieu de 5 pour le niveau B) de l'expérience requise pour l'obtention de la licence de base.

Les exigences de la procédure sont telles que pour la constitution du dossier de demande d'accréditation l'établissement enquêté s'est adjoint les services d'un cabinet de consultants spécialisé dans le domaine de la maintenance aéronautique et de la formation. Plusieurs enseignants ont été détachés pour des périodes

---

<sup>9</sup> L'annexe 2 de la convention de coopération définit les conditions d'agrément et les procédures de délivrance, de modifications et de renouvellement des agréments 147.

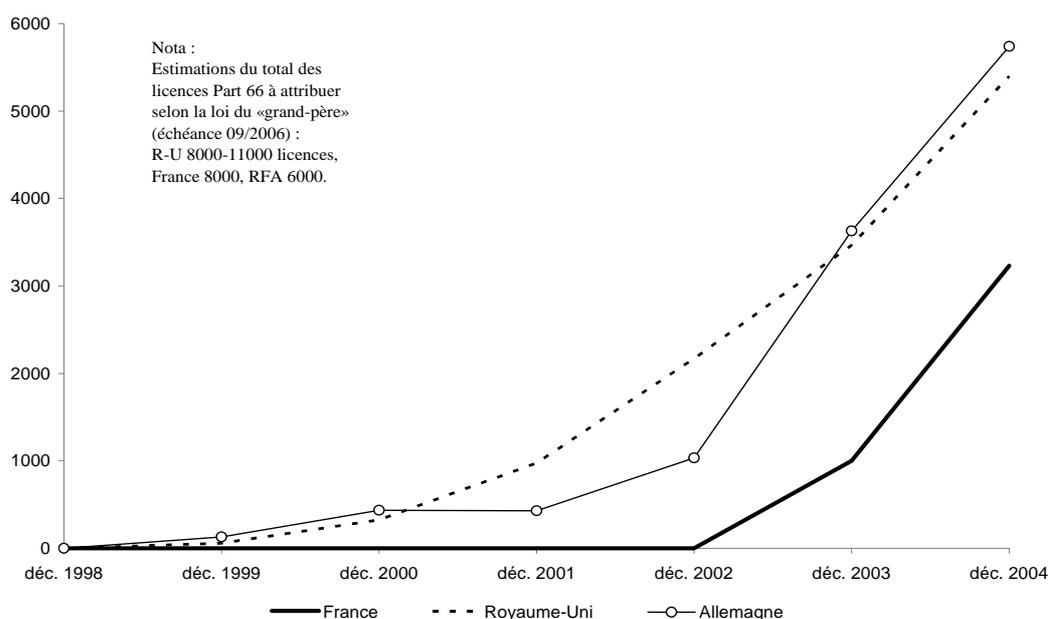
relativement longues afin de se former à une logique de construction et de gestion des formations éloignée des conceptions nationales<sup>10</sup>.

En septembre 2005 aucun lycée n'avait encore obtenu cet agrément 147. Cinq seulement, sur les 12 qui possèdent la préparation à la MC l'avaient demandé.

### 2.2.3. Des obstacles institutionnels à l'intégration des certifications européennes

Comme l'indique le tableau ci-dessous le Royaume-Uni et l'Allemagne avaient finalisé dès 1999 les tâches d'application de la réglementation, alors que la France ne l'avait toujours pas fait en novembre 2002. Qu'est-ce qui explique ce phénomène ?

Évolution du nombre cumulé des licences Part 66 accordées



On trouve des éléments d'explication dans une note qui fait état d'obstacles institutionnels et réglementaires à l'adoption des standards Part par la France<sup>11</sup>. La tonalité de cette note s'explique en partie par le fait que la CNCP (Commission nationale de la certification professionnelle) n'est pas impliquée officiellement dans la construction des certifications professionnelles en application de normes européennes, alors même qu'elle assure la gestion du RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) « conçu pour suivre les démarches européennes liées à la transparence des qualifications ». Elle reçoit actuellement des demandes d'enregistrement de certifications, en application de directives européennes, qu'elle estime ne pas pouvoir (ou devoir) traiter sur le même plan que les demandes nationales.

Ce rejet serait justifié par des conceptions trop éloignées de la qualification et des critères en usage pour l'enregistrement des certifications nationales. Il est fait notamment état d'une « trop forte contextualisation des compétences qui ne fait aucune place au métier au sens où l'exercice de l'activité prend en compte des éléments environnementaux, des connaissances générales... l'individu étant cantonné/enfermé dans sa seule activité ».

La distance par rapport aux conceptions nationales concernerait aussi les modalités de la certification essentiellement définies par des épreuves chronométrées consistant en des questions à choix multiples (QCM) et une mise en situation professionnelle visant à vérifier certaines performances.

La durée de validité oppose également les deux types de certifications : le caractère pérenne des diplômes et titres nationaux, l'obligation d'actualisations périodiques dans le cas des certifications européennes qui ne sont pas délivrées pour une durée illimitée.

<sup>10</sup> La terminologie utilisée par les règlements européens témoigne de cette distance. On ne parle pas de chef d'établissement, ni d'élèves et d'enseignants, mais de dirigeant responsable, de stagiaires et de superviseurs/contrôleurs.

<sup>11</sup> A.-M. Charraud, CNCP, Document de travail, 21 octobre 2004.

Plus fondamentalement, les résistances pourraient être rapportées à ce qui est qualifié « d'ingérence des initiatives européennes sur les pratiques nationales en matière de qualification des personnes<sup>12</sup> ».

Cette ingérence concernerait à la fois la sphère de la formation et celle du marché du travail, la production et la reconnaissance académique et professionnelle de la qualification des personnes, alors même qu'il est admis que chaque pays possède des modalités particulières d'articulation entre ces deux formes de reconnaissance<sup>13</sup>.

La politique européenne tendrait à pousser les États vers une harmonisation des normes de production de la formation (LMD et instauration du système de crédits), y compris pour la formation professionnelle, au-delà du principe de subsidiarité.

Côté marché du travail, il y aurait une tendance à l'instauration d'un régime général européen de reconnaissance de la qualification professionnelle qui va des professions réglementées *stricto sensu* (avocats, médecins...) aux modalités d'exercice de certaines professions (certificat d'aptitude à la conduite en sécurité, CACES<sup>14</sup>) en passant par la réglementation des activités (Parts, cartes professionnelles, autorisations préfectorales...).

Quelle que soit la pertinence des interprétations ou prises de position des acteurs en charge de la gestion du RNCP, le développement important que l'on observe autour des habilitations professionnelles pose donc le problème de leur articulation aux certifications nationales.

Or il faudra bien trouver des solutions pour prendre en compte les certifications nouvelles, ne serait-ce que pour ne pas pénaliser les ressortissants nationaux sur un marché du travail de plus en plus normé. Il est envisagé, dans une phase de transition, d'enregistrer ces attestations professionnelles dans une sorte de Répertoire annexe qui leur serait dédié, sans toutefois donner une quelconque information en termes de niveau. « Nous aurions donc désormais deux systèmes de "reconnaissance" parallèles pouvant concerner des activités identiques mais sur des principes qu'il sera certainement difficile à expliciter auprès des utilisateurs du RNCP souhaitant accéder à des informations sur ces qualifications. »

Les diplômes sanctionnant les formations de base agréées par les Autorités de l'aviation civile comme composantes des licences A ou B (CAP Maintenance sur systèmes d'aéronefs et MC au bac pro Aéronautique) sont à ce jour effectivement inscrits au RNCP. Le CAP fait l'objet d'une double inscription sous un même libellé, mais avec des descriptifs différenciés selon qu'il s'agit du diplôme français préparant à l'accès aux emplois de base de mécanicien avion ou du standard européen. Dans ce dernier cas il est fait mention des « liens avec d'autres certifications » et « accords européens ou internationaux », notamment la réduction de l'expérience exigée pour l'obtention de la licence Part 66 pour les titulaires de ce CAP obtenu sous forme de QCM dans un établissement agréé Part 147. Il existe une seule fiche relative à la MC puisqu'elle a été construite de toute pièce pour satisfaire la norme européenne, fiche dans laquelle la licence B1 est désignée comme certification reconnue en équivalence.

#### **2.2.4. Le dispositif français de VAE et la normalisation européenne**

Les certifications européennes Part 66 n'entrent pas dans le champ du dispositif de la VAE.

D'abord parce que ces habilitations professionnelles ne sont pas jugées, pour toutes les raisons invoquées ci-dessus, recevables pour une inscription au RNCP, condition préalable à toute demande de validation des acquis de l'expérience.

Ensuite parce que les deux diplômes d'ancrage de la formation de base Part 66 en France, le CAP Maintenance sur systèmes d'aéronefs (MSA) et la MC au bac pro Aéronautique, sont exclus de la procédure d'accès au diplôme par la voie de la VAE par un arrêté du 3 octobre 2005.

La DGAC ne voudrait pas entendre parler de la VAE. La question des justifications de ce refus a été posée par la FNAM le 24 juin 2002 à la DGAC, qui n'aurait toujours pas fourni de réponse. La FNAM n'est pas d'accord avec cette position et soutient qu'il n'y aurait pas une opposition de principe au niveau de l'AESA qui pourrait accepter cette modalité pour l'accès à une licence.

L'AESA considère en effet qu'il y aurait possibilité de recourir à la VAE dans le processus d'accès à la licence. Elle admet que l'on puisse obtenir le bac pro par VAE et qu'ensuite pour la MC il y ait des modules

---

<sup>12</sup> A.-M. Charraud (2004).

<sup>13</sup> Cf. les travaux sur l'effet sociétal et les « régimes » nationaux de régulation de la relation formation-qualification.

<sup>14</sup> Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité. Cf. Caillaud (2005) p. 46.

pour les candidats ayant obtenu le bac pro complet et également des modules pour bac pro obtenu par VAE. La FNAM indique qu'elle interpellera directement l'AESA le moment venu si le besoin s'en faisait sentir, en cas de craintes de pénuries de mécaniciens par exemple.

L'Éducation nationale précise que le candidat titulaire d'un bac pro obtenu par VAE (qui ne s'est encore jamais présenté...) pourra être admis à suivre la formation à la MC après un avis circonstancié d'une commission au sein du centre de formation. Pour autant ce candidat ne bénéficiera pas de la réduction de la durée d'expérience pour obtenir la licence de base et devra travailler 5 ans au lieu de 2. L'agrément 147 porte en effet sur le cycle de formation complet « bac pro Aéronautique +MC ».

Cette analyse traduit la complexité du dispositif VAE et la restriction de son champ de validité. On peut comprendre que la DGAC soit réticente à un recours à cette procédure qui l'obligerait à se confronter aux difficultés liées à des demandes d'arbitrage à un moment où elle doit mettre en place toute la logistique correspondant à la gestion d'un système de licence, nouveau pour le cas de la France. Mais en même temps on peut s'étonner que l'acteur qui prône le développement du dispositif VAE (l'État) s'empresse à la première occasion d'en limiter l'application !

## **Conclusion : la greffe et la politique des diplômes**

La solution adoptée pour la transposition des directives européennes pourrait être remise en question par l'AESA au cas de dysfonctionnements, déjà observés dans l'organisation des formations et des certifications (système de notation et stages pour les options du bac pro, par exemple), par rapport au cahier des charges. Comment se fera la gestion des licences dans l'éventualité de modifications du dispositif national initial : quel va être le sens du signal d'une même certification selon qu'elle aura été délivrée avant ou après la modification, par exemple ?

Une interrogation plus générale est liée à la construction des diplômes au regard de la politique du même nom censée orienter en France leur définition. La fonction et la vocation d'un diplôme générique, son positionnement dans l'ensemble des diplômes, son vivier, tels qu'ils sont souhaités et/ou perçus par ses concepteurs à un moment donné évoluent avec le temps et les orientations de cette politique. Quelles peuvent être les conséquences de ces évolutions pour une greffe de certifications professionnelles, bâties dans un tout autre esprit, sur des diplômes en évolution au plan national ?

## **Bibliographie**

Asseraf G. (2004), « Propositions pour l'organisation d'un cadre commun de l'enseignement supérieur en Europe. Projet européen de 'professionnalisation durable', vers un système de certification homogène pour les métiers », *Actualité de la formation permanente*, n° 190, mai-juin.

Autier F., Corcos G., Trépo G. (2001), *Air France, des années héroïques à la refondation*, Paris, Vuibert.

Bjornavold J., Sellin B. (1997), « Reconnaissance et transparence des qualifications professionnelles », *CEDEFOP Panorama*, Discussion Paper N° 10, Luxembourg.

Bouaziz F. (1998), *Air France. Dans les coulisses d'une entreprise pas comme les autres*, Paris, Plon.

Caillaud P. (2005), *Le développement de la bi-certification du diplôme professionnel*, CPC documents n° 3.

Céreq (2006), *L'évolution de l'emploi et des qualifications dans la construction aéronautique et spatiale*, Céreq, Relief n° 13, janvier.

Charraud A.-M. (2004), *Nomenclature des certifications* (volet2), document de travail, CNCP, 21 octobre.

Coles M. & Oates T. (2005), « European reference levels for education and training. Promoting credit transfer and mutual trust », *CEDEFOP Panorama*, Discussion Paper N° 109.

Commission Européenne (2005), *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Document de travail, Bruxelles, 8 juillet.

Haut Comité Éducation-Économie-Emploi (2004), *Construction des qualifications européennes. Actes du symposium*, Strasbourg 30 septembre-1<sup>er</sup> octobre 2004.

Eymond-Laritz T., Javault C. (1999), *Entreprises publiques de service public : vers la fin de la gréviculture ? Réalités industrielles (Annales des mines)*, février, pp. 27-32.

Falkner G., Treib O., Hartlapp M., Leiber S. (2005), *Complying with Europe. EU Harmonisation and Soft Law in the Member States*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

Haas J. (2006), « Occupational Licensing versus Company-led Training », Contribution au 16th World Congress of Sociology de l'International Sociological Association, 23-29 juillet, Durban, République de l'Afrique du Sud.

Haas J., Ourtau M. (2006), *De la réglementation nationale au certificat européen : tensions et solutions pour trois pays (Allemagne, France, Royaume Uni) : Le cas de la maintenance aéronautique*, CPC document, DESCO.

ITF International Transport Workers Federation (1997), *ITF Resolution passed at the Civil Aviation Section Ground Staff Committee*, 9-10 December, London.

JAA (1998), « JAR-66 - Certifying Staff Maintenance », First Issue, Cheltenham.

Soskice D., Hancke B. (1997), « De la construction des normes industrielles à l'organisation de la formation professionnelle. Une approche comparative », in M. Möbus, É. Verdier (éds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 245-326.



## **Est-ce la relation entre « formation » et « certification » que la loi de 2002 bouscule définitivement ?**

*Bernardine Rivoire*

*Cnam/Céreq*

On sait que le principe de la validation d'acquis d'expérience a fait son chemin progressivement en France, dans le champ de la formation, au fil de l'adoption successive de quatre textes législatifs différents : la loi de 1934, le décret de 1985, la loi de 1992, abrogée par celle de 2002, dite « de modernisation sociale ». Ceux-ci sont venus, à chaque fois, en réponse à des questions que soulevait l'évolution du contexte économique et social de l'époque, en écho à ce qui se développait aux États-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne. Mais la dernière loi va, en quelque sorte, « au bout » d'un principe de reconnaissance de la vertu formative attachée au vécu de certaines situations d'activité professionnelle ou personnelle. Le fait que l'on puisse, parfois aujourd'hui, obtenir dans sa totalité une certification, sans être passé par aucun parcours de formation académique, la forme que prend, selon la loi d'aujourd'hui, cette reconnaissance (la délivrance du même diplôme que celui que l'on délivre à l'issue de la formation organisée) suscite chez certains la question de savoir si l'on n'est pas en train d'instaurer une dissociation définitive entre formation et certification...

Quelle en serait la signification ?

Une équation « validation des acquis de l'expérience (VAE) = diplôme entier » s'est répandue au lendemain du vote de la loi, sur le terrain de la validation, un peu comme s'il s'agissait d'une norme au nom de ce qu'on appelait souvent « l'esprit » de la loi. Mais surtout, on parle parfois de la VAE comme d'un dispositif de « délivrance de diplômes SANS formation ». Or la crédibilité de ceux-ci s'appuyait jusqu'à présent, de manière générale, sur le fait qu'ils étaient délivrés à l'issue du suivi d'une formation organisée, repérable, aux programmes consultables. Elle reposait en outre sur le fait que leur délivrance n'intervenait qu'en cas de réussite à un examen, là où la VAE instaure d'autres modes d'évaluation et élimine le fait de pouvoir mettre le candidat en situation traditionnelle d'examen.

Sur quoi peut reposer alors la crédibilité d'un diplôme lorsqu'il est délivré par la voie de la VAE ?

Le diplôme est généralement décrit selon trois dimensions, dans l'enseignement technique et professionnel : celle des activités auxquelles, diplômé, on est censé être capable de faire face, celle des compétences qu'on est censé avoir construites au travers de la formation, celle des contenus de formation censés y avoir mené... le signal qu'envoie le diplôme désormais est-il en train de se brouiller ?

Ces deux questions sont peut-être sous-jacentes à la première.

Pour avoir été sur le terrain des « opérations » de validation pendant une dizaine d'années au CNAM, j'ai animé la tenue de commissions mises en place selon le décret de 1985, celle de jurys relevant de la loi de 1992, puis celle des premiers jurys fonctionnant dans le cadre de la loi de 2002. Les professeurs qui en étaient membres ou qui les présidaient étaient très souvent ceux qui présidaient parallèlement les jurys DPE institués par la loi de 1934 : nous avons eu l'occasion d'assister à la tenue de certains de ces jurys. Cette expérience s'est réalisée essentiellement au niveau de l'enseignement supérieur, donc dans un cadre marqué par le fait que le formateur est celui qui certifie.

Devant la question posée aujourd'hui, il nous a semblé intéressant d'aller voir de près de quelle manière les textes législatifs avaient bousculé, les uns après les autres, chaque fois différemment, la relation qui existait à l'époque entre formation et certification. Ce retour en arrière met en relief le fait que la loi de 2002 est peut-être en train de bousculer définitivement... autre chose.

## 1. La loi de 1934 : instauration d'un lien entre situations informelles d'apprentissage et certification

La loi de 1934 a été votée dans un contexte de crise économique : elle est curieusement mal connue, alors que les dispositions qu'elle a instaurées s'appliquent toujours. Elle a bousculé de deux manières la relation qui existait, à l'époque, entre formation et certification.

Dans les années 30, le chômage frappe la profession des ingénieurs, qui s'était épanouie tout au long de la deuxième révolution industrielle au XIX<sup>e</sup> siècle. À côté de l'ingénieur d'État, qui sortait de Polytechnique, puis systématiquement d'une école d'application (Mines, Ponts....) était apparu l'ingénieur civil avec la création, en 1829, de l'École centrale des arts et manufactures. S'étaient ouvertes les ENSAM (Écoles nationales des arts et métiers), qui formaient en réalité des ouvriers professionnels, nous rappelle A. Grelon dans *Les ingénieurs de la crise*<sup>1</sup>. Mais dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, les sortants de ces écoles-là accédaient très vite à la maîtrise, et lorsqu'ils créaient leur propre entreprise, qu'ils se disent « ingénieurs » ne dérangeait personne. Finalement, au fil du développement de la profession, étaient apparues dans le paysage de la formation, en 1930, environ quatre-vingt formations académiques différentes prétendant délivrer un diplôme d'ingénieur.

Mais un véritable marché de la formation avait fait son apparition en même temps, et des préparations s'intitulant « formations d'ingénieurs » prétendaient former, contre monnaie sonnante et rébuchante, par correspondance et en six mois, au métier d'ingénieur ! Ce phénomène a commencé à inquiéter quand le chômage est apparu. Se trouvaient alors en concurrence sur le marché du travail des individus diplômés, ayant suivi une formation académique dans les écoles les plus anciennes, des personnes, diplômées aussi mais sortant de ces formations contestées citées plus haut, ainsi que de nombreux autodidactes s'étant formés « sur le tas », au sein même de leur situation de travail, et qui s'étaient vus un jour confier des fonctions d'ingénieur ; on les appelait « ingénieurs-maison ». Ceux-ci, lorsqu'ils étaient contraints à une mobilité externe, avaient du mal à se faire reconnaître. Une revendication commença à se développer de tous côtés : celle de l'organisation d'une protection du titre d'ingénieur.

Il faudra quatre ans de discussions, pour que deux mesures fassent l'objet d'un consensus, du vote d'une loi, en réponse au problème qui se posait. L'une des deux va permettre, pourrait-on dire, de réguler le lien qui existait entre « formation académique » et certification. L'autre va instituer la possibilité d'un lien entre « situations informelles d'apprentissage » et certification.

Une Commission du titre d'ingénieur est créée (CTI), qui va avoir pour tâche, on le sait, d'habiliter certaines des formations académiques existantes (ou à venir) à délivrer un titre « d'ingénieur diplômé ». On sera « ingénieur diplômé de telle école ». La loi institue par ailleurs une procédure de reconnaissance d'acquis de l'expérience menant elle aussi au titre « d'ingénieur diplômé ». On sera cette fois « ingénieur diplômé par l'État » (DPE). L'article 8 de la loi stipule en effet que « *les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de 5 ans de pratique industrielle comme techniciens, pourront après avoir subi avec succès un examen organisé par le CNAM, obtenir un diplôme d'ingénieur* »<sup>2</sup>. Il est bien créé un seul et même titre « d'ingénieur diplômé », mais une mention « de telle école » pour les uns, « par l'État » pour les autres, maintient la délivrance de deux certifications distinctes, qui attirent l'attention, en fait, sur le type de « formation » intervenu.

Dans le cas de la procédure DPE, on obtient le titre ou on ne l'obtient pas : la certification n'est pas pensée en fonction d'un parcours complémentaire éventuel de formation académique. Le Livre Blanc et la notion de « complémentarité » des processus de formation tout au long de la vie viendront bien plus tard, et seront à l'origine de la loi de 1992.

Ce qu'il importait de reconnaître, dans les années 30, c'était l'efficacité des stratégies d'auto-formation que développaient certains sur leur lieu de travail, c'était l'occurrence de réels « processus de formation » en entreprise. En faire certifier les effets par l'État devait rassurer sur le fait que transplanté dans un autre contexte, l'individu avait de quoi faire face au même type de fonctions.

Le fait de tenir un certain type de fonctions ne renseigne pas en soi sur le type de savoirs mobilisés. Si l'on veut « en » savoir plus, il faut aller voir du côté de l'organisation du travail et du processus de production au sein desquels sont tenues ces fonctions ; c'est l'objet du dossier que l'on demande d'élaborer pour accéder à

---

<sup>1</sup> Édit. EHESS 1986

<sup>2</sup> Des décrets d'application successifs modifieront par la suite quelque peu les conditions d'accès à cette procédure.

la procédure. Il faut d'autre part aller voir de près la manière qu'a l'individu de se débrouiller de ces fonctions, le « comment » de l'activité ; c'est l'objet de la soutenance devant un jury d'un mémoire dans lequel l'individu va faire état d'un projet qu'il a eu l'occasion de conduire dans des fonctions d'ingénieur. Les présidents des jurys DPE appellent ce passage devant jury, cet examen, un « oral de connaissances ». Il permet d'en savoir plus sur un acquis de connaissances suffisamment générales (théoriques ?) pour permettre de s'adapter ailleurs. Ce mode d'évaluation garantit le fait que de réels processus de formation ont pris place dans des situations informelles d'apprentissage. Est-il en cohérence avec l'informel de la « formation sur le tas » ?

La confidentialité dans laquelle est restée l'application de cette loi (environ 100 diplômés chaque année sur toute la France) interroge.

## **2. Le décret de 1985 : relativisation du lien entre certification et potentiel d'apprentissage**

Lorsque la loi Savary est votée, le contexte économique et social est à la délocalisation industrielle. La loi de 1971 est entrée en application. On commence à analyser de plus en plus souvent la question du développement de la compétitivité des entreprises en termes, entre autres, de développement de la formation continue. Pari est fait qu'il est possible de former avec succès bien plus d'adultes qu'on ne croit à un niveau d'enseignement supérieur.

Au travers d'une procédure spécifique, le décret de 1985 reconnaît l'acquisition par certains, ailleurs et autrement qu'au travers d'un parcours de formation académique, d'un potentiel de réussite en formation dans l'enseignement supérieur, alors qu'ils ne possèdent pas les titres ou diplômes requis à l'entrée. Est reconnu qu'au travers d'activités autres que celle de suivre des cours, progressifs, organisés, peuvent s'être développées, dans certains cas, une culture générale, ou la culture d'un domaine, des capacités d'écriture, d'organisation, d'adaptation, une motivation crédible... tous facteurs jugés facteurs probables d'adaptation et de réussite dans la formation choisie.

Le décret ne permet pas de délivrer les diplômes manquants. La notion de certification reste essentiellement liée à celle de certification de « connaissances » précises, elles-mêmes ne pouvant résulter, semble-t-on dire, que du suivi d'une formation académique. Pourtant, à qui entre en formation et réussit, sera délivrée la certification à laquelle elle mène. Ce décret de relativise, finalement, la relation instituée entre certification et poursuite d'études. Si le diplôme requis à l'entrée d'une formation de l'enseignement supérieur est gage de possible réussite dans la formation de niveau supérieur, il n'en est plus le seul gage.

## **3. La loi de 1992 : certification de la complémentarité de processus d'apprentissage divers**

Cette loi est celle qui amorce une dissociation entre formation et certification. Mais comment ne pas préciser, au point où nous en sommes, qu'il s'agit essentiellement de dissociation entre « formation académique » et certification ? Comment ne pas voir que ce à quoi cette loi, et a fortiori celle de 2002, nous obligent à nous intéresser maintenant, c'est à l'occurrence possible de réels « processus de formation », apparus dans d'autres situations que les situations formelles d'apprentissage : celles que l'on définit comme des situations « non formelles » d'apprentissage (par exemple les formations en entreprise, qui ne débouchent pas sur une certification) ; et celles que l'on appelle situations « informelles d'apprentissage » caractérisées par le fait que l'individu y mène une activité qui n'est pas explicitement tournée vers l'apprentissage, mais par le fait, en même temps, que pour faire face à la situation en question et assurer la performance sur laquelle on l'attend, cet individu se surprend à développer des stratégies d'auto-formation.

Le terme de certification va renvoyer ici à la notion d'opération de certification. Mais avec la loi de 92 la délivrance d'un diplôme restera liée à l'accomplissement d'un parcours minimum de formation académique.

Le contexte économique et social, en 1992, est à la recherche de tout ce qui pourrait contribuer à encourager les retours en formation académique, mais en même temps à la recherche de moyens permettant de rationaliser les dépenses de formation. On semble prendre acte du phénomène des délocalisations, et décider de continuer à s'atteler à élever le niveau de formation du maximum d'individus, pensant que seuls des postes à haut niveau de qualification se développeront désormais en Europe. Mais l'enveloppe financière destinée à la formation ne doit pas s'alourdir outre mesure.

La loi de 1992 va affirmer souhaitable, utile, et possible de procéder à une comparaison explicite entre des connaissances, compétences, aptitudes qu'aurait pu développer un individu au travers de situations informelles d'apprentissage, en travaillant avec celles généralement forgées au travers d'une formation organisée, dont atteste la délivrance d'un diplôme existant, et qu'il décide de viser. Cette opération de comparaison, d'évaluation, aboutira à une certification d'acquis se traduisant par la dispense de suivre la formation académique correspondante, et de passer les examens afférents. On obtient un raccourcissement de la formation académique.

Le parchemin de la certification n'est pas délivré avant que les connaissances, compétences, aptitudes manquantes n'aient été construites au travers d'un parcours de formation académique complémentaire. On certifie des acquis, on ne délivre pas de certification partielle. Ce que la loi affirme implicitement, à tort ou à raison, est-il qu'une même connaissance, compétence ou aptitude peut, **parfois**, se construire au travers d'une formation académique ou au travers de processus de formation plus informels ? C'est ce que j'ai vu reconnaître pendant des années à chaque fois qu'une validation était accordée, par des professeurs, membres de jurys, qui le lendemain assuraient des cours au sein de la formation académique correspondante. Ce qu'on observait aussi, c'est vrai, c'est qu'au moment même où le lien entre formation académique et certification se desserrait ainsi, au moment où l'on voulait bien certifier que des connaissances auxquelles on menait par une formation académique avaient été acquises par certains ailleurs et autrement, il arrivait souvent lors de la tenue des jurys le fait suivant : quelques bonnes notes obtenues par le candidat au travers d'un morceau de la formation académique complémentaire qu'il avait pu prévoir et du coup déjà entamer ou bien le fait de savoir que le candidat de toutes façons passerait, après validation, par l'enseignement de tel professeur en formation académique pour s'approprier les compétences restantes... influait systématiquement sur la décision qui allait se prendre. On sentait bien que l'on fonctionnait là comme avec un filet.

Apparurent à l'époque les premiers débats concernant le fait de savoir si le mode d'acquisition des savoirs pouvait déterminer la nature des savoirs. Dans quel sens devait-on pourtant probablement continuer à parler de savoirs « théoriques » et de savoirs « pratiques », sachant que les professeurs se surprenaient à valider aussi bien des unités de valeur dites par eux « théoriques » que des unités dites « professionnelles ». Quelle sorte de savoirs allait construire chacun des cinq techniciens, travaillant sur machines dans une usine VALEO, lorsque je les ai vus monter régulièrement pendant quelques semaines dans le bureau d'un ingénieur, s'installer pour une heure à écouter un cours devant un tableau, à l'époque où démarrait un nouveau processus de production ? Quand on regarde de près les parcours, toujours singuliers, des candidats à la validation d'acquis, ne sont-ils pas caractérisés par des allées et venues incessantes entre la situation de travail, les situations formelles, les situations non formelles d'apprentissage ? Et peut-on vraiment parler de savoirs expérientiels d'un côté, de savoirs académiques de l'autre, comme si les savoirs s'empilaient dans leur tête, alors qu'on sait bien que l'apprenant est actif et reconfigure ses savoirs à chaque fois qu'il apprend quelque chose de nouveau ? Dans un autre ordre d'idées, deux individus ayant par définition chacun leur histoire personnelle et sociale, des parcours singuliers, assis dans un même amphithéâtre à écouter un même cours, en formation académique, construisaient-ils réellement les mêmes savoirs ?

Peut-être est-ce à la notion de « complémentarité des processus de formation » que la loi de 1992 nous obligeait à nous intéresser. Outre ce qu'elle dérangeait de nos connotations traditionnelles du mot « formation », la loi soulevait de manière incontournable, parce qu'un parcours minimum de formation académique restait toujours obligatoire, la question de la modularisation des enseignements académique et celle de l'individualisation réelle des parcours de formation académique. N'est-ce pas en partie pour cela qu'elle a été si peu appliquée ?

#### **4. La loi de 2002 : une seule et même certification du résultat d'apprentissages formels, de processus d'apprentissage informel**

À un moment où le marché de la formation bat son plein, où la compétitivité des entreprises est dite dépendre, entre autres choses, de la mobilité des salariés, où l'on cherche toujours à rationaliser les dépenses de formation, la délivrance totale d'un diplôme par la VAE, quand cela se justifie, semble devoir constituer un outil au service de ces ambitions.

Cette loi vient largement dans le prolongement de celle de 1992, confirmant le mode d'évaluation initié par celle-ci, élargissant le nombre des certifications concernées, et permettant toujours une certification partielle d'acquis d'expérience. Mais le législateur va en même temps venir en rupture avec la loi de 1992, en décidant d'aller au bout de la dissociation entre formation académique et certification : on peut, aujourd'hui, comme on le sait, obtenir délivrance totale d'un diplôme sans passer par aucun parcours de formation académique.

Parce que la loi ouvre la possibilité, quand cela se justifie, de délivrer un diplôme entier... probablement aussi (les jurys l'avouent parfois quand, avant de prendre une décision, ils s'interrogent précisément sur la carte des formations), parce qu'en cas de délivrance de diplôme entier le problème de l'individualisation d'un parcours complémentaire de formation ne se pose pas, l'équation « VAE = diplôme entier » s'est répandue sur le terrain des opérations comme si cela devait être la norme. Avec l'influence que cela peut avoir sur le choix du niveau de diplôme que l'on va viser, les dérives qui peuvent s'installer dans le conseil que l'on peut donner à ce sujet à l'accueil. Mais on observe aujourd'hui que la grande majorité des validations délivrées sont des validations partielles, et que la grande majorité des projets de VAE se construisent au sein d'un projet de formation.

Est-ce le résultat d'une résistance des organismes valideurs à la dissociation dont on parlait plus haut ? Est-ce que ceux qui travaillent, ou sont sur le marché du travail, ont simplement conscience de leurs besoins de formation, même s'ils réclament légitimement que l'on voit si elle peut être raccourcie ? Est-ce que les projets de demande de validation totale n'émergent pas ? Pour quelle raison ?

Mais que penser, alors, de la dissociation entre formation académique-certification ? Elle interroge la signification du diplôme délivré. Elle interroge le maintien de la crédibilité des diplômes, que nous avons vue reposer en partie sur le lien formation-diplôme.

En fait, ce que bouscule définitivement la loi de 2002 nous semble être le sens et les connotations du mot « formation » que nous nous étions construits. Cette loi nous obligerait-elle à nous redire à partir de quand on peut parler de « processus de formation » ? Nous obligerait-elle à nous intéresser à la diversité des processus de formation pouvant émerger dans toutes sortes de situations ? Ce qu'instaure, dans le fond, la loi de 2002, c'est un lien possible entre tout processus de formation, crédible et démontré, avec la certification.

## Conclusion

Le principe de la VAE repose, finalement, sur la reconnaissance du fait que de réels « processus de formation » interviennent, parfois, au sein de certaines situations informelles d'apprentissage.

Mais la crédibilité d'opérations de VAE dépendrait-elle des moyens que l'on se donnerait d'analyser, à chaque fois, ces processus là ? Leur élucidation, par chaque candidat en amont, serait-elle ce qui va permettre au jury de juger de la réalité de la construction de connaissances, de compétences ?

Cela implique de propulser l'individu dans une analyse des caractéristiques formatives des situations d'activité vécues, de l'encourager à élucider au travers de quelles difficultés, de quelles questions, de quelles erreurs s'est forgée la connaissance, se sont construites les compétences ; c'est l'aider à prendre conscience des stratégies d'auto-formation mises spontanément en place, par lui, souvent sans s'en apercevoir, pour faire face aux situations de résolution de problème vécues.

La démarche part nécessairement du référentiel pour aller interroger son expérience.

Accompagner le candidat dans une démarche d'élucidation du « comment » de l'apprentissage, du « comment » de l'activité menée, qui mobilise les compétences, les connaissances en question, est un travail qui a été expérimenté au CNAM, établissement d'enseignement supérieur. Il s'est révélé faisable et opératoire : il a permis de déboucher sur un contenu de dossier qui permettait aux jurys de procéder à son travail d'évaluation. Remarquons par ailleurs que ces situations de résolution de problème, vécues, remémorées, sont ce qui a constitué, au quotidien, pour le candidat, une situation d'examen, en même temps que d'apprentissage.

Alors la VAE, à travers cette exigence, n'est-elle pas en train de reconstruire les deux bases de la crédibilité traditionnelle des diplômes : celle que son détenteur soit passé par de réels processus de formation, et celle que celui-ci ait été confronté à une situation de résolution de problème, à une situation d'examen en fin de compte ?

Il nous faut pourtant remarquer que dans l'examen, le critère de réussite est la performance, la solution trouvée au problème, ou au moins la justesse du raisonnement utilisé. Alors que dans la VAE, s'arrêter à la performance serait oublier qu'elle intervient en entreprise, qu'elle est donc, presque toujours, collective et dépend des moyens alloués par l'employeur : la performance ne peut, ici, être critère d'évaluation d'acquis personnels de savoir-faire ou de savoirs. Quel critère intervient alors ? Probablement la pertinence de la mise en regard que réalise le candidat entre une part de son expérience et le référentiel du diplôme visé.

Par conséquent, plutôt que de l'instauration d'un dispositif de délivrance de diplôme SANS formation, plutôt que de dissociation entre formation et certification, c'est de développement d'un lien entre « processus de formation divers » et certification, qu'il conviendrait de parler désormais à propos de la VAE.

## **Quatrième partie**

### **Stratégies collectives et mobilisations individuelles**



Les partenaires sociaux jouent un rôle déterminant dans la constitution de l'ordre certificatoire et la diffusion de la norme certificative. On en a déjà eu un aperçu dans la partie précédente, restée cependant à un niveau général. La création d'une identité professionnelle, la structuration d'un marché, l'organisation de filières professionnelles... peuvent avoir efficacement recours à des diplômes ou certifications spécifiques. Les représentants des employeurs et ceux des salariés y trouvent des intérêts communs, au moins au moment de la mise en place de la nouvelle offre de certifications.

L'exemple de la branche sport, proposé par Pascal Bauger, Véréne Chevalier, Nathalie Le Roux et Véronique Melquiond, et celui de la téléphonie sociale, exposé par Guillaume Delignières, donnent de nombreux éléments d'intelligibilité à la construction de nouvelles offres de diplômes ou de certifications professionnelles. L'analyse des stratégies auxquelles se livrent les différents acteurs pour justifier un projet et le faire advenir permet de mieux comprendre les enjeux de la certification.

Ces exemples doivent être mis en regard avec la contribution de Josiane Teissier et Chantal Labruyère, qui s'intéressent aux discussions et aux propositions formulées par les organisations professionnelles en faveur de la certification et de sa reconnaissance. Cette dernière est loin de faire consensus. Fondée sur les travaux menés par différentes instances consultatives et sur des entretiens conduits expressément, leur analyse met en valeur quelques points de contradiction entre organisations patronales et syndicats de salariés qu'on a beaucoup tendance à gommer alors qu'ils se révèlent essentiels. Derrière certains accords en effet, sur l'intérêt de la diversité des certifications ou sur la nécessité de généraliser l'accès à la certification professionnelle, se profilent des dissonances dont les effets ne manqueront pas d'être visibles.

Après ces trois approches centrées sur les partenaires sociaux, il était nécessaire de donner la parole aux individus en quête de diplôme. En répertoriant les mobiles des individus qui sollicitent un diplôme par la VAE, Elsa Personnaz et Frédéric Séchaud montrent que ceux-ci ne sont ni candides ni réellement calculateurs, mais qu'ils sont mus par des motivations personnelles plus complexes que l'image qu'on en a souvent. La typologie présentée tente de rendre compte de cette diversité. Cette approche montre aussi les écueils que rencontrent les individus tout au long de leur parcours de VAE. Enrobée d'autres formes que celles de l'examen, la sélection reste au principe de l'accès aux diplômes.



# Le rôle des partenaires sociaux dans la construction d'une offre de certifications : le cas de la branche sport

*Pascal Bauger, Véréne Chevalier, Nathalie Le Roux, Véronique Melquiond<sup>1</sup>*

Le séminaire DGESCO/Céreq sur « La place du diplôme dans l'univers des certifications professionnelles » a consacré une séance à la place des certifications dans la stratégie des partenaires sociaux. La littérature fait état de l'existence de cultures spécifiques à chaque champ professionnel pour privilégier tel ou tel type de certification. Jobert et Tallard (1993) montrent notamment que la place du diplôme est liée à l'histoire spécifique des branches, leurs caractéristiques économiques mais aussi les relations sociales et les règles construites par les acteurs.

Pour ce séminaire nous avons été amenés à explorer l'univers des métiers du sport, dont l'émergence en tant que branche professionnelle est récente (une dizaine d'années) et qui se caractérise par une présence historique de l'État (ministère de la Jeunesse et des Sports – MJS) à tous les niveaux de la relation formation-emploi (Le Roux, 1998). Sous l'impulsion du MJS, dans le cadre de son programme de rénovation des formations, le paysage social de la branche s'est profondément transformé ces dix dernières années et a abouti de façon très récente à la signature de la convention collective du sport (juillet 2005)<sup>2</sup>.

Il s'agira, dans un premier temps de présenter les caractéristiques économiques de la branche (définitions, principales évolutions de l'emploi) puis ses caractéristiques institutionnelles. Sur ce deuxième point, un rapide retour historique sera nécessaire pour comprendre qui sont les acteurs actuellement présents dans la négociation collective, quelles influences ils subissent et/ou quels intérêts ils défendent.

Puis nous présenterons une première lecture des entretiens que nous avons réalisés avec l'ensemble des partenaires sociaux représentés en CPC ainsi qu'avec les partenaires institutionnels (MJSVA, DESUP)<sup>3</sup>.

## 1. Caractéristiques économiques : l'emploi sportif

L'emploi lié au sport est composé, en France, de trois grands groupes d'importance à peu près équivalente :

- le **secteur sport** (tel que défini dans les nomenclatures d'activités au sens de l'INSEE) qui regroupe les services privés marchands et/ou associatifs (codes NAF 92.6 A et C, plus une partie des codes 92.7 C et 93.3 E). Ces activités sont essentiellement des services d'encadrement et de gestion de la pratique sportive et comptent en 2000 un peu plus de 100 000 emplois (source : RGP 1999).
- Ce que nous avons appelé la **filière du sport** (RUNOPES, 2002), qui peut se décomposer en deux sous-groupes :
  - **les services sportifs publics** d'État ou des collectivités locales, qui comptent environ 90 000 emplois (dont 33 000 professeurs d'EPS, 7 000 fonctionnaires du ministère des Sports<sup>4</sup>, et 45 000 à 50 000 emplois dans les collectivités locales) ;
  - et la **filière marchande** du sport qui compte près de 80 000 emplois en relation moins directe avec la pratique sportive, à savoir la construction d'équipement, la distribution d'articles de sport...

---

<sup>1</sup> L'équipe est composée de membres du RUNOPES (Réseau universitaire d'observation et de prospective de l'emploi sportif), respectivement chefs de projets au CARIF-OREF Centre et Pays de la Loire et maîtres de conférences aux UFR-STAPS de Paris XII et de Montpellier (contact : nathalie.le-roux@univ-montp1.fr).

<sup>2</sup> Par les deux organisations employeurs et cinq des syndicats de salariés sur sept (UNSA et CGT non signataires).

<sup>3</sup> Ce travail n'aurait pu être réalisé sans le soutien du Céreq : nous remercions Josiane Teissier, Chantal Labruyère et Mikaëlle Molinari (Céreq) ainsi qu'Olivier Aubel (Runopes, Staps, Strasbourg) pour sa participation aux entretiens. Nous remercions également toutes les personnes qui ont bien voulu répondre à nos questions.

<sup>4</sup> Dont une part importante est mise à disposition des fédérations (conseillers techniques nationaux, régionaux)

C'est l'emploi directement lié au secteur du sport qui nous intéresse particulièrement ici, puisque la définition du champ d'application de la convention collective nationale du sport recoupe les contours du secteur tel que défini par l'INSEE<sup>5</sup>. L'emploi du secteur a crû de manière significative ces vingt dernières années (+56 % entre 1990 et 1999 ; +100 % entre 1980 et 1990). Il faut savoir que ces données ne recouvrent pas la totalité du travail humain mobilisé : il faut évidemment tenir compte des bénévoles (1 million dans les associations sportives) et de toutes les personnes qui y interviennent en activité professionnelle secondaire (par exemple un professeur d'EPS qui entraînerait en club quelques heures par semaine).

Autre caractéristique forte, l'emploi est concentré en majorité (67 % en 1999, 56 % en 1980) dans de très petites structures : 95 % des établissements du secteur comptent moins de 20 salariés<sup>6</sup> et près de 77 % des emplois sont exercés dans des associations<sup>7</sup>. En raison du découpage des nomenclatures d'activités disponibles de l'INSEE, on a des difficultés à préciser la répartition de ces emplois par catégorie juridique d'entreprises (associative/commerciale) et par type de discipline sportive (fitness, tennis...), si ce n'est pas recoupement de diverses enquêtes *ad hoc*. Ainsi, le Runopes (2002) a produit une estimation de la ventilation des volumes d'emplois par « sous-secteurs ». Approximativement, le sport compétitif représente 23 % des emplois du secteur (7 % dans les clubs professionnels et 16 % dans les clubs sportifs associatifs fédérés), tandis que les loisirs sportifs marchands ou associatifs représentent 77 % du total (35 % dans des structures à dominante commerciale comme le fitness, le golf ou les centres équestres ; 21 % dans des structures à dominante associative – comme les activités nautiques et aquatiques, la gymnastique d'entretien et les sports de raquette – ; et 21 % de professionnels indépendants – pour les activités de montagne principalement).

Enfin, si on constate une certaine structuration et stabilisation de l'emploi dans le secteur entre 1990 et 1999<sup>8</sup> (féminisation, augmentation du salariat, diminution de la proportion de jeune, augmentation des niveaux de formation initiale des personnels, baisse du travail à temps partiel), on ne peut que souligner l'importance des contrats de travail peu stables et des niveaux de salaires très faibles. Ainsi, même si le secteur a, semble-t-il, amoindri en 10 ans certaines de ses spécificités (jeunesse, masculinité du personnel, forte proportion de personnels indépendants), il garde en revanche deux caractéristiques essentielles : (i) le cumul de toutes les situations de précarité (forte proportion de contrats aidés et/ou à faible stabilité) et (ii) reste très concentré autour de fonctions « techniques »<sup>9</sup> qui ont été les premières à être professionnalisées en France (en particulier en raison d'un accès à l'emploi réglementé par le diplôme). Ce schéma ne semble pas changer malgré l'augmentation des niveaux de formation des personnels et malgré les incitations diverses à développer le recours au salariat des organisations sportives, notamment pour des tâches de gestion et développement de projets associatifs. Ainsi, même si le secteur tend à se rapprocher de l'ensemble des autres secteurs des services, il reste marqué par une forte présence de la « culture technique sportive » et de sa dimension structurante pour les identités professionnelles<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Art. 1.1 champ d'application de la CCN sport : *la convention collective du sport règle, sur l'ensemble du territoire y compris les DOM, les relations entre les employeurs et les salariés des entreprises exerçant leur activité principale dans l'un des domaines suivants :*

*- organisation, gestion et encadrement d'activités sportives ; gestion d'installations et d'équipements sportifs ; enseignement, formation aux activités sportives et formation professionnelle aux métiers du sport ; promotion et organisation de manifestations sportives ; à l'exception toutefois de celles qui relèvent du champ d'application de la convention collective nationale des centres équestres (qui couvrirait pour sa part en 2000, 8 489 individus salariés dans les centres équestres et 8 511 salariés dans les établissements de dressage, selon les données sociales de la Mutualité sociale agricole – Chevalier, Lebeaux, Heydemann 2006).*

*À titre indicatif, les activités concernées par le champ d'application de la convention collective nationale du sport relèvent généralement des codes NAF 926 A et 926 C.*

<sup>6</sup> Source : UNEDIC.

<sup>7</sup> Source : enquête Emploi 2001.

<sup>8</sup> Source : RGP. La même observation relative à une « normalisation » des emplois du secteur sport a été faite à partir de l'exploitation secondaire de la profession 4 233 dans les enquêtes emploi de l'INSEE entre 1983 et 2000 (Chevalier et Dussart, 2002).

<sup>9</sup> La moitié des emplois appartiennent aux catégories « professions intermédiaires » et 35 % sont des moniteurs ou éducateurs sportifs (PCS 4233).

<sup>10</sup> À titre d'information, des travaux comparatifs européens (Le Roux, 1998 ; Le Roux, Chantelat, Camy, 1999) ont montré que la structure du secteur par catégorie professionnelle n'était pas similaire dans d'autres pays de l'Union européenne. En effet, au Royaume-Uni, par exemple, la proportion de « techniciens sportifs » est moins importante qu'en France, en revanche celle des « managers » l'est davantage, ce qui laisse supposer une forte influence des formes institutionnelles sur la structuration de l'emploi dans le secteur.

## **2. Caractéristiques institutionnelles de la branche**

### **2.1. Un système de cogestion du sport historiquement construit, mais fragilisé**

Il nous faut tout d'abord retracer à grands traits les étapes historiques qui ont présidé à la « mise en administration » du sport en France et au développement d'un système original en Europe de cogestion du sport par l'État et les fédérations sportives, système qui est aujourd'hui fragilisé<sup>11</sup>.

Arrivés d'outre-manche, les sports se développent en France tout d'abord dans l'ignorance, voire l'hostilité de l'État français mais aussi des enseignants, médecins et éducateurs qui voient en eux des pratiques élitistes, dangereuses pour la santé et surtout pour la cohésion sociale. L'échec de Pierre de Coubertin dans son projet d'introduire le sport à l'école, le pousse à reporter son énergie sur la rénovation des Jeux Olympiques. Peu à peu pourtant la pratique se diffuse et, soutenu par la loi de 1901 sur la liberté d'association, le mouvement sportif associatif s'organise en marge de l'État, souvent avec l'aide des communes, qui construisent des équipements sportifs.

À partir des années 1920, l'État (en la personne de Gaston Vidal) commence à s'intéresser aux affaires sportives et oriente son action principalement en direction de l'élite sportive en tant que vitrine de la nation. L'idée que le sport de masse va contribuer au développement d'une élite sportive va peu à peu se développer et être concrétisée par le gouvernement du Front populaire et Léo Lagrange, qui chercheront à contribuer au développement de la pratique sportive de masse. Le gouvernement de Vichy se chargera de mettre en place des procédures d'agrément ministériel pour les fédérations sportives, qui peu à peu seront mises sous tutelle de l'État. Après la Seconde Guerre mondiale, il faudra attendre la V<sup>e</sup> République pour voir l'État s'impliquer de manière importante dans la construction d'équipements sportifs (années 60 et plans de rattrapage des installations sportives), et les années 70 pour voir le législateur produire les textes de loi précisant le cadre de la gestion du sport en France. La loi Mazeaud de 1975 met en avant la responsabilité de l'État dans le développement du sport en tant qu'activité relevant de l'intérêt général, et la loi Avice de 1984 précise que le mouvement sportif est appelé à participer à la mission de service public du sport.

Ainsi, en un siècle à peine, on est passé d'une situation où le sport était considéré comme contraire aux valeurs de la République, à une situation où l'État se déclare garant du contrôle et de la gestion de son développement en relation directe avec le mouvement sportif. Celui-ci, à l'origine du développement du sport, se voit confier sous certaines conditions de statuts la délégation des pouvoirs de l'État pour l'organisation générale de la pratique. S'il est presque inutile de rappeler l'existence de nombreux débats sur l'ingérence de l'État dans les affaires du sport en France, il est en revanche nécessaire de rappeler que cette « implication étatique », associée aux délégations faites aux acteurs du mouvement sportif, a généré une position de quasi-monopole État/Mouvement sportif. En effet, le CNOSF (Comité national olympique et sportif français), par rapport à ses homologues européens (Miège, 2000) voire mondiaux, a acquis en France une position tout à fait particulière et étendue. Son rôle ne se limite pas à la défense et la promotion de l'idéal olympique, puisqu'il est consulté dans de nombreux cas en tant que représentant du sport français. On le verra, cette position est peu à peu remise en cause par la modification de l'espace sportif français et la montée en puissance de nouveaux acteurs (y compris l'augmentation très importante des pratiquants sportifs « auto-organisés » qui représentent une part nettement plus importante que les licenciés dans la pratique sportive des français).

### **2.2. La réglementation de l'encadrement sportif rémunéré et la mise en place des appareils de formation**

En ce qui concerne plus spécifiquement la réglementation de l'accès aux métiers du sport et l'organisation de la formation, il faut également faire un petit détour historique pour bien comprendre la situation actuelle. Très tôt, l'idée que l'encadrement sportif rémunéré devait être réglementé est apparue, d'abord pour les métiers liés à la montagne (1948), puis ceux de la natation et de l'éducation physique et sportive (EPS), puis étendue à l'ensemble des activités physiques et sportives (loi de 1984, art 43), suivant le principe selon lequel la sécurité des pratiquants relève de la responsabilité de l'État et qu'elle doit être attestée par la possession d'un diplôme défini et délivré par celui-ci.

---

<sup>11</sup> Pour plus de détails on pourra consulter notamment P. Arnaud (2000).

Dans ce cadre général, le MJS en collaboration avec les fédérations sportives a développé un appareil de formation important (les brevets d'État d'éducateurs sportifs 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré déclinés par spécialités sportives). Parallèlement à cela, dans les années 80, la formation des enseignants d'EPS passe à l'Éducation nationale.

Il y a dix ans à peine, nous avons affaire donc à un système de formation « à trois têtes » : ministère des Sports en collaboration avec les fédérations, et ministère de l'Éducation nationale (concentrée au départ sur la formation des futurs enseignants d'EPS). Mais un certain nombre de facteurs ont contribué à déstabiliser le système établi. Bien qu'il soit difficile d'en mesurer le poids exact et la chronologie, nous souhaitons cependant les citer car ils nous semblent importants pour la compréhension des débats actuels.

Tout d'abord, la massification et la diversification, puis la « versatilité » des pratiquants sportifs<sup>12</sup>, ont, de façon évidente, conduit à une évolution de l'offre – notamment l'apparition puis le développement d'une offre de type commerciale dans les années 1980. En écho, l'augmentation des exigences des pratiquants sportifs (qualité du service et sécurité) a également conduit à la croissance du recours aux contrats salariés et à l'évolution des besoins de formation (développement d'autres approches moins centrées sur l'apprentissage d'une technique dans un but de performance notamment).

Au sein du système français, on peut noter d'une part les difficultés croissantes rencontrées par les employeurs (pics saisonniers d'activités, difficultés de recrutement des diplômés, impact des coûts salariaux pour les structures à petits budgets, pérennisation des emplois) qui ont conduit à des aménagements progressifs de l'article 43 en 1995, en 2000, et à sa refonte totale en 2004.

On peut souligner, par ailleurs, l'augmentation spectaculaire des flux d'étudiants inscrits en Staps à partir de 1995 (date à laquelle le concours d'entrée à été jugé illégal) qui a conduit les universités à diversifier leur offre de formation en direction d'autres débouchés que la voie presque unique de l'enseignement de l'EPS. De quelques options « management » ou « activités physiques adaptées » relativement éparses et peu homogènes, les Staps ont développé en à peine 15 ans des filières entières de formation (management, APA, entraînement...) et multiplié l'offre de formation professionnelle (DEUST, DESS...). Le nombre de personnes en formation et diplômées a en conséquence considérablement augmenté ces dernières années, comme en témoignent les tableaux 1 et 2 (annexes).

Enfin, en dehors du système français, l'intégration européenne, les principes de libre circulation des travailleurs dans l'Union européenne ont mis en évidence la spécificité du système des BEES français et ont sans doute également contribué à la mise en débat sur les contenus de formation. Par exemple, dans le conflit opposant moniteurs de ski français et moniteurs de ski anglais, au-delà de la comparaison des durées de formations et des exigences techniques et de performance faites aux candidats, la nature des débats a très vite montré que les moniteurs britanniques et les moniteurs français n'avaient pas du tout la même identité professionnelle.

### **2.3. Le développement d'un dialogue social « tardif » et la modification en profondeur de l'espace de négociation**

D'après Camy et Le Roux (2004), l'histoire du sport et celle du développement du professionnalisme en son sein nous permettent de comprendre pourquoi le dialogue social y a joué un rôle aussi marginal et ne s'est développé qu'aussi tardivement, alors qu'il représente le principal vecteur de l'organisation du travail et de l'emploi dans l'ensemble de nos sociétés. L'encadrement professionnel dans le secteur du sport s'est tout d'abord exprimé dans les loisirs sportifs. Des organisations professionnelles apparaissent dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans les activités liées à l'alpinisme ou aux arts académiques. Le modèle développé est celui d'un « corporatisme de métier » qui privilégie l'activité par rapport au statut. Cependant, il semble qu'il y ait eu assez peu de salariés parmi ces professionnels et qu'ils n'aient donc pas ou peu été concernés par le dialogue social.

Les premières organisations de salariés et les premiers conflits sociaux apparaissent en France dans le sport professionnel (football et cyclisme) à la fin des années 60. Elles contribuent à l'apparition des premiers accords collectifs. Le dialogue social va également s'établir dans quelques-uns des segments des loisirs

---

<sup>12</sup> Sur l'extrême versatilité des engagements sportifs licenciés : voir, par exemple, Chevalier (1996) et de Bruyn (2002).

sportifs où les entreprises marchandes sont fortement présentes, l'équitation et le golf donnant naissance à des conventions collectives spécifiques (respectivement en 1975<sup>13</sup> et 1998).

Il faudra attendre le milieu des années quatre-vingt-dix et une initiative du ministère du travail et des organisations représentatives des employeurs et des salariés du secteur de l'animation socioculturelle<sup>14</sup> en direction du secteur sportif associatif (projet d'extension de la convention collective animation au champ du sport) pour voir celui-ci réagir et s'organiser. Encouragé par le ministère du Travail, qui constate que le sport est une des dernières branches à ne pas bénéficier de la couverture conventionnelle, le ministère de la Jeunesse et des Sports va impulser et « encadrer » l'organisation de la branche en créant la CPC des métiers du sport et de l'animation (1999), en même temps qu'il entame une réflexion sur la rénovation complète de ses diplômes pour mieux répondre aux attentes diversifiées des pratiquants (Balas, Danbeza-Mannevy, 2004).

Ainsi, dans le champ du sport, les difficultés à développer le dialogue social nous semblent héritées de la quasi-absence, côté salariés, d'une logique syndicale unitaire et de la présence de logiques de métiers morcelés auxquelles s'ajoutent un très faible taux de syndicalisation (TPE < 10 salariés). Ces difficultés sont associées à celles rencontrées par les employeurs (associatifs) du secteur de sport, qui « peinent » à se considérer comme tels<sup>15</sup> et à se préparer au paritarisme, allant parfois jusqu'à l'incapacité « de voir » leurs emplois ou à pointer les manques de données chiffrées. C'est cette inexpérience des partenaires sociaux du secteur sportif associatif qui est évoquée par les partenaires du secteur de l'animation pour expliquer le rôle de « tuteur » qu'ils ont joué au cours de la négociation de la convention collective.

## **2.4. Les forces en présence et les rééquilibrages en cours de négociation : historique de la négociation de la CCN**

Dans un premier temps, le projet d'extension de la CCN Animation au sport a généré une réaction de refus et de repli des acteurs du mouvement sportif sur leurs spécificités. À l'époque, le CNOSF a cru pouvoir faire partie de la table de négociation mais il s'est vu refuser cette possibilité au motif qu'il ne constituait pas un organisme représentatif des employeurs du secteur. Le Conseil social du mouvement sportif (Cosmos), émanation du CNOSF, a donc été créé en janvier 1997 spécifiquement pour représenter les employeurs associatifs du sport dans la négociation.

La négociation de la convention collective est entamée avec, autour de la table côté employeurs, les signataires de la CCN animation, mais aussi les représentants du sport « marchand » : le SNEISS (Syndicat national des exploitants d'installations et de services sportifs), créé en 1995.

Assez rapidement on voit surgir entre le Cosmos et le SNEISS des clivages culturels forts, les représentant du secteur associatif opposant régulièrement « la logique associative » et ses fortes valeurs humanistes fortes à « la logique commerciale » et sa recherche du profit, alors que ces deux sous-secteurs avaient défendu quelque temps ensemble la spécificité des organisations sportives (associatives ou marchandes) par rapport aux organisations de l'animation socioculturelle. Dès lors, le Cosmos, qui continue à défendre la spécificité du sport et de l'emploi sportif, se rapproche de l'USGERES pour les élections prudhommales. C'est donc une identité du type « économie sociale » qui est mise peu à peu en avant, non sans contradictions puisque sont membres du Cosmos des organisations dont les intérêts ne relèvent pas toujours de « l'économie sociale » : une grande majorité d'organisations à but non lucratif, mais aussi des organisateurs de spectacles sportifs payants, des grands clubs de foot, etc.

Peu à peu le SNEISS prend du recul et s'écarte des négociations de la CCN Sport pour se rapprocher de la convention ELAC (Établissements de loisirs et d'attractions culturels) ; il adhère, quant à lui, au MEDEF.

Du côté des salariés, le problème de la représentativité n'a pas été plus simple à résoudre. En effet, qui dans l'ensemble des associations de métiers, de syndicats de professionnels dans un système aussi éclaté que celui du sport pouvait représenter l'ensemble des salariés du monde sportif ? Les grandes centrales syndicales (CGT, FO, CFDT, CFE-CGC, CFTC) disposent de la représentativité de droit mais comptent peu

---

<sup>13</sup> Cependant, au moment de la signature de la Convention collective des centres équestres, en 1975, l'offre d'activités équestres au public était très majoritairement proposée par des entreprises associatives, ce qui n'est effectivement plus le cas aujourd'hui.

<sup>14</sup> Convention collective signée en 1988.

<sup>15</sup> À ce sujet, voir : M Hély, thèse de doctorat, « Les travailleurs associatifs » et sa typologie des « entreprises associatives ».

de syndiqués salariés, en particulier pour les salariés du secteur du sport. C'est ainsi que sont acceptées en 2000 (après enquête de représentativité) l'UNSA sport, la CNES (Confédération nationale des enseignants diplômés d'État) et la FNASS (Fédération nationale des associations et syndicats de sportifs professionnels). Il n'est pas toujours aisé de comprendre les regroupements, qui ont pu se faire parfois sur la base de rencontres amicales (l'association des professionnels du golf s'est ainsi rapprochée de la CFTC en 2002). Ils sont présentés dans les tableaux récapitulatifs 3 et 4 en annexes.

### 3. Une première lecture des entretiens

Pour recueillir les lectures que font les acteurs des évolutions de contextes dans l'univers sportif, nous avons mené plusieurs entretiens. Nous avons également l'objectif de recenser les positions des acteurs vis-à-vis de l'offre actuelle et à venir de certifications dans le secteur du sport. Enfin, nous avons cherché à comprendre comment, d'une manière plus pratique, ils construisent leurs positions.

Nous avons rencontré l'ensemble des membres de la CPC Sport et animation<sup>16</sup>, y compris le SNEISS, même s'il est de plus en plus absent des débats. En effet, les représentants du SNEISS restent actifs dans l'analyse des besoins en compétences du secteur du sport. Par exemple, le SNEISS s'est associé à plusieurs universités pour la définition de contenus et la création de DEUST « métiers de la forme ». Enfin, deux entretiens ont été réalisés par nos collègues du Céreq, avec la délégation à l'Emploi et aux Formations du MJS, et la direction de l'Enseignement supérieur du MEN.

Un premier niveau d'analyse (qui reste à affiner étant donné la richesse des entretiens) permet de constater que les logiques qui s'affrontent n'opposent pas toujours clairement employeurs et salariés, mais de façon plus complexe des visions du monde, des valeurs, et notamment des conceptions du rôle que doivent jouer le sport et ses acteurs dans la société. La vision des représentants du mouvement sportif (employeurs comme salariés) semble construite verticalement, conformément à l'espace fédéral (par discipline sportive). Cette vision domine encore celle, plus transversale, du monde du sport considéré comme monde du travail, et semble avoir beaucoup de mal à se transformer. Il est nécessaire de rappeler que la construction socio-historique des espaces du sport en France contribue encore aujourd'hui à nier le « travail » et « les travailleurs », longtemps invisibles, tandis que les statuts d'amateur et de bénévole sont encore « glorifiés ».

Trois thèmes principaux font émerger des oppositions (attention les acteurs peuvent « changer de groupe » d'un thème à l'autre) :

- la question de la polyvalence et celle de la technicité
- la question de la sécurité et de la réglementation
- la grille de classification.

#### 3.1. Polyvalence versus technicité (sportive)

Sur ce thème on peut grossièrement identifier deux groupes d'acteurs : d'une part les défenseurs d'un message de polyvalence<sup>17</sup> et, d'autre part, les porteurs d'un message de défense de la spécificité technique de la branche<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup>Les membres de la CPC sont le plus souvent également membres de la CPNEF Sport, ce qui constitue une singularité de ce secteur.

<sup>17</sup> Discours porté en majorité par le MJSVA, le CNEA, l'« avant-garde éclairée » du Cosmos et quelques syndicats de salariés : FO, CFDT principalement. On retrouve ce discours dans une moindre mesure à l'UNSA, CFTC, CFE-CGC.

<sup>18</sup> « Résistances exprimées au nom la défense de territoires de formation (dont certaines sont confiées aux fédérations sportives) et/ou de territoires de pratiques professionnelles (salariés). On trouve principalement dans ce groupe les fédérations sportives faisant pression sur le Cosmos pour faire entendre leur voix (interrogées au titre du Cosmos, les représentants ont souvent une méconnaissance des autres disciplines sportives.

### **3.1.1. Un premier groupe en faveur de plus de polyvalence...**

#### ***Une polyvalence par groupes de disciplines sportives « proches »...***

Portée en majorité par les représentants des employeurs associatifs (CNEA), la question de la nécessité de polyvalence technique des personnels est déclinée de manière différente selon les acteurs. Le MJSVA porte ce discours dans son programme de rénovation des formations (anciens BEES basés sur disciplines sportives ; nouveaux BPJPS défendant une logique de « métier » basé sur des groupes de disciplines). Certains membres du bureau restreint du Cosmos (qui se déclarent « avant-garde éclairée ») soutiennent et déclarent chercher à « expliquer » cette voie à leurs membres.

#### ***Pour davantage d'employabilité***

Certains syndicats de salariés se rattachent à cette idée en mettant en avant l'employabilité des personnels. La polyvalence permettrait ainsi d'élargir leurs possibilités d'emploi à temps plein en favorisant leur maîtrise d'un ensemble de techniques considérées comme proches : activités nautiques, activités de sports collectifs... FO et la CFDT tiennent à peu près le même discours : ouverture, transversalité des compétences pour une plus grande facilité des salariés à évoluer professionnellement et à se reconverter, y compris dans « l'interministériel ». De manière plus nuancée, si la CFTC était favorable au BP (car autorisant davantage de polyvalence), elle a néanmoins défendu un BP spécifique Golf et reste également attachée à la notion de profession réglementée (cf. 3.2.).

#### ***Le sport : un support de l'activité d'animation parmi d'autres***

Pour ce groupe d'acteurs (employeurs comme salariés), la pratique sportive est globalement envisagée comme un support (au même titre que la musique, le théâtre...) et non comme un but en soi : la revendication d'une logique de type « éducation populaire » est dominante (y compris dans les profils personnels et parcours professionnels des défenseurs de ce point de vue). Il est intéressant de noter que le SNEISS (pourtant éloigné de la culture « éducation populaire ») porte également cet avis mais utilise l'argument comme une réponse aux besoins de la clientèle. Le CNEA et certains syndicats de salariés (comme FO) se positionnent très largement au-delà de la seule prise en compte des attentes des pratiquants, ils se situent davantage dans une logique militante (développement de la citoyenneté, éducation...).

#### ***Un niveau de formation minimum à l'entrée dans l'emploi d'animateur***

Il semble qu'il y ait un consensus entre les partenaires sur le niveau de formation pour entrer dans l'emploi autour du niveau IV (correspondant au BEES ou BP). Les débats ont, semble-t-il, été âpres pour faire accepter collectivement l'idée des syndicats de salariés d'associer l'acte d'intervention pédagogique à ce niveau, excluant l'entrée par un niveau inférieur. De même, les discussions en CPC entre employeurs et salariés ont été longues pour arrêter ce que la CFTD appelle le « cœur de métier des éducateurs et animateurs sportifs » au niveau IV, IV+ voire III pour certains qui cumuleraient un certain nombre de responsabilités.

L'intitulé du cœur de métier varie cependant et reste ancré sur des conceptions de type « éducateur » pour le sport et « animateur » pour l'animation (catégories utilisées dans les discours). Le bureau restreint du Cosmos (sport) indique une volonté de s'orienter vers la construction d'une identité collective des métiers assez proche de celle de l'animateur, mais on peut se demander comment il peut être « moteur » en tant qu'organisme représentatif des employeurs.

Selon nombre de syndicats (dont FO), il était inconcevable d'avoir des niveaux V pour un encadrement pédagogique, même si certains membres du Cosmos et du CNEA défendent l'idée que nombre d'emplois existent au niveau V (notamment dans les filières connexes comme la restauration). Ceci conduit à devoir gérer le problème des CQP et, même si beaucoup s'en défendent, à les positionner au niveau V. Les salariés ont réussi à faire accepter que les titulaires de CQP ne puissent encadrer que dans un cadre limité (nombre d'heures) et jamais en pleine autonomie pour ne pas concurrencer les BE. Les employeurs, sur ce point (CNEA surtout et Cosmos), soulignent que certains titulaires de CQP seront « *assistants, mais de personne* » en raison de l'incapacité des structures d'avoir en permanence des employés titulaires d'un BE sur le terrain.

Dans le discours des acteurs apparaît également une distinction entre les compétences liées à la découverte et celles liées à la sensibilisation (argument le plus souvent rapporté aux évolutions de la demande des

pratiquants). La spécialisation aux fonctions d'entraînement constituerait, elle, une autre entrée (avec un niveau de formation positionné au niveau III).

### ***Et pour les emplois de « cadre » : pas de besoins de formations spécifiques***

Dans ce groupe d'acteurs, on fait rarement spontanément référence à l'existence ou à un besoin de diplômes universitaires spécifiques (STAPS management, gestion, ou futurs diplômes du MJSVA en cas de création des niveaux III et II du ministère en cours d'élaboration). Les acteurs citent plus spontanément pour des tâches de gestion des organisations le recours aux diplômés de formations en management (écoles de gestion, écoles de commerce).

D'ailleurs, la spécificité de la gestion des organisations sportives est très largement questionnée (par CNEA, FO est beaucoup plus nuancé sur cet aspect).

### **3.1.2. Un second groupe pour la défense de la spécificité de chaque activité et de l'importance des compétences techniques**

#### ***Renforcer la technicité mais favoriser la bi-qualification***

Un second groupe défend la technicité et la spécificité de chaque activité sportive. Par exemple, le Cosmos via la voix de la Fédération de golf, a défendu la création d'un BP Golf. Ici, le recours à la polyvalence est parfois accepté et encouragé car cela permettrait une employabilité toute l'année et répondrait à un besoin de complémentarité. Toutefois on n'évoque pas une complémentarité disciplinaire (de type sports collectifs, sports individuels) mais une complémentarité temporelle (activités d'été/hiver ; activités de plein air/de salle).

#### ***La défense des intérêts des diplômés spécialisés***

Si certains syndicats de salariés (CNES, CGT) défendent l'idée de la spécificité technique des compétences, c'est assez clairement en référence à la défense des intérêts des diplômés spécialisés (BEES en exercice ou en cours de formation). La ligne de tension qui apparaît ici entre employeurs et salariés semble classique, les salariés défendant la reconnaissance de la qualification du salarié et les employeurs défendant la qualification du poste de travail (cf. point 3.3. sur les grilles de classification), même si les deux se rejoignent quant au discours sur la technicité.

#### ***Un encadrement ne sera crédible que s'il possède une « culture technique »***

Côté employeurs, les représentants du Cosmos interrogés parlent le plus souvent au nom de la fédération qu'ils représentent, et défendent pour le coup leurs caractéristiques propres (« *le foot n'a rien à voir avec le rugby, même si ce sont deux sports collectifs* »...). Plusieurs arguments sont avancés pour défendre l'idée que la compétence technique et spécifique est nécessaire, y compris pour faire découvrir l'activité. En effet, on souligne le problème de la crédibilité de l'encadrement face à l'exigence des pratiquants considérés comme étant le plus souvent dans une logique de progrès sportif (« *on n'accroche pas sans un réel contenu technique y compris dans les activités de théâtre* »).

Les représentants du Cosmos posent également le problème de l'acceptabilité sur le terrain d'éventuels coordinateurs d'équipes qui n'auraient pas une culture technique suffisante et associent parfois ce problème à celui de la sécurité (cf. 3.2).

#### ***Spécificité des organisations, spécificité de leur gestion et spécificité des formations ?***

En opposition au premier groupe, la gestion d'une organisation sportive est pour ce groupe-ci la plupart du temps considérée comme spécifique et nécessitant une formation particulière. Les organisations sportives, en particulier associatives, font partie de l'économie sociale, les spécificités du travail sont liées au fait de devoir travailler avec des élus, des bénévoles, et en ce sens demandent une connaissance approfondie de ce mode de relations.

Ainsi, il est plus spontanément fait référence à l'existence de formations dans l'enseignement supérieur (Staps), qui correspondraient à des besoins pour les personnels de gestion des organisations, y compris d'ailleurs pour la formation des administrateurs bénévoles. Ces formations qui prépareraient à une vision globale du service, à connaître les activités de développement de projet... ne correspondent toutefois pas

toujours aux attentes des acteurs. Ils s'interrogent en effet sur le « ciblage » des contenus de formation (par exemple, la Fédération de tennis tient à conserver le contrôle des contenus, organiser des passerelles claires) ou sur le manque de compétences sportives des diplômés du supérieur. Ce manque pointé fait d'ailleurs encore référence à l'idée que pour devenir gestionnaire d'une structure sportive, il faut être « du cru », bien connaître les spécificités des organisations sportives. Parfois même (cas du tennis), la gestion est vue comme « l'évolution naturelle » de carrière des BE (à condition que soit reconnue par le ministère une option direction de club dans le BE2 ou les futurs niveaux III et II du MJSVA).

Ainsi, côté employeurs, le fait d'avoir une formation supérieure est considéré comme une plus-value mais rarement suffisante (cf. plus loin le problème de la réglementation), l'important étant d'abord de savoir prendre un groupe sur le terrain.

### **Un métier spécialisé**

Le métier central défendu par les représentants des employeurs au niveau III n'est pas celui d'animateur ou d'éducateur, mais celui d'entraîneur dans une spécialité, qu'ils souhaitent situer à un niveau III de formation ; les anciens BE passeraient ainsi du niveau IV au niveau III.

Les arguments avancés par certains employeurs sont : « *Sur le terrain les fonctions d'éducateur et d'entraîneur sont le plus souvent exercées par les mêmes personnes (golf) ; « La quantité de BE est insuffisante pour répondre aux besoins d'encadrement »* (tennis). Pour eux, ce type d'arguments justifie la création de CQP et non pas la création de BP de spécialité. Ces CQP sont envisagés comme des certifications qui suppléent les qualifications déjà existantes pour des besoins ponctuels ou de courte durée (plusieurs heures par semaine). Les syndicats de salariés semblent avoir obtenu l'accord des employeurs sur la limitation de l'exercice des personnes titulaires de CQP (pas la même autonomie), pour ne pas concurrencer les BE. L'UNSA, par exemple, défend les besoins de polyvalence et souligne que les BE, qui devaient justement répondre aux besoins de polyvalence, sont finalement « trop calqués » sur les disciplines sportives, tout en évoquant en même temps la nécessité d'être spécialisé en particulier pour participer à des jurys d'examens : comme la technicité de la pratique pour un BP lié au tennis est très différente de celle du BP lié au golf, les compétences des jurys constituent par conséquent une limite à la polyvalence revendiquée<sup>19</sup>. L'UNSA défend également, comme on va le voir, la réglementation et la limite d'exercice des CQP.

## **3.2. La sécurité et la réglementation**

Sur les questions relatives à la réglementation de l'accès aux métiers et de la sécurité des pratiquants et des tiers, on peut également distinguer deux groupes d'acteurs. Le premier questionne très largement la légitimité de la réglementation et son apport à la sécurité (CNEA, SNEISS, FO et CFDT, ainsi que le Cosmos mais dans une moindre mesure). Le second affirme que la sécurité est garantie par la réglementation et s'appuie sur ce principe pour défendre, qui la spécificité des formations (la voix des fédérations sportives), qui la sécurité des salariés (UNSA, CFTC, CFE-CGC, CNES et CGT).

### **3.2.1. Une réglementation trop contraignante et peu efficiente en termes de sécurité**

**Le premier groupe** (côté employeurs, surtout CNEA) a tendance à critiquer très largement la réglementation de l'accès aux métiers de l'encadrement sportif (en référence à l'absence de réglementation dans la branche de l'animation) et à questionner également la relation de cause à effet faite entre réglementation et sécurité. Il est en revanche admis qu'une réglementation minimum doit exister pour l'encadrement d'enfants (avec de fortes critiques du modèle de l'animation et du BAFA, contre lequel étaient tous les partenaires sociaux). Un recours porté en conseil d'État (qui n'a pas donné suite) a d'ailleurs été fait contre la réglementation (exemple des pistes de ski). Les représentants des employeurs (en particulier le CNEA) met l'accent sur le paradoxe d'une réglementation qui ne s'applique que dans le cas d'activités rémunérées (et non bénévoles). L'explication principale du maintien de la réglementation pour ces acteurs résidait dans la volonté de protéger certaines corporations, avec en tête les moniteurs de ski.

---

<sup>19</sup> La question du financement des frais liés aux activités des jurys est également posée par de nombreux acteurs.

Le SNEISS a également combattu l'article 43, jugeant la réglementation trop dure, moins sur la nécessité de protéger le pratiquant qui est un principe peu attaqué que sur le mode d'organisation des jurys d'entrée en formation et sur l'incapacité de s'y faire représenter (par manque de personnes disponibles). Il dénonce dès lors l'influence trop forte des fédérations et des clubs qui, en jouant sur les compétences techniques, peuvent plus facilement faire entrer en formation leurs membres au détriment de personnes aux compétences sportives propres moins élevées mais tout aussi aptes. Certains membres du Cosmos soulignent d'ailleurs qu'ils n'ont pas toujours besoin de personnes fortes techniquement, mais parlent plutôt de « passeurs » capables de donner l'envie de continuer l'activité.

Dans cette perspective l'offre variée de certifications est plutôt jugée favorablement, même si la plupart des acteurs regrettent la concurrence entre les deux filières de certifications : MJSVA/STAPS et auraient souhaité une offre de certification publique unique.

Les salariés de ce groupe (FO) ont combattu l'article 43 mais se rangent à l'idée d'une réglementation minimum (publics fragiles mais notion de risque disproportionnée) d'autant que la libéralisation de l'offre de formation (qu'ils regrettent) rendrait les contenus plus incertains à cause de la très grande diversité de qualité des formations. C'est le seul syndicat qui évoque la dimension européenne et s'affirme très nettement contre un projet de création de « BAFA Sport » en tant que diplôme minimum (peu coûteux) exigé dans tous les pays d'Europe.

### 3.2.2. Le triangle réglementation, sécurité, technicité

**Le second groupe**, comme on l'a vu précédemment, s'appuie assez largement sur l'idée de sécurité pour renforcer la défense de la technicité.

Pour certains membres du Cosmos (golf), le principe de la réglementation qui assurerait la sécurité des pratiquants n'est nullement discuté. Ce principe acquis et partagé selon eux par tous renforce d'ailleurs le discours sur la nécessité d'avoir des BP de spécialité : un BP Activités physiques pour tous est acceptable pour encadrer dans les centres socioculturels mais pas en club.

On constate plus de nuances du côté d'autres fédérations membres du Cosmos (dont la Fédération française de voile) pour qui, si la question de la réglementation est indubitablement liée à celle de la sécurisation des sites, et donc aux compétences techniques des salariés, elle reste problématique dans un système où la formation continue est peu développée. Ainsi, pour la Fédération de voile (et comme on va le voir, pour l'UNSA), dans un contexte qui évolue sans cesse, il s'agit plutôt de s'assurer que les diplômes concernés soient une garantie réelle de sécurité, qui doit du reste être contrôlée dans le temps par des « piqûres de rappel » de formation continue. Un représentant d'employeur (issu de la Fédération de voile, discipline en développement qui a recours à de nombreux salariés) rappelle l'existence du risque d'erreur de positionnement des diplômes et de leurs contenus qui freinerait le développement du secteur : pour lui, introduire dès le niveau BP dans les contenus de formation des notions de « démarche qualité » serait tout aussi important pour le développement des activités que les aspects techniques.

Du côté des salariés, l'UNSA, la CFTC (proche des professionnels du golf), la CFE-CGC (proche des entraîneurs de rugby), mais également la CNES et la CGT sont très solidement ancrées sur la nécessité du diplôme et sur la notion de profession réglementée. Tous ces syndicats mettent en avant la sécurité des publics (enfants et adolescents), mais tous évoquent également, en deuxième lieu, la « chasse » à l'enseignement illégal et la nécessité de protéger ceux qui ont fait l'effort de se former. Ils mettent en avant leur plus grande légitimité par rapport aux autres centrales syndicales (qui n'auraient que peu d'adhérents et donc pas de nécessité de défendre les BE). Ils défendent très clairement les intérêts de leurs adhérents qui se sont formés en dénonçant notamment, pour la CFE-CGC, le volume important d'emplois occupés par des fonctionnaires (professeurs d'EPS ou autres) dans le cadre du cumul des activités (selon eux, 40 % des emplois seraient occupés par des fonctionnaires dans le foot). La CFE-CGC dénonce aussi plus largement l'encadrement de très haut niveau médiatisé (et sans aucun diplôme) : « *Il ne suffit pas d'avoir été sportif de haut niveau ou d'avoir fait la guerre pour être entraîneur national* ».

L'UNSA, quant à elle, insiste sur une des raisons qui l'a poussée à ne pas signer la CCN. Celle-ci ne fait référence à aucun diplôme alors qu'il existe une loi. Pour elle, il ne faut surtout pas lever le verrou de la réglementation qui est une garantie de sécurité ; elle avance des chiffres d'accidentologie nuls s'il y a un encadrement, très importants sans encadrement, notamment en plongée... Si un tel verrou certes coûte cher aux employeurs, il maintient le niveau de certification des personnels. La question de la sécurité reste cependant une véritable question dans la mesure où la formation continue n'est pas très développée (pas de « piqûres de rappel »).

### 3.3. Les grilles de classification et la reconnaissance des certifications

La convention collective du sport a été signée en juillet 2005 par les deux organisations d'employeurs concernées (CNEA et Cosmos) et par 5 des syndicats de salariés sur 7. L'UNSA et la CGT ne sont pas signataires.

À propos de la grille de classification de la CCN et du problème de la reconnaissance des certifications, il est plus difficile de faire apparaître de façon très claire des groupes avec des positions opposées à partir du seul matériel issu des entretiens.

On peut avancer comme explication que les négociations relatives à l'offre de certification et celles relatives à la convention collective ont été menées en parallèle dans des instances différentes (CPC et CMP). Même si, comme nous l'avons déjà signalé, les acteurs sont souvent les mêmes dans les deux instances on peut penser qu'il y a eu une certaine délimitation des sujets de discussion : à la CPC la réflexion sur l'architecture et les contenus des diplômes et à la CMP la réflexion sur la grille de classification. La volonté d'arriver à un accord et à la signature de la convention collective au plus vite a sans doute participé à limiter le débat en CMP sur la reconnaissance des certifications et à le renvoyer à plus tard<sup>20</sup> (nombre de syndicats de salariés évoquent les avancées réelles obtenues sur les salaires pour justifier leur décision d'accepter des imperfections).

Concernant la grille de classification, hormis pour l'UNSA et la CGT qui n'ont pas signé la CCN, il semble qu'un consensus assez large ait émergé autour de l'idée d'indépendance de la grille de classification par rapport à des titres, diplômes ou certifications de branche. Cette position (« C'est l'emploi que l'on rémunère pas le diplôme ») est parfois même avancée par les salariés (CFTC). Il semble donc que la grille de classification en l'état donne toute latitude à l'employeur à reconnaître une expérience professionnelle en lieu et place d'une certification sauf si la réglementation l'interdit (CCN p. 49). Autrement dit, la question de la reconnaissance des certifications semble assez largement renvoyée à une négociation ultérieure voire à une négociation directe dans l'entreprise entre l'employeur et le salarié.

La position de l'UNSA et de la CGT, très critiques par rapport à la CCN en général et par rapport à la grille de classification en particulier, s'articule autour des points suivants :

- non-prise en compte des périodes de face à face pédagogique ;
- insuffisance salaires, indemnités licenciement, retraite, ancienneté ;
- disparités en matière d'horaires de travail et de salaire avec des conventions collectives dont le champ est proche (golf, animation, équitation, espaces de loisir) ;
- mise en place quasi généralisée du contrat en CDI au détriment du CDI ;
- absence de clause de reconduction des contrats saisonniers ;
- **absence d'un tableau normatif fixant, dans chaque groupe de classification, les conditions d'exercice et les prérogatives de chaque diplôme, titre et certification professionnels ;**
- **absence totale de référence dans la grille aux dénominations de métiers les plus courants (animateur, éducateur....).**

Concrètement, sur le terrain, cette absence de repères « culturels » met les employeurs comme les salariés en difficulté pour négocier. Un signe de cette difficulté est la mise en place par tous de documents explicatifs ou de procédures d'accompagnement des adhérents pour l'application de la CCN (cf. site du Cosmos, cf. documents de l'UNSA).

Pour alimenter la discussion, on peut à ce stade consulter la grille de la CCN et la « contre-proposition » de l'UNSA, qui introduit pour chaque niveau des repères de métiers, « appellations de métiers les plus courants », et les met en correspondance avec des niveaux de formation.

---

<sup>20</sup> Article 9.3. Grille de classification. Les parties signataires conviennent de se réunir 3 ans après la date d'extension de la présente convention afin de juger de l'opportunité de modifier la grille de classification.

## Conclusion

Le travail présenté ici correspond à un premier stade d'exploitation des entretiens qui doit être approfondi. En effet, la richesse des entretiens oblige à « situer les discours » des acteurs en fonction de critères à définir (intérêts défendus, y compris les intérêts financiers des organismes de formation, multiplicité des casquettes, confusion des rôles et des intérêts, collusions diverses...).

Par ailleurs, cette analyse ne peut pas faire l'économie d'une mise en perspective socio-historique 1- des relations entre les acteurs, 2- des positions de force ou de faiblesse qu'ils connaissent aujourd'hui, assorties d'éléments de contexte. Par exemple, on peut s'intéresser à la baisse de l'influence du CNO SF en tant que représentant du sport français. Ces tentatives d'affaiblissement peuvent être illustrées par les récents débats qui ont eu lieu autour de la constitution du Centre national de développement du sport (CNDS, loi de finance 2004-2005) qui transforme le mode de gestion du Fonds national de développement du sport (ancien FNDS). Le CNDS sera un établissement public, dont la gestion sera confiée à une nouvelle instance paritaire et dont les fonds seront alimentés par diverses taxes. Même si aujourd'hui un terrain d'entente a été trouvé, les représentants du CNO SF ont contesté activement le caractère paritaire du comité de gestion estimant que l'État y est surreprésenté.

L'analyse ne pourra également pas ignorer comment peu à peu les syndicats de métiers se sont rattachés à des centrales syndicales plus larges tout en poursuivant la défense de leurs intérêts catégoriels, ce qui pose la question du décalage entre les logiques confédérales et les logiques de terrain.

Par ailleurs, si la question du bénévolat et de sa place dans le système n'a été que peu évoquée dans cette contribution, elle nous semble également à explorer.

## Bibliographie

Arnaud P. (dir.) (2000), *Le sport en France : une approche politique, économique et sociale*, Paris, La Documentation française.

Balas S., Danbeza-Mannevy A. (2004), « Répondre à la diversité des demandes dans les champs du sport et de l'animation », *CPC Info*, n° 39.

Camy J., Le Roux N. (2004), « L'emploi sportif et la construction d'une branche professionnelle au sein de l'Union européenne », in N. Le Roux (coord.), *L'emploi sportif : état de la connaissance, réactions des partenaires sociaux et méthodes d'analyse*, Montpellier, AFRAPS/RUNOPES, pp. 51-63.

Chevalier V., Lebeaux M.-O., Heydemann P. (2006), « Les emplois agricoles de la filière cheval : les premiers enseignements de l'exploitation statistique des fichiers de cotisants à la MSA », *32<sup>ème</sup> journée de la recherche équine*, Paris, Haras Nationaux-INRA, 1<sup>er</sup> mars (à paraître).

Chevalier V., Dussart B. (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, n° 52, pp. 451-468.

Chevalier V. (1996), « Une population de pratiquants sportifs et leurs parcours : les cavaliers titulaires d'une licence », *Population*, n° 3, pp. 573-608.

Hély M. (2004), « Les différentes formes d'entreprises associatives », *Sociologies pratiques*, n° 9, pp. 27-51.

Hély M. (2005), *Le travailleur associatif. Un salarié de droit privé au service de l'action publique*, Thèse de doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, sous la direction de Serge Paugam, 470 pages+annexes.

Jobert A., Tallard M. (1993), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle », in A. Jobert, J.-D. Reynaud, J. Saglio, M. Tallard (dir.), *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?*, Céreq, Études, n° 65.

Le Roux N. (1998), *Analyse comparée de l'emploi dans les services sportifs en France et au Royaume-Uni : formes institutionnelles et emploi*, Thèse, Université Claude Bernard, Lyon 1.

Le Roux, N., Chantelat, P., Camy J. (1999), *Sport et emploi en Europe*, Rapport (non publié) du Réseau Européen des Instituts de Sciences du Sport pour la Commission Européenne (DG X), Barcelone, ENSSHEE/EOSE.

Miège C. (2000), *Les organisations sportives et l'Europe*, Paris, Insep.

RUNOPES, Le Roux N. (coord.), Camy, J. (dir.) (2002), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*, Montpellier, AFRAPS/RUNOPES.

## Annexes

Tableau 1

### Évolution du nombre de diplômes STAPS (France métropolitaine et DOM)

Diplômes	Niveau	1982	1990	2001	2002	2003
DEUG-DEUST	III	1 076	1 948	7 142	7 649	7 680
Licences	II	1 125	1 567	6 862	6 884	6 949
Maîtrises	I	34	369	2 309	2 405	2 149
DESS	I	-	-	401	528	560
DEA	I	-	111	131	116	130
Doctorat	I	-	11	47	37	49
<b>Total</b>		<b>2 235</b>	<b>4 006</b>	<b>16 892</b>	<b>17 619</b>	<b>16 896</b>

Source : Repères et références statistiques-Edition 2005.

Tableau 2

### Évolution du nombre de diplômes délivrés par le MJS dans le domaine du sport

Diplômes	Niveau	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
BAPAAT "sport"	V	421	336	379	270	363	368	372	322	366
BEES 1 <sup>er</sup> degré	IV	7 862	8 162	8 704	7 864	8 106	8 200	8 935	9 097	9 089
BPJEPS	IV	-	-	-	-	-	-	-	-	105
CAEP MNS	IV	2 290	2 130	1 916	2 778	1 962	2 784	3 036	2 506	3 054
CQC**		342	191	189	227	241	202	232	209	170
BEES 2 <sup>ème</sup> degré	II	549	605	511	654	583	633	528	627	643
BEES 3 <sup>ème</sup> degré	I							4	2	2
Révision GHM**		nd	nd	nd	nd	252	228	245	209	40
<b>Total</b>	-	<b>11 464</b>	<b>11 424</b>	<b>11 699</b>	<b>11 793</b>	<b>11 255</b>	<b>12 187</b>	<b>13 107</b>	<b>12 763</b>	<b>13 469</b>
Brevets fédéraux		3 470	3 700	4 050	4 330	4 465	4 400	4 400	4 400	4 400

(\*) Estimation

(\*\*) CQC : Certification complémentaire au BEES ; (\*\*\*) GHM : Guide de haute-montagne

Source : Le Rohellec Alain, Truchot Guy, « 100 000 diplômes professionnels sportifs ont été délivrés depuis 1995 », *Stat Info*, n° 5-03, mai 2005.

Tableau 3

## Récapitulatif des organisations syndicales

NOM de l'organisation	Date de création Représentativité	Représente	Se revendique de	Signataire CCN ?
UNSA (Union des Syndicats Autonomes) <b>UNSA Sport</b>  <b>+ UNSA Éducation (inspecteurs jeunesse et sports)</b>	En 1999 (décision de représentativité en 2000) Suite à enquête de représentativité demandée par CGT	Fédération de 14 syndicats de métiers du sport (MNS, moniteurs de plongée, éducateurs de voile, BE de tennis, cyclisme, surf, judo...)	10 à 12 000 adhérents Secteurs commercial, économie sociale et solidaire + secteurs limitrophes autres CCN : golf, équitation, parcs d'attraction et de loisirs...	NON Plusieurs raisons : - Non prise en compte des périodes de face à face pédagogique - Insuffisance salaires, indemnités licenciement, retraite, ancienneté - Disparités en matière d'horaires de travail et de salaire avec des conventions collectives dont le champ est proche (golf, animation, équitation, espaces de loisir - Mise en place quasi généralisée du contrat en CDIII au détriment du CDI - Absence de clause de reconduction des contrats saisonniers ; - Absence d'un tableau normatif fixant, dans chaque groupe de classification, les conditions d'exercice et les prérogatives de chaque diplôme, titre et certification professionnel.
CGT, commission sport USPAOC (Union Nationale des Syndicats des Personnels des Associations, Organismes et services d'intérêt social de la Culture, des loisirs...)	Représentativité de droit	Représentant est accompagnateur moyenne montagne UCPA (BEES)		NON idem
FO-SNEPAT ( <i>Syndicat National de l'Éducation Permanente, de la formation, de l'Animation, de l'hébergement, du sport et du Tourisme</i> )	Représentativité de droit	Org. de Formation, Ag. de Voyages, Foyers de J.T, DS CRFP, Tourisme Soc. & Fam, Club Méd. Espace de Loisirs,		OUI
CFDT (FTILAC : Fédération Communication et Culture)	Représentativité de droit SNAPAC : Juin 1991	Est une des 17 fédérations de syndicats de la CFDT Représente : 10 branches (dont animation sport), regroupe 5 syndicats nationaux et 3 régionaux (dont le SNAPAC (Syndicat National des Artistes et des Professions de l'Animation, du Sport et de la Culture)	Elle organise et représente ses 10 000 adhérents issus des secteurs de l'animation, de l'audiovisuel, du cinéma, de la culture, de la distribution, de l'édition, des industries graphiques, de la presse, du sport et des télécoms.	OUI

Tableau 3 (suite)

Récapitulatif des organisations syndicales

CFE-CGC (Confédération française de l'encadrement-Confédération générale des cadres) INOVA sport (La Fédération nationale de l'hôtellerie, restauration, sport, loisirs et casino (INOVA))	Représentativité de droit	Tech XV, syndicats d'entraîneurs professionnels rugby, handball + équitation, golf, métiers de la forme...un peu de tennis	Assez proche des positions du CNES Défend les titres éducateurs entraîneurs, et le face a face pédagogique + dénonce le cumul des fonctionnaires dans les associations (prof EPS + entraîneurs...) et l'exercice illégal	OUI
FNASS (Fédération Nationale des Associations et syndicats de Sportifs)	UNFP : création en 1961 (décision de représentativité en 2000) Suite à enquête de représentativité demandée par CGT	Regroupe les syndicats de sportifs professionnels (football, cyclisme, rugby, athlétisme, basketball...)		OUI
CNES (Confédération Nationale des Enseignants diplômés d'État du Sport)	Création 2000 ? (décision de représentativité en 2000) Suite à enquête de représentativité demandée par CGT	Regroupe des syndicats ou groupements d'entraîneurs et d'éducateurs sportifs	Issu du tennis	OUI
CFTC (confédération travailleurs chrétiens)	Représentativité de droit 2002 (les professionnels du golf rejoignent la CFTC)	Ex : association des professionnels de golf, section nationale des professeurs de golf		OUI

Tableau 4

## Récapitulatif des organisations représentatives des employeurs

NOM de l'organisation	Date de création représentativité	Représente	Membre de	Signataire CCN ?
Conseil Social du Mouvement Sportif (COSMOS)	Le Comité national olympique et sportif français n'ayant pas, en tant que tel, vocation à représenter les employeurs du mouvement sportif, une association loi 1901 fut donc fondée, le 23 janvier 1997.	Les membres du CoSMoS sont représentatifs de toutes les tendances d'employeurs du mouvement sportif associatif : CNOSE, CROS, CDOS, fédérations, associations loi 1901, clubs omnisports, clubs unisports. Quant aux adhérents, ce sont des personnes morales dont l'activité principale entre dans le domaine défini à l'article premier des statuts, à savoir "la gestion et l'organisation d'activités sportives, l'enseignement sportif, la gestion d'installations et d'équipements sportifs, la promotion et l'organisation de manifestations sportives". En outre, le CoSMoS ne se limite pas à représenter les employeurs du secteur associatif, il a également des adhérents dont les activités sont liées à l'exercice du sport professionnel et des catégories d'adhérents qui pratiquent des activités à caractère commercial. Environ 1 500 adhérents	Associé à l'USGERES (pour élections prud'hommes, mais pas membre)	OUI
Conseil National des Employeurs Associatifs	Fondé en 2000, rassemble tous les syndicats représentatifs de la branche de l'animation et une partie des syndicats représentatifs de la branche sport.	regroupe : SNOGAEC (Syndicat national des organisations gestionnaires d'activités éducatives et culturelles), l'UNODESC (l'Union nationale des organismes de développement social, sportif et culturel) et le SADCS (Syndicat des associations de développement culturel et social)	CNEA membre de l'USGERES (Union d'employeurs de l'économie sociale)	OUI
SNEISS	Création en 1995	Commissions : fitness, golf, DSP...	membre du MEDEF (CLS) et de l'UNSPIC (regroupe tous les délégués de services publics) membre du SNELAC (syndicat national des espaces de loisirs d'attraction et culturels)	NON (hors négociation CCN sport) Signataire CCN ELAC (des Espaces de Loisirs et Attractions Culturelles)



# Construction et usages de la certification professionnelle : la genèse d'un secteur de téléphonie sanitaire et sociale

*Guillaume Delignières*

*CDHET-CRISTO<sup>1</sup>*

L'activité d'écoute sanitaire et sociale (TSS) existe en France depuis les années 1960 et la création de la ligne *SOS amitié*, mais elle n'a connu un véritable essor qu'au milieu des années 1980. Cette période est caractérisée par un développement significatif du réseau téléphonique et la volonté d'offrir de nouvelles modalités de réponse à des problèmes lourds comme le sida ou la toxicomanie. L'intérêt du recours au téléphone, pour traiter de ces problématiques particulières, réside dans la possibilité de rendre tout contact avec l'utilisateur anonyme et gratuit.

Porté initialement par le seul monde associatif, ces lignes ont rencontré rapidement le soutien de la puissance publique qui en deviendra d'ailleurs rapidement un des principaux financeurs, si ce n'est l'unique. La relation qui va se nouer entre ces deux partenaires, relation de délégation, sera caractérisée par une grande autonomie des structures de l'écoute et cela tant dans l'ordre du fonctionnement des organisations que dans celui de la définition des produits. Prendre en compte cette configuration initiale des relations entre l'État et les structures du secteur est essentielle pour saisir l'étendue des enjeux et des stratégies professionnels qui vont apparaître lorsque l'État va s'engager dans la mise en place d'une régulation de l'activité d'écoute.

C'est justement à l'observation de cette période que nous nous consacrons, pour mettre en lumière comment le recours à la certification professionnelle va émerger comme moyen de structuration d'un champ professionnel. Nous mobiliserons pour cela une recherche action<sup>2</sup> que nous avons conduite à la demande de quatorze structures d'écoute prises dans le jeu de cette régulation et qui nous ont sollicités<sup>3</sup> pour la réalisation d'une étude d'opportunité de validation des acquis de l'expérience visant leurs écoutants. L'objectif de la demande telle qu'ils la formulaient initialement était d'envisager la possibilité de reclasser les agents de l'écoute, à un moment où la régulation publique mettait en cause aussi bien les coûts que la pertinence des réponses proposés par le secteur (Inspection générale des affaires sociales/IGAS, 1998). Il fallait donc trouver les outils et les moyens de permettre aux écoutants des mobilités sur d'autres marchés du travail dans un contexte de disparition du secteur. Or ce que va faire émerger notre intervention, c'est une approche toute autre du problème. En se mobilisant dans un travail sur leurs compétences, écoutants et entrepreneurs vont contribuer à consolider et à autonomiser un secteur spécifique tout en lui conférant par ailleurs une certaine reconnaissance.

Ainsi, à rebours des approches traditionnelles des relations professionnelles qui, en France au moins, accordent un rôle majeur aux contraintes macro-économiques dans la compréhension de la structuration de ce champ, nous montrerons que ce sont les acteurs individuels et les relations interpersonnelles qui sont prépondérants.

Dans la situation que nous allons décrire, il y a émergence d'un métier parce que des acteurs le constituent ainsi. En effet, en menant des actions sur les compétences individuelles – compétences nécessaires à l'activité d'écoute – les acteurs par leur démarche consolident les identités professionnelles et les limitent. Nous montrerons également comment, par ces démarches, ils contribuent à produire une identité économique collective en faisant admettre à l'auteur de la régulation engagée l'existence d'une activité spécifique.

---

<sup>1</sup> G. Delignières est attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à l'Université du Havre et membre du Groupe de recherche sur la Communication et le développement des hommes, des entreprises et des territoires (CDHET). Il termine une thèse en sociologie industrielle sous la direction de Jean Saglio, au sein du laboratoire CRISTO de Grenoble ; guillaume.delignieres@univ-lehavre.fr

<sup>2</sup> NEF Céreq en cours de publication.

<sup>3</sup> Céreq, CCPAM.

Dans cette perspective, nous allons tout d'abord nous attacher à présenter le secteur et son inscription dans le champ « bureaucratique-économique ». Ensuite, à partir de la présentation chronologique de notre intervention sur la validation des acquis de l'expérience, nous mettrons en lumière comment celle-ci va tout d'abord contribuer à structurer des acteurs collectifs et conduire au fil des avancées de l'étude à l'évolution de leurs stratégies internes.

## 1. Les contours d'un secteur incertain

Intéressons-nous tout d'abord à établir la physionomie du secteur telle que nous pouvons la construire à partir de notre observation : ses modes de financements, ses budgets, sa main-d'œuvre et ses relations de/au travail.

### 1.1. Des caractéristiques spécifiques à prendre en compte

#### *Les finances*

À partir des résultats obtenus par une enquête par questionnaire auprès des quatorze structures de l'écoute, nous vérifions tout d'abord que l'activité de TSS est essentiellement dépendante du financement public. Si la présence de dons ou de cotisations d'utilisateurs est quelquefois vérifiée, ces modes de financement ne semblent représenter qu'une mince ressource. C'est l'État (essentiellement le ministère de la Santé et des Affaires sociales mais également celui de la Justice), les caisses primaires d'assurance maladie (CPAM), les caisses d'allocation familiale (CAF) et les conseils généraux et régionaux, qui représentent le gros des financeurs. Il nous est impossible de dresser une typologie plus précise de la contribution relative des différents financeurs, du fait de la difficulté que rencontrent la plupart des structures à distinguer dans l'ensemble de leurs financements ceux qui concernent strictement l'activité d'écoute. Nous pouvons néanmoins établir une typologie des budgets qui s'échelonnent de 100 000 euros à plus de 8 M d'euros : cinq structures disposent d'un budget compris entre 100 000 euros et 500 000 euros et quatre sont dotées de plus de 3 M d'euros.

#### *Les écoutants et les relations de/au travail*

La population des écoutants est majoritairement féminine (68 % de l'échantillon total ; 62 % de l'échantillon salariés). L'âge moyen de ces salariés est de 40 ans – peu ont moins de 30 ans (5 %) – et l'essentiel de l'effectif est réparti entre 30 et 45 ans. L'échantillon bénévole est lui plus âgé avec une moyenne d'âge de 55 ans (75 % ont plus de 45 ans).

Ils travaillent dans des structures allant de 7 à 168 personnes et représentent un total de 2 673 personnes dont seulement 537 salariés. Près de 70 % d'entre eux exercent leur activité à temps partiel et souvent de manière émiettée, ce qui ne semble toutefois pas empêcher le cumul avec une autre activité – mais cela est difficilement mesurable – ni représenter pour eux une véritable contrainte<sup>4</sup>. 17 % d'entre eux travaillent de nuit, 15 % le dimanche, 7 % en VSD ou VSDL<sup>5</sup> et enfin 17 % sans programme fixe. Moins de 3 % des écoutants travaillent selon des horaires « de bureaux ».

Pour ce qui est de l'ordre de la relation contractuelle, 70 % des écoutants disposent d'un contrat à durée indéterminée, 6 % d'un contrat à durée déterminée et les autres – soit tout de même près de 25 % de l'effectif – sont rémunérés sur le mode de la vacance. Ces derniers contrats particuliers répondent soit à des exigences spécifiques en termes de prestations (par exemple le recours à des spécialistes dans les domaines psychologique et médical), soit à l'usage du statut de vacataire au cours de la période d'essai-formation des écoutants, période qui peut être dans certains cas extrêmement longue. Leurs rémunérations nettes s'échelonnent quant à elles sur une large gamme qui va de moins de 460 euros à plus de 3 050 euros (il s'agit bien entendu des bornes). 34 % perçoivent moins de 1 070 euros net par mois – par comparaison ce

---

<sup>4</sup> Il semble toutefois possible – ne serait-ce qu'intuitivement – d'établir un rapport entre le travail à temps partiel et la forte représentation féminine. Ces dernières semblent en effet plus enclines à accepter cette caractéristique de l'emploi pour des raisons liées à la vie « hors travail ».

<sup>5</sup> VSD : vendredi, samedi, dimanche ; VSDL : vendredi, samedi, dimanche, lundi.

chiffre est de 70 % dans le télémarketing – 54 % perçoivent entre 1 071 euros et 1 525 euros et enfin 12 % une rémunération supérieure à 1 525 euros.

### **Les qualifications des écoutants**

L'observation des qualifications des écoutants est intrigante du point de vue de la démarche de VAE portée par nos commanditaires. Les entrepreneurs nous disaient en effet qu'ils souhaitaient s'engager dans des actions de ce genre pour permettre à leurs écoutants d'acquérir une qualification qui leur permettrait des mobilités sur les marchés du travail. Or ce que nous allons mettre à jour, c'est que globalement les écoutants disposent déjà de solides qualifications : 93 % d'entre eux ont au moins une certification de niveau III (bac+2) et seulement 2 % ont un niveau inférieur au bac (inférieur au niveau IV). Par ailleurs, la constitution du groupe disposant au moins d'un niveau III démontre la présence nombreuse de hauts niveaux de qualification : 62 % des membres de ce groupe disposent d'une certification de niveau I, 21 % de niveau II et 17 % de niveau III. Au total 58 % des écoutants disposent d'une certification professionnelle de niveau I. Ces résultats semblent infirmer l'hypothèse initiale d'une globale absence de qualification, mais une lecture plus approfondie de ces qualifications nous amène plutôt à la formuler en d'autres termes. Si les niveaux de certification sont globalement élevés – voire très élevés – ils sont également très disparates. Si l'on constate une représentation significative des certifications à dominante « psychologique » ou « médicale », nous repérons aussi un florilège disparate fait : d'arts plastiques, de droit, de commerce, d'histoire, de sciences de l'éducation, de BTS, DUT, CAP et BEP divers, etc. Ainsi ce n'est pas une absence de qualification qui pose problème, mais l'hétérogénéité de celles-ci non propice au retour des écoutants sur le marché du travail social. Cette situation s'explique d'une part par le mode de recrutement des écoutants sur des critères « d'aptitude » à l'écoute, et d'autre part sur la situation de morosité actuelle du marché du travail y compris pour les individus hautement qualifiés. Cela est particulièrement vrai pour les jeunes titulaires d'un DESS de « psychologie clinique » qui rencontrent de graves difficultés d'insertion. Les employeurs affirment néanmoins rester vigilants vis-à-vis de ces profils « psychologique » et insistent sur leur volonté de maintenir une certaine mixité dans les recrutements : « *On ne fait pas de la psychologie par téléphone mais de l'écoute [...] c'est autre chose.* » L'écoute reste le produit d'une éthique et de pratiques développées par le secteur, et ses professionnels – écoutants et entrepreneurs – insistent sur ce point.

Pourtant le recours aux diplômes de hauts niveaux – *in fine* en « psychologie clinique » majoritairement – est entériné par des procédures de recrutement qu'ils utilisent comme un filtre, une barrière à l'entrée dans le secteur. Le filtre du diplôme n'est cependant pas le seul, un haut niveau de qualification n'est pas un critère suffisant. Ce que nous montrent les procédures de recrutement – qui sont relativement standardisées – c'est que les critères « d'aptitude » sont centraux. Ces « aptitudes » ne sont pas définies intuitivement mais reposent sur l'éthique professionnelle. Un critère comme la motivation sera ainsi évalué sur le partage d'une même *communauté de pensée*.

Après le filtre du niveau de diplôme, le déroulement du recrutement passe par un entretien avec des cadres de l'écoute qui vont tenter d'identifier ces aptitudes particulières puis – en cas de poursuite du recrutement – par une mise en situation de travail sur des entretiens fictifs. Au terme de cette seconde phase, si « l'aptitude » est jugée pertinente par le professionnel (ou bien les professionnels) de l'écoute, le candidat est soumis à un nouvel entretien avec un administrateur. Cet ultime entretien ne porte pas lui sur « l'aptitude » au travail d'écoute du candidat mais davantage sur le volet « administratif ». La phase de recrutement ne s'arrête cependant pas ici. La validation des « aptitudes » à l'écoute et le transfert du recruté dans le statut d'écouter s'étalent sur une période allant de deux semaines (rare) à six mois ou plus (situation la plus observée). Durant cette période le candidat va suivre une formation à l'écoute qui est couramment d'un minimum de 120 heures. Elle porte aussi bien sur les savoirs théoriques – en fonction des spécificités des lignes – que pratiques – la capacité à l'écoute – par des mises en situation d'écoute<sup>6</sup>. Au terme de cette période, son recrutement sera ou non validé par les écoutants. Il ne sera toutefois reconnu comme écoutant confirmé qu'au bout d'une période de six mois à un an et jugé comme expert, c'est-à-dire réellement compétent, qu'au terme d'une période pouvant dépasser les trois ans. Les critères de la pratique et de l'expérience, ainsi que la capacité de l'individu à se fondre dans la communauté et à en partager les valeurs,

---

<sup>6</sup> Les mises en situation se déroulent généralement de la manière suivante. Dans un premier temps le candidat va écouter des entretiens conduits par un écoutant confirmé ou expert puis travailler sur ceux-ci avec lui. Dans un deuxième temps il va lui-même assurer des entretiens dans le cadre d'une double écoute sous le contrôle d'un écoutant. Enfin il va assurer seul des entretiens qui feront ensuite l'objet d'un travail collectif au cours d'activités de régulation ou de supervision avec les autres écoutants et parfois un intervenant extérieur (souvent psychologue ou psychiatre). Ces activités particulières semblent elles aussi faire partie des critères de recrutement en évaluant la capacité de l'individu à se socialiser à la communauté et à ses pratiques.

sont donc centraux. Ils font l'objet d'un travail permanent entre les écoutants aussi bien au cours de l'activité d'écoute (les configurations de travail permettent des échanges « en temps réel » sur le travail) qu'au cours de séances de régulation ou de supervision qui sont l'occasion de travaux collectifs et réflexifs sur l'écoute, ou encore au cours de formations continues<sup>7</sup>.

Intéressons-nous maintenant au cadre des relations contractuelles. Nous observons que dans près de 40 % des cas elles s'inscrivent dans le cadre de conventions collectives. La principale est celle dite de 1966, spécifique au travail social et reconnue comme étant très favorable aux salariés, mais on retrouve aussi d'autres conventions relevant plus ou moins du même champ comme celles de l'animation ou du FREHAP. Toutefois la présence de ces conventions n'empêche pas de maintenir le plus grand flou et une grande hétérogénéité sur les questions de classification, de niveaux, d'indices, d'échelons, d'ancienneté, etc., avec de plus des appellations différentes d'une structure à l'autre. Cette situation trouve son expression au mieux dans le recours à des accords d'entreprise, au pire dans de simples règlements intérieurs. L'émergence récente de cette activité et sa faible reconnaissance est probablement une explication possible à cette situation. Toutefois il ne faut pas non plus négliger le contexte associatif et syndical général du secteur social. Si certains acteurs de ce secteur disposent toujours, du fait de leur spécificité, d'une représentation dans des instances nationales, c'est, semble-t-il, davantage comme experts que comme mandataires. De plus, les syndicats bien que toujours présents, notamment par la montée en puissance de la CFDT en son sein, sont affaiblis. Ils ne sont plus en mesure – comme naguère lors de l'élaboration de « leur » convention dite de « 66 » – de peser de tout leur poids dans les négociations collectives (Ion et Ravon, 2005).

Si ces quelques données de cadrage nous fournissent une première représentation de l'organisation interne du secteur il n'en va pas de même de son inscription dans ce que nous avons appelé initialement le champ bureaucratique-économique. Pour cela nous allons à présent nous attacher à décrire l'histoire du secteur et les conditions de son émergence.

## 1.2. L'émergence de l'activité d'écoute sanitaire et sociale

La téléphonie sanitaire et sociale est historiquement récente en France. Parmi les 14 structures observées, qui représentent l'essentiel du secteur, 9 ont vu le jour entre 1985 et 2000. Cette période marque la disparition du bénévolat dans cette activité naissante et fixe les règles qui régiront les relations entre le secteur et l'acteur public. Pour comprendre comment ces règles se sont construites nous mobilisons l'exemple de la création de la ligne « sida info service » est tout à fait représentatif du mouvement général.

Cette ligne est inaugurée le 13 novembre 1990, cinq ans après la mise en service de lignes d'écoute par l'association de lutte contre le sida Aides, et près de dix ans après l'apparition des premiers cas de sida. En l'absence de réelle thérapeutique<sup>8</sup> et des difficultés de l'acteur public à conduire une véritable politique sanitaire sur cette question, l'État va s'engager dans une démarche pragmatique. Sa logique portée par une agence publique spécialisée (AFLS<sup>9</sup>) est simple : il faut agir et cela quel qu'en soit le coût. C'est ainsi que cette agence confiera à l'association Aides Île-de-France la responsabilité d'étendre son service d'écoute au niveau national avec comme seul cahier des charges : un service anonyme et gratuit. Des logiques relativement similaires seront à l'œuvre pour la création d'autres lignes, même si cela passera parfois, comme dans le cas de Drogues Info Service, par la création d'un groupement d'intérêt public (GIP).

Ce faisant, l'acteur public acceptait de confier la responsabilité de la définition des produits et de l'organisation de la production à des structures spécialisées, tout en leur permettant de rejeter, au moins partiellement, une évaluation qui porterait sur les coûts induits par leurs pratiques. Cette garantie accordée à une évaluation extérieure est d'autant plus forte que l'on assiste dans le secteur de l'écoute à un découplage des responsabilités entre les responsables des structures et les responsables de la profession (Delignières, 2005), les premiers assurant les responsabilités de quantité de production et de prix et les seconds celles relatives aux qualités des services fournis. En centrant ainsi le système professionnel sur l'institution de gestion de la profession, cette configuration vient limiter les capacités d'action des entrepreneurs et notamment leurs marges d'autonomie dans l'organisation de la division du travail de production, tout en garantissant néanmoins à l'appelant et au contrôle exercé par l'État la garantie de la qualité des prestations.

---

<sup>7</sup> Le budget dévolu à ces formations par les structures est relativement important et dépasse dans 50 % des cas les 4 % de la masse salariale.

<sup>8</sup> Le consensus sur l'usage de l'AZT (premier traitement disponible contre cette maladie) date en France de juin 1990.

<sup>9</sup> Agence française de lutte contre le sida.

### 1.3. Les limites d'un modèle

Ce mode de développement va néanmoins trouver ses limites dans le contexte de la réduction des dépenses publiques et la volonté désormais affichée d'en contrôler et d'en évaluer la pertinence. Or justement pour les experts de l'IGAS cette téléphonie coûte cher, son développement est anarchique et la pertinence des réponses qu'elle propose est discutable. Le rapport de cette institution va provoquer un véritable séisme dans le secteur et pousser à la mise en place d'une action publique visant à le réformer.

Nous avons commencé à le montrer, la configuration spécifique des relations entre l'État et le secteur a permis aux membres de cette téléphonie de développer une forme particulière de réponse fondée sur « l'écoute ». L'écoute telle que la définissent ses professionnels va au-delà de la simple information ou orientation des appelants. Ils proposent notamment d'ajouter à la prestation le soutien et l'accompagnement de la personne en difficulté. Cette approche de la relation qui doit s'établir entre écoutants et appelants s'est construite, au cours du temps, à partir de l'expérience et des travaux des professionnels. Pour eux c'est une évidence, pour être pertinente l'écoute sanitaire et sociale doit aller au-delà de la simple information orientation de ses usagers : elle doit produire une interaction à même de faire émerger la « problématique réelle » de l'appelant.

*« Un appel pour obtenir l'adresse d'un centre de dépistage du sida ne doit pas être traité à la légère. La question est tellement simple que l'appelant devrait en trouver seul la réponse en consultant l'annuaire téléphonique ou en allant sur Internet [...] il faut donc questionner cette demande faire parler l'appelant.*

*Il peut s'agir d'une demande banale, parfois même sans objet réel, tout comme d'une prise de risque réelle...*

*Si tel est le cas il faudra alors accompagner l'appelant à aller au bout de sa démarche de dépistage, de la prise de sang à la réception des résultats en passant par la gestion de l'attente de ceux-ci. »*

(Entretien avec un écoutant de Sida info Service)

Ainsi, selon les écoutants, une part importante de leurs compétences réside dans la capacité à effectuer un travail de traduction de la demande d'un public qui contacte ces lignes avant tout pour être écouté anonymement et immédiatement dans un moment de crise, et qui utilise parfois ces lignes comme lieu de défouloir.

L'écoutant doit alors être en mesure de discerner le degré de réalité de l'appel (s'agit-il ou non d'un canular ?) puis d'en dégager le motif réel. Comme le résume d'une phrase Anne Boisset, sociologue et formatrice à l'Association de recherche et d'études sur la téléphonie sociale, ces « *services téléphoniques affichent leur disponibilité, invitent les individus à les contacter mais ne présument en rien des effets de l'échange* » (Boisset, 2002).

Pour les acteurs publics engagés dans la régulation du secteur, si cette approche de la TSS ne peut être remise en cause d'un point de vue strictement moral, elle l'est pour ce qui est de l'efficacité des lignes notamment en termes d'accessibilité et de productivité. En effet, la réponse par l'écoute nécessite des temps d'échange téléphonique notablement plus longs qu'ils ne le seraient dans le cadre d'un centre d'appels classique de type télémarketing. Dans ces centres l'opérateur qui répond est placé dans une relation standardisée, limitée par la technique et la « scénarisation » des réponses qu'il doit fournir. Cet agencement productif nécessite une implication de l'utilisateur dans la formulation précise de sa question, précision nécessaire au déroulement des processus de réponse défini dans le système technique utilisé par l'opérateur.

Pour les écoutants une telle approche ne semble pas réaliste. Confier à l'appelant le soin de formuler précisément sa question, c'est comme « *demander à un patient grippé qui va voir son médecin de lui demander un traitement pour sa grippe sans même l'ausculter* ». La difficulté pour les structures du secteur est alors de trouver les ressources stratégiques autres que morales ou éthiques pour légitimer l'écoute telle qu'il la pratique. doutant de leur capacité à acquérir ces ressources, les membres du secteur ne discernent qu'une issue possible à l'action publique qui les vise, la disparition de leur activité.

## 2. La certification professionnelle comme moyen d'institutionnalisation

Ainsi, lorsqu'au début de l'année 2003 une quinzaine de structures de TSS nous contactent pour conduire une étude sur les possibilités de reconversion de sa main-d'œuvre *écoutante*, le sort de cette activité semble être fait. Jugée, par son principal financeur et client, trop onéreuse, incontrôlable et mal adaptée, elle est vouée à disparaître rapidement au profit de centres d'appels de type télémarketing offrant des réponses standardisées, scénarisées et surtout à moindre coût.

Ce faisant, la demande de nos commanditaires semblait tout à fait justifiée et notre contribution limitée à l'identification des compétences des *écoutants* susceptibles de faire l'objet d'actions de validation des acquis de l'expérience. Or ce que va permettre le temps de l'étude se révélera tout à fait différent, puisque c'est la création d'un espace de régulation professionnelle. Espace qui, comme le souligne Reynaud (1989), présente un caractère essentiellement cognitif propice à la production de nouvelles règles et par effet de conséquence à l'émergence de *mondes possibles* (Callon, 2001).

### 2.1. La production/coproduction d'un référentiel de compétences

Au regard des enjeux de nos résultats pour les salariés, nous avons suggéré à nos commanditaires de les associer largement à nos investigations. Nous leur avons pour cela proposé d'appliquer une méthode d'analyse du travail, la méthode ETÉD<sup>10</sup>, qui permet, au-delà de son intérêt premier d'étudier le travail en dynamique, d'impliquer les titulaires d'emploi à la production d'un référentiel d'activités et de compétences.

La pertinence de cette approche ne s'est pas démentie au fil de l'intervention, les écoutants s'en sont saisis pleinement en devenant même des acteurs centraux depuis le recueil des matériaux de recherche jusqu'à la validation des résultats. Leur participation active a également contribué de manière significative à vérifier l'hypothèse d'une cohérence entre les compétences représentées dans les différentes structures. Hypothèse qui était loin d'être vérifiée au début de l'étude et cela tant dans les propos des employeurs que des écoutants eux-mêmes.

*« Les réponses que nous proposons sont chez nous nécessairement différentes de celles proposées chez eux. En effet c'est la problématique traitée par la ligne qui définit la construction de la réponse. Alors quand nous traitons de violences faites aux femmes, quel rapport avec eux qui traitent du sida ? »*

(un écoutant)

*« Nous sommes une structure essentiellement bénévole, comment voulez-vous que nous traitons les appels de la même manière ? »*

(un « employeur »)

La coproduction, en favorisant les rapprochements notamment à l'occasion des groupes de *confrontation validation* des résultats, va permettre de trancher, au moins temporairement, cette question. En se retrouvant autour d'une même table, les écoutants et les représentants de l'encadrement vont parvenir à l'élaboration d'une définition commune de l'activité d'écoute sanitaire et sociale :

*« Assurer une permanence téléphonique au sein du champ sanitaire et social au cours de laquelle l'écoutant se met à l'écoute d'un appelant exprimant une situation problématique et/ou une difficulté et lui propose, selon ses besoins, sa volonté et les missions du service : un soutien, une clarification et/ou une intervention afin de l'accompagner dans la recherche d'une solution à cette situation. »*

<sup>10</sup> Emploi-type étudié en dynamique.

Cette définition, produit d'un construit collectif par les acteurs concernés, est également lisible dans le « référentiel d'activités et de compétences de l'écouter en TSS » que nous avons produit en fin d'étude. Celui-ci démontre parfaitement l'existence de pratiques communes et de compétences partagées – que les structures soient bénévoles ou salariées ou qu'elles traitent de problématiques différentes –, articulées autour de trois points essentiels :

**- La délimitation d'un objet commun :**  
*l'écoute téléphonique sanitaire et sociale*

**- La définition d'un système de référence :**  
*une déontologie partout très présente, marqueur identitaire fort de la profession et la réalité de pratiques communes (par exemple : constructions collectives des réponses, réunions de régulation ou de ré-interrogation des appels reçus)*

**- La présence d'un système d'expertise :**  
*évaluation collective entre pairs.*

Ce que vont permettre ces résultats, qui rappelons-le n'ont pas le statut d'un travail d'intervention classique où les résultats ont valeur d'une « *révélation sociale rédemptrice* » (Tixier, 2001), est un changement d'objet du référentiel de compétences.

Pour les employeurs, si l'activité d'écoute est bien la même dans l'ensemble des structures, il devient peut-être possible d'envisager d'utiliser ce référentiel comme ressource stratégique dans la régulation conduite par l'acteur public.

## 2.2. L'émergence d'un collectif d'employeurs

Toutefois, un certain nombre de questions restent sans réponse au sein du comité de pilotage de l'étude. Si les compétences des écoutants sont bien les mêmes, qu'en est-il de la capacité des différentes structures à s'engager dans une véritable régulation et à se constituer comme secteur à part entière ?

*« Sommes nous suffisamment nombreux pour être crédibles face à l'État dans la défense de nos modes d'organisation ? Faut-il envisager la création d'une convention collective ? Par ailleurs, si tel est le cas devra-t-on vraiment y associer nos salariés ?*

*Qu'en est-il des évolutions technologiques : le téléphone, Internet, les SMS ? Qui sont vraiment nos écoutants, avons-nous des politiques de recrutement similaire ? »*

(propos énoncés lors de la remise du référentiel compétences en comité de pilotage)

Les questions sont, on le voit, nombreuses et la cohérence du groupe incertaine. Les contours de l'activité restent flous, nul ne sait vraiment qui sont les écoutants : quelles sont leurs qualifications, comment sont-ils recrutés, rémunérés ?

Finalement, au terme d'un comité de pilotage « animé », sous l'impulsion des chercheurs et d'alliances entre certains employeurs prépondérants, nos commanditaires vont décider de poursuivre l'étude et de l'étendre à la nouvelle hypothèse. Ils accepteront également, ce qui était pour nous un préalable, d'associer les salariés à ce nouveau travail.

## 2.3. La certification professionnelle comme ressource stratégique

Poursuivant notre intervention nous nous attachons à présent à mettre à jour les structures de l'emploi et de son organisation. Pour cela nous procédons en deux temps. Premièrement une étude statistique à partir d'un important questionnaire, de plus de 130 questions, que nous avons adressée aux services ressources humaines des différentes structures. Deuxièmement des entretiens avec les responsables concernés dans chacune des structures.

Le questionnaire abordait un grand nombre de thématiques comme :

- les données générales sur les structures,
- les effectifs,
- les données techniques sur les lignes,
- les données sociales sur le personnel de l'écoute,
- le recrutement,
- la formation,
- les rémunérations.

Ce que montreront nos résultats, c'est une organisation de l'écoute relativement homogène et des structures assez semblables. Mais au-delà de ces résultats, ce qui, à nouveau, est réellement important, c'est la mobilisation que va susciter l'étude chez les différents acteurs aussi bien employeurs que salariés. Certes les formes de mobilisation et les stratégies des deux acteurs sont sensiblement différentes, mais l'enjeu est posé : faire reconnaître la pertinence de l'écoute à partir de la validation des compétences des écoutants au sein de certifications professionnelles.

Ainsi, lorsque nous remettons notre rapport définitif présentant les deux principales options – création de certifications spécifiques à l'écoute ou travail de VAE collective sur des titres ou diplômes existants – que nous avons retenues en matière de validation des acquis de l'expérience, c'est celle présentant l'hypothèse de création de certifications qui rencontrera la plus grande adhésion. C'est donc cette voie qui est choisie et des contacts vont être pris avec différents certificateurs possibles, notamment l'enseignement supérieur dans la perspective de mettre en place une licence professionnelle. Même si l'avenir de cette démarche reste encore incertain, il ne fait aucun doute que l'action entreprise par les acteurs du secteur a conduit à renforcer leur position. Nous constaterons en effet que l'agence publique chargée de la réorganisation du secteur, l'INPES<sup>11</sup>, qui s'était engagée dans le développement d'une TSS dans le cadre du télémarketing, soutient maintenant ouvertement la démarche de certification professionnelle des écoutants. Cela ne préjuge en rien de l'avenir du secteur, mais traduit toutefois une évolution de la position de l'acteur public.

## Conclusion

Une des conséquences significatives de l'action publique entreprise dans le secteur de la TSS est le passage d'une période où les compétences, les pratiques professionnelles, sont confinées à l'intérieur des structures de l'écoute, à une période d'identification collective sur l'identité sociale du métier d'écouter. Ce référent collectif de métier défini simultanément comme « *technique et social* » (Segrestin, 1977) conduit à l'émergence d'une « *communauté pertinente de l'action collective* » (Segrestin, 1980) à même de conduire des actions de régulation face à l'acteur public.

Toutefois, si ces acteurs s'autonomisent par un mécanisme d'institutionnalisation d'un segment particulier sur les marchés du travail, ils ne cherchent pas à se l'approprier en « *instaurant des protections contre la concurrence sur les marchés du travail en fermant l'accès à ces emplois particulier au nom de la rareté où de l'utilité d'une compétence* » (Paradeise, 1988). En effet, contrairement à ce que propose cette approche classique du développement des « professions » (au sens de professions constituées chères à la sociologie des professions) sur les marchés du travail, les acteurs que nous observons se comportent davantage comme des entrepreneurs de l'action publique sanitaire et sociale que comme des entrepreneurs au sens capitalistique du terme. Ce qu'ils veulent défendre avant tout, ce sont des compétences et des pratiques constitutives de ce qu'ils jugent nécessaire à la production d'une écoute de qualité.

Cela pose la question de la capacité de l'acteur public à réguler ce type d'activité où l'autorité de référence en matière de conduite des politiques sanitaires et sociales reste largement indéterminée.

---

<sup>11</sup> Institut national de prévention et d'éducation pour la santé.

## Bibliographie

Boisset A. (2002), « Être écouté anonymement et immédiatement motive la plupart des appels », *Lien social dossier*, n° 619.

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

Delignières G. (2005), « Les enjeux de la régulation professionnelle dans un secteur de services aux personnes : le cas de la téléphonie sanitaire et sociale », *Actes des X<sup>èmes</sup> Journées de Sociologie du Travail*, vol. 5/6, Rouen, novembre.

Delignières G. (2007), *La négociation de la qualification et la structuration d'une offre de certifications professionnelles : un enjeu de « professionnalisation »*, Céreq, NEF à paraître.

IGAS (1998), *Rapport annuel IGAS, La téléphonie sanitaire et sociale, entre information et écoute du public*, La Documentation française.

Ion Jacques, Ravon Bertrand (2005), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte/Syros, coll. « repères », 7<sup>e</sup> édition.

Paradeise C. (1988), « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 2, pp. 9-21.

Reynaud J.-D. (1989), *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.

Segrestin D. (1980), « Les communautés pertinentes de l'action collective », *Revue française de Sociologie*, XXI, pp. 171-203.

Segrestin D. (1977), *La CGT et les métiers*, thèse pour le doctorat de recherches, Paris, FNSP, ronéo, 688 p.

Tixier P.-É. (1996), « Les processus de recherche en sciences sociales codéfinis avec les syndicats », in G. Murray, M.-L. Morin, I. Da Costa I, *L'État des relations professionnelles*, Toulouse, Octares.



# La place des certifications dans la construction et la reconnaissance des qualifications par les partenaires sociaux

*Chantal Labruyère, Josiane Teissier*

*Céreq*

La création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) par la loi de modernisation sociale de janvier 2002 a marqué une étape importante dans la reconnaissance officielle de la diversité des certificateurs et de l'offre complexe qu'ils avaient progressivement élaborée. Dernier segment de cette offre, les certificats de qualification professionnelle (CQP) ont mis en évidence le rôle important des partenaires sociaux dans la construction de cette nouvelle offre, puisque l'État n'intervient à aucun moment dans le processus de leur élaboration. Mais leur rôle dans le champ de l'offre de certification est bien plus ancien, puisque les partenaires sociaux siègent depuis l'après guerre dans les différentes instances de concertation en place pour gérer ce qu'on appelait plutôt, jusqu'à la fin des années 90, l'offre de formation professionnelle initiale et continue.

Les organisations d'employeurs et de salariés sont impliquées à la fois dans la production de cette offre de certifications, et dans leurs usages, à travers les négociations collectives pour l'élaboration des grilles de classification. Elles sont amenées à se construire un point de vue, voire une doctrine, sur la nature de cette offre et l'utilité ou la valeur relative de chacun de ses segments.

L'essentiel de la concertation se situant au niveau des branches professionnelles, le constat d'une certaine hétérogénéité de points de vue selon les branches a souvent été fait par ceux qui ont une vision transversale de cette concertation, en particulier les services qui gèrent ces instances, comme le bureau des CPC de l'Éducation nationale<sup>1</sup>, ou les organismes qui siègent dans un grand nombre d'entre elles, ce qui est le cas du Céreq<sup>2</sup>. Ce qui n'empêche pas qu'au niveau interprofessionnel, les confédérations soient amenées également à élaborer des orientations, si ce n'est une doctrine bien établie, pour adosser leurs prises de position dans les négociations interprofessionnelles et donner des points de repères aux négociateurs de branche.

C'est à ces points de vue, à ces prises de position interprofessionnelles que nous nous sommes intéressées dans le travail conduit ici. Nous avons constitué un corpus de propos tenus par les différents partenaires sociaux dans les instances interprofessionnelles de concertation sur l'offre de certification<sup>3</sup>, et plus largement dans des instances de dialogue autour de la relation formation-emploi, comme le Haut-Comité Éducation Économie Emploi (HCEE). Nous avons complété ce corpus par un certain nombre d'entretiens, menés en 2005, avec les principaux représentants syndicaux et patronaux spécialistes de ce champ<sup>4</sup>, ainsi qu'avec des représentants de l'État en charge de ces instances<sup>5</sup>.

C'est donc cet ensemble de matériaux que nous avons mobilisé pour tenter d'apprécier ce qui avait évolué ces dernières années dans la manière dont les partenaires sociaux conçoivent le lien entre formation/certification d'un côté et emploi/mobilité/qualification de l'autre, avec parfois des mises en regard avec l'évolution des conceptions des représentants de l'État, très présents sur ce champ de concertation sociale.

---

<sup>1</sup> La revue *CPC-Info* publie régulièrement des points de vue d'acteurs de branche, qui mis bout à bout, s'avèrent fort divers, y compris au sein d'une même confédération. Cf. bibliographie.

<sup>2</sup> Sa participation aux instances de consultation figure dans les décrets instituant les CPC et dans le décret de création du Céreq.

<sup>3</sup> En particulier les comités interprofessionnels consultatifs du ministère de l'Éducation nationale (MEN) et du ministère de l'Emploi, mais aussi la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

<sup>4</sup> Nous avons ainsi rencontré trois représentants du MEDEF et un de la CGPME deux représentants de la CGT, un représentant de la CFDT, un représentant de FO, ainsi qu'un représentant du SNESUP.

<sup>5</sup> DGESCO pour le MEN, DGEFP pour le ministère du Travail, CNCP pour l'interministériel.

Nous présenterons nos réflexions en deux parties : en premier lieu nous verrons que certaines organisations syndicales s'appuient sur la notion (patronale) de « responsabilité individuelle » dans la construction de la qualification pour conforter l'axe revendicatif d'un « portage individuel de la qualification ».

Nous verrons en second lieu que si la légitimité de chacun des segments de l'offre de certification fait consensus aujourd'hui, en revanche le dissensus entre patronat et syndicats perdure et même s'accroît sur la question de la reconnaissance des certifications en termes de qualification et de rémunération pour les individus qui les portent.

## **1. La construction de la qualification : une responsabilité partagée entre employeurs et salariés**

Les premières années de la nouvelle décennie ont été marquées par une intense activité de consultation des partenaires sociaux et d'incitation à la négociation sur les thématiques de la formation continue et de la certification. En parallèle à ces discussions s'est progressivement imposée l'idée que les certifications pouvaient reconnaître la qualification acquise au terme de processus différenciés de formation, formels, non formels ou informels, pour reprendre la catégorisation désormais en vigueur dans l'Union européenne.

Les nombreux comptes rendus des débats qui se sont déroulés, en parallèle aux négociations engagées autour de la loi de modernisation sociale d'une part et de l'Accord national interprofessionnel d'autre part, au sein des instances de consultation interprofessionnelles des partenaires sociaux (comité interprofessionnel consultatif/CIC, HCEE, CNCP...) permettent de voir se constituer progressivement un relatif consensus autour d'une conception nouvelle de l'articulation compétences/qualification. Si les « compétences » ont longtemps été suspectées par les organisations syndicales de salariés de servir de cheval de Troie du patronat pour remettre en cause les cadres collectifs de gestion de l'emploi et des carrières autour de la notion de qualification, elles sont désormais largement admises comme l'un des éléments de la qualification, celui qui permet de distinguer une qualification postulée d'une qualification mise en œuvre dans un contexte donné.

### **1.1. De la coresponsabilité au portage individuel de la qualification**

Sans doute les désaccords continuent-ils à se manifester, voire à s'exacerber, entre patronat et syndicats sur l'établissement ou non d'un lien fort (automatique) entre la possession d'une certification professionnelle et la reconnaissance économique, par l'employeur, de la qualification professionnelle dont elle est en principe constitutive. On note cependant que les partenaires sociaux sont soucieux désormais de développer un cadre de garanties collectives permettant d'accompagner le mouvement de mobilité croissante des salariés sur le marché du travail, jugé par eux irréversible. Au niveau interprofessionnel, les enjeux liés à la construction et au « portage individuel de la qualification » sont donc devenus au moins aussi importants que ceux liés au besoin d'équité dans la gestion des qualifications et des carrières dans l'entreprise, gestion que les accords de branche (grilles de classification notamment) permettaient d'encadrer.

Rappelons que les garanties collectives en ce domaine reposaient sur deux éléments structurants pour les organisations syndicales : un principe d'égalité (à travail égal, salaire égal), qui conduit à privilégier un lien fort entre le salaire et la qualification du poste occupé<sup>6</sup> ; et la prise en compte de la « durée de formation préalable nécessaire pour tenir le poste correctement »<sup>7</sup>, dans l'opération de classement du poste dans la hiérarchie des qualifications (version classifications).

C'est ainsi qu'émerge ces dernières années l'idée de rechercher de nouveaux types de garanties collectives du côté de la « sécurisation des trajectoires » (CFDT). L'argument majeur renvoie au nombre toujours croissant de salariés qui ne sont plus durablement couverts par une convention collective de branche ou un accord d'entreprise et échappent ainsi aux garanties associées en matière de déroulement de carrière. À travers la notion de « sécurité sociale professionnelle », défendue par la CGT, c'est un objectif de même

---

<sup>6</sup> Ce principe est amendé cependant par la reconnaissance de l'expérience personnelle de celui qui occupe le poste, mesurée à travers l'ancienneté (dans le métier ou dans l'entreprise, selon les cas).

<sup>7</sup> Cela a conduit à l'adoption en 1969 d'une grille commune de hiérarchisation des formations (aujourd'hui des certifications) et des emplois en six niveaux de formation.

nature qui est visé : comme l'indique J.-C. Le Duigou<sup>8</sup>, « *il s'agit de passer d'une protection passive contre le risque social à une sécurité active face à l'aléa économique* », cette sécurité supposant qu'on reconnaisse des droits attachés aux salariés (et plus seulement à l'emploi) : « *Les droits acquis doivent être transférables : droit à la formation, reconnaissance des qualifications et compétences, ainsi que certains avantages sociaux et les comptes épargne temps* ».

Cette proposition, qui fait relativement consensus aujourd'hui, se nourrit des orientations esquissées il y a une dizaine d'années, par des rapports d'experts discutés dans des instances de consultation comme le Conseil économique et social ou le Commissariat général du Plan (rapport Boissonnat<sup>9</sup> d'abord, puis rapport Supiot<sup>10</sup>). D'une certaine manière, l'idée du « portage individuel de la qualification » est ici actée par les organisations syndicales, qui se saisissent, pour la retourner, à la manière des pratiquants des arts martiaux, d'une revendication patronale développée depuis une décennie sur la responsabilisation des salariés dans l'entretien de leur « employabilité », et le développement de leurs « compétences ». Cette revendication patronale est largement relayée par les chantres du libéralisme économique qui élaborent la politique communautaire (voir le débat autour du mémorandum, en 2000, dont nombre de formulations illustrent cette version libérale de la responsabilité individuelle).

Les mesures phares des dernières avancées législatives (la VAE dans la loi de modernisation sociale de janvier 2002) ou conventionnelles (le DIF dans l'accord national interprofessionnel de septembre 2003, puis la VAE dans ses avenants de 2005) s'inscrivent dans cette perspective, en dotant les salariés de droits nouveaux (à la validation des acquis, à la capitalisation individuelle du temps de formation), leur permettant d'outiller leurs stratégies de développement et de valorisation de leur qualification.

Ces droits nouveaux ont des limites, et notamment l'absence de généralisation du principe de transférabilité du DIF, revendiquée par les syndicats de salariés. Cependant ils semblent de nature à pouvoir rétablir un certain équilibre, au bénéfice du salarié, dans la gestion de la mobilité. C'est ce qui apparaît en tout cas dans les propos que nous ont tenus à la fois des responsables patronaux et des représentants syndicaux, au cours des entretiens que nous avons menés :

*« Demain le salarié aura le pouvoir de négociation (de sa qualification), il aura les cartes en main, notamment dans les secteurs où il va y avoir pénurie de main-d'œuvre. C'est déjà ce qui se passe par exemple dans les métiers de l'informatique dans la Silicon Valley à la française ... »* (entretien MEDEF).

*« Avec le DIF, les salariés ont créé un nouveau rapport de forces : l'initiative revient à la personne, le DIF est attaché à la personne, la question de sa transférabilité est posée. Le patronat s'y refuse pour l'instant, elle n'a donc pas été actée dans l'ANI, mais déjà certains accords de branche prévoient cette transférabilité dans les mobilités internes aux branches. Le patronat réclame l'initiative des salariés mais souhaite en garder la maîtrise... »* (entretien CGT, confédération).

Le consensus obtenu autour de cette idée du salarié « coresponsable » de son employabilité, à travers l'attribution de nouveaux droits (à la VAE, au DIF) n'est cependant pas totalement stabilisé. Ainsi FO et la FSU se sont rejoints, dans un débat sur la VAE<sup>11</sup>, sur un certain nombre de mises en garde ou de débats à poursuivre, notamment sur la notion de « responsabilité ». Pour J.-M. Camus (FSU), le fait d'affirmer que la VAE est un droit qui permet au salarié d'assurer sa propre employabilité, mérite débat : « *On franchit le cap entre le droit et l'obligation de se former tout au long de la vie, c'est un vrai débat* ». J.-C. Quentin, représentant de FO, s'interroge : « *Est-ce que le salarié est responsable ou est-ce que le salarié est acteur ? C'est tout le débat que nous avons eu tout au long de la négociation interprofessionnelle. [...] Dans l'ANI vous ne trouverez pas une seule fois la mention du « salarié responsable », par contre on parle du « salarié acteur » et là on est d'accord. Ce qui veut dire qu'il faut qu'à un moment donné l'individu comprenne qu'il y a une démarche à faire, un effort à faire... Mais il faut que les moyens lui en soient fournis. Là est le vrai débat ! Si on parle de « salarié responsable » au sens juridique du terme et au sens de l'exécution du contrat de travail, on ne va pas être d'accord.* ».

---

<sup>8</sup> Le Duigou Jean Christophe, 2005, *Demain le changement*, Paris, Éditions La Dispute, p. 112.

<sup>9</sup> Boissonnat Jean, octobre 1995, *Le travail dans 20 ans*, rapport pour le Commissariat au Plan, coédition : Odile Jacob et La Documentation française.

<sup>10</sup> Supiot Alain, 1999, *Au delà de l'emploi : transformations du travail et avenir du droit du travail en Europe* ; rapport à la commission européenne, Paris, Flammarion.

<sup>11</sup> Rapport Benhamou, juin 2005, *La VAE en actes ; annexes, tome 2 : table ronde avec les partenaires sociaux* ; en ligne sur le site de l'Éducation nationale.

## 1.2. La fin de l'opposition idéologique formation/travail dans la construction de la qualification ?

La dernière décennie a également été marquée par l'émergence d'un certain consensus sur la valeur formative du travail et donc sur le rôle des entreprises dans la formation des jeunes et la professionnalisation des débutants. L'apprentissage a longtemps été suspecté par les organisations syndicales de servir essentiellement les intérêts des employeurs, en mettant à leur disposition un vivier de main-d'œuvre à bon marché. Il est aujourd'hui considéré également comme une voie d'accès à la qualification qui présente des intérêts pour les jeunes et à ce titre mérite d'être encouragée voire développée à tous les niveaux de formation, y compris dans l'enseignement supérieur. L'apport reconnu de l'expérience acquise en situation de travail dans la formation initiale des jeunes est encore plus clairement revendiqué par les partenaires sociaux quand il s'agit de dispositifs d'insertion dans l'emploi de jeunes (ou moins jeunes) adultes en difficulté sur le marché du travail, et cela quel que soit leur niveau initial de formation.

L'évolution du rapport entre formation formelle et formation non formelle, au bénéfice de cette dernière, dans le cadre de ces dispositifs dits de « professionnalisation » et non plus de qualification, n'a d'ailleurs pas posé de problèmes majeurs aux organisations syndicales dans les négociations de l'accord national interprofessionnel, selon les différentes sources consultées, même si en dehors de ces dernières, des voix discordantes ont pu se faire entendre (celles des représentants des organismes de formation ou des députés communistes à l'Assemblée nationale). La volonté de distinguer clairement les dispositifs de formation initiale (apprentissage) des dispositifs de formation continue (professionnalisation) pour éviter les dérives passées du contrat de qualification<sup>12</sup> ont sans doute contribué à construire ce consensus.

La réaffirmation vigoureuse de la dimension formative du travail ces dernières années, illustrée par l'adoption, elle aussi consensuelle, de la loi sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) en 2002, n'est sans doute pas étrangère à l'évolution des positions syndicales sur les modalités de l'alternance dans les nouveaux contrats de professionnalisation. D'une certaine façon, l'accord construit autour des nouvelles modalités du contrat de professionnalisation témoigne, comme le souligne J.-P. Willem, « *d'un pari des partenaires sociaux d'en finir avec l'opposition idéologique formation/travail et à l'inverse de considérer qu'il s'agit de deux moyens complémentaires d'accès à la qualification* »<sup>13</sup>.

Peut-on suivre cet auteur dans les conclusions qu'il tire de cette interprétation de l'accord, en termes d'évolution des pratiques syndicales ? Selon lui, « *dès lors que la qualification se construit par l'emploi et la formation, les partenaires sociaux posent directement la question du contenu des emplois et font entrer dans le champ de la négociation, individuelle et collective, ce qui relève aujourd'hui largement de la liberté des chefs d'entreprise : la configuration des emplois et donc la qualification contractuelle.* » Les propos du représentant de la CFDT, lors d'un débat sur la VAE<sup>14</sup>, semblent tout à fait confirmer cette hypothèse : évoquant la phase post-VAE, en cas de validation partielle, F. Ducarne insiste sur la responsabilité des syndicalistes de terrain : « *Quand on préconise autre chose que la formation, un changement de poste ou une adaptation du poste de travail, il est évident qu'il y a nécessité, pour les mandats syndicaux, de jouer un rôle pour que cela puisse effectivement se réaliser dans l'entreprise.* » De même Maryse Dumas (CGT) souligne, lors d'une journée de formation des militants sur le DIF<sup>15</sup> : « *Nous sommes habitués à négocier du collectif. L'arrivée du DIF suppose pour la CGT d'avoir un rapport direct avec chaque salarié pour savoir à quoi il aspire pour sa carrière, à défaut de quoi le DIF pourrait rester à l'initiative de l'employeur.* »

Pour conclure sur ce point, parler de la fin de l'opposition idéologique formation/travail dans la construction de la qualification peut signifier simplement qu'un nouveau terrain de lutte est identifié, le droit à la formation pouvant s'exprimer également comme un droit à un travail qualifiant, ce qui n'était pas jusque là inscrit dans les axes de revendication. La question des moyens militants dont disposent sur le terrain les organisations syndicales sur cet objectif particulièrement ambitieux, est posée.

---

<sup>12</sup> M. Théry, J.-M. Lutringer, C. Seiler, 2005, « Apprendre et travailler vers de nouvelles complémentarités » Céreq, *Bref*, n° 225, décembre.

<sup>13</sup> J.-P. Willem, 2004, « De la professionnalisation au droit de la compétence » ; *Droit Social*, n° 5, mai.

<sup>14</sup> Rapport Benhamou, *op. cit.*

<sup>15</sup> Dépêche AEF du 16 mai 2005 : « Pour la CGT, le DIF est un levier revendicatif majeur ».

## 2. La diversification des certifications entérinée par tous les acteurs

Il est une autre thématique sur laquelle on peut considérer que certaines convergences se sont fait jour, au moins au niveau des orientations soutenues par les représentants de niveau interprofessionnel des partenaires sociaux, c'est celle de la diversification des certifications.

### 2.1. Une diversification admise mais une inflation souvent contestée

Les certificats de qualifications professionnels (CQP) ont été dénoncés par un certain nombre de représentants syndicaux comme des ersatz de certifications (cf. une note<sup>16</sup> du responsable national Formation continue de la CGT/FO datée de septembre 1998), étant essentiellement « supportés » par les organisations patronales pendant une décennie (sous l'influence notable de la métallurgie, créatrice du concept. Aujourd'hui ils sont intégrés assez volontiers par les organisations syndicales dans la panoplie utile des certifications, en complément des certifications publiques, voire en articulation avec elles, la question des passerelles entre ces deux mondes étant considérée comme d'actualité par la majorité des organisations syndicales rencontrées. Un représentant de la CGPME résume assez bien cette évolution : « *En France nous avons la particularité d'avoir une certification de capacités générales avec les diplômes de l'Éducation nationale, une certification de résultats avec le ministère de l'Emploi et une certification contextualisée avec les CQP. Mais on ne peut pas opposer CQP et diplômes, ils ne jouent pas le même rôle. Du reste la diabolisation des CQP qui existait dans la CTH est révolue* »<sup>17</sup>.

L'existence d'une diversité de certifications est donc actée par la grande majorité des partenaires sociaux comme un élément plutôt favorable à une bonne gestion des besoins de qualification. Certaines organisations dénoncent cependant le trop grand nombre global de certifications : c'est le cas en particulier des représentants de la CFTC ou de FO, chacun en fonction de préoccupations spécifiques (coût social, émiettement, opacité du système de reconnaissance). Ainsi, pour la CFTC : « *Il y a en France pléthore de certifications professionnelles qui n'ont aucune valeur, qui coûtent cher, non seulement aux entreprises mais aux individus eux-mêmes* »<sup>18</sup>, dénonçant en particulier la tentation de découpage en unités autonomes de certaines certifications : « *Nous avons vu apparaître (après la loi sur la VAE), ce que nous avons appelé les assignats de la certification : c'est-à-dire un découpage de certaines certifications en petits morceaux, et on donnait un superbe diplôme qui ne valait absolument rien sur le marché du travail.* » De même, le trop grand nombre de certifications spécialisées est parfois considéré comme rendant très difficile l'orientation des jeunes et susceptible de nuire à la mobilité. Selon FO, « *nous avons aujourd'hui beaucoup trop de certifications, à tel point que les jeunes [...] dans leur parcours de formation, sont incapables de faire un lien entre un métier et le type de formation ou de certification qu'on leur propose... On a trop de certifications, et elles sont trop centrées sur des logiques de branches. Ces logiques de branche ont prévalu non seulement pour la construction des certifications mais également pour l'organisation de la formation professionnelle, et cela se fait au détriment d'une capacité d'adaptation que va nécessiter de plus en plus la vie professionnelle. [...] Cette multiplicité des certifications fait qu'on spécialise trop tôt les jeunes* »<sup>19</sup>.

Globalement, d'indéniables rapprochements ont vu le jour entre les positions patronales et syndicales sur la nature des outils dont doivent se doter les partenaires sociaux pour faire face aux enjeux posés par la mise en œuvre du nouveau mot d'ordre communautaire de « formation tout au long de la vie ». Il n'en reste pas moins que les objectifs poursuivis par chacun des partenaires d'une part et par les pouvoirs publics d'autre part ne sauraient être confondus, et que sur de nombreux points de forts désaccords subsistent.

Nous allons essayer de résumer maintenant successivement les objectifs et points de vue défendus par les différentes parties (organisations patronales, organisations syndicales) sur un certain nombre de thématiques qui sont revenues de manière assez systématique au cours des entretiens que nous avons conduits, ou des interventions publiques des représentants syndicaux siégeant dans les instances consultatives.

---

<sup>16</sup> Jean-Claude Quentin, 1998, « *Le CQP est au diplôme ce que la saccharine est au sucre : on l'utilise en cas de pénurie et il laisse parfois un goût amer* », Note aux militants de FO, septembre.

<sup>17</sup> F. Petel, CGPME ; entretien du 14/06/05.

<sup>18</sup> Rapport Benhamou : « La VAE en actes, Annexes, tome 2 : table ronde des partenaires sociaux », juin 2005, en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

<sup>19</sup> FO, entretien du 8/06/05.

## 2.2. L'intérêt du MEDEF pour les diplômés ne se dément pas, sa réticence à les reconnaître s'accroît

Au-delà de propos convenus sur l'inadaptation récurrente des diplômes de l'Éducation nationale, les représentants patronaux siégeant dans les différentes instances de concertation ne démentent jamais l'intérêt que représente pour les employeurs l'existence, au sein d'une offre variée de certifications, de diplômes professionnels délivrés par l'Éducation nationale. Ainsi l'atteste cette position affirmée par D. De Calan et P. Chartron de l'UIMM<sup>20</sup> : « *L'adaptation indispensable de la main-d'œuvre ne peut se décréter et l'adéquationnisme entre formation et besoin des entreprises est un leurre. Nous avons la chance de disposer d'un système éducatif et de formation professionnelle diversifié et riche qui jusqu'à maintenant a su relever les défis des évolutions dans les exigences du travail.* » Se gardant bien de leur attribuer une valeur prédictive sur la capacité à tenir un emploi concret, ils n'en reconnaissent pas moins « *qu'ils attestent d'un niveau moyen de connaissances et de savoir-faire utiles ou indispensables à des situations professionnelles. Et que ces certifications là (diplômes professionnels) démontrent une capacité d'adaptation et un potentiel à exercer des missions dans une filière professionnelle* »<sup>21</sup>. Cela justifie qu'ils acceptent de passer du temps dans les instances de consultation sur les diplômes professionnels et qu'ils soient souvent à l'initiative de la création de nouveaux diplômes.

On doit remarquer cependant que dans cette activité en CPC, tous les représentants patronaux ne défendent pas la même position en ce qui concerne le caractère polyvalent ou au contraire spécialisé des diplômes de l'Éducation nationale. Ainsi le MEDEF affirme que « *le temps des diplômés hyper spécialisés est terminé* » et se prononce plutôt en faveur de diplômés « *avec des socles larges de connaissances technologiques et professionnelles, sur lesquelles les branches pourraient construire des CQP dans une logique de formation tout au long de la vie* »<sup>22</sup>. À l'inverse, de nombreuses organisations professionnelles continuent à plaider pour la création de diplômés hyper spécialisés, à tous les niveaux de qualification, sachant qu'au-delà de l'adaptation de la main-d'œuvre aux emplois d'un secteur, ces diplômés spécialisés ont vocation (surtout ?) à renforcer l'image du secteur concerné, à lui donner une certaine visibilité pour les jeunes et à en améliorer l'attractivité (cas emblématique de la filière hygiène et maintenance des locaux pour la Fédération des entreprises de la propreté). Cela peut conduire ces représentants à revenir à la charge plusieurs fois pour convaincre l'Éducation nationale du bien-fondé de leurs besoins spécifiques, cette dernière étant a priori plutôt soucieuse de ne pas développer à outrance l'offre de certifications, voire même dans certains secteurs de la « rationaliser » c'est-à-dire la restreindre.

L'utilité des diplômes comme garantie d'un socle de connaissances mobilisables pour construire ultérieurement la compétence n'est pas contestée ; mais aux yeux des organisations patronales, cela souligne d'autant mieux leur insuffisance à répondre aux besoins en termes de compétences professionnelles. Cette position est aujourd'hui systématiquement évoquée par ces organisations :

*« Si par le passé, la qualification figeant un ensemble de savoir-faire et de connaissances techniques assurait de la capacité à tenir un emploi, il faut aujourd'hui démontrer d'autres capacités dans les domaines du relationnel, de l'adaptabilité, de la résolution de problèmes, de la conscience économique, etc., qui ne sont pas l'objet de la qualification ni d'autres formes de certifications, mais qui sont révélées dans l'action. La qualification professionnelle (version diplôme) si elle constitue une condition nécessaire pour intégrer un emploi, n'est pas suffisante car il faut désormais pour la mettre en œuvre disposer de qualités autres qu'il est usuel de nommer compétences. [...] Cette certification, si elle ne garantit pas la capacité à mettre en œuvre les connaissances et savoirs, garantit une détention moyenne révélatrice d'un potentiel à s'intégrer dans une filière professionnelle, sous réserve de qualités et capacités complémentaires indispensables au monde du travail et peu présentes ou absentes des cursus de formation et de la certification »<sup>23</sup>.*

Cette incertitude sur la capacité réelle à tenir un poste correspondant à la cible de qualification du diplôme détenu par l'individu est largement évoquée par les représentants patronaux, au niveau interprofessionnel au moins, pour contester tout dispositif de reconnaissance économique (salariale) des diplômés (ou plus largement des certifications, y compris des certifications paritaires comme les CQP !), et notamment celui des seuils d'accueil, qui consiste à attribuer un coefficient déterminé par convention aux détenteurs de certains diplômes, après une période d'intégration dans l'entreprise limitée à quelques mois.

<sup>20</sup> D. De Calan, P. Chartron (UIMM), document ronéoté « Les compétences en action dans la société ».

<sup>21</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>22</sup> Entretien MEDEF, avril 2005.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, pp. 7 et 8.

Mais la contestation radicale de l'existence d'un lien étroit entre la certification des individus, leur qualification et leur positionnement dans la grille des classifications relève d'un autre niveau d'argumentation, également mobilisé par les représentants des employeurs : seule la contribution économique du salarié peut être le soubassement de la rémunération et celle-ci dépend avant tout du poste qu'il occupe. C'est donc la qualification du poste qu'il s'agit de définir, et de reconnaître, quels que soient les attributs de la personne qui l'occupe. Seules les compétences mises en œuvre dans l'exercice de l'activité et validées localement (dans un contexte donné) par l'employeur, peuvent venir moduler, à la marge, la rémunération de base qui est établie en fonction de la qualification du poste.

Un examen attentif des positions sur ce point des représentants patronaux dans les différentes branches mettrait sans doute en évidence des positions plus nuancées, l'élimination de toute référence aux diplômes dans les grilles de classification n'étant pas à l'ordre du jour partout, contrairement aux invitations fortes du MEDEF.

Au niveau interprofessionnel de l'organisation patronale, en effet, comme à celui de l'UIMM qui souvent l'inspire, cette volonté de dissociation radicale entre certification, qualification et classification est désormais un leitmotiv, rappelé en toutes circonstances : qu'il s'agisse des entretiens menés avec plusieurs représentants du MEDEF, dans le cadre de cette étude, au cours desquels l'existence de seuils d'accueil dans les conventions collectives fut vigoureusement remis en cause, ou lors de tables rondes publiques, comme celle organisée par la mission Benhamou sur le thème de la VAE<sup>24</sup>. Interpellé par ses homologues syndicaux, qui soulèvent la question de la reconnaissance des diplômes acquis par VAE, F. Traisnel, représentant du MEDEF, développe longuement une argumentation bien rôdée :

*« Lorsque vous évoquez les classifications des conventions collectives, on classe des emplois, en fonction de la productivité reconnue, par les uns et par les autres, et il y a effectivement un niveau de rémunération qui est attaché à cet emploi. Et je souhaite que nous ne fassions pas de confusion entre les deux : pour le MEDEF, il n'est pas question, à aucun moment de rémunérer une qualification professionnelle. On rémunère un emploi. Il ne faut leurrer personne : ce n'est pas parce que j'aurais obtenu par la VAE une certification complémentaire que j'aurai un niveau de rémunération supérieur. Si grâce à la VAE je peux participer à une mobilité à l'intérieur de l'entreprise ou à l'extérieur de celle-ci, avoir un emploi reconnu par la convention collective comme étant plus productif, j'aurai une rémunération complémentaire. Mais si après la VAE je reste au même poste de travail, je n'aurai pas un centime de plus. »*

Cette question du « portage de la qualification » est un point de contradiction, bien repéré par nos interlocuteurs CGT (cf. ci-dessus) mais également par un organisme comme l'ANDCP (associations de cadres RH). Dans l'entretien avec la mission Benhamou, son représentant analyse le cas d'une VAE réussie, pour un CQP qui correspond à l'emploi occupé par le salarié. Il estime que si la branche a positionné le CQP à un certain niveau d'emploi, la réussite du salarié à ce CQP devrait entraîner ipso facto requalification du poste occupé à ce même niveau, et il en conclut qu'elle doit donner lieu à une reconnaissance salariale : *« ...si l'employeur dit "je ne paye pas", c'est compliqué parce que la personne est dans l'emploi qui lui a valu la certification. »* L'échange montre que le représentant du MEDEF ne peut répondre que par une profession de foi, par laquelle il affirme que le bien-fondé du choix de l'employeur est en toute circonstance irrécusable : *« Je suis persuadé que si la personne tient l'emploi (ciblé par la certification) elle a la rémunération correspondante à l'emploi occupé » !*

---

<sup>24</sup> Rapport Benhamou, 2005, *La VAE en actes, annexe au rapport, Tome 2 : table ronde avec les partenaires sociaux* ; en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

### 2.3. Quelle reconnaissance des CQP par le patronat ?

Dans un article publié en 2000<sup>25</sup>, les représentants de la métallurgie, à l'origine de la création des certificats paritaires (CQP), rappelaient les trois volets de ce dispositif de validation :

- *Création (ou validation) de qualifications professionnelles et inscription sur une liste nationale professionnelle*
- *Classement des qualifications créées dans quatre catégories (A/B/C/D) correspondant aux niveaux d'opérateurs, de techniciens, de techniciens supérieurs et d'ingénieurs (...) afin de permettre aux titulaires de ces certificats de se voir appliquer des seuils minimum d'accueil, à l'instar des titulaires de certains diplômes de l'enseignement professionnel*
- *Attribution (ou délivrance) de CQP aux candidats déclarés admis aux épreuves de qualification définies par la qualification créée*

Aujourd'hui, le principe même de l'établissement d'une correspondance entre un CQP et un niveau de classification, dans une convention collective donnée, est contesté, comme ont pu nous le confirmer nos interlocuteurs du MEDEF qui soulignent leurs désaccords avec les organisations syndicales « *qui veulent créer un lien avec la grille chaque fois qu'on crée un CQP !* ». Il est remarquable de noter d'ailleurs que dans un document consacré à la question des certifications, les auteurs membres de l'UIMM mais parlant au nom du MEDEF, ne disent pas un mot sur la question de la reconnaissance salariale des CQP. Ils se contentent en effet d'indiquer de manière très générale que « *mis en place par les partenaires sociaux, les CQP sont reconnus dans le champ concerné et prennent un caractère officiel dans les accords paritaires* »<sup>26</sup>.

Au niveau des branches, la position des organisations patronales sur cette question est très variable et dépend largement de la conception globale du lien entre certification et classification que la branche s'est construite sur la longue durée. Certaines grandes branches comme le BTP ou la métallurgie ont d'emblée traité les CQP comme les autres certifications (et en particulier les diplômes de l'Éducation nationale), et ont établi un lien fort (aujourd'hui remis en cause dans la métallurgie) entre CQP et classification. À l'inverse, de nombreuses autres branches se sont bien gardé, ces dernières années, d'établir une relation explicite entre CQP et classifications, comme le montre une exploitation systématique de la rubrique « reconnaissance dans la grille de classification » des fiches descriptives des CQP proposées dans le répertoire des CQP établi par le Centre Inffo<sup>27</sup>. Cela concerne assez naturellement des branches qui n'avaient jamais inscrit de diplômes dans leurs conventions collectives (exemple des jardineries graineteries), mais également des branches qui utilisent ou ont utilisé les diplômes comme indicateurs de classement des emplois dans leurs conventions collectives (comme la chimie, les entreprises du médicament, le commerce).

### 2.4. Les syndicats de salariés intègrent désormais les CQP dans leur stratégie de reconnaissance des qualifications acquises sur le terrain

À la question « à quoi sert une certification professionnelle », Régis Regnault, responsable confédéral CGT pour la formation, répond : « *Une certification professionnelle sert à attester officiellement une reconnaissance de la qualification d'un individu, c'est-à-dire d'un ensemble structuré des connaissances et compétences propres à l'exercice et au développement d'une activité professionnelle particulière [...]* »<sup>28</sup>. Il poursuit en rappelant les quatre caractéristiques d'une certification, qui sont d'être :

- *identifiée par une spécialité professionnelle*
- *fondée sur des contenus structurants de connaissances et de compétences assurant l'autonomie de la personne*
- *accessible à tout individu et en tous points du territoire national*
- *attachée à la personne et reconnue à tous les niveaux de la relation professionnelle et sociale*

À propos de cette dernière caractéristique cependant, la CGT ne se fait guère d'illusion. Elle considère cette reconnaissance plus comme un objectif revendicatif à promouvoir qu'une réalité. Ainsi dans le même article, R. Regnault précise :

---

<sup>25</sup> J.-P. Hedeline et Y. Sellier (UIMM), 2000, « Le dispositif de validation paritaire des qualifications professionnelles de la métallurgie », *CPC info*, n° 30.

<sup>26</sup> De Calan, Chartron, note citée, p. 9.

<sup>27</sup> Centre Inffo, édition 2005, « Les CQP », *Guide technique*.

<sup>28</sup> Régis Regnault, 2004, « La certification professionnelle », *CPC info*, n° 39.

*« Si le diplôme joue un rôle éminemment structurant dans la société française, il le doit plus au caractère emblématique que notre culture accorde au diplôme en général – et au poids que pèse la fonction publique où il constitue la base et le repère des statuts et des carrières –, qu'à sa reconnaissance dans la relation salariale. Hormis le cadre de professions règlementées et les rares secteurs d'activité professionnelle où le patronat y voit un atout de compétitivité, le diplôme professionnel apparaît rarement dans les grilles de classifications des conventions collectives, généralement établies en relation avec [...] les critères d'évaluation des compétences plutôt que sur la base de la qualification professionnelle individuelle du salarié. »*

Pour ce qui est des CQP, la CGT leur accorde une importance moindre car *« leur ambition est généralement limitée à la reconnaissance d'une stricte opérationnalité professionnelle »*. Elle n'en souligne pas moins que *« sous la pression des salariés et des leurs organisations, certains CQP ont acquis un statut qui en fait presque des diplômes ou qui les articulent avec eux comme des mentions complémentaires »*. Et elle n'en conteste plus l'existence, considérant qu'ils répondent à un besoin : *« Sans dire équivalence, on peut parler de correspondance pour un type de certifications qui répond manifestement à un besoin social établi, celui de la reconnaissance de la qualification professionnelle d'un public particulier pour qui le diplôme reste difficilement voire aucunement accessible. »*

L'argument avancé est donc bien celui de la légitimité de chaque type de certification par rapport à un public déterminé : pour les CQP, ce sont à l'évidence les salariés en emploi qui sont visés, et parmi eux ceux qui auraient le plus de difficulté pour acquérir des diplômes de l'Éducation nationale, compte tenu de la faiblesse de leur acquis scolaire et des durées insuffisantes de la formation continue. Il est à noter qu'ainsi redéfinie, cette cible n'est pas celle qui s'était progressivement imposée au cours de la décennie précédente, à travers l'usage privilégié des CQP dans le cadre des contrats de qualification, qui ont de fait concerné majoritairement des jeunes sortants du système scolaire à niveau bac et plus. Poursuivant son exploration de l'univers des certifications professionnelles, la CGT n'en condamne aucune, pas même les titres des chambres consulaires ou des organismes de formation privés, chacune pouvant correspondre à un besoin social donné. Elle n'abandonne pas pour autant toute idée de hiérarchie de valeur entre les différents types de certification, comme le montre cette intervention de R. Régnauld lors d'un séminaire au Céreq<sup>29</sup> : *« Les différents types de certification correspondent à des besoins différents mais le diplôme doit demeurer la référence, car dans sa construction, sa finalité et sa valeur universelle il est la garantie socialement reconnue. Les autres types de certification n'ont pas la même valeur mais doivent avoir la même dignité. »*

Pour la CGT, cette reconnaissance d'une égale dignité devrait passer par l'inscription des différentes certifications au RNCP. Issue d'un examen pluripartite des dossiers, cette inscription apporterait en quelque sorte une garantie de conformité au statut de « certification nationale ». L'examen des demandes d'inscription des CQP au Répertoire national est donc revendiqué par la CGT pour la validation, a posteriori, par l'État, conforte et élargit la valeur des certifications paritaires. C'est d'ailleurs parce que le texte de l'avenant n° 2 de l'ANI, consacré aux conditions de mise en œuvre de la VAE, laisse ouverte la possibilité de viser un CQP non inscrit au RNCP, que la CGT n'a pas signé cet avenant. Son argument est le suivant : *« Un CQP qui n'est pas inscrit au RNCP n'a aucune valeur en dehors de la branche. [...] Or une démarche de VAE doit être à l'initiative du salarié et lui offrir d'autres perspectives que celles qui répondent aux besoins de la branche ou d'une entreprise »*<sup>30</sup>.

## Conclusion

La question qui porte sur la maîtrise de la définition et de l'attribution des certifications devient un enjeu socio-économique majeur lorsqu'on lui ajoute une deuxième question : quelles obligations en matière de reconnaissance salariale les certifications ainsi attribuées entraînent-elles pour les employeurs ?

Si l'État s'était forgé une certaine hégémonie quant à l'élaboration de l'offre de certification et à la délivrance des diplômes et titres professionnels, il s'était doté d'un rôle plus modeste sur la deuxième question, qui relève centralement de la négociation paritaire. Ce rôle était tout de même structurant,

---

<sup>29</sup> R. Régnauld, 2005, intervention au séminaire ETF/Céreq de 2004, *Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale*, Céreq, RELIEF, n° 9.

<sup>30</sup> Dépêche AEF du 26/10/2005 : *« La CGT signe l'avenant sur l'entretien professionnel mais rejette l'avenant sur la VAE »*. Il faut noter que FO n'a signé aucun des deux avenants au contraire de la CFDT, de la CFTEC et de la CGC qui ont signé les deux.

puisqu'il a notamment consisté à élaborer une nomenclature des « niveaux » de formation, constituant une passerelle entre monde économique et monde éducatif, qui a pu être ou ne pas être utilisée par les partenaires sociaux dans leurs négociations sur la reconnaissance des qualifications. L'État a également contribué à asseoir la légitimité de cette passerelle et son appropriation par les partenaires sociaux en adossant lui-même son système de positionnement des emplois de la fonction publique aux niveaux de cette nomenclature, via la réglementation des concours.

Dans la période considérée, bien qu'il soit un acteur « dominant » avec ses politiques de diplôme, l'État a renoncé à toute hégémonie sur le « nouvel ordre certificatoire »<sup>31</sup>. Ce dernier ne s'est développé d'ailleurs que partiellement sous son contrôle, via la CTH qui appliquait aux formations revendiquant une « homologation », cette nomenclature de niveaux<sup>32</sup>, et en dehors de son contrôle depuis une vingtaine d'années avec la multiplication des certifications paritaires. Après une période de diabolisation réciproque quant au bien fondé de leurs certifications respectives (le patronat étant la force motrice de la production des CQP), le patronat et l'État en viennent à en reconnaître la complémentarité, suivis en cela par les organisations syndicales de salariés.

Par contre, s'agissant de la reconnaissance des certifications en termes de négociation collective, le patronat a durci ses positions, et vise à rejeter toute contrainte qui pèserait sur le libre arbitre de l'employeur dans la détermination de la qualification, y compris s'agissant d'un CQP. Pour le patronat, le « processus de qualification » renvoie à la responsabilité de la personne qui doit acquérir des compétences pour tenir un poste ou se voir octroyer une certification ; mais la « reconnaissance de la qualification » en termes salarial relève de la seule responsabilité de l'employeur, qui détermine les postes de travail et les qualifications qu'il requiert, et qui rémunère le salarié au regard du poste ainsi déterminé. Son refus de voir les CQP affectés d'un niveau par application de la nomenclature des « niveaux » de formation, vise à libérer l'employeur de l'existence de ce cadre de référence qui peut conduire les salariés à juger d'un écart entre leur qualification personnelle et celle de leur emploi (dans un sens ou dans l'autre). Il vise à libérer la négociation collective de cette hiérarchisation des certifications, qui s'établit en parallèle à la grille de classification.

La stratégie des organisations syndicales de salariés est elle-même en reconstruction. Si leur attachement aux diplômes, qui jouent un rôle majeur de référence collective dans la négociation de la qualification, des individus et des postes, au sein d'un système diplôme/qualification-salaire, reste bien établi, elles défendent aussi la légitimité des certifications paritaires, qui est aussi celle du paritarisme. Elles soulignent cependant les limites de certifications définies dans le cadre d'un paritarisme limité à la branche professionnelle, qui leur donne un champ de validité étroit. À cet égard, les processus de consultation quadripartite, que ce soit dans les CPC ou dans la CNCP, présentent des avantages d'ouverture<sup>33</sup>, et surtout de transparence des modalités de définition des référentiels et de délivrance des certifications, que la plupart soulignent.

Peut-on dire que les propositions de « portage individuel des qualifications » constituent une rupture dans la position des organisations syndicales de salariés ? De fait, cette notion de « portage individuel » tend à rabattre sur les personnes la responsabilité de la gestion de leur parcours, et à faire de la qualification un attribut des personnes, qui gomme sa dimension sociale et négociée. Faut-il prendre acte des évolutions du marché du travail et de l'augmentation de la mobilité voulue ou subie (précarisation) et accepter que les cadres collectifs élaborés dans les négociations de branche n'aient pour les salariés qu'une portée aussi éphémère que leur emploi dans la branche ? Comment penser une « sécurisation des parcours » qui n'isole pas le salarié dans un face à face avec chaque employeur au moment décisif de la « reconnaissance de sa qualification » ? À quel niveau organiser la négociation pour qu'elle prenne sens et permette de structurer les parcours individuels ? Sur quels objets ?

Le droit individuel à la formation et à la VAE préfigure ces objets : il s'agit de redonner aux salariés une position active d'initiateur, qui devrait se déployer sur deux registres : celui de l'exercice d'un droit mais aussi celui, beaucoup plus difficile à mettre en œuvre, de la négociation du positionnement de chacun dans l'organisation du travail. Cette dimension est faiblement perceptible : les questions de division et d'organisation du travail relèvent du domaine réservé des employeurs ; et si la VAE a pu donner lieu à l'idée de préconisations d'évolution dans le poste de travail, c'est de façon assez théorique et marginale. Comment fixer des repères, communément admis par les deux parties, susceptibles de donner à la reconnaissance de

---

<sup>31</sup> F. Maillard, dans le présent ouvrage.

<sup>32</sup> Voir D. Maillard, E. Sulzer, P. Veneau dans le présent ouvrage.

<sup>33</sup> Les CPC regroupent un champ large en termes de branches professionnelles et concernent parfois des « métiers » transverses à toutes les branches.

la qualification des personnes (expérience, certifications) une réelle valeur pour l'entreprise tout en convainquant l'employeur que l'organisation du travail se co-détermine, dans la mesure où la qualification se penserait dans l'interaction entre postes de travail et personnes ? Un tel modèle ne supposerait-il pas une importante présence syndicale sur le terrain, qui aurait à prendre en compte les errements des parcours (in)sécurisés ? Si les évolutions du positionnement syndical sur la question du « portage individuel de la qualification » sont encore loin de faire l'unanimité au sein des organisations syndicales, n'est-ce pas justement parce que l'appréciation de la force militante disponible, du rapport de forces, est une question déterminante pour réussir ce qui peut apparaître aujourd'hui à certains comme un pari trop risqué ?

## Bibliographie

Besucco N., Liaroutzos O., Lozier F., Sulzer E. (2001), « La validation des qualifications. Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ? », *Céreq, Bref*, n° 177.

Bruy G. (2001), « Les syndicats entre éducation de soi et formation permanente », *Éducation permanente*, n° 149.

Charraud A.-M. (1995), « Reconnaissance de la qualification : contrats de qualification et évolution des règles », *Formation Emploi*, n° 52.

Centre Inffo, 2005, *Guide technique des CQP*.

*CPC-Info*, ministère de l'Éducation nationale. Dans la collection des numéros de cette revue, créée à la fin des années 80, de nombreux acteurs des CPC abordent, d'une manière ou d'une autre la question de la relation diplôme/qualification. C'est notamment le cas dans les numéros 30/2000 et 39/2004, explicitement centrés sur ce thème.

De Calan D., Chartron P. (2000), « Compétences et certifications professionnelles » ; in S. Bellier (dir.), *Compétences en action*, Paris, Éditions Liaisons.

Hédeline J.-P., Sellier Y. (2000), « Le dispositif de validation paritaire des qualifications professionnelles de la métallurgie », *CPC Info*, n° 30.

Jobert A., Tallard M. (2001), « Les débats sur la qualification dans les négociations collectives (1950-1970) », *Éducation permanente*, n° 149.

Jobert A., Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, n° 52.

Joubier J.-M. (2000), « Compétences et dialogue social », in S. Bellier (dir.), *Les compétences en action*, Paris, Éditions Liaisons.

Labruyère C. (2004), « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », *Céreq, Bref*, n° 208.

Lagalle-Baranes S. (2000), « Le dispositif des CQP dans le commerce et la distribution à prédominance alimentaire », *CPC Info*, n° 30.

Lutringer J.-M., Seiler C., Thery M. (2005), « Apprendre et travailler : vers de nouvelles complémentarités », *Céreq, Bref*, n° 225.

Regnault R. (2004), « La certification professionnelle », *CPC info*, n° 39.

Sirof F. (2000), « Le choix du diplôme pour reconnaître les nouvelles compétences des ouvriers », *CPC Info*, n° 30.

Tallard M. (2005), « La formation professionnelle tout au long de la vie », *Regards sur l'actualité*, n° 309.

Tanguy L. (2001), « Un mouvement social pour la formation permanente en France », *Éducation permanente*, n° 149.

Tricoche J.-C. (2004), « Le point de vue de l'UNSA sur la construction des certifications professionnelles », *CPC info*, n° 39.

Verdier É. (1995), « Négocier et construire les diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales », *Formation Emploi*, n° 52.

Willems J.-P. (2004), « De la Professionnalisation au droit de la compétence », *Droit social*, n° 5.

# Mobiles et co-définitions de la certification dans l'accès par la VAE

## Éléments de compréhension à partir d'une enquête en région PACA

Elsa Personnaz, Frédéric Séchaud<sup>1</sup>

Céreq

Dans cette contribution<sup>2</sup>, nous considérerons le dispositif de validation comme un analyseur de l'accès à la certification. Cette analyse sera déployée sur deux niveaux d'observation empirique sur les parcours d'accès à la VAE : l'expression des motivations et objectifs individuels pour obtenir un diplôme ou titre par la VAE, et la définition du titre ou diplôme pour lequel le candidat formule une demande, sachant que celle-ci n'aboutit pas automatiquement à l'obtention du résultat escompté.

Le premier niveau se rapporte au sens subjectif de la démarche, mais l'interprétation de ce sens subjectif est indissociable de la compréhension du contexte sectoriel de travail et d'emploi et de la trajectoire des individus. Le second niveau se rapporte à la définition conjointe de la cible de certification par le demandeur et par le professionnel de l'orientation, de la formation ou de la validation auquel celui-là s'adresse. Considérant la VAE comme analyseur permet alors d'identifier dans cette définition conjointe un processus institutionnel ou normatif et un processus biographique de construction sociale de la certification. Or, des écueils surgissent tout au long du parcours d'accès et de la démarche de validation et certains apparaissent liés à la détermination du choix du titre ou diplôme visé. Comment alors interpréter ces interruptions de parcours ?

L'analyse de récits de parcours recueillis auprès de demandeurs et candidats et l'observation de situations d'entretiens de positionnement (étude bénéficiant d'un financement FSE), permet ainsi de proposer des catégories descriptives et compréhensives des mobiles individuels et des processus d'interruption dans l'accès à la certification par la VAE.

### 1. Combinaisons d'objectifs et mobiles<sup>3</sup>

Les personnes rencontrées désireuses de s'engager dans un processus de VAE sont avant tout dans une situation instable ou insécurisante au regard de l'emploi. C'est bien sûr le cas des chômeurs mais également des salariés : anticipation de difficultés, volonté d'occuper un emploi davantage en phase avec leurs aspirations, presque tous sont dans une perspective de mobilité. Les objectifs professionnels et la position au regard de l'emploi vont créer une situation de déclenchement, et justifier l'entrée dans la démarche.

Une première ébauche de typologie permet de dégager à grands traits quatre objectifs principaux expliquant la volonté d'obtenir un « diplôme » via la VAE :

- stabiliser l'emploi actuel ou accéder à un emploi dans son « métier » (i.e. correspondant à la formation initiale ou aux activités exercées au cours de la trajectoire professionnelle). Les personnes recherchant une régularisation ou une normalisation statutaire, que l'on rencontre principalement dans les demandes d'information sur la validation de diplômes Jeunesse et Sports, sont dans cette situation. Elles ne souhaitent pas changer d'emploi mais être stabilisées et reconnues dans celui qu'elles occupent, par la normalisation de leur statut, au regard des exigences de la réglementation des activités professionnelles ;

- se réorienter. Les personnes concernées déclarent vouloir « *changer de travail, évoluer* », et la validation peut leur permettre d'atteindre un niveau de qualification qui leur fait actuellement défaut. Cette

---

<sup>1</sup> personnaz@cereq.fr, sechaud@cereq.fr

<sup>2</sup> Cette contribution est issue d'une étude menée en 2005 en PACA sur les publics de la validation des acquis de l'expérience et sur leurs parcours. Elle a donné lieu à la publication de F. Kogut-Kubiak, Ch. Morin, E. Personnaz, N. Quintero, F. Séchaud, *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation en PACA. Rapport final pour la DRTEFP, novembre 2005*, Céreq, RELIEF n° 12, janvier 2006 ; voir aussi *Bref n°224 « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine »*.

<sup>3</sup> Cette analyse précède le travail de catégorisation dont le résultat constitue la typologie des quatre logiques d'accès à la VAE : protection, reconversion, promotion et insertion différée (voir *Bref n° 224*)

réorientation passe en effet dans bien des cas par l'exigence d'un diplôme pour occuper le poste visé. On retrouve l'accès à des professions réglementées mais dans une perspective différente que dans l'objectif précédent ;

- accroître ses chances de retrouver un emploi : l'effet signal du diplôme est ici mis en avant. Les personnes qui poursuivent cet objectif occupaient, grâce à une trajectoire professionnelle marquée par de la promotion interne, des postes en décalage avec leur formation initiale ;

- « *prouver sa valeur professionnelle* » dans l'emploi actuel.

Plus largement, les objectifs professionnels se doublent d'un second type de motif, sous-jacent et plus ou moins exprimé, de valorisation personnelle, ou de revalorisation. La certification par la VAE est alors un enjeu de reconnaissance sociale. Il s'agit aussi, et parfois avant tout, de faire reconnaître la valeur de savoir-faire et de compétences, reconnaissance que le monde du travail ou le monde éducatif n'a pas fournie.

Les portraits de demandeurs font état bien souvent d'interruptions forcées du parcours scolaire ou d'échecs. La VAE intervient alors, aussi, pour corriger les arbitrages que les individus ont été amenés à faire entre poursuite d'études et entrée dans la vie active. Ce besoin de reconnaissance va se traduire par un engagement fort, exprimé vis-à-vis de soi-même ou vis-à-vis de tiers (enfants, conjoint, autrui significatif). L'objectif professionnel direct et la revalorisation ou la reconnaissance sociale, ne seraient donc pas à penser en termes d'alternative, mais de combinaison<sup>4</sup>.

Dans la majorité des cas, les personnes ont déjà une idée assez précise du diplôme qu'elles souhaitent valider, avant même la rencontre avec le conseiller. Dans la continuité des constats ci-dessus, les personnes se situent à quelques exceptions près dans un objectif de validation totale : à la recherche d'une reconnaissance via un diplôme, elles ne sont pas dans la perspective d'un parcours de formation dont la durée serait réduite grâce à une validation partielle.

La formation est la solution par défaut, quand la VAE n'est pas jugée possible et que la réalisation des objectifs professionnels rend le diplôme indispensable. Rares sont les projets des demandeurs qui articulent VAE et formation en amont<sup>5</sup> et, d'ailleurs, le déclenchement d'une démarche de validation ne s'apparente pas, sous l'angle des motivations exprimées, à une entrée en formation. La logique est donc plutôt celle de l'obtention d'une certification comme moyen de confirmer, d'officialiser un niveau de compétences<sup>6</sup>.

L'analyse des motifs de demande peut également être mise en regard de la vision qu'ont les individus de la VAE avant leur entrée dans le dispositif. Les entretiens font écho au discours des professionnels qui témoignent d'un changement dans l'attitude des personnes qui ne sont plus à la recherche d'un « *service pizza* » de la VAE<sup>7</sup>. Tout en n'ayant qu'une vague idée de la procédure à suivre et de ce qu'il va leur être demandé, les demandeurs se représentent la VAE comme une démarche longue et complexe. C'est à cette condition que le diplôme peut acquérir la même valeur que celui qui est obtenu à l'issue d'un parcours de formation. Le coût financier de la démarche n'est, par contre, pas toujours appréhendé en amont.

## 2. La co-définition de la certification

Tout au long du déroulement du parcours de validation, se déroulent des interactions significatives des processus de certification. Quelles situations, quels événements, amènent les demandeurs ou candidats non seulement à s'engager plus en avant dans la démarche en définissant ou confirmant un objectif (diplôme), mais aussi à se définir des alternatives à la VAE ? Des situations d'interaction, telles que les prestations de conseil individualisé reçu au cours « d'entretiens de positionnement » ou les évaluations des capacités et compétences professionnelles (ECCP), sont porteuses de tensions entre les motivations des individus à s'engager ou non dans le dispositif et la sanction institutionnelle de cet engagement, sur la décision qu'ils

---

<sup>4</sup> La notion de mobile, dans l'étude de M. Correia et Pottier sur les auditeurs du CNAM, cherche à résumer dans un ensemble significatif les histoires individuelles orientant les choix individuels et les visions prospectives qui vont avec. S'interroger sur les mobiles d'entrée en formation revient à identifier ce qui a de la valeur pour les individus et ce qui oriente leurs choix. C'est dans une perspective analogue que nous nous positionnons ici (M. Correia, F. Pottier, 2000, « La formation tout au long de la vie : progression professionnelle ou adaptation aux contraintes », *Formation Emploi*, 71).

<sup>5</sup> Nous verrons que cette articulation est également rarement mise en avant par les professionnels lors du conseil individuel.

<sup>6</sup> « La validation des acquis professionnels. Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs », *Bref*, 185, Avril 2002, Céreq.

<sup>7</sup> L'expression employée par un professionnel correspond aux rares demandes de solutions rapides et sur mesure.

peuvent prendre d'interrompre ou de poursuivre cette démarche au regard de cette sanction institutionnelle et, dans ce cas, sur le choix du titre ou du diplôme visé. Ainsi, les professionnels définissent le service amont de conseil individualisé comme « *un sas d'entrée* », « *un moyen d'éviter la casse* », un « *moyen d'éviter d'envoyer les gens dans le mur* ». La désignation de ce moment d'échanges (« entretien d'analyse de la demande », « entretien individuel de cadrage », « entretien de positionnement pédagogique »...), le temps consacré (30 mn., 1 heure), le « discours » de l'accueillant sur la validation et sa propre vision de la procédure, l'outillage mobilisé au cours de l'entretien, le regard porté sur la trajectoire du demandeur sont autant d'indicateurs de ce qui se joue au cours de cette confrontation.

Les ajustements des motivations et des objectifs au cadre institutionnel permettent l'accès à la validation. Ces ajustements s'opèrent en amont grâce à des procédures et à des outils, manipulés par les professionnels au cours des interactions (avant de l'être à distance de celles-ci dans le cadre des prises de décision administrative). La codification des procédures permet aux professionnels d'exercer leur savoir-faire en s'appuyant sur des outils, qui sont utilisés en commun par les demandeurs et les professionnels, tels que les brochures d'information, les formulaires de demande de validation, les livrets ou les dossiers de validation, et bien entendu les référentiels de certification ou de formation lorsqu'ils existent. Tel valideur évitera de communiquer ainsi ses référentiels, car ils ne seront d'aucune utilité pour les demandeurs et risqueraient de générer un sentiment d'inquiétude face à la complexité. Tel autre, au contraire, s'en servira comme d'un outil permettant au demandeur de se positionner efficacement sur un diplôme.

Ce premier type de codification, qui permet également la mise à distance, par les professionnels, des situations individuelles porteuses du « drame social du travail »<sup>8</sup>, soutient un processus de catégorisation des demandes. Quelle que soit l'organisation, le « projet » et la « faisabilité du projet » sont des outils tout aussi structurants de ces processus. Or, la formalisation ou la traduction des objectifs de validation en projet professionnel ne sont pas requises pour déposer une demande de VAE. Ces exigences de « projet » et de « faisabilité » permettent certes aux professionnels d'ajuster leurs réponses pour faciliter l'expression d'une demande adaptée aux objectifs du candidat. Elles risquent aussi de renvoyer aux intéressés une image du passé et de l'avenir définie et interprétée par le professionnel en porte à faux avec des motivations et des enjeux individuels, méconnus parce que mis à distance... et de produire, *in fine*, des attitudes de retrait ou de désengagement. Trois illustrations empiriques de ces processus :

- dans un PRC, le conseiller va questionner le bénéficiaire sur les conditions de travail, missions, objectifs, activités, tâches... qui caractérisent le dernier emploi occupé. Ce questionnement vise à identifier un niveau de responsabilité pour l'orienter sur « le bon niveau » de diplôme, selon la nomenclature des niveaux de l'Éducation nationale ;

- dans un autre PRC, le conseiller va questionner le demandeur sur son niveau de formation initiale, le niveau de responsabilité dans l'entreprise et l'interroger tour à tour sur sa disponibilité, sa mobilité, sa motivation dans l'éventualité d'une formation complémentaire. Le bénéficiaire perçoit alors des difficultés insoupçonnées à surmonter pour engager une démarche de validation ;

- dans un service universitaire, le conseiller va examiner le CV du demandeur, le questionner sur ses activités pour chercher des correspondances, « une bonne couverture » du référentiel de formation du diplôme visé, à partir du programme de formation (unités constitutives du diplôme et contenus enseignés) et pointer le manque d'expérience en sciences du langage, en phonétique et didactique des langues. Dans les interactions, c'est l'offre de formation universitaire qui sert de « cadre » à l'examen de l'expérience du candidat.

### **3. Cas typiques de report, de déplacement et de désengagement**

À l'issue de ces processus d'interaction, les éventuelles interruptions des démarches peuvent prendre plusieurs formes. Tout d'abord, les demandeurs peuvent différer leur projet à une date ultérieure, celle-ci n'étant pas nécessairement prédéfinie. Ce report intervient lorsqu'ils s'estiment suffisamment informés et expriment l'intention de demander une validation lorsque des conditions jugées nécessaires seront réunies. Ces conditions font, de manière significative et à des degrés d'implication différents, intervenir des tiers.

---

<sup>8</sup> « Partout où les gens travaillent, il y a une différence fondamentale entre la situation de ceux qui demandent un service et la situation de ceux qui le fournissent. C'est là l'aspect essentiel de ce que nous entendons par drame du travail ou drame social du travail », Everett Hughes, 1951 (trad. 1996), p. 95.

*Homme, 40 ans, cadre commercial* - Confronté à des critères de recrutement plus exigeant pour des postes en France de niveau équivalent à celui qu'il détenait en expatriation, il a dû réduire ses prétentions salariales. Son projet de validation pour un diplôme de l'enseignement supérieur doit lui permettre de trouver un emploi de cadre sans réduction excessive de sa rémunération. Il est embauché en tant que directeur commercial en CDI avant de formaliser sa demande de validation. Pour se prémunir d'un risque ultérieur de chômage d'emploi, il suspend son projet de validation avec le consentement de son employeur qu'il a informé. Ce dernier s'est déclaré favorable et a envisagé de soutenir cette démarche.

La nécessaire maturation d'un projet peut conduire également à un report de la demande.

*Femme, 23 ans, assistante de conseil clientèle* - Sa demande ne sera pas recevable puisqu'elle n'a que deux ans d'expérience dans le métier de conseillère d'agence. Elle doit donc rester dans son emploi actuel une année de plus pour répondre au critère des 3 ans, afin de reformuler sa demande au terme d'une période suffisante d'activité. Elle se dit prête à saisir d'autres opportunités d'expérience, voire à démissionner de son poste actuel pour changer de secteur ou d'emploi, avec l'appui moral et financier de ses parents.

*Homme, 26 ans, entraîneur sportif bénévole* - Il comprend qu'il est dans l'incapacité d'attester le nombre d'heures requis. Il choisit d'entrer en formation, à sa charge, de manière à obtenir le tronc commun du BEES du premier degré. Il prévoit de déposer ensuite une demande de VAE lorsqu'il aura alors atteint le nombre d'heures requis pour valider la partie spécifique. Sa démarche n'est donc pas interrompue, mais différée dans le temps et sa stratégie permettant de régulariser sa situation professionnelle déploie donc deux modes de certification.

Mais le resserrement de contraintes institutionnelles ou sociales autour du projet provoque des situations de report plus dramatiques.

*Homme, 45 ans, entraîneur sportif bénévole* - La préparation du dossier de demande de validation représente pour lui un obstacle majeur car il a des difficultés à s'exprimer en français. Il va s'atteler à la tâche, « *il faut que je le fasse, que je m'y mette pour ma fille* ». Il regrette de ne pas être accompagné dans cette démarche, « *il n'y a pas de suivi, il n'y a personne qui vous suit* ».

*Homme, 38 ans, éducateur spécialisé* - Attend depuis 3 mois d'être convoqué à une réunion d'information collective sur le DEES par le DAVA. Il regrette de ne pas avoir bénéficié de conseil en amont de sa démarche qui lui auraient permis d'être informé sur les certifications accessibles au vu de son expérience.

D'autres interruptions se rapportent à des situations dans lesquelles la demande de validation se déplace vers des alternatives, principalement sur la possibilité d'un autre accès à la certification par la formation. Les figures du **déplacement** représentent la majorité des interruptions observées et, pour la plupart d'entre elles, la formation apparaît comme une solution de remplacement, parfois vécue comme imparfaite.

*Femme, 31 ans, agent de voyage au chômage* - Comprenant qu'il n'y a aucune chance pour qu'elle réussisse à passer devant le jury et constituer son dossier sans accompagnement, elle renonce à un projet de VAE pour le BTS d'assistante de direction et refuse un positionnement sur le bac pro Bureautique. Elle se réoriente vers une formation complémentaire en secrétariat médico-social que son conjoint finance par un prêt bancaire.

Le choix ou l'orientation vers la formation peut aussi se révéler une impasse :

*Homme, 46 ans, technicien informatique sans emploi* - Il lui est proposé de valider un BTS Administrateur réseau, ce qui lui semble inutile puisqu'il est déjà titulaire d'un titre de niveau équivalent. Cette validation est perçue comme démarche longue et fastidieuse : « Ça demande du temps, remplir des dossiers, argumenter, donner des traces des expériences » mais connue « c'est comme si c'était un bilan de compétences » (il ne mentionne pas en avoir effectué, mais il a travaillé à proximité de cette activité pendant 3 ans). Il est dissuadé, lors de l'entretien individuel au PRC, d'engager une démarche de VAE car on lui explique qu'il est éligible au CIF-CDD. Il retient cette dernière orientation qui était refusée par son interlocuteur de l'ANPE pour l'emploi. En effet, il lui semble que l'obtention d'une certification Microsoft favorisera son recrutement en tant qu'ingénieur système. Sa demande auprès de l'organisme gestionnaire du CIF auquel il s'adresse est refusée et il en dépose une seconde pour autre certification Microsoft, qui, espère-t-il sera acceptée car moins coûteuse.

Il est possible de rencontrer des situations qui, par exemple, conjuguent report et déplacement, car ces deux catégories ne sont pas exclusives. C'est le cas d'un entraîneur sportif bénévole qui, à la suite d'une information lui permettant de définir son projet en fonction du dispositif proposé, entreprend de cumuler un gain d'expérience et de certification partielle par la formation. La validation est cependant envisagée avec moins de certitude.

*Femme, 42 ans, secrétaire, sans emploi* - Elle visait le BTS Assistante de direction mais la conseillère du CPV lui propose un positionnement sur la validation partielle d'un bac pro Secrétariat, en établissant à ce niveau ses responsabilités et en constatant des lacunes linguistiques et informatiques. Pour l'ANPE, un projet prévoyant une VAE en 2005 et des formations complémentaires en 2006 n'est pas faisable du point de vue financier. Le financement par le CPV est par contre possible, mais elle hésite « je ne sais pas...je ne voudrais pas me tromper, la validation demande un engagement financier et en [termes de] travail ». Elle prend l'initiative de se remettre à niveau en bureautique au GRETA et de suivre des cours d'anglais, en espérant ainsi se donner plus de chance pour retravailler.

*Une assistante de direction, 40 ans, sans emploi* ne dispose pas de ressources et de disponibilité pour suivre dans le même temps une formation d'assistante de direction administrative et commerciale et un accompagnement au CPV. Elle accorde sa préférence à la formation, c'est-à-dire à l'acquisition de compétences lui permettant un signalement plus efficace sur le marché du travail et à la mise en situation d'activité qui faisait défaut dans sa période de chômage. Elle évaluera de nouveau son projet de VAE à l'issue de sa formation et selon l'évolution de sa situation professionnelle.

Ces déplacements vers la formation sont-ils pertinents au regard des enjeux qui les sous-tendent ? Une réponse affirmative reconnaît bien évidemment aux individus la capacité de modeler leurs choix de déplacement ou de report en fonction des ressources sociales et institutionnelles dont ils disposent. Que se passe-t-il en dehors de ces alternatives ?

Le **désengagement** signifie que la validation d'expérience ne se trouve plus dans l'horizon d'attentes du demandeur et que celui-ci ne définit pas d'alternative immédiate. Si une sortie du chômage par l'emploi ne conduit pas nécessairement à un désengagement, les choix effectués sous la contrainte du chômage peuvent conduire à préférer l'emploi à la validation.

*Une auxiliaire de puériculture au chômage, 24 ans*, apprend lors de l'atelier VAE que le diplôme d'éducateur de jeunes enfants n'est pas encore accessible par la VAE, ce qui met un terme à sa démarche. L'absence de financement de l'accompagnement est aussi un frein pour envisager une autre certification.

#### 4. Des processus de filtrage : auto-sélection, sélection et dissuasion

Par quels processus le demandeur est-il conduit à interrompre sa démarche, indépendamment de la forme prise par l'interruption ? Il s'agit ici de proposer des hypothèses de compréhension relatives à l'aboutissement des étapes qui précèdent la situation observée, en tenant compte des motivations et des enjeux de la démarche, du cadre dans lequel le demandeur inscrit celle-ci et des interactions qui supportent la constitution des appréciations et des choix. Ce cadre est tout d'abord un cadre réglementaire définissant des critères d'acceptation des demandes, mais il est aussi régi par les règles du jeu social dans lequel s'inscrivent les conduites des professionnels et, dans une moindre mesure, des demandeurs. Ainsi, l'obsolescence de l'expérience est jugée sur un critère temporel (l'expérience doit être acquise au cours des cinq dernières années pour les titres du ministère chargé de l'Emploi) ou sur un critère professionnel (les compétences doivent correspondre aux emplois actuels).

En amont des procédures de validation, lorsque les conditions nécessaires, du point de vue du demandeur, sont absentes ou bien se modifient et l'empêchent alors selon lui de poursuivre sa démarche, il est possible de parler d'auto-sélection. Les influences du chômage ou du retour à l'emploi, d'évènements familiaux ou de disponibilité personnelle, sont bien évidemment déterminantes dans l'appréciation de ces conditions.

Un processus de sélection est mis en œuvre lorsque la demande examinée ne satisfait pas les conditions formelles de la validation – 3 années d'expérience qui soient en relation avec le diplôme demandé, telles que celles-ci sont définies par le cadre législatif et réglementaire. Ce processus de sélection n'aboutit pas, à ce stade des procédures instituées, à une décision administrative mais correspond au filtrage nécessaire des demandes dans l'accès aux dispositifs institutionnels.

Le filtrage interactionnel s'opère lorsque l'inéligibilité d'une demande est prononcée au cours des entretiens entre les professionnels et les demandeurs, lorsque l'expérience de ceux-ci est jugée insuffisante ou bien lorsque le demandeur s'approprie les critères d'éligibilité présentés lors d'information collective.

Une couverture incomplète des certifications par le dispositif de validation peut aussi avoir un effet sélectif, ce qui, dans le cas où l'accès par la VAE au diplôme visé n'est pas encore organisée, paraît arbitraire pour le demandeur. L'impératif de la norme linguistique soulève d'évidents problèmes de littératie pour les demandeurs alloglottes.

Comme le processus de sélection, le processus de dissuasion fait principalement intervenir les acteurs de l'information, du conseil et de la validation, mais il opère différemment. Ces deux processus, dissuasion et sélection, se nouent au cours des interactions entre le demandeur et les professionnels de l'accès à la validation mais ils se trouvent déterminés « à distance » par des définitions idéales et formelles des trajectoires sociales et des parcours professionnels. Ainsi, la dissuasion apparaît lorsque ces acteurs prononcent un jugement négatif sur la demande, au regard de l'interprétation qu'ils font du cadre réglementaire, en considérant par exemple plus favorablement les projets pouvant aboutir selon eux à une validation complète<sup>9</sup>. Cette interprétation permet la co-définition d'un projet de validation lorsque les professionnels reconnaissent l'aptitude du demandeur à réaliser celui-ci. L'éligibilité ou la recevabilité de la demande apparaissent alors à la fois comme des filtres dans l'accès à la VAE et comme épreuve constitutive de la validation, certes définie dans un cadre réglementaire mais aussi sujette à des interprétations locales, professionnelles et institutionnelles, et donc potentiellement arbitraires.

---

<sup>9</sup> Ils suivent ainsi les règles élaborées dans les espaces professionnels auxquels ils se réfèrent pour définir, négocier, contester leur propre rôle. Ici encore, l'analyse interactionniste des professions de service (cf. Cartier M., 2005, « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold », *Le Mouvement Social*, 211) dépasse le cadre de cette intervention mais il est utile d'y faire encore référence pour expliquer ce processus de filtrage.

## **Cinquième partie**

### **Questions de qualité et de nomenclature**



Parmi les nombreuses questions que posent les évolutions en cours, celles de la légitimité des certifications, des certificateurs et des repères en usage occupent une place notable. Cette partie les aborde sous deux angles : celui de la norme de qualité, qui accompagne nécessairement tout ce qui relève de la certification, et celui de la nomenclature des niveaux de formation, instrument dont le recours n'a cessé de s'amplifier au fil des années, mais que la Commission nationale de la certification professionnelle a pour mission de rénover.

Jean-Michel Espinasse interroge les liens entre formation, certification, qualité et valeur. Il le fait en tant qu'économiste d'inspiration classique, avec un sens critique qui manque souvent dans les approches économiques de la relation diplôme-emploi. Son analyse, volontiers polémique, invite au débat mais aussi à d'intéressants prolongements.

À partir du travail qu'ils ont mené sur les pratiques de la Commission technique d'homologation, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer et Patrick Veneau s'intéressent ici aux modes d'attribution des niveaux de formation, rôle qui était essentiel dans l'homologation. Les modes d'interprétation de la nomenclature des niveaux de formation, instituée en 1969 pour ce qui concerne la nomenclature interministérielle à laquelle on se réfère le plus souvent, sont décrits et analysés finement. Les auteurs donnent ainsi à voir les logiques qui animent les différents acteurs impliqués dans l'homologation, et les jeux auxquels ils se livrent pour modeler le cadre de référence tout en le renforçant.

C'est un autre point de vue qu'adopte Françoise Dauty, qui a mené en 2005 et 2006 une étude spécifique sur la nomenclature des niveaux de formation pour la DGESCO. Reprenant les critiques régulièrement formulées à l'encontre de cette grille de classification, elle pose très directement la question de sa pertinence. Obsolète sur certains points, d'usage beaucoup plus complexe que ne le laisse supposer le tableau en apparence assez simple qui la représente, elle n'est pas pour autant devenue inutile, bien au contraire. Cette approche discutante ouvre elle aussi le débat.



# Peut-on certifier ses propres produits ?

Jean-Michel Espinasse

CNRS-LIRHE

Le champ de la certification des savoirs s'est fortement transformé au cours des dernières années. Le système des diplômes, essentiellement délivrés par l'État et son ministère de l'Éducation, a été progressivement complété d'instances et de procédures nouvelles (notamment celles se rapportant à l'homologation des titres, née de la loi de 1971 sur l'enseignement technique), délivrant de nouveaux types de certificats. La création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) dans le cadre de la loi de modernisation sociale (2002) réorganise en profondeur ce champ. Mais il faut aussi prendre en compte les évolutions qui se dessinent dans le cadre européen et plus généralement dans celui de la mondialisation, car elles obligent à s'interroger sur deux points essentiels : que peut-on certifier ? Qui peut certifier ?<sup>1</sup>

## 1. Certification et « modernisation sociale » : à propos de la récente Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)

Le concept de Commission nationale de la certification est familier à l'économiste de l'éducation. Il a été proposé par Blaug il y a déjà fort longtemps. Cette agence est destinée à repérer et identifier et labelliser les talents, les aptitudes et les capacités productives (capabilities). Elle labellise les éléments identifiés en « certificats » (credentials). Elle viendrait se substituer, dans son propos, à moindre coût, au système éducatif.

Cette proposition s'inscrit, bien sûr, dans le cadre d'un raisonnement par l'absurde. Elle a pour objectif de démontrer le caractère excessif et caricatural des propos de ceux qui conçoivent le système éducatif comme une pure machine à « cribler » les individus et à révéler leurs talents sans que les contenus de l'enseignement aient de réels enjeux. Évoquer la boutade de Blaug nous permet de savoir d'emblée deux choses : 1) l'action de la CNCP se situera dans le domaine du signalement de la qualification et/ou des compétences et non de leur production ; 2) l'articulation de son action avec les producteurs de qualification et/ou de compétences (l'École et/ou l'Entreprise) sera complexe. Elle devra signaler (i.e. décrire sans interférer) et « garantir » l'action des producteurs de savoir-faire utiles. On retrouve, appliqué à la qualification et/ou à la compétence, le principe des agences de certification externes. Reste à savoir comment ce principe peut s'appliquer à la confondante complexité du travail humain et de sa mise en œuvre.

Nous avons choisi une méthode simple<sup>2</sup> : consulter le site de la toute récente Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP). Ce site peut, d'une certaine manière, être considéré comme une déclaration de politique générale de cet organisme. Sa comparaison avec la loi elle-même semble indiquer que la Commission entend avoir une interprétation extensive de la loi dont elle est issue. La lecture du site est instructive.

---

<sup>1</sup> Ce texte reprend une partie de la conclusion du CPC documents n° 49 (décembre 2004) « *Fluctuations du marché et insertion des jeunes : conséquences sur la politique des diplômes* », (Mireille Bruyère, Jean-Michel Espinasse, Bernard Fourcade), et propose de nouveaux développements.

<sup>2</sup> Et moins indigeste que celle de la loi n 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (1). Art 133 à 146.

## 1.1. La CNCP, selon le site Web...

Cette Commission regroupe des représentants de toutes les forces vives de la nation. « Elle veille en permanence à l'actualisation, au renouvellement et à la création de certifications professionnelles et à leur constante adaptation aux mutations des métiers et de l'emploi liées aux évolutions des qualifications, aux changements des organisations et au progrès technologique » et elle « veille en outre à la qualité de l'information en direction des personnes et des entreprises sur les certifications inscrites au répertoire national ». Pour cela elle est « chargée d'élaborer une nouvelle nomenclature [le répertoire national des certifications professionnelles, RNCP] des niveaux de certification, en rapport avec les emplois occupés, et susceptible de permettre des comparaisons européennes et internationales. »

Les origines de cette Commission sont trouvées dans le traité de Rome qui prévoit « l'abolition, entre les États membres, des obstacles à la libre circulation des personnes ». « Le concept de qualification est perçu dans le cadre des débats du Conseil comme du Parlement européen autour de deux principes : faire évoluer les pratiques de recrutement et de mobilité de la main-d'œuvre. Et permettre [...] la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats ou autres titres... ».

Pour donner du corps à ces idées le texte précise : « La **transparence** des qualifications est un concept nouveau [sic] visant à développer la reconnaissance des qualifications et des diplômes. » Ce concept s'oppose à « tous les travaux d'équivalence et de correspondance [des diplômes qui] n'ont pas permis d'aller jusqu'au bout de l'objectif fixé ». La « transparence » est un principe « plus souple et plus flexible qui permet surtout un usage des éléments de preuves fournies par une personne qualifiée [pour démontrer sa qualification] ».

L'action de la CNCP se situe au cœur du fonctionnement du marché du travail puisque manifestement elle entend – par la création d'un langage commun – faciliter l'appariement, limiter les risques à l'embauche pour l'employeur et développer l'employabilité des individus.

Pour cela la Commission doit définir, gérer, répertorier, promouvoir des « certifications [qui] attestent d'une qualification, c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail » dans des conditions « définies par un référentiel ».

Ces certifications « représentent environ 15 000 diplômes, titres ou certificats différents (11 000 relèvent de l'enseignement supérieur) ». Elles sont ou seront recensées et validées par le RNCP. Ce répertoire « enregistrera tous les diplômes et titres professionnels délivrés par l'État ». Ces titres sont des certifications de « droit ». Il recensera, après validation, toutes autres « demandes d'enregistrement » provenant d'un organisme. Un dossier à cet effet est disponible en téléchargement. Le procédé est démocratique et transparent. Cela est normal puisqu'il s'agit de l'exercice d'un droit individuel : « chacun a le droit de faire certifier sa qualification ».

Les certificats prévus par les textes ont une portée très générale. Le texte est très clair : « les certifications officielles nationales attestent des acquis individuels et non d'un parcours permettant de se les approprier ». Il est non ambigu : « Le certificat est le même que le candidat ait suivi un parcours de formation initiale ou continue, financé par une région, par son employeur ou par lui-même, ou qu'il se soit approprié les acquis attestés par son expérience. » Il est désormais possible à toute personne, ayant trois ans d'expérience, de faire reconnaître cette expérience, qu'elle ait été acquise au travail (y compris les activités bénévoles ou non salariées) ou dans sa vie personnelle, en vue d'obtenir la totalité d'une certification. « La validation des acquis de l'expérience devient donc un mode d'accès à la certification à part entière. Toutes les formes de certification sont concernées : diplômes délivrés au nom de l'État, titres inscrits au répertoire, certificats de qualification des branches professionnelles (CQP). Les candidats peuvent être dispensés des diplômes ou titres normalement requis pour candidater au diplôme visé ».

### 1.1.1. Un texte de sens commun ? Peut-être...

Ce texte constitue le premier signe tangible de la mise en œuvre de la loi de modernisation sociale<sup>3</sup> sur ce thème. Il traduit, nous semble-t-il, la volonté de la CNCP de mettre en œuvre ce texte de façon extensive.

---

<sup>3</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (1). Art 133 à 146.

Mettre en œuvre un RNCP est en soi une bonne chose. Nous avons souligné que les diplômes étaient mal connus. Cela est vrai surtout pour les plus anciens, l'actuelle nomenclature se limitant aux diplômes « vivants ». La base historique REFLET du Céreq est intéressante mais très parcellaire. L'établissement du RNCP ne peut être qu'une bonne chose.

L'incantation sur la transparence est rituelle. Elle est à la base de la création de l'ANPE comme du texte récent abrogeant son monopole (très) théorique. Elle est le support d'innombrables discours des économistes, des politiques et des technocrates de tout poil. Son évocation, au demeurant jamais suivie d'effet, ne peut faire de mal en soit. Le diplôme (ou le certificat) est un élément de transparence parmi d'autres. La théorie du filtre nous permet de caractériser le rôle qu'il joue dans le système d'information du marché du travail.

La loi, et le site qui en découle, semblent institutionnaliser une distinction déjà ancienne entre le diplôme proprement dit (i.e. la sanction d'un cursus de formation et la certification des acquis au cours de ce cursus) et le « quasi-diplôme » qui sanctionne les autres formes d'acquisition des savoir-faire productifs. Les deux notions sont utilement regroupées sous le chapeau commun qu'offre le concept de certificat professionnel.

Enfin la notion de VAE semble assez naturelle dès lors qu'on admet, comme nous le faisons volontiers, qu'une partie des savoir-faire productifs effectivement utilisés sont et ne peuvent qu'être acquis hors de l'école.

### 1.1.2. Retour aux concepts...

La lecture de la loi et de sa première interprétation publique nous laisse cependant perplexe à la fois pour ce qui est de sa mise en œuvre, de ses effets sur le fonctionnement futur du marché du travail et enfin des répercussions qu'elle aura sur le système éducatif lui-même.

Le discours sur la relation formation-emploi et/ou le lien économie école, dépend très largement de la manière dont on conceptualise le travail lui-même, ou, si l'on préfère, dont on formalise les savoir-faire productifs (CPC document 2004/9). On peut se demander si le texte renvoie à une vision classique de la qualification ou à une approche plus moderne du travail définie, plus ou moins directement, en termes de compétences.

Dans le texte de loi lui-même la notion de qualification est une donnée première. Elle n'est pas définie. Elle est donc censée être connaissance commune et les interrogations des économistes, des sociologues et des praticiens sur sa signification sont ignorées. Il en est de même pour la notion « d'acquis professionnels ». Ces derniers ne sont pas définis. Une lecture attentive nous apprend qu'ils découlent de « l'expérience ». Et qu'ils peuvent « être constatés » par des « moyens légitimes ».

Le texte de la CNCP est, à première vue, clair, net et précis. L'aptitude à tenir un emploi est définie par une qualification. On a, ou on n'a pas, cette qualification. Cette aptitude est certifiée, après examen de la candidature par des « moyens légitimes » et au nom de la CNCP par un organisme désigné par elle à cet effet. Les caractéristiques de la qualification sont donc mesurables intrinsèquement (i.e. sans référence à l'emploi occupé). Elles sont répertoriées dans le cadre d'un référentiel. La qualification constitue une caractéristique objective de l'individu que l'État certifie et que chacun peut et doit faire constater. Il faut et il suffit que chacun, individu et entreprise, s'approprie la « transparence » que l'existence de ces certificats génère pour que soient résolus les problèmes entre offre et demande de qualification...

Le lien biunivoque et fonctionnel entre diplôme (i.e. certification) et emploi est maintenu. Le lien entre formation (initiale et/ou continue) est rompu ou tout au moins reconsidéré.

Aucune mention explicite à la notion de compétences<sup>4</sup>, telle que nous l'utilisons, n'est faite. Les caractéristiques productives de l'individu ne sont pas décrites comme une collection de savoirs et/ou de savoir-faire, spécifiques à chaque individu et se valorisant dans un contexte de travail lui-même spécifique. On ne trouve aucune référence à une politique de certification partielle et autonome de composantes spécifiques du « vecteur » de compétences. Les « acquis professionnels » en situation de travail sont certes mesurables et validables *in situ*. Ils concernent la totalité de l'individu (sa qualification) considérée comme

---

<sup>4</sup> Le mot lui-même n'est pas utilisé par la loi et l'est fort peu dans le site.

la capacité globale à occuper un emploi lui-même supposé être défini, entièrement et substantiellement, par la qualification qu'il exige. Le vocabulaire décrivant la qualification des individus sera, tout naturellement celui du RNCP. Celui qui décrira les emplois n'est pas précisé.

La notion de « quasi-diplômes », telle que la développait E. Cresson à la Commission européenne, n'est pas perceptible dans ce site. Le site de la CNCP, au moins dans une lecture littérale, traduit donc toujours une conception binaire de la qualification et donc une vision réductrice de la mise en œuvre du travail humain.

### 1.1.3. La transparence renaît de ses cendres...

Le site de la CNCP place l'ensemble de la démarche sous le signe de la « transparence » du marché du travail que la démarche de certification doit améliorer. Raisonner ainsi revient à admettre que l'information est imparfaite, ce qui est vrai, et revient aussi à admettre que la politique suivie est efficace pour améliorer cette information, ce qui mérite discussion.

La conception de la transparence évoquée dans le texte est sensiblement différente de celle dont l'ANPE est dépositaire. Pour cette dernière, la transparence se situe dans le recensement et la mise en correspondance d'offre et de demande d'emploi censées être correctement définies en termes de contenus par l'outil maison (le ROME). Cet outil est assez faiblement lié à la notion de certification, même si le diplôme modal est, lorsque c'est possible, annexé à la fiche de description de l'emploi. La transparence au sens de l'ANPE est essentiellement quantitative. Il s'agit de transformer en connaissance commune des informations non (ou en tout cas pas trop) ambiguës sur les intentions des offreurs et des demandeurs de travail.

La notion de transparence que nous trouvons ici est différente et elle part sans doute, au moins en partie, de la relative inefficacité du « ROME » à permettre un appariement efficace entre offre et demande d'emploi existantes. On pourrait entrer dans une critique technique et interne de cet outil mais tel n'est pas l'objet. Il vaut mieux constater deux faits stylisés. Le premier est la très faible part de marché de l'Agence (généralement des organismes de placement). Le deuxième est l'existence de pratiques de recrutement dont le contenu (souvent très irrationnel) démontre l'ampleur des problèmes d'information et l'ampleur des incertitudes liées à l'embauche.

Le problème auquel s'attaque la loi de modernisation n'est pas quantitatif, il est qualitatif : comment améliorer, au-delà de la simple connaissance du volume des offres et des demandes, l'appariement, la qualité de l'information nécessaire au bon fonctionnement du marché du travail ? C'est-à-dire réduire les coûts, les délais et la fiabilité de la mise en relation ?

Nous sommes ici dans le cadre d'un pur problème de signalement. Les dispositions de la loi ne concernent en rien les problèmes de formation au sens d'acquisition de qualification, de compétences ou de capital humain. Elles visent simplement à la révélation et à la mise en connaissance commune des savoir-faire existants. L'individu est incité à révéler ses savoir-faire par l'obtention d'un certificat. L'État fournit sa caution en certifiant. Ce faisant, l'obtention du certificat rend l'existence de ces savoir-faire « opposable » à tous. Elle atteste accessoirement que ces certificats recouvrent une réalité en termes de savoir-faire, c'est-à-dire qu'ils sont descriptibles en termes de référentiels et que ces référentiels sont pertinents. Cette notion est définie au MEN comme « *une interface entre l'analyse du travail et la formation elle-même* » (De Gaudemar, 2002<sup>5</sup>). Cette définition ne peut être maintenue en l'état puisque la certification est déconnectée de la formation. Quelle sera la nouvelle définition ? Le référentiel sera censé décrire comment le travail humain se matérialise en richesses dans les organisations et les entreprises. Il est donc censé résoudre ce qui est considéré comme insoluble par la plupart des économistes.

L'État est un organisme sérieux. Les garanties qu'il offre le sont aussi. Il est géré par des gens compétents qui ont des conceptions réalistes de la réalité sociale. Ils n'offrent la garantie de l'État que quand celle-ci a un sens. Ils se donnent les moyens de faire en sorte que cette garantie produise des effets. Dans ces conditions, les certificats deviendront très vite le langage commun dans lequel seront formulées offre et demande d'emploi. La transparence qualitative du marché du travail sera assurée par l'acceptation générale des certificats.

---

<sup>5</sup> Introduction au colloque « La construction de la certification, quelle méthodes pour quels usages », Céreq, Documents Séminaires 161. 2002.

Il restera certes du chômage du fait de l'excédent de demande d'emploi. Il n'y aura plus d'offres d'emploi difficiles à satisfaire<sup>6</sup> ni de difficulté de recrutement. Les difficultés de recrutement liées à l'imprévisibilité de la performance future du salarié disparaissent, tout comme le chômage purement frictionnel. Cela grâce à la garantie de l'État. Les problèmes liés à la transformation des savoir-faire productifs engendrés par le changement technico-organisationnel tendent à être résolus en continu par une adaptation dynamique d'un système de certification largement découplé de la formation initiale et de la rigidité inévitable de ses procédures. La réponse aux variations conjoncturelles de la demande de travail est, dans sa dimension qualitative et pour une large part, réglée par ce mécanisme. Nous reconnaissons la notion de certificat (de norme<sup>7</sup>) délivré par un organisme externe (un catalyseur) pour accroître la transparence et la fiabilité d'un marché de bien ou de services. Nous retrouvons aussi la notion de marché des certificats associé à cette pratique.

## 1.2. Du slogan (la transparence) au concept (le signalement)

Pour tenter d'y voir plus clair sur le dispositif proposé, plaçons-nous en termes de signalement puisque le texte y invite.

### 1.2.1. Une légitimation du « quasi-diplôme »

Nous avons vu que le diplôme (classique) était considéré par la théorie du filtre comme un indicateur synthétique de la performance scolaire, elle-même prédictive de la performance professionnelle à travers les caractéristiques de l'individu qu'elle révèle. Dans le cadre de cette théorie, et n'en déplaise à la loi, il est tout à fait impossible d'assimiler purement et simplement un diplôme obtenu par la voie scolaire et par VAE. En effet, c'est le parcours scolaire qui est observable et intéressant. Le diplôme révèle le parcours, qui lui-même révèle l'individu dans son essence, bien plus que le contenu des « acquis professionnels » que le diplôme est censé certifier.

La loi, en généralisant la notion de certification, institutionnalise et légitime la notion de « quasi-diplômes » dans laquelle la qualification (ou les compétences) est clairement indépendante de la formation. Ce faisant elle modifie (ou plus exactement prend acte de la modification) d'un élément important de la structure informationnelle du marché du travail.

Nous avons implicitement un double système de signalement. L'un, le diplôme, intimement lié à ses procédures d'acquisition, et l'autre qui traduit des éléments contextualisés et observables *in situ* de savoir-faire plus ou moins concret, intimement liés à leur lieu d'acquisition. L'interprétation du premier se fait de manière indirecte et probabiliste en termes de pronostic sur des compétences (les éléments de compétences) qui devraient, en moyenne, se matérialiser dans le futur. L'autre s'apprécie en fonction du contexte (l'entreprise, la branche, l'atelier le produit...) dans lequel la performance s'est révélée et de la similitude de ce contexte avec les besoins de l'employeur.

---

<sup>6</sup> Sauf si le nombre de certificats demandé est inférieur au nombre de certificats offert. Ce sera alors le problème de la CNCP et non du système éducatif. Si on croit à l'économie de marché ce cas est peu probable. Le simple fait d'institutionnaliser le marché des certificats suffit en principe à en assurer l'équilibre...

<sup>7</sup> ISO2000 ou toute autre...

Nous arrivons à un schéma simple de double système de signalement que résume le tableau ci-dessous.

	<b>Diplômes</b> <i>(Acquisitions de savoirs articulés dans des disciplines et/ou des champs professionnels)</i>	<b>Quasi-diplômes</b> <i>(Constats de savoir-faire contextualisés dans l'entreprise et/ou la branche)</i>
<b>Acquisition à l'École<sup>8</sup></b>	Diplômes classiques de type généraux et/ou professionnels	
<b>Acquisition hors de l'École<sup>9</sup></b>		Certifications de type NVQ et/ou CQP Savoirs expérimentiels

Dans un tel schéma de double système de signalement, chacun d'eux est non ambigu dans ses sources et dans ses contenus. Les deux systèmes seraient naturellement à la fois concurrents et complémentaires. Le système d'information serait plus riche (i.e. la transparence serait améliorée) par une juxtaposition de signaux non redondants.

Pour reprendre les termes de Young (2001)<sup>10</sup> dans une analyse comparative des approches de réforme des titres dans les différents pays et « *l'intérêt croissant pour une nomenclature unique de certification nationale* », l'approche « basée sur les résultats » (les quasi-diplômes) se distingue de l'approche « basée sur les parcours ».

La décomposition des colonnes du tableau correspond, sans s'y identifier totalement, aux concepts usuels d'analyse. On peut y voir l'homologue de la distinction capital humain général, capital humain spécifique. On peut également y voir le distinguo entre compétences cognitives<sup>11</sup> et compétences effectives.

Enfin et surtout la décomposition est compatible avec le mode universel de présentation des dossiers de candidature aux emplois : le CV. Ce dernier présente traditionnellement, dans un même document synthétique, à la fois le parcours scolaire (i.e. une indication des savoirs accumulés) et le parcours professionnel (i.e. des savoir-faire contextualisés acquis). Ces CV, dans leur présentation de base, constituent un outil très profondément ancré<sup>12</sup> dans la culture du marché du travail. Il fait l'objet d'une multitude de stratégies de différenciation et de positionnement. Un des supports de ces stratégies est justement de sortir de la banalisation qu'implique la certification. On précise avec grand soin, si on y a intérêt, l'établissement fréquenté, l'option choisie, la mention obtenue, le jury qui vous a évalué. On précise aussi l'entreprise, la division, le service, le produit, la technologie par lesquels on a accumulé son expérience et forgé ses compétences concrètes.

<sup>8</sup> Le mot École englobe toutes les formations explicites initiales et aussi la formation explicite continue.

<sup>9</sup> En situation professionnelle ou extra professionnelle telle que le prévoit la loi de modernisation.

<sup>10</sup> Young. M., 2001, « Certification et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires », *Formation emploi*, n° 76.

<sup>11</sup> Ou encore le concept de compétences transversales tel que le développe Rey. B., 1996, « Les compétences transversales en question », Paris ESF.

<sup>12</sup> Un entraînement à la rédaction de CV est prévu dès la classe de 4<sup>e</sup> des collèges.

## 1.2.2. Des apparences du signalement à sa réalité...

Le schéma classique et cohérent de signalement que nous venons de décrire ne semble pas correspondre avec ce que prévoit la loi de modernisation. Cette dernière correspond plutôt au schéma suivant :

	<i>Acquisitions de savoirs articulés dans des disciplines et/ou des champs professionnels.</i>	<i>Constats de savoir-faire contextualisés dans l'entreprise et/ou la branche</i>
<b>Acquisition à l'École</b> <sup>13</sup>	Diplômes classiques de type généraux et/ou professionnels	<b>???</b>
<b>Acquisition hors de l'École</b> <sup>14</sup>	Diplômes de type généraux et/ou professionnels acquis par VAE	Certifications de type NVQ et/ou CQP

La typologie des certificats (des items du futur RNCP) en deux sous-ensembles disjoints (les diplômes et les quasi-diplômes) que nous avons définis n'est plus possible. Les correspondances établies avec les concepts usuels de la théorie du capital humain ou le discours sur la compétence ne peuvent être maintenues. Enfin la correspondance assez directe avec les pratiques usuelles de signalement par le CV est rompue.

La distinction qu'établissait Young (cf. § précédent) n'est pas respectée. Comme dirait Raffe (1992)<sup>15</sup>, la « logique intrinsèque » (les ambitions d'une réforme indépendante du contexte réel de sa mise en œuvre) semble avoir laissé le pas à la « logique institutionnelle » (les relations de pouvoir et les intérêts). L'ambition de certifier (quasi diplômer) le plus grand nombre est devenue la tentation de diplômer tout le monde.

Les causes de ce changement sont claires. La loi prévoit explicitement l'acquisition des « diplômes » ou titres par la validation intégrale de l'expérience professionnelle. Elle va beaucoup plus loin que la VAP classique<sup>16</sup>, qui prévoyait simplement des équivalences partielles s'intégrant dans des cursus plus ou moins classiques. La VAP pouvait apparaître comme l'extension des pratiques « d'équivalence », qui au sein du système scolaire, prévoient des « raccourcis » dans les cursus pour les titulaires de certains diplômes. Certes la VAP validait le principe d'équivalence entre les modes d'acquisition scolaire et expérientiels dans un certain nombre de configurations précises. Elle ne remettait pas en cause l'économie générale des cursus et la signification générale des diplômes qui en découlaient. La responsabilité directe du système éducatif lui-même (et non pas celle plus vague de l'État dans son ensemble) demeurait la clé de voûte du diplôme. Le lien entre diplôme et cursus, fût-il aménagé, était maintenu.

La loi de 2002 prévoit que la totalité du diplôme peut être acquise par VAE. Elle précise que nulle distinction ne pourra être faite entre les deux modes d'acquisition des compétences, ouvrant ainsi la voie à un nouveau mode de discrimination<sup>17</sup> et aux contentieux qui en suivront. Le lien entre formation et certification est clairement rompu. Cela est difficile à comprendre et à admettre pour des spécialistes de la relation formation-emploi. Cela l'est également pour les responsables de la politique éducative. Les propos du directeur de la DESCO déjà cités<sup>18</sup> sont très significatifs à cet égard. Ceux de Christian Forestier, en tant que président du Haut Conseil d'évaluation de l'école<sup>19</sup> le sont également. L'École est présentée comme un « passeport pour l'emploi » et le « lien étroit entre le niveau de diplôme et l'emploi » est rappelé.

<sup>13</sup> Ou dans la formation explicite continue.

<sup>14</sup> En situation professionnelle ou extraprofessionnelle telle que le prévoit la loi de modernisation.

<sup>15</sup> Raffe D., 1992, « Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions ». University of Jyväskylä, Finland.

<sup>16</sup> Notons que la disparition de la VAP et son remplacement par la VAE tient largement de l'effet d'annonce. Le texte de loi prévoit en effet le principe d'une validation partielle du diplôme par l'expérience. Cet aspect n'est pas repris sur le site.

<sup>17</sup> Les occasions de proposer de nouvelle terminologie étant rares, nous proposons de désigner cette nouveauté dans le droit du travail comme la discrimination certificatoire...

<sup>18</sup> Introduction au colloque « La construction de la certification, quelles méthodes pour quels usages ? », Céreq Documents Séminaires 161, 2002.

<sup>19</sup> Éléments pour un diagnostic de l'école. Document préparatoire au débat national sur l'avenir de l'école. (2003).

Déconnecter, même partiellement, formation et certification, risque d'être mal compris par les élèves, leurs parents et les entreprises. Cela risque aussi d'être mal ressenti par les enseignants qui se voient, en partie, privés d'un symbole fort de leur pouvoir et de leur utilité.

Le tableau tel que nous l'avons écrit pose le problème de la case qui est au croisement de la ligne « acquisition à l'École » et de la colonne « constat des savoir-faire ». En bonne logique cette case devrait rester vide. Par définition, nous l'avons vu, l'école ne peut fournir de savoir-faire réellement contextualisé, puisque le contexte est défini par l'organisation spécifique à l'entreprise et par les interactions entre individus qui découlent de cette organisation. Ces informations sont privées, i.e. non disponibles et inexploitable par l'École.

Dans la pratique, on peut douter que les choses soient et puissent rester aussi simples. La loi prévoit un RNCP qui est un catalogue des certificats. Elle prévoit le droit d'accès à la qualification c'est-à-dire la liberté de candidater à un de ces certificats, qu'il soit « certificat de droit » (i.e. diplômes) ou certificat de fait (CQP ou autres). Dès lors, comment empêcher les individus de candidater aux CQP, ou aux autres quasi-diplômes qui verront très probablement le jour ?

Les dispositions du texte prévoient et favorisent l'apparition d'un marché des quasi-diplômes c'est-à-dire de « certificats » distincts des diplômes traditionnels. Ce faisant elle crée assez inévitablement un marché de la préparation à ces diplômes. Les « marchands » de formation se saisiront très probablement de ce marché. D'une certaine manière, c'est déjà fait par l'Éducation nationale elle-même à travers des dispositifs de type « formation complémentaire d'initiative locale », dont l'objectif est de créer des compétences contextualisées. On retrouve, d'une certaine manière, les exemples de la « Star'Ac » et des certificats Microsoft. Si des dispositifs de ce type devaient se répandre, la cacophonie des signaux associés à la mise en œuvre de la loi de modernisation serait, pour l'analyste au moins, totale.

Désigner par un même mot (en l'occurrence l'intitulé du diplôme) deux réalités (des contenus non homogènes et acquis par des processus différents) qui sont (ou tout au moins qui seront universellement perçues comme) différentes, est une manière curieuse d'accroître la transparence (i.e. la qualité et la lisibilité de l'information).

Cela pourrait être, à la rigueur, le cas si le signal que constitue le diplôme était suffisamment riche pour permettre l'appariement, i.e. si on était dans un monde de correspondance biunivoque entre qualification requise et qualification demandée avec le diplôme comme médiateur unique, nécessaire et suffisant, de cet appariement. La dualité des modes d'acquisition des diplômes, la probable dualité des compétences que ces diplômes certifient, pourrait alors être négligée. Le recrutement, qui est assimilé à une procédure de discrimination statistique par l'ensemble des économistes, n'aurait plus de sens puisqu'il deviendrait une pure opération de mise en correspondance de simples numéros « ROME » par un quelconque ordinateur. Cela a longtemps été le rêve de l'ANPE. Cela demeure sans doute le rêve d'un certain nombre d'esprits estimables. Cela semble en tout cas sous-tendre la description de la réalité que nous offre le site de la CNCP.

La simple observation des pratiques de recrutement des entreprises<sup>20</sup>, fondées souvent sur des pratiques confinant à la magie, semble démontrer qu'elles continueront à chercher à se prémunir du risque. La première chose qu'elles feront pour cela, au vu d'un diplôme donné, sera de demander son mode d'acquisition...

---

<sup>20</sup> Vincens, Eymar Duverney *et alii*.

## 2. Certification et employabilité

### 2.1. Du modèle « client fournisseur » au modèle « certification employabilité »

L'individu est décrit par son vecteur de compétence. Il s'agit d'un inventaire à la Prévert de l'ensemble de ses savoirs et de ses savoir-faire. Aucune hypothèse a priori n'est faite sur les procédures d'acquisition des différentes compétences. Symétriquement, l'entreprise associe à chaque emploi un vecteur de compétences requises (le référentiel d'emploi des GRH). Ce sera également un inventaire à la Prévert recensant les savoir-faire indispensables et/ou utiles et/ou simplement souhaités par l'entreprise.

Regardons comment se négocie un recrutement dans cette logique<sup>21</sup> :

- certains éléments sont communs aux deux listes<sup>22</sup>. Il y a une intersection entre les deux vecteurs. Outre ces éléments communs, l'individu dispose, dans le cas général, d'autres compétences. De même l'entreprise a d'autres besoins de compétences ;
- employeurs et salariés devront se mettre d'accord. L'un vendra une partie de ses savoir-faire. Il cherchera à en tirer le meilleur prix possible. L'autre achètera une partie des savoir-faire qui lui sont nécessaires. L'incomplétude de cet achat engendrera des coûts (formation et/ou perte de productivité) ;
- l'embauche, la conclusion du contrat de travail, n'est pas automatique comme le voudrait une embauche dans le monde de la qualification. Dans cet univers le produit est homogène et son prix est connu. Il suffit de comparer la qualification disponible à la qualification requise. L'une comme l'autre sont décrites dans une nomenclature commune (le ROME par exemple). Un « commissaire priseur » affiche le prix de cette qualification. L'accord réalisé dans des conditions d'information (presque) parfaite est stable sous réserve des fluctuations économiques et des aléas individuels.

Dans l'univers de la compétence, la conclusion du contrat de travail provient nécessairement d'un compromis, aucun des deux acteurs ne pouvant atteindre leurs optimums absolus. L'accord se fera dans un cadre qui peut s'interpréter en termes d'équilibre de Nash, chacun choisissant la coopération faute de mieux. Cet accord se fait sur la base d'une information incomplète. La « performance » qui naîtra du couple ainsi formé est en effet inobservable *ex ante*. Elle se précisera au fur et à mesure qu'employeurs et employés se découvriront et préciseront la nature et la pertinence réelle de leur collaboration. L'accord conclu peut alors être rompu, par une démission ou un licenciement, sans que la contingence économique soit nécessaire.

On retrouve la notion d'appariement telle que la décrit Jovanovic (1978) et telle que l'utilise Ryan (2001) pour tracer le cadre général de la transition entre école et vie active. L'idée forte, celle de double dissymétrie de l'information (chacun ignore ou plus exactement connaît mal les caractéristiques de l'autre) est bien celle que nous avons évoquée. Cette double dissymétrie se résorbe progressivement dans un processus d'apprentissage mutuel au terme duquel la relation d'emploi est soit rompue, soit durablement stabilisée<sup>23</sup>.

Cette vision du « matching » n'est pas spécifique aux débutants et jette les bases d'une théorie du « turn over ». Elle se veut une description générale des problèmes d'appariement dans un marché du travail en information imparfaite, l'incertitude sur les savoir-faire n'étant qu'un aspect parmi d'autres. Burdett (1978) et Mortensen (1978) spécialisent le propos dans des termes proches de nos préoccupations. Le premier intègre le raisonnement dans le cadre d'un processus de recherche de l'emploi optimal plus intense en début de vie active. Le deuxième note que l'embauche s'accompagne d'une redéfinition dynamique des compétences<sup>24</sup> mises en œuvre.

---

<sup>21</sup> Pour une formalisation plus précise voir par exemple : Léné A. (1998) « La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprise et compétences transversales. », in *Travail, compétences et adaptabilité*, Stankiewicz (eds), L'Harmattan.

<sup>22</sup> Sinon, la négociation est immédiatement rompue.

<sup>23</sup> Pour une analyse spécifique du lien entre théorie du turn-over et analyse de l'insertion des jeunes voir Espinasse (1998).

<sup>24</sup> L'auteur parle de capital humain spécifique. Dans ce contexte les deux expressions sont pratiquement équivalentes.

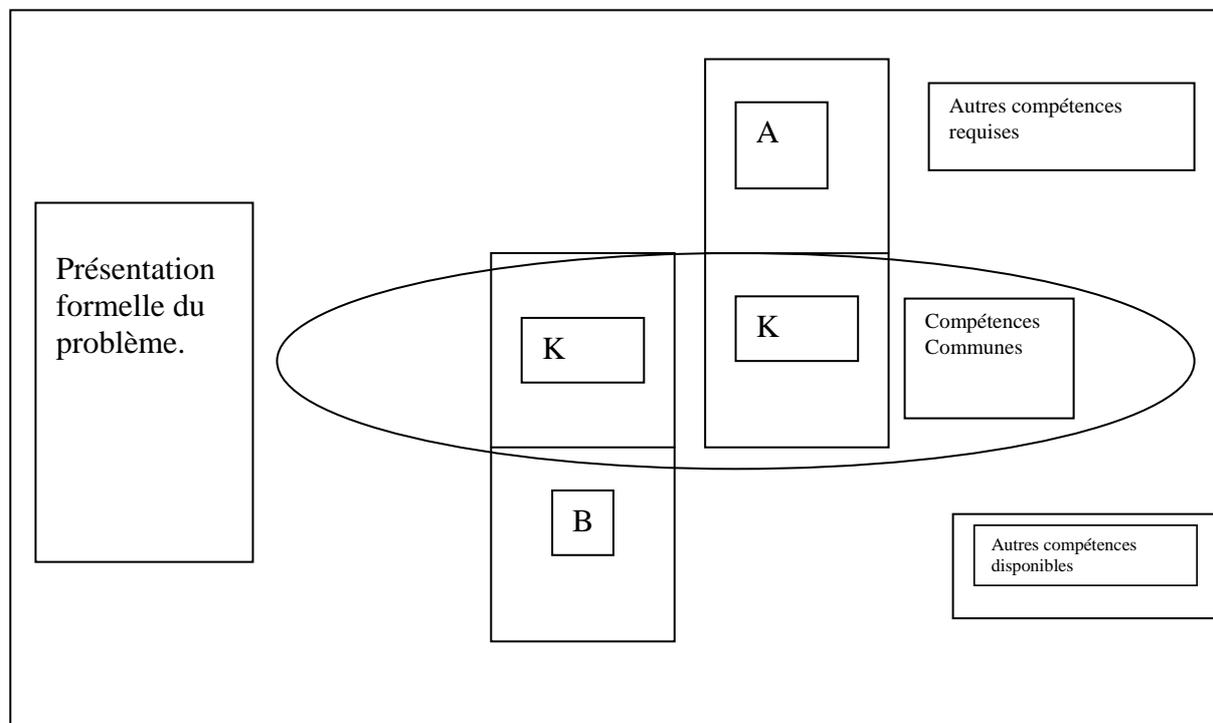
Ryan (2001) utilise directement ces approches pour « expliquer » les problèmes spécifiques d’insertion des débutants. Le sur-chômage des jeunes, leurs difficultés d’insertion, s’expliquent par deux éléments :

- Le jeune en général, le débutant en particulier, offre une information particulièrement imparfaite (plus imparfaite que l’adulte). L’ensemble des signaux qu’il émet est dominé par son diplôme (i.e. son parcours scolaire). Même si ce dernier signale correctement les connaissances, il est moins complet qu’un système de signalement complété par un parcours professionnel. Ce dernier signale les expériences mais aussi, dans une certaine mesure, les attitudes (la motivation de la GRH, l’effort de la théorie néo-classique standard). Cette caractéristique implique des risques et des coûts additionnels qu’une partie des entreprises refusent<sup>25</sup>
- Le projet professionnel du jeune est plus volatil. Il s’inscrit dans un processus de recherche d’emploi généralisé<sup>26</sup>, de recherche à long terme d’un optimum professionnel ou plus simplement d’un mode de vie. Plus le temps passera, moins l’individu aura intérêt à investir dans une recherche d’emploi et une redéfinition des compétences qu’il entend valoriser. La probabilité de rupture est une fonction décroissante du temps passé sur le marché, de la maturation de l’individu. L’entreprise n’a donc pas intérêt à investir sur un jeune si elle veut limiter les coûts de « turn-over » et de mise au travail de ses salariés.

Dans son analyse Ryan n’évoque (pratiquement) pas le rôle de l’École dans les difficultés d’insertion des jeunes. Il évite soigneusement toute approche se référant au MCF de base (i.e. une inadaptation des acquis scolaires).

On peut préciser utilement la notion d’apprentissage mutuel. Usuellement elle est décrite comme un pur processus d’acquisition d’information. Chacun révèle, dans le cadre de la situation de travail, ses informations privées, ses caractéristiques réelles. On peut aussi la décrire comme une phase de résorption de l’écart entre vecteur de compétences requises et disponibles. On a adaptation dynamique des deux vecteurs : acquisition des « routines » de l’entreprise, adaptation fine de l’emploi aux caractéristiques de l’individu, aménagement réciproque des attentes dans le contexte factuel de la coopération... Au terme de cette phase les termes du compromis sont réexaminés à travers une information améliorée et dans le cadre de marges de manœuvre explorées.

Figure 1



<sup>25</sup> Voir Léné.

<sup>26</sup> Job Shopping.

### 2.1.1. Le modèle « client-fournisseur »<sup>27</sup>

Cette présentation formelle n'est pas, en soi, incompatible avec le MCF. Elle permet de préciser en quoi ce dernier constitue un cas très particulier du problème général.

Une vision intégriste des liens entre école et économie revient à dire que tous les savoirs « utiles » (i.e. valorisables sur le marché) pour l'individu sont créés par l'école et que toutes les compétences utilisées par l'entreprise sont acquises à l'école. La correspondance entre compétences offertes et compétences requises est strictement biunivoque et intégralement médiatisée par l'École. Cette vision est inutilement contraignante (Vincens). On peut se contenter d'une forme plus générale.

Il suffit qu'une double condition soit remplie. Pour l'individu, il suffit que la valeur des compétences scolaires soit très forte par rapport à la valeur des autres compétences. L'individu a alors intérêt à utiliser (i.e. vendre) ces compétences. Elles constituent l'essentiel de son patrimoine professionnel. L'individu a intérêt à valoriser son diplôme.

Un raisonnement symétrique peut être appliqué à l'entreprise. Si les éléments de compétence n'étaient pas disponibles, il faudrait les produire. Il se trouve que les compétences disponibles – parce que créées par l'école – ont un coût de production interne à la firme « très grand » par rapport au coût de production des autres compétences requises. L'Entreprise a intérêt à utiliser un formé qui dispose de telles compétences grâce à son passage par l'École.

Le raisonnement peut être rendu un peu plus général tout en conservant sa logique. Un certain nombre des compétences requises est strictement spécifique à l'entreprise (cf. § 1.3.4). Il s'agit, pour l'essentiel de l'appropriation des « routines internes ». Cette appropriation (cet apprentissage) engendre des coûts. Ils sont incompressibles car ils ne peuvent être transférés vers d'autres acteurs (le système éducatif pour l'essentiel). On peut sans nuire à la généralité du propos les introduire comme charge fixe sans modifier le raisonnement.

Le salaire sera alors le prix des acquis de l'école (i.e. grosso modo du diplôme). Le coût pour l'entreprise sera constitué par le salaire versé et le coût de l'apprentissage des compétences strictement « spécifiques » à la firme.

Entreprise et individus, dans le cadre de ce modèle font confiance au diplôme qui est un signal efficace. Sa valeur (et donc le salaire) repose sur la confiance commune.

### 2.1.2. Le modèle « certification-employabilité »

Représenter le MCE, tel que nous le propose la loi de modernisation sociale, à partir du MCF est extrêmement simple (voir tableau ci après). Il suffit d'un « couper coller », de remplacer « référentiel de formation » par « référentiel de certification » et « acquis de l'École » par « compétences certifiées ».

Les éléments de compétences certifiés génèrent pour l'individu l'essentiel des revenus de son travail. Le coût des éléments de compétences utiles mais non certifiés est négligeable (et/ou incompressible) pour l'entreprise. Le « bon » certificat sera celui qui réunira ces deux propriétés.

Si ces propriétés sont réunies, le salaire ne sera rien d'autre que le prix du certificat.

Le schéma d'appariement est sauvegardé et la règle du double avantage comparatif fonctionne, *mutatis mutandis*, exactement de la même manière que dans le modèle client fournisseur. Individu comme entreprise valorisent le certificat. Ce dernier est considéré comme une condition nécessaire (sinon suffisante) pour accéder à l'emploi.

L'avantage d'un tel modèle est qu'il reconnaît une vérité empirique évidente : les savoir-faire des individus ne se résument pas à leurs seuls acquis scolaires<sup>28</sup>.

Pour une catégorie particulière de travailleurs, les débutants, les deux modèles peuvent être considérés comme équivalents. Les compétences certifiées et valorisables du débutant recourent plus ou moins

---

<sup>27</sup> La formalisation qui est présentée ici est inspirée par la lecture d'un document de travail interne de J. Vincens. Nous le remercions.

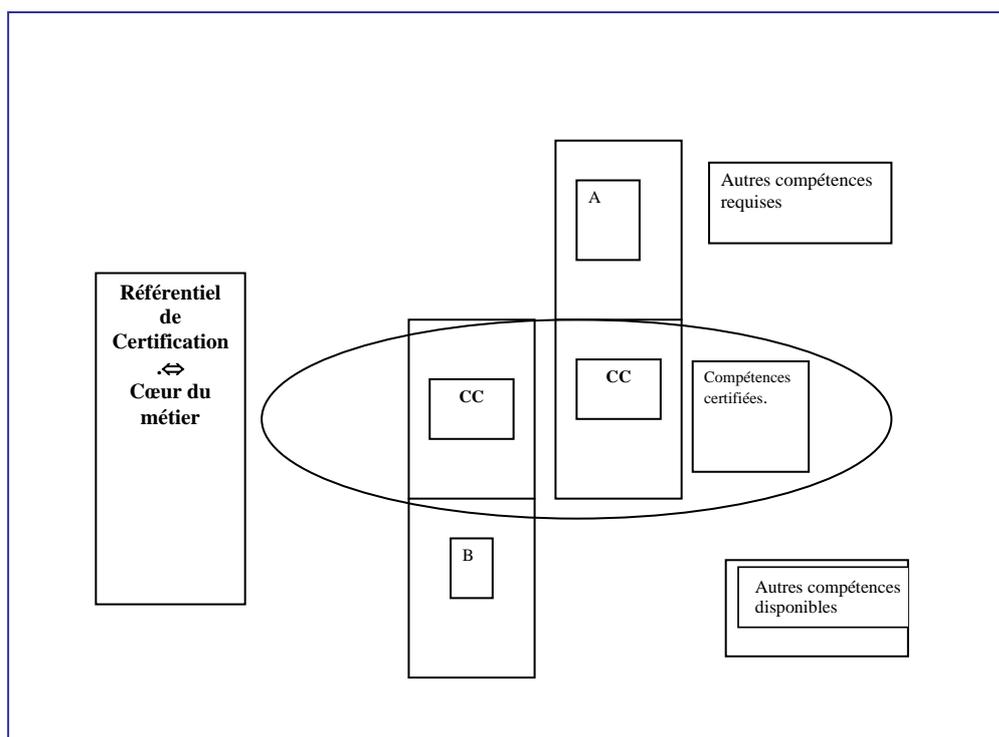
<sup>28</sup> Les compétences spécifiques de Becker sont en partie générales (i.e. valorisables hors de l'entreprise où elles ont été acquises).

intégralement les acquis de l'école certifiés par le diplôme classique. Le MCF se ramène au MCE pour les débutants. Au fur et à mesure que le temps passe et que l'individu acquiert des expériences, professionnelles ou non, la compétence réelle se différencie des seuls acquis de l'école. Le MCE devient le mode privilégié de représentation.

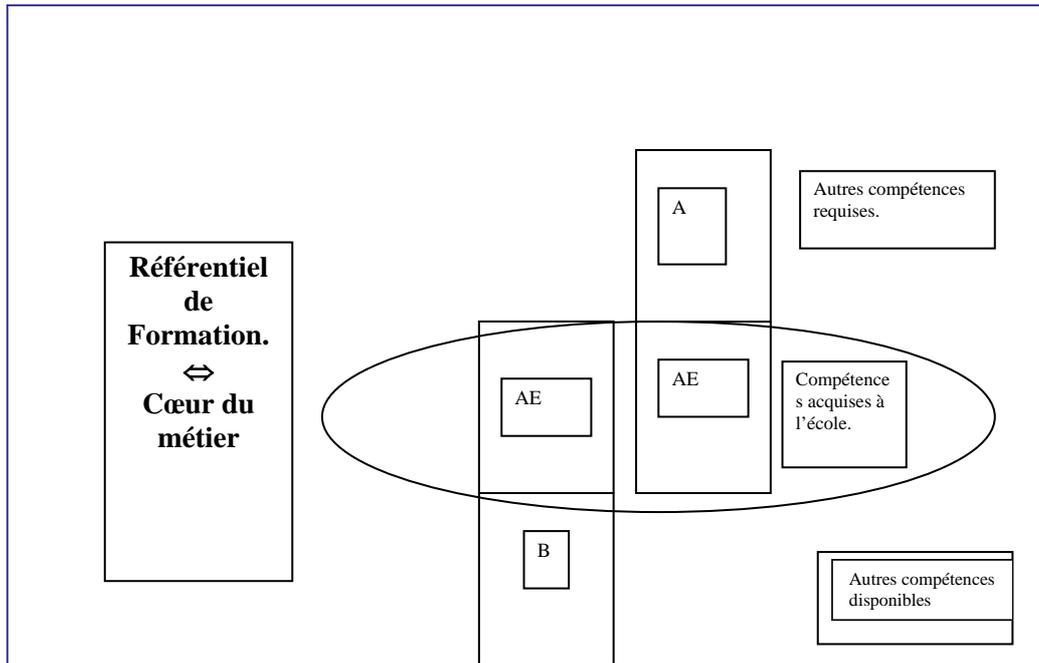
Le monopole de l'école sur la délivrance des compétences valorisables est rompu. Le principe de la pluralité des modes d'acquisition des compétences est pris en compte. Celui de la concurrence entre jeunes formés et individus plus âgés n'ayant pas suivi la formation est avalisé. Le même certificat peut être en effet acquis soit jeune à l'issue d'un parcours scolaire, soit moins jeune par VAE. L'école perd également le monopole (très formel) sur les signaux d'appariement. Elle le partage avec la CNCP (c'est-à-dire un certain nombre d'acteurs au premier rang desquels on trouve l'entreprise).

**Tableau 3.**

**Modèle Certification-Employabilité**



## Modèle Client-Fournisseur



### 2.1.3. Quel rôle pour le référentiel dans de tels modèles ?

L'exposé des deux modèles, leur cohérence interne, repose sur une hypothèse centrale. Les référentiels (de formation dans un cas, de certification dans l'autre) sont « pertinents ».

Un référentiel de certification ou de formation sera pertinent si le diplôme ou le certificat décrit correctement, pour un « métier<sup>29</sup> », les compétences stratégiques qui caractérisent ce métier. Les compétences sont stratégiques pour un « métier » si elles ont une double caractéristique :

- Ce sont celles qui, dans le portefeuille de compétences de l'individu, sont le plus valorisables dans le cadre de ce « métier ».
- Ce sont celles qui seraient (très ou trop) coûteuses à produire pour l'entreprise pour rendre efficace (si on préfère rentable) l'emploi correspondant.

On retrouve, à peine relativisée, la notion de « cœur de métier », i.e. de qualification vue comme une description globale et globalisante d'un ensemble complexe et plus ou moins indivisible d'éléments de compétences. Cet ensemble décrit en des termes comparables (commensurables) les caractéristiques du poste et de l'individu. Cette description est connaissance commune ou au moins zone de consensus à défaut d'être fait objectif.

Quand le référentiel, qu'il soit de formation ou de certification, recouvre bien le cœur du métier, les acteurs font confiance au certificat. Les compétences situées dans le cœur du métier constituent l'objet de l'échange sur le marché. Le diplôme et/ou le certificat permettent (ou facilitent par un signalement efficace) cet échange. Les autres ensembles de compétences ne sont pas niés. L'individu a d'autres savoirs et savoir-faire que ceux qui sont certifiés. L'entreprise a besoin d'autres savoir-faire que ceux qui sont certifiés. Ces deux sous ensembles sont négligeables et/ou incompressibles.

La situation est optimale. Pour l'individu qui valorisent ses compétences « utiles » et pour la firme qui minimise son coût.

#### ***Et si le référentiel n'est pas adéquat ?***

Avoir des référentiels adéquats, décrivant correctement le cœur d'un métier, suppose deux conditions. La première est qu'ils soient bien rédigés. La deuxième est que leur rédaction soit possible. C'est-à-dire que la notion de cœur de métier ait un sens.

<sup>29</sup> Ou une profession ou un emploi ou une situation de travail...

Tel est assez clairement le cas pour un grand nombre de situations professionnelles. Le cas le plus typique est constitué par les professions réglementées<sup>30</sup>. C'est aussi le cas pour un certain nombre de situations professionnelles où la notion de métier a un sens clair. Le métier se place alors « au carrefour de l'œuvre, de l'action et du travail » (Descolongs, 1996<sup>31</sup>). Cela suppose que le rapport entre ces trois dimensions soit clair, que ces trois dimensions soient transmissibles et codifiables.

C'est le cas pour le prothésiste dentaire ou le tailleur de diamant... cela n'est pas le cas pour la pop star, l'agent commercial, le technicien de maintenance, le cadre administratif moyen ou le chercheur en sciences sociales...

L'origine de la notion de compétences, dans son immense variété et dans la cacophonie des discours<sup>32</sup> qu'elle engendre, se situe là. Le dénominateur commun à tous les discours que nous avons évoqués, comme à ceux que nous avons ignorés, est l'impossibilité et l'irréalisme de vouloir enfermer le travail humain, sa mise en œuvre productive, dans une dimension labellisable, scalaire, monodimensionnelle et simple.

Dit en d'autres termes, l'apport essentiel de la notion de compétence revient à nier la faisabilité, dans le cas général, d'un référentiel « adéquat » pour décrire une situation professionnelle concrète, un appariement réel entre la mise en œuvre de ses compétences et l'environnement concret dans lequel ces compétences sont mises en œuvre.

### 3. La certification : un mythe ?

Beaucoup de choses sont certifiables.

On peut certifier que tel individu a occupé tel emploi dans telle entreprise pendant telle période. Le certificat de travail, qui est sans nul doute un « certificat professionnel » remplit cet office. Il ne précise rien sur la performance réalisée<sup>33</sup>. Des moyens existent pour préciser cette performance et ils ont été utilisés même s'ils sont illégaux. Le CV, dans sa rubrique expérience professionnelle, est d'une certaine manière une collection de certificats de travail.

On peut certifier que tel individu a suivi tel parcours de formation et qu'il a satisfait aux différentes épreuves de contrôle sanctionnant ce parcours. Ces contrôles sanctionnent un certain nombre de savoir-faire ayant valeur prédictive sur les performances productives.

On peut certifier des savoir-faire contextualisés. L'individu sait parler une langue (i.e. il a satisfait au contrôle de sa pratique linguistique par telle autorité compétente). L'individu sait utiliser telle machine outil pour réaliser telle pièce à tel niveau de qualité...

On ne peut pas certifier que l'individu saura s'adapter à tel ou tel changement de contexte, qu'il saura répondre correctement à tel ou tel aléa et cela pour une raison simple : ces aléas ne sont pas définis. On peut certes associer une certaine probabilité à l'hypothèse d'une réponse adéquate. Le pilote de ligne saura en principe répondre correctement à une grande variété de situations imprévues. Cela n'empêche pas les avions de tomber parfois.

Dans un univers où le changement technico-organisationnel est omniprésent pour assurer la survie des entreprises et le bien-être de la population<sup>34</sup>, l'aptitude à « encaisser » ces changements ne peut être certifiée...

L'analogie avec les labels et certificats des produits et des services est facile. Quand on achète un vin AOC on ne nous certifie qu'une chose : ce vin a été produit, en telle année, dans la zone d'appellation contrôlée. On ne garantit pas que ce vin sera « bon » (i.e. qu'il vous plaira). Cela n'a évidemment aucun sens. L'appariement entre les tanins du liquide et vos papilles gustatives est unique, tout comme l'est l'appariement d'un individu à sa situation de travail. L'AOC, le certificat, est donné « pour valoir ce que de

---

<sup>30</sup> La réglementation est alors le référentiel lui-même.

<sup>31</sup> Descolongs M., « qu'est-ce qu'un métier ? », Paris, PUF.

<sup>32</sup> Institutionnels, disciplinaires politique, syndicaux, patronaux...

<sup>33</sup> Cela est strictement interdit par le code du travail.

<sup>34</sup> Ceci étant dit, il ne faut pas oublier le paradoxe de Solow (cité dans Forey, 2000) : « On voit les ordinateurs partout dans les statistiques de productivité. »

droit ». C'est un pur signal que vous utiliserez comme bon vous semble selon les règles de la discrimination statistique<sup>35</sup> (Espinasse 1999, Plassard 1987).

Il en est exactement de même pour les certificats professionnels. Ce sont des signaux sur les aptitudes à faire dans l'immédiat et à se transformer dans le futur. Ils sont par nature ambigus, reposent sur des conventions techniques (les référentiels, les procédures d'examen) des autorités certifiantes. Ils reposent sur des pratiques, très largement subjectives, d'interprétation des messages factuels qu'ils délivrent. Ils reposent sur des hypothèses encore plus subjectives sur leurs messages prédictifs.

Ils ne peuvent être utiles que s'ils emportent la confiance, c'est-à-dire s'ils sont utilisables dans le cadre de la discrimination statistique pour réduire la double asymétrie d'information qui caractérise le marché du travail. Cette asymétrie porte sur les savoir-faire mais aussi sur « l'effort » du salarié (sa motivation ou son implication pour parler le langage des GRH).

En cela ils sont très comparables aux CV traditionnels. Ils indiquent des choses voisines et cachent des choses semblables...

On sait que dans une procédure de recrutement le CV sert à trier (i.e. le plus souvent à éliminer) les candidats. La phase de sélection proprement dite (l'entretien) sert à choisir parmi les candidats qui n'ont pas été éliminés au vu de la procédure écrite<sup>36</sup>. On peut craindre qu'une politique mal maîtrisée de certification tout azimut produise le même effet. L'absence d'un certificat servant à faire un premier tri négatif sans avoir d'effet positif en sélection finale (la « short list » pour parler le langage des recruteurs) dans un contexte beaucoup plus intuitif et interpersonnel.

Peut-on, dans le cas général, « promouvoir des certifications [qui] attestent d'une qualification, c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail » dans des conditions « définies par un référentiel »<sup>37</sup> ?

Cela dépend de ce qu'on appelle activités professionnelles. Si on a une vision restrictive de ce terme, cela est sans doute possible. Si on a une vision extensive et si on l'assimile, plus ou moins complètement, à l'emploi, dans le sens usuel du terme, la réponse nous semble devoir être négative.

Parler du diplôme comme d'un passeport pour l'emploi semble être un abus de langage. Ce propos repose sur une observation simple et constante. Toutes choses égales par ailleurs, les plus diplômés s'en « tirent mieux » que les moins diplômés. Cela est vrai en termes de salaire, de vulnérabilité au chômage, de précarité des contrats de travail... Cette observation ne signifie nullement, en toute rigueur statistique, que le diplôme lui-même est valorisé. Il signifie simplement que les diplômés sont plus performants. Cela n'est pas la même chose. Nous renvoyons aux développements sur la théorie du filtre (§ 1.3.1). L'idée essentielle est que la performance dans le système éducatif est prédictive de la performance dans le système productif, le diplôme ne faisant qu'enregistrer la performance scolaire. Les écarts de salaire et de chômage s'interprètent alors très naturellement sans devoir conférer au diplôme un rôle manichéen dans la construction des positions sociales. L'école a ce rôle dans une large mesure. Pas le diplôme lui-même.

Penser qu'on peut, en délivrant des certifications déconnectées des parcours de formation (initiale ou continue) permettre de généraliser l'avantage comparatif procuré par un bon parcours scolaire et les qualités que ce dernier révèle est étrange. L'énoncé même du problème est révélateur. Un avantage comparatif ne se généralise pas. Si c'est le cas, il cesse d'être un avantage comparatif.

---

<sup>35</sup> Plassard J.-M., 1987, *Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite*, Paris, CNRS ; Espinasse J.-M., 1999, « Emploi et productivité », In Beduwé, *op. cit.*

<sup>36</sup> Fourcade, étude ANPE.

<sup>37</sup> Il s'agit, rappelons le, de l'objectif officiel de la CNCP. Il s'agit aussi, nous semble-t-il, d'un des objectifs centraux des CPC.

## Conclusion

Quelques remarques concluront cette analyse.

### ***De l'enjeu d'un changement de la nomenclature des formations***

Nous avons vu que la théorie du filtre, dans sa version « soft », a une grande importance dans les discours et la réflexion sur la relation formation-emploi. Elle sous-tend l'ensemble des raisonnements en termes de niveau. En effet cette démarche consiste à ne retenir de la formation suivie par un jeune et/ou du diplôme qui la sanctionne qu'une seule composante (le niveau approximé souvent en termes de durée d'étude) en oubliant les autres caractéristiques et au premier chef la spécialité (la discipline) apprise.

Lucie Tanguy<sup>38</sup> analyse longuement cette notion, la nomenclature qui en est issue et son rôle dans la conception opérationnelle du lien formation emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans. L'essentiel de ses analyses est directement utilisable pour la période actuelle.

Cette opérationnalisation passe par « l'élaboration d'un langage commun » (i.e. la nomenclature de formation et emploi). Initié à la demande des services du ministère de l'Éducation qui devaient résoudre de classiques problèmes de moyens, la démarche a consisté dans un premier temps à classer la diversité des diplômes en des ensembles plus homogènes. Comme toute opération de classement cette démarche repose sur la notion de similitude. Dans le cas d'espèce, elle est celle de durée d'étude censée être un indicateur de difficulté de parcours. Cela permet au terme d'un processus « d'arbitrages arbitraires » que décrit le papier de dégager un consensus avec les employeurs en termes de durée d'études nécessaires et/ou normale pour forger la qualification.

La régulation du SE, ou en tout cas sa représentation dans ses liens avec le marché du travail, apparaît étrangement distancée de l'approche très disciplinaire qui régit le quotidien du SE. Elle repose et n'a de sens qu'en termes de théorie du filtre.

Tous les travaux sur la mesure de la sur-éducation et l'essentiel des travaux sur l'appariement reposent sur une telle relation directe et « normale » entre une formation et un emploi, la mesure se faisant en termes de durée d'études et non pas en termes de comparaison entre contenu des compétences utilisées dans l'emploi et de connaissances acquises à l'école.

La nomenclature actuelle, dans ce qu'elle a d'utile et de transparent, repose sur la notion de « niveau ». Cette notion est totalement indissociable de la notion de parcours (de cursus) scolaire. Comment l'appliquer quand on désire dissocier les diplômes qu'elles recensent des parcours scolaires qui, jusqu'à maintenant, en constituaient la substance ? La question est redoutable. Le décret de création de la CNCP, dans son article 8, est clair. La première mission de la CNCP est de se débarrasser de la nomenclature actuelle. Il sera intéressant de voir comment la nouvelle nomenclature intégrera ou contournera la notion de niveau telle que nous la connaissons<sup>39</sup>.

Fabienne Maillard<sup>40</sup> se demandait en 2001 : « Peut-on imaginer un univers de la certification qui soit indépendant de l'univers de la formation ? ». La loi de modernisation a clairement rendu cette question obsolète. La bonne question est maintenant de se demander comment le MEN<sup>41</sup> inscrira son action dans un monde où cette indépendance est inscrite dans la loi et, dans une assez large mesure, dans les faits.

Ce nouvel état de fait a aussi des conséquences directes sur le discours sur la relation formation-emploi. Prenons deux exemples typiques<sup>42</sup> qui ont, entre autre, le mérite d'avoir été élaborés dans un contexte directement axé sur nos préoccupations<sup>43</sup>.

Hugues Bertrand évoque bien plusieurs aspects des problèmes de certification (lien entre éducation et branches, rôle certificateur de ces dernières, éventuelle dimension marchande de la validation des acquis,

---

<sup>38</sup> Lucie Tanguy (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV et V plans (1962-1970), *Revue française de sociologie*, 43-4.

<sup>39</sup> À la demande de la DESCO, une recherche menée par F. Dauty et J. Vincens a été menée pour réfléchir sur ces problèmes de nomenclature des diplômes.

<sup>40</sup> *Les référentiels des diplômes professionnels. La norme et l'usage*, CPC Documents 2001/5.

<sup>41</sup> Plus généralement l'ensemble des systèmes de formation explicite.

<sup>42</sup> H. Bertrand (2002). « Quelques points sensibles de la relation formation-emploi et de l'évolution du système éducatif ». Documents Séminaires n° 161. Céreq ; J. Rose (2002), « Les relations éducation-emploi et leur contexte », Documents Séminaires n° 161, Céreq.

<sup>43</sup> Les journées de travail DESCO-Céreq des 13 et 14 Septembre 2001 sur le thème « La construction de la certification : quelles méthodes, pour quel usage ? ».

référence au débat sur la formation professionnelle<sup>44</sup>...). Il évoque brièvement la loi de modernisation (alors en pleine phase de navette) en remarquant que le projet a « une dimension tantôt politique, tantôt conceptuelle », sans souligner le découplage entre certification et formation qui constitue l'essentiel du texte. José Rose démonte avec clarté la complexité et les ambiguïtés des liens entre éducation et travail, dans des termes assez voisins de ceux que nous avons utilisés dans ce texte, même s'il insiste davantage sur la dimension construit social de la relation formation-emploi. Il n'envisage pas que cette complexité sera accrue par une nouvelle contrainte imposée au système éducatif : construire des formations (plus exactement leur référentiel) en vue de certifications pour lesquelles il ne fournit aucune formation.

Ces exposés (de septembre 2001) ont pris un terrible coup de vieux. Simplement parce que, viscéralement ils répondent non à la question que pose Fabienne Maillard. Cela n'enlève rien à la pertinence de l'analyse ni à la réalité des problèmes qui sont traités ou évoqués. Cela n'enlève rien non plus à la question fondamentale sur les liens entre formation et certification telle qu'elle a été posée...

La réflexion sur la notion de référentiel (du MEN) doit s'inscrire et s'articuler sur celle de référentiel des certificats. Elle doit intégrer la dualité des modes d'accès à un diplôme que la loi postule un et indivisible. Le chapitre III chapitre de ce travail a examiné cet aspect de la question.

### ***L'acte de décès du modèle client-fournisseur***

Revenons, pour conclure notre lecture du site de la CNCF, sur le modèle client-fournisseur tel que nous le décrivions au début de ce texte. Ce modèle inclut le « rêve adéquationniste [qui séduit les décideurs<sup>45</sup>] parce qu'on aimerait bien que les choses puissent s'analyser comme ça »<sup>46</sup>. Son caractère intuitif et le discours « formez-vous, tout ira bien » qui lui est associé l'ont largement accrédité dans la conscience collective. Il inspire directement les critiques adressées au système éducatif qui sont l'objet de ce rapport. Sans lui, ces critiques n'ont pas de sens.

Dans sa dimension fondamentale, la mission du SE de fournir l'économie en main-d'œuvre qualifiée et pour cela d'analyser et interpréter les besoins de l'économie en qualification. La loi de modernisation peut être vue comme le certificat de décès du modèle. Nous avons vu que la notion de désajustement (excès ou pénurie) n'avait de sens que par rapport à la notion de qualification et dépendait de la définition qu'on se donnait de cette dernière. Le modèle « client-fournisseur » trouvait son architecture et sa cohérence sur une double approximation qui supposait des liens forts et rigides entre qualification de l'emploi et qualification de l'individu, et entre diplômes et qualification de l'individu. Elle reposait aussi sur une vision dans laquelle l'École avait le monopole de fait de l'attribution des diplômes. Les désajustements (mismatch) quantitatifs sur le marché d'une qualification donnée étaient donc le fait d'erreur d'anticipation du système éducatif.

Ce modèle vole en éclat puisque la certification, conçue comme moyen de l'accès à l'emploi est découplée de la formation. Les désajustements ne seront plus – ne pourront plus être – mesurés en termes de diplômes mais en termes de « certificats ». Ils ne seront plus attribuables au ministre de l'Éducation nationale mais à la CNCF (i.e. au Premier ministre). Ils ne résulteront plus d'erreur d'anticipation du type de ceux décrit dans les modèles de Cobweb, commise par l'École, mais d'un dysfonctionnement du marché des certificats.

L'acte de décès du modèle « client-fournisseur » (s'il s'agit bien de ça) ne peut que nous réjouir, tant il est évident qu'il correspond à une vision erronée de la réalité. Il est tout à fait évident que la compétence au sens le plus large de savoir-faire productif se forge, très largement, hors de l'École, dans la vie sociale et professionnelle. C'est une évidence première qui n'a nul besoin de démonstration. Il est bien que la loi acte cette évidence, même dans un texte dont nous avons souligné les ambiguïtés et qui ne fait qu'une partie du chemin.

### ***Un mythe chasse l'autre...***

Au slogan « formez-vous, tout ira bien » semble avoir (ou devoir) succédé un slogan « certifiez-vous, tout ira bien »...

Le nouveau système garde, pour autant que nous puissions en juger, la même tare profonde que le modèle client-fournisseur.

Dans un cas comme dans l'autre la qualification, dans son aspect globalisant et réducteur, reste le centre de focalisation du raisonnement. Le constat simple selon lequel, hors le cadre spécifique du ROME qui ne concerne qu'une partie des offres et des demandes d'emploi médiatisées par l'ANPE, il n'existe pas de

---

<sup>44</sup> Le droit à la certification s'accouple à un droit à la formation professionnelle négocié dans le cadre d'un récent accord. La dualité de ces droits et les interactions qu'ils engendreront constituent un beau sujet de réflexion.

<sup>45</sup> Et certains analystes...

<sup>46</sup> Rose, *op.cit.*

vocabulaire commun de description des compétences que détient un individu et de celles que requiert un poste, ne semble pas mieux pris en compte par la loi de modernisation que par les visions antérieures de la relation formation-emploi. Cela est de mauvais pronostic sur l'efficacité du dispositif qui nous est proposé.

## **Bibliographie**

Young. M. (2001), « Certification et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires », *Formation emploi*, n° 76.

Raffe D. (1992), « Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions », University of Jyväskylä, Finland.

Léné A. (1998), « La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprise et compétences transversales », in F. Stankiewicz (éd.), *Travail compétences et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan.

Descolonges M. (1996), *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF.

Forey (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.

Plassard J.-M. (1987), *Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite*, Paris, CNRS, 366 p.

Lévy-Garboua (1994), « Formation sur le tas et rendement de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir », *Économie et prévision*, vol. 116(5), pp. 79-88.

# Les pratiques de classement de la CTH ou la naturalisation des « niveaux de formation »

Patrick Veneau, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer

Céreq

Depuis son « invention » dans le cadre de la planification (IV<sup>e</sup> Plan 1962-1965), la catégorie de « niveau » (de formation) a acquis une visibilité et une forme d'évidence au point d'orienter l'expression, le contenu et la gestion des politiques éducatives (Affichard, 1983 ; Tanguy, 1991, 2002). Dans le même temps, cette catégorie s'est aussi largement diffusée à l'extérieur des lieux de la décision, jusqu'aux milieux de la recherche. Pour autant cette catégorie est depuis peu bousculée tant par des enjeux sociaux (autour des questions du « déclassé ») que politiques (harmonisation européenne, Charlier J.-E., Croché S., 2003) qui soulèvent des interrogations sur sa pertinence et sa validité.

Nous nous proposons d'aborder ici la question des « niveaux » à partir d'un lieu spécifique de classement, la Commission technique d'homologation (CTH). Créée en 1972 pour donner une valeur nationale et « d'État » (Affichard, 1986) à des titres dispensés dans le cadre de la formation continue, la CTH<sup>1</sup> est chargée d'élaborer une liste des titres et diplômes de l'enseignement technique organisée « *par niveaux, d'une part, par métiers, groupes de métiers ou types de formations, d'autre part* »<sup>2</sup>. Ce faisant, elle se trouve confrontée à la nécessité d'exercer des opérations de classement, tout en bénéficiant d'une liberté totale dans le choix des modalités de sa mise en œuvre. En effet, aucun texte réglementaire ne viendra encadrer ou même évoquer les pratiques d'attribution de « niveau » de la Commission, pas plus au moment de sa création qu'à l'occasion d'aménagements réglementaires ultérieurs. La CTH apparaît ainsi comme une instance particulièrement propice à l'appréhension des « niveaux de formation »<sup>3</sup>. Le moment de sa création – dans la continuité de l'idée de la planification – et sa durée de fonctionnement permettaient une perspective inchoative des « niveaux », en saisissant tout à la fois les moments fondateurs des instruments et procédures de classement dont elle s'est dotée et l'évolution de leurs usages sur 30 ans.

La première partie revient sur le démarrage de la Commission et questionne le sens donné à l'homologation et l'attribution du « niveau », à travers le choix de critères d'examen et *in fine* d'une nomenclature. Le consensus relatif qui semble accompagner ces choix préfigure la naturalisation dont la nomenclature des « niveaux de formation » fera l'objet et il souligne le travail d'imposition des instruments de la statistique d'État (Desrosières, 1993).

La deuxième partie traitera des effets limités sur l'attribution du « niveau » des mutations ayant affecté la Commission (transformation de l'offre de titres homologués, changements institutionnels). Si au début des années 90 la perspective de l'homologation change de nature, les classements n'en seront modifiés que dans certaines limites.

Les troisième et quatrième parties, en s'attachant à l'examen détaillé des attributions aux « niveau III » et au « niveau I », viennent exemplifier et valider les interprétations proposées.

L'analyse de cette instance singulière que constitue la CTH, des outils et des modalités d'examen et de traitement des dossiers illustre l'ampleur de la naturalisation opérée par la nomenclature des « niveaux de formation ». Autrement dit, si notre objet premier concerne des pratiques de classement et d'attribution de « niveau », les observations empiriques mettent en évidence la force des principes de hiérarchisation et d'organisation de l'espace social tels qu'ils sont contenus et reproduits dans la grille, qui tendent à fonctionner comme des schèmes classificatoires (Bourdieu, 1983) pour l'ensemble des membres de la Commission.

---

<sup>1</sup> Sur le contexte de création de cette commission et les objectifs qui lui étaient assignés, on se reportera à notre précédente contribution dans ce document.

<sup>2</sup> Article premier du décret n°72-279 du 12 avril 1972, instaurant la commission. Publication au B.O.E.N. n° 17, p. 1150.

<sup>3</sup> On rappellera que durant le temps de son activité, la commission a homologué près de 5 000 titres.

## 1. Une naturalisation progressive : référence à la nomenclature, déférence au diplôme

En l'absence de textes encadrant la pratique de classement, les réunions préparatoires de la Commission devaient définir un cadre (nomenclature et critères) que J. Delors, pour sa part, envisageait comme un « système » spécifique à l'homologation, avec « une 'grille passe-partout' aux différents niveaux et dans les types de formation [qui constituerait] un système nouveau [n'ayant] pas pour but d'établir des analogies »<sup>4</sup>.

Les débuts de la Commission sont emprunts d'hésitations sur ce qui doit être reconnu à travers l'attribution d'un « niveau », les deux termes de l'alternative étant d'une part « la qualité d'une formation » et d'autre part « le niveau de qualification atteint » appréhendé par une la notion de « capacités professionnelles ». Cette alternative est bien résumée par les propos du futur rapporteur général de la Commission : « Les critères devront prendre en compte différents facteurs tels que la qualité de la formation appréciée à partir du contenu, de l'organisation pédagogique, du contrôle et également de son efficacité au regard de l'emploi. » L'examen pratique des dossiers va rabattre l'alternative sur le registre la formation<sup>5</sup>. Dès lors et jusqu'au milieu des années 80, homologuer un titre – et lui attribuer un « niveau »<sup>6</sup> – consiste d'abord et avant tout à évaluer une formation, quasi indépendamment de sa valeur d'usage sur le marché du travail. Cette focalisation sur la formation va favoriser le choix de la nomenclature dite « des niveaux de formation » et l'idée de J. Delors d'une nomenclature *ad hoc* ne sera pas réalisée.

Le recours à la nomenclature paraît largement consensuel parmi les membres qui siègent à cette période, d'autant plus que cette option est confortée par les recommandations des organismes de production statistique de l'État (INSEE, Céreq) présents dès les débuts de la Commission. L'adoption de cette nomenclature ne sera d'ailleurs jamais remise en questions même quand la formation cessera de constituer le registre central de l'homologation et de l'attribution de « niveau ».

Ces choix d'une grille construite à partir des diplômes du ministère de l'Éducation nationale (Tanguy, 2002) et d'un examen centré sur la formation se comprennent principalement par la morphologie de l'offre à homologuer. Jusqu'au début des années 80, près de 90 % des titres émanent du ministère du Travail pour des titres dispensés par l'AFPA, et dans une moindre mesure, du ministère de la Défense. Il s'agit essentiellement de titres de « niveau V », avec une forte prédominance des spécialités industrielles, préparés dans le cadre de la formation continue. À travers le projet fondateur de donner une valeur juridique à ces titres, il s'agit selon les termes mêmes de la Commission, de reconnaître aux individus qui les détiennent une « égale dignité ». Or dans le contexte de la décennie 70, cette « dignité » est pensée en référence aux diplômes de l'Éducation nationale. Dès lors, l'homologation et l'attribution de « niveau » vont être conduites par analogie avec les diplômes, définis par des programmes et des contenus et leur hiérarchie interne. Ajoutons que la nature de l'offre et la prédominance d'un seul registre – qui favorise l'accord entre les membres de la Commission – rendent compte pour une large part du caractère peu conflictuel associé aux attributions de « niveau », illustré par l'absence de cas de « déclassement » de demandes.

Choisie dans un premier temps pour des raisons de commodité, la grille des « niveaux » de formation va progressivement s'imposer comme principe d'organisation d'une offre de formations continues et modeler l'espace des certifications en le standardisant au point que ce dernier semble hiérarchisé de manière naturelle.

---

<sup>4</sup> Sur le projet qu'avait assigné J. Delors à cette commission, on se reportera à notre précédente contribution dans ce document.

<sup>5</sup> Ainsi au terme de l'examen des premiers dossiers en juin 1973 – il s'agit de formations agricoles – la CTH peut-elle écrire : « Ce premier rapport a permis de tracer trois lignes directrices de l'homologation : la structure des formations, les conditions dans lesquelles sont délivrés les diplômes, les débouchés réels de la formation ... ».

<sup>6</sup> À lire et à analyser les comptes rendus des débats de la CTH, les actes d'homologation et d'attribution de « niveau » apparaissent très souvent comme deux opérations très imbriquées où le « niveau » découle de manière automatique et immédiate de la décision d'homologation.

## 2. Une nouvelle perspective pour l'homologation mais permanence des classements

### 2.1. Changement de contexte et nouvelle perspective de l'homologation

La décennie 80 se caractérise par une intensification et une massification du chômage : l'emploi devient « une priorité nationale » (Colloque de Dourdan, 1982). Dans ce contexte, la formation va très vite apparaître comme un des principaux leviers de la politique de lutte contre le chômage, mise en œuvre notamment par les gouvernements socialistes successifs. Nombreux sont les exemples de réformes du système d'éducation et de formation qui traduisent cet objectif (Brucy, 2002) : la création des contrats de qualification en 1984<sup>7</sup> et le développement de l'alternance, la mise en œuvre du baccalauréat professionnel en 1985, la réforme du système de financement de la formation professionnelle la même année, la création du HCEE en 1984. Ces mesures ont en commun le rapprochement entre système éducatif et système productif et illustrent la force du présupposé selon lequel la formation peut résoudre le problème du chômage (*Sociologie du travail*, 1995). Dès lors, l'efficacité de la formation s'impose à toutes les composantes du « système » de formation, publique, privée, initiale ou continue.

Parallèlement, la morphologie des demandes d'homologation se transforme à partir du milieu des années 80 et perd son caractère homogène, qui se traduit notamment par une élévation du « niveau » des titres<sup>8</sup>. Enfin, on peut considérer qu'à partir de cette date, les titres homologués changent de nature ; ils s'adressent de plus en plus fréquemment à des populations jeunes qui ont déjà des titres scolaires.

L'exigence d'une efficacité accrue de la formation conçue comme instrument des politiques de l'emploi, ne manque pas de rejaillir sur la Commission d'homologation. La tenue d'une réunion de la commission permanente du Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi en mai 1988 cristallise les interrogations et pose les termes d'une perspective alternative à ce qui avait été jusqu'alors l'essence de l'homologation. C'est ce qu'explique le rapporteur général de la manière suivante : « *Il convient aujourd'hui soit de rattacher l'ensemble des titres et diplômes aux 'niveaux' du ministère de l'Éducation nationale, qui aurait à trancher sur le point de savoir s'il y a une équivalence ou non, soit de lier l'homologation à la capacité de tenir un emploi déterminé* ». Ce changement de perspective – qui situe l'emploi au fondement de l'homologation – ne sera effectif qu'à la suite changements institutionnels qui modifieront de manière profonde la composition de la Commission et dont le changement de président, en 1993, constituera le moment symbolique.

Dès lors, le travail d'examen de la Commission tend à distinguer l'homologation de l'attribution d'un « niveau » qui devient un acte spécifique et qui pour ce faire, mobilise de nouveaux registres, notamment celui de la « cible professionnelle » ou « qualification visée ». À partir de 1993, ce registre utilisé de manière autonome ou en association avec d'autres (registres des « débouchés », de la « formation » et des propriétés scolaires des « publics ») tend à prendre la place dévolue à la « formation » durant la période précédente.

### 2.2. Permanence des classements et force de la naturalisation

L'ensemble de ces transformations a peu affecté les classements par « niveau ». Sur la période 1993-2000, 90 % des demandes de titres font l'objet d'un classement au « niveau » demandé par l'organisme de formation. Force est de constater qu'il existe une convergence de représentations entre les « demandeurs » (c'est-à-dire les organismes) – pourtant à la recherche d'un effet de label et du « niveau » le plus élevé possible – et les membres de la Commission sur la hiérarchie des « niveaux » et le contenu de chacun d'entre eux.

---

<sup>7</sup> Les contrats de qualification (ouvrant droit aux organismes de formation à des financements) peuvent être réalisés dans le cadre de la préparation à un diplôme ou titre homologué.

<sup>8</sup> Ainsi, la part des titres aux « niveaux I, II et III » qui représentait un tiers des titres homologués avant 1985 en représente plus des deux tiers sur la période 95-99. Par ailleurs, dès le milieu des années 80, la moitié des titres est consacrée à des formations du domaine des services et la part de ces titres croît régulièrement à chaque période d'homologation, pour représenter – après 2000 – près des deux tiers de l'offre.

Examinons plus précisément le traitement des dossiers ayant abouti à une décision d'homologation au « niveau » demandé. Cette analyse repose sur les comptes rendus des échanges pour un échantillon de 120 titres<sup>9</sup>. Soulignons d'emblée que dans 8 cas sur 10, il n'est pas question du « niveau » dans les débats : l'expert présente les principales conclusions de son rapport, la Commission apporte des compléments de nature administrative et le titre est homologué. En voici un exemple : « *L'expert présente les conclusions de son rapport en rappelant ses recommandations, qui, sous réserve d'être prises en compte, ne mettent pas en cause son avis tout à fait favorable à l'homologation du titre. [...]. Les membres de la Commission émettent un avis favorable à l'homologation de ce titre au niveau V, code NSF 322u, sous l'intitulé modifié [...] » (compte rendu 1998).*

Pour les titres qui font l'objet d'un débat portant – entre autres – sur le « niveau », il ne s'agit pas de remettre en cause le « niveau » demandé mais d'apporter au travers du débat les éléments qui viennent étayer la décision d'attribuer le « niveau » en question. En effet, dans cet ensemble de dossiers, la cohérence de la qualification, entendue de manière synthétique comme pertinente et bien située dans la nomenclature des niveaux, n'est pratiquement pas remise en question. « *La Commission juge cette formation particulièrement bien ciblée, le niveau intermédiaire gestion de production correspondant bien au niveau III.* » (compte rendu 1999). Ainsi, lorsque la cible professionnelle est bien identifiée et assez spontanément situable dans la hiérarchie des emplois et que les conditions de placement ne sont pas problématiques, la Commission s'attache à vérifier la présence dans le dossier des éléments prouvant la conformité du dossier au « niveau » recherché. Parmi ceux-ci, le registre du public, associé au critère du contenu de la formation fait l'objet d'un examen presque systématique.

Pour comprendre la quasi-automaticité de ces classements, il convient de revenir à la relation d'équivalence entre formation et emploi concrétisée par la nomenclature des « niveaux de formation ». Cette nomenclature utilisée d'abord à des fins de classement des formations a contribué à objectiver une structure hiérarchisée des emplois correspondants<sup>10</sup> et c'est précisément cette structure hiérarchisée des emplois qui est mobilisée pour le classement des titres. Dans le cas des titres envisagés ici, leur intitulé ou un de ses éléments est suffisamment explicite pour donner lieu à une première identification de la position d'un « emploi », lui-même déjà situé dans la hiérarchie des emplois.

Ainsi, le titre « d'agent polyvalent des organismes de tourisme » n'évoque pas une activité ou un emploi précis mais le terme « d'agent » renvoie spontanément à un emploi « d'exécution » identifié au « niveau V ». À l'inverse, un titre comportant les termes « d'expert » ou de « management » prédéterminent un classement au « niveau I » sous réserve d'une confirmation par d'autres critères tels que les pré-requis d'entrée et les contenus de formation, voire les débouchés.

Ce mode de classement fondé sur une cartographie classante se trouve mis en exergue dans le traitement problématique de cas limites associant dans les intitulés les termes emblématiques de deux « niveaux » différents. Le titre intitulé « magasinier vendeur » (et demandé au « niveau IV ») est de ce point de vue exemplaire. Voici les principaux échanges dont il a fait l'objet lors de la réunion de 1998 :

*« Le chargé de mission précise que l'organisme a apporté des compléments d'informations sur les critères de recrutement applicables aux personnes titulaires d'un niveau V et sur l'alternance.*

*Au cours du débat, la question du niveau est évoquée par les membres de la Commission :*

*- le métier de magasinier se situe plutôt au niveau V, et celui de vendeur plutôt au niveau IV,  
- les placements réels à l'issue de la formation sont de niveaux différents selon les sites de formation : plutôt au niveau V à Strasbourg et Lyon (nombreux magasiniers), plutôt au niveau IV à Marseille. Les membres de la Commission estiment qu'homologuer le titre au niveau V pénaliserait le site marseillais.*

*Le représentant de l'organisme de formation répond qu'effectivement la qualification de magasinier se situe plutôt au niveau V. Mais la création d'une nouvelle qualification repose sur une volonté de revaloriser la fonction pouvant permettre aux salariés d'avoir dans un premier temps une double compétence, puis d'évoluer vers des fonctions totalement commerciales.*

*Pour conclure, les membres de la Commission relèvent les points suivants :*

*- la qualification de « magasinier vendeur » est bien reconnue au niveau III de la convention collective, niveau correspondant, selon cette même convention, au niveau IV de la nomenclature d'homologation. Ils estiment par conséquent difficile d'homologuer ce titre à un niveau inférieur ;*

---

<sup>9</sup> Les titres du ministère du Travail et ceux du ministère de la Défense ont été volontairement retirés de l'échantillon étudié, dans la mesure où l'homologation était dans la quasi-totalité des cas opérée au « niveau » demandé.

<sup>10</sup> Cette nomenclature est reprise en partie dans d'autres mises en forme de l'espace professionnel, le ROME (répertoire opérationnel des métiers) par exemple.

- la faible reconnaissance du titre sur certains sites semble être liée à une politique d'enseigne (cf. formation en intra au profit de l'entreprise P. à Strasbourg).

Le nom de l'organisme responsable de la délivrance du titre est précisé.

À l'unanimité, la Commission émet un avis favorable à l'homologation du titre au niveau IV, code NSF 232w.

Il est toutefois demandé à l'organisme d'ouvrir le jury à des personnalités totalement extérieures à l'action de formation (tant du côté entreprise que du côté organisme de formation).

L'attention des membres de la Commission ayant été attirée par le niveau de recrutement réel des anciens stagiaires, qui semble se situer plutôt au niveau V sur certains sites, il est indiqué que cette question sera particulièrement examinée par la Commission lors de la révision de cette homologation.

L'homologation prendra effet à compter de 1995. »

Bien qu'homologué au « niveau » demandé, ce cas vient perturber quelque peu le caractère routinisé des classements associés à la hiérarchie implicite des emplois portés par les membres de la Commission.

Ce cas illustre le rôle que jouent les représentations normalisées associant des intitulés d'emploi à un « niveau » de qualification. Lorsque cette mise en correspondance implicite s'avère inopérante ou impossible (par exemple quand il s'agit de qualifications nouvelles ou d'intitulés trop généraux...), les membres de la Commission doivent recourir à d'autres registres disponibles : les débouchés, mais dans ce cas précis et le fait est peu courant, c'est la référence à la convention collective qui permet de trancher en faveur du « niveau » demandé malgré l'incertitude relative aux débouchés.

Il importe de souligner que ces classements s'élaborent dans une réduction de la réalité des emplois ; ceux-ci sont « rabattus » sous un intitulé et évacuent le plus souvent la question des marchés du travail et de leurs fluctuations.

### **3. Le « niveau III », emblème de l'équivalence naturalisée**

« Niveau » le plus fréquemment attribué à partir de la fin des années 80, l'examen du « niveau III » permet à la fois de conforter les développements précédents et de les prolonger.

#### **3.1. Faire exister une catégorie d'emploi de « niveau III » : les « techniciens supérieurs »...**

L'appellation de « technicien supérieur » émerge au milieu des années 50 dans le prolongement de la création des brevets de technicien (1952) transformés en 1959 en « brevets de technicien supérieur ». Cette appellation s'inscrit dans un processus visant à clarifier la hiérarchie de l'ensemble des diplômes de techniciens qui – outre ce « niveau » plus élevé – identifie des formations d'agents techniques et de techniciens (Meylan, 1983). Taxonomie issue de l'Éducation nationale, la catégorie de « technicien supérieur » n'a jamais été reprise comme catégorie d'emploi identifiée dans des nomenclatures. Malgré les tentatives du ministère de l'Éducation nationale pour la faire reconnaître dans d'autres espaces, elle n'existe pas en tant que telle dans les grilles de classification pas plus que dans la nomenclature des PCS<sup>11</sup>. Cet intitulé va être repris par la CTH pour substantiver une catégorie d'emploi « de niveau III ».

Le terme de « technicien supérieur » apparaît pour la première fois en 1980 dans les débats de la Commission mais il ne se diffuse pas au cours de la décennie 1980 : il représente moins de 4 % des intitulés des titres homologués au « niveau III ». En revanche, à partir de 90, il devient de plus en plus fréquent pour culminer à 57 % des intitulés à ce « niveau » après 2000. Parallèlement à ce développement, il n'est plus cantonné aux emplois de l'industrie mais il est également associé à des activités du commerce, de la gestion. À tel point que la Commission insistera auprès des organismes pour que figure cette expression dans les intitulés des titres comme l'illustre le compte rendu suivant : « Au cours de la délibération, les membres de la CTH proposent à l'unanimité l'homologation de ce titre au niveau III code 201n, mais en retenant un intitulé plus en conformité avec le niveau III : "Technicien supérieur en informatique et électronique industrielles" » (1995).

---

<sup>11</sup> Trace dans la nomenclature du V<sup>e</sup> Plan.

Si les membres de la Commission ont une représentation clairement identifiée du « niveau III » en termes de formation notamment en référence au BTS et au DUT, quel contenu lui ont-ils donné en termes d'emploi et d'activité, compte tenu du fait que le plus souvent, ils ne pouvaient s'appuyer sur une représentation objectivée de ces métiers, comme c'est le cas dans le BTP (en effet, dans cette branche, l'activité de conducteur de travaux est accessible au niveau III de formation, celle du chef de chantier au niveau IV) ?

Ce n'est pas au terme de débats qu'ont été circonscrites ces activités de « technicien supérieur » mais à travers l'expérience du classement. En tant que « niveau » intermédiaire, l'espace professionnel sera défini tantôt de manière « positive » (dans le sens d'une définition d'attributs propres et spécifiques), tantôt de manière « négative ». Dans ce dernier cas, l'emploi n'est ni un emploi de cadre (auquel font référence des intitulés de « manager » ou de « responsable ») ni un emploi de production ou de réalisation (symbolisé par des intitulés tels « qu'agent » ou « vendeur »). Pour structurantes qu'elles soient, ces bornes ne réglaient pas toutes les difficultés. Les membres de la Commission ont tenté d'associer à ce « niveau » une acception plus positive, en le caractérisant soit par des intitulés, soit par des fonctions. Dans le domaine industriel, la gestion de production, la conception, l'analyse-programmation et dans une moindre mesure les activités de maintenance des outils informatisés, constituent autant de « marqueurs » d'un « niveau III ». Dans les activités de commerce, des intitulés caractéristiques sont ceux de technico-commercial, attaché ou délégué commercial. Par ailleurs, dans les PME les emplois intermédiaires de la vente, de l'informatique ou de la gestion tendent à être associés au « niveau III » plutôt qu'au « niveau II ».

Cette normalisation à finalité pratique opérée par une réduction du réel est progressivement imposée aux organismes de formation sans pour autant permettre un classement automatique et exhaustif des titres, ce d'autant plus que l'intitulé ne rentre pas en congruence avec ces conventions classificatoires, comme dans le domaine de la communication par exemple<sup>12</sup>.

### 3.2. ...Et la conforter par un « niveau III de formation »

Les intitulés d'emploi permettaient un premier repérage du « niveau » présumé du titre, surtout quand ils étaient adéquats avec les représentations normalisées des membres de la Commission. Pour autant, ce premier classement implicite et le plus souvent consensuel devait être complété par l'examen de critères relevant tout à la fois des caractéristiques des publics, des durées et contenus de formation. Le registre de la formation et des publics – essentiel au cours des deux premières décennies de fonctionnement – continue à être fortement mobilisé durant la décennie 90.

Dans ces conditions, la référence aux BTS et DUT constitue donc un élément de ressource pour le classement au « niveau III », la comparaison entre diplômes et demandes d'homologation portant à la fois sur le « niveau » des candidats à l'entrée en formation, sur les durées et les contenus de formation.

Il paraît difficile pour la Commission de ne pas conférer à un titre un « niveau III » dès lors que les stagiaires recrutés sont déjà diplômés du technique supérieur court. Réciproquement, le « niveau III » pourrait se trouver « menacé » dès lors que le recrutement des candidats n'est plus réalisé auprès de ces diplômés, comme l'illustre l'exemple suivant : « [Au sujet d'un titre de "Technicien en mécanique sportive"]. Après discussion la Commission a trouvé équilibrée cette formation et en adéquation avec ses objectifs et n'a pas jugé utile de proposer des recommandations sauf de maintenir un recrutement au niveau du BTS ou similaire, tel qu'il est pratiqué actuellement. La Commission a émis favorable à l'unanimité à l'homologation de ce titre sous l'appellation de "Technicien supérieur en mécanique sportive" » (compte rendu d'une réunion de 1997).

Si le « niveau III » a été de plus en plus associé à des formations destinées à des candidats déjà diplômés de BTS ou DUT, la Commission n'en avait pas moins établi – à force d'examen – une relation entre des candidats bacheliers et une durée nécessaire de formation. En deçà de 1 200 heures, le classement à un « niveau III » s'avérait problématique, au-delà il pouvait être envisagé. Ainsi, dans le cas d'un titre de « Modéliste styliste, industrie du cuir », demandé au « niveau IV » et accessible à des bacheliers, on peut lire la remarque suivante : « La Commission s'étonne que compte tenu de la durée de la formation, 1 800

---

<sup>12</sup> Une demande de « Producteur en expression radiophonique et multimédia » qui dans un premier temps se présente comme « un dossier particulier qui ne peut répondre aux critères habituellement avancés par la CTH. » sera finalement homologué avec un intitulé standardisé « d'animateur technico-réalisateur en expression radiophonique » (1995).

heures dont 234 en entreprise, le niveau III de sortie ne soit pas demandé » (compte rendu de réunion, 1994)<sup>13</sup>.

### 3.3. « 2+1 fait presque toujours III »

La tendance à identifier le « niveau III » à une offre de titres à destination des diplômés de l'enseignement supérieur court a certes contribué à en distinguer sa borne inférieure mais a engendré un brouillage de sa borne supérieure et de sa frontière avec le « niveau II », ce d'autant plus que la CTH, avait pris le parti d'autonomiser ce dernier, ouvrant ainsi la voie à un nombre croissant de demandes pour ce « niveau ».

Cette question apparaît pour la première fois en 1988 à l'occasion de l'homologation d'un titre dispensé en formation initiale sur une année et accessible exclusivement à des titulaires de BTS. Le rapporteur général souligne à cette occasion que la Commission procède à un « *classement au niveau III d'un titre délivré après une année d'application à des candidats déjà détenteurs de diplôme de technicien supérieur* ». Deux ans plus tard, intervient le premier « déclassement » d'une demande effectuée au « niveau II ». Les échanges relatifs au classement méritent d'être cités car ils semblent faire jurisprudence :

*« Le président s'interroge sur le niveau. Le représentant d'un ministère renchérit, voyant une contradiction dans les propos du rapporteur. Le représentant du ministère de l'enseignement supérieur estime qu'une troisième année de BTS ne correspond pas à un niveau II. Le rapporteur général, quant à lui, souligne que les rémunérations ne semblent pas correspondre à un niveau II, ce que corrobore le vice président en observant l'évolution professionnelle des anciens stagiaires. En conclusion, la Commission propose une homologation au niveau III, groupes 10 et 32, mais souhaite un réexamen du dossier au bout d'un an. Il est demandé à l'organisme de préciser la justification concernant les fonctions et rémunérations des anciens stagiaires »* (compte rendu de réunion, 1991).

Cette position selon laquelle une année supplémentaire à un diplôme de « niveau III » ne confère pas un changement de « niveau » va s'imposer comme un élément de doctrine, au motif que les formations de ce type constituent des spécialisations (de BTS)<sup>14</sup>.

*« Certificat d'action commerciale européenne. Au terme de la délibération, la Commission n'est pas opposée à l'homologation du titre mais s'interroge sur le niveau.*

*Le diplôme ECG, homologué au niveau III, permet aux stagiaires d'accéder à des emplois polyvalents dans les PME. Cette année complémentaire ne permet pas d'obtenir des acquis suffisamment formalisés, qui permettent aux stagiaires d'accéder à des postes, clairement identifiés de niveau supérieur. Les statistiques présentées par l'organisme témoignent que seules 6 personnes sont, 3 ans après la formation, en situation d'exercer des responsabilités de cadre commercial.*

*Le vote, auquel le président procède, donne les résultats suivants : 3 voix favorables à l'homologation au niveau II, 11 voix favorables à l'homologation au niveau III, 3 abstentions. La Commission propose donc l'homologation du Certificat d'action commerciale européenne au niveau III. »*

Ce principe sera réinterrogé régulièrement du fait de l'augmentation des dossiers de cette nature, entraînant des demandes répétées de clarification des critères fondant les décisions. Le critère du « placement » (entendu au sens de l'efficacité du titre sur le marché du travail) vient alors cautionner le classement adopté et paraît dans ces cas davantage mobilisé qu'il ne l'est habituellement, supplantant de ce fait le registre de la « qualification »<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Cette fixation d'un « niveau » d'emploi en référence à des caractéristiques d'un public et d'une durée de formation a donné lieu à des standardisations, comme le cas s'est produit à propos des titres délivrés – en réseau – par les Instituts des forces de vente. Le « Cycle de technicien des forces de vente » au « niveau IV » s'adresse à des bacheliers ayant une expérience professionnelle d'un an, la durée de la formation est de 1 211 heures, tandis que le « Cycle de technicien supérieur des forces de vente » de « niveau III », opère un recrutement à BAC + 2 et dure 1 318 heures.

<sup>14</sup> En cela, la CTH reprend – en l'adaptant – la logique du ministère de l'Éducation nationale qui ne confère pas aux formations complémentaires aux DUT ou BTS un « niveau » équivalent à la licence. Ce faisant, elle empêchait une éventuelle concurrence entre titres homologués et diplômes de l'université ou FCIL (formation complémentaire d'initiative locale).

<sup>15</sup> Un « niveau II » est censé s'inscrire pleinement dans des activités de « conception, de conceptualisation et de management ».

## 4. Naturaliser une distinction, le cas des « niveaux I et II »

Ce cas présente des similarités avec le « niveau III » puisqu'il s'agit là aussi de faire correspondre des catégories d'emploi à des « niveaux de formation » et donc de naturaliser le principe d'équivalence mais il s'en démarque de deux manières. D'une part il résulte d'une volonté de la Commission de faire œuvre de nomenclature en dissociant ces deux « niveaux » que les autres nomenclatures agrègent et d'autre part, il laisse supposer un clivage hiérarchique au sein de l'encadrement qu'il convient de distinguer au travers des pratiques de classement.

### 4.1. Faire œuvre de nomenclature

Nous trouvons relativement tôt dans les comptes rendus trace des premières réflexions sur la question des « niveaux » dits « supérieurs », puisqu'il en est fait mention dès l'année 1980. Il semble que le président de la Commission ait porté personnellement le projet d'une distinction entre le « niveau I et le niveau II ». Différentes hypothèses peuvent permettre d'interpréter cette initiative. Tout d'abord, une différenciation des « niveaux » pouvait constituer pour les organismes les « plus prestigieux » un marché spécifique. Par ailleurs, le président pensait (et il l'a explicitement évoqué à l'occasion d'une réunion) que le « niveau I-II » représentait une catégorie très ou trop large et forcément hétérogène ; de son point de vue, il y aurait eu une sorte d'hypocrisie vis-à-vis des individus relevant du « niveau I » en ne leur reconnaissant pas un « niveau » spécifique et en les noyant dans la masse.

Comment la question de la distinction a-t-elle été traitée durant cette période ? Les archives à notre disposition laissent supposer qu'un débat s'est tenu de manière sporadique entre 1987 et 1992 et que la question a été définitivement tranchée avant le changement de présidence en 1993, au profit d'une officialisation des deux niveaux. Largement orienté par les positions du président, le débat de 1987 tend à associer le « niveau II » au 2<sup>e</sup> cycle universitaire (incluant donc la licence et la maîtrise), acception que refuse le ministère de l'Éducation nationale. L'opposition ne sera pas tranchée et la nomenclature reste essentiellement fondée sur l'expérience du classement. Un second débat conduit au début des années 90 sera nourri de réflexions « d'experts » sur un ensemble plus large de critères propres à circonscrire ce « niveau » (fonctions occupées, pré-requis du public ou contenus de formation). Les fonctions associées au « niveau I » sont ainsi libellées :

- *choix et décisions stratégiques et incidences financières, économiques et sociales, dans un environnement national et international ;*
- *management d'une équipe ou d'un service ;*
- *analyse et formalisation des besoins ;*
- *pilotage de projets à long terme ;*
- *gestion des imprévus structurels.*

Les « indicateurs »<sup>16</sup> utiles pour évaluer ces fonctions sont les suivants :

- *dans un centre de profit pour les emplois de gestion et de management. En relation avec un poste de direction pour les emplois d'expertise ;*
- *niveau et éléments de rémunération à apprécier en référence à la grille des rémunérations du secteur considéré* » (document produit par le groupe de travail interne, 1992).

Ces tentatives de définition ne semblent pas avoir été suffisantes pour orienter durablement et de manière systématique le classement au « niveau I » ; ainsi on trouve régulièrement dans les comptes rendus des demandes d'éclaircissements sur les éléments fondant la distinction, qu'il s'agisse non seulement des rapporteurs mais également de certains membres de la Commission.

### 4.2. Conforter l'excellence par les publics et la réputation de l'organisme

Pour rendre performative son découpage par « niveau » de responsabilité, la Commission a tenté d'opérer un travail de « formatage » des intitulés<sup>17</sup>. Les termes « d'expert » ou de « management » vont être spécifiquement associés au « niveau I », tandis que celui de « responsable » semble devoir caractériser au mieux la qualification visée par un titre de « niveau II ». À l'inverse, des intitulés tels que ceux « d'agent »

<sup>16</sup> Terme utilisé par les rédacteurs du document.

<sup>17</sup> Ces résultats proviennent de l'exploitation des intitulés de l'ensemble des titres homologués (source CTH).

ou de « conseiller technique » paraissent dévaloriser le « niveau II » et ont été modifiés, soit par la Commission soit par l'organisme pour mieux caractériser le « niveau ». Par ailleurs, on retiendra que l'usage du terme de cadre n'est pas spécifique à un « niveau » particulier, du fait de son caractère trop global (Boltanski, 1982).

Ce souci d'apparier « niveau » et intitulé se retrouve dans certains avis communiqués aux organismes : « *La Commission souhaite que soit proposée une modification de l'intitulé du titre qui ne devrait plus comporter le mot "expert"* » (compte rendu 1996, le titre a été classé au niveau II, alors que l'organisme avait demandé un classement au niveau I).

Le principe selon lequel la distinction entre « niveau I » et « niveau II » peut s'apprécier de manière formelle par des différences entre des intitulés, des fonctions et des responsabilités permet souvent un premier filtrage des demandes. Il n'en demeure pas moins que la valeur du titre est mesurée par l'examen complémentaire des différents registres que sont les contenus, les publics, les conditions de placement. Les problèmes surgissent de manière plus cruciale et criante au cours de cette seconde sélection. C'est ainsi que ressurgit la question du « sens » de l'homologation et des fonctions que lui assignent les membres qui la composent. Pour le « niveau I » l'homologation peut rarement s'appuyer sur des fonctions effectivement exercées par les détenteurs des titres ; elle s'apparente davantage à une anticipation des effets produits par les titres. Face à cette option, on comprend aisément que la Commission ait constamment eu le souci de limiter le nombre des titres à ce « niveau », au point d'en faire un « niveau » « élitiste » dont il convient de contrôler la rareté<sup>18</sup> : « *Pour le niveau I, on avait tellement peur de se planter qu'on l'accordait difficilement, à part les MBA.* » explique un représentant d'une organisation syndicale<sup>19</sup>.

Pour légitimer la distinction entre les « niveaux I et II » et se prémunir d'un affaiblissement du « niveau I », le registre des « publics » – appréhendé par les pré-requis à l'entrée – et la formation constituent une garantie tangible. Dans ces conditions, il n'était guère envisageable que la Commission attribue un « niveau I » à des titres s'adressant à des titulaires de BTS ou de DUT, lesquels pouvaient au mieux prétendre à un « niveau II ».

Implicitement assimilés à des formations de troisième cycle universitaire<sup>20</sup>, les titres de « niveau I » doivent principalement s'adresser à des diplômés du second cycle universitaire et procédant de cette manière, la Commission continue (en fin de compte) à adhérer à la logique des « niveaux » de formation. Si l'on précise que l'offre de « niveau I » émane principalement d'organismes privés<sup>21</sup>, on comprend que la réputation et la notoriété des organismes aient constitué un critère de décision plus particulièrement attaché à ce « niveau. » « *C'est terrible à dire mais il y a des établissements qu'on connaît plus que d'autres, dont on connaît la renommée et on est inévitablement influencé par ce que l'on sait déjà* » (représentant d'un ministère).

## Conclusion

Tant que les modes d'attribution du « niveau » épousent les formes de l'homologation dont le fondement principal est celui du registre de la formation et secondairement des publics, le classement des demandes s'établit sans difficulté majeure et presque spontanément en référence à l'échelle unidimensionnelle de la nomenclature des « niveaux » de diplômes. Munie de ces repères fortement stabilisés, la Commission a introduit une souplesse de classement en considérant les « niveaux » comme des « plages », tentant ainsi de s'affranchir de la question des durées de formation. En définitive, la première période de fonctionnement qui a fondé l'homologation comme une mise en équivalence entre diplômes et titres, a contribué à consacrer le « diplôme » comme référence et à ériger la nomenclature comme mesure de « toute chose », et donc comme mesure d'un « niveau » d'emploi.

La rupture opérée en 1993, qui se traduit par une incitation à prendre comme référence les questions d'emploi – appréhendée par le registre principal de la « qualification visée » et le registre secondaire des

---

<sup>18</sup> Alors que les titres de « niveau II » représentent sur l'ensemble de la période d'homologation 16 % de l'offre globale, les titres de « niveau I » en constituent moins de 3 %.

<sup>19</sup> Cette sélectivité repose sur une forme de consensus que traduit une attribution sans vote ; seulement deux titres sur 27 titres étudiés en détail ont fait l'objet d'un vote « serré ».

<sup>20</sup> De leur côté, les organismes – anticipant les attendus de la commission – comparent leurs titres à des diplômes de 3<sup>e</sup> cycle universitaire et, dans une moindre mesure, aux diplômes des grandes écoles de management.

<sup>21</sup> Et qu'elles visent des activités de management, de gestion, de finance ou du droit.

« débouchés » –, aurait pu déstabiliser les repères mobilisés jusqu'alors. Certes, ce changement de perspective introduit du flou, notamment lorsqu'il s'agit de qualifications nouvelles pour lesquelles les repères disponibles en termes de « niveau d'emploi » sont fragmentaires ou peu stabilisés. À ce titre, la décennie 90 a vu un plus grand nombre de classements obtenu à la suite de votes et le « déclassement » des titres ne présente plus un caractère exceptionnel.

Il n'en reste pas moins que dans quatre cas sur cinq, l'attribution du « niveau » semble emprunte d'un certain automatisme de classement. Cette manière de faire elliptique s'interprète comme le produit de la naturalisation de la mise en équivalence entre formation et emploi, celle-ci ayant abouti à la construction implicite d'une nomenclature des « niveaux d'emplois », réplique de la nomenclature des « niveaux de formation ». Il devient donc relativement aisé pour les membres de la Commission de classer – dans cette nomenclature – des intitulés d'emploi ou des qualifications. Il convient de préciser que les schèmes classificatoires produits par cette mise en équivalence ont été facilités par la fabrication d'autres taxinomies professionnelles similaires (catégories socioprofessionnelles, répertoire opérationnel des métiers, conventions collectives) ; par ailleurs, ils ont pu d'autant mieux opérer que les repères sur lesquels ils sont fondés n'ont pas été remis en cause durant toute la période de fonctionnement de la Commission.

Si certains auteurs ont pu souligner que « *l'équivalence du code est [...] illusoire* » (Thévenot, 1992) – elle l'est effectivement dans le cas de la correspondance établie par la nomenclature des « niveaux de formation » –, il n'en demeure pas moins que cette illusion a montré sa force et son caractère performatif. Au point qu'un raisonnement et un codage dans une structure hiérarchisée des emplois (réplique de celle des « niveaux de formation ») a pu apparaître aux membres de la CTH comme une opération autonome, évidente et indépendante des logiques dont elle est issue, à savoir la projection dans l'espace de l'emploi de la matrice des diplômes.

Pour autant, cette codification autonome en « niveaux » d'emploi suppose un consensus sur le bien-fondé de la nomenclature des « niveaux de formation » et aussi sur la valeur des diplômes qui *in fine* en constitue le sous-bassement. La pérennité de cette grille est donc étroitement liée au « crédit » fait aux diplômes. Réciproquement, l'usage de cette nomenclature tient lieu de reconnaissance de la valeur de ceux-ci. Et dans le contexte actuel de développement d'une logique des compétences, d'une approche des titres en termes de certifications, la nomenclature des « niveaux de formation » contribue à maintenir la valeur sociale et professionnelle des diplômes et leur visibilité dans l'ensemble des certifications (Veneau, Maillard, Sulzer, 2006). De ce point de vue, les tentatives européennes pour la construction d'un cadre de « certifications professionnelles » illustrent cette perte de centralité du diplôme.

## Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre, pp. 47-61.

Affichard J. (1986), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques », in R. Salais et L. Thévenot (éds), *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, Economica, pp. 139-160.

Boltanski L. (1982), *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Les éditions de minuit, 523 p.

Bourdieu P. (1986), « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, pp. 40-44.

Brucy G. (2002), « Heurs et malheurs des diplômes professionnels », in G. Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 65-78.

Charlier J.-E., Croché S. (2003), « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n° 12/2, pp. 13-33.

Colloque de Dourdan, 1982, *L'emploi : enjeux économiques et sociaux*, Ed. Maspéro, 446 p.

Desrosières A. (1993), *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 441 p.

Meylan F. (1983), « De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique », *Formation Emploi*, octobre-décembre, n° 4, pp. 29-46.

*Sociologie du travail* (1995), « La formation contre le chômage ? ».

Tanguy L. (1991), *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, rapport ronéo, 179 p.

Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43-4, pp. 685-709.

Thévenot L. (1992), « Des chiffres parlants : mesure statistique et jugement ordinaire », in J.-L. Besson, *La cité des chiffres ou l'illusion des statistiques*, Autrement, Série Sciences en société, p. 130-142.

Veneau P., Maillard D., Sulzer E. (2006), « De la compétence à la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation », in J. Rose et J. Teissier (éds), *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi*, Céreq, RELIEF, n° 16, p. 65-77.

Veneau P., Maillard D., Sulzer E. (2005), *L'homologation et son évolution depuis 1973*, CPC documents, n° 5, 123 p.



# La nomenclature des niveaux de formation constitue-t-elle un système de repères obsolète ?

Françoise Dauty

LIRHE-CNRS

La nomenclature interministérielle des niveaux de formation (nomenclature dite du Plan) date de 1969. Elle a résisté à de fortes évolutions tant du système éducatif que du système d'emploi. Ce record de longévité est indubitablement le signe de sa force, mais ne recèle-t-il pas quelques faiblesses au regard des évolutions récentes ?

L'usage de cette nomenclature s'est ainsi largement répandu, elle est devenue un outil de référence pour classer les diplômes et les formations au regard des catégories d'emplois. Au-delà de calculs prévisionnels de flux d'élèves à scolariser ou de gestion interne du système éducatif, de ses aspects « réglementaires », cette nomenclature a institué une représentation durable, une norme des relations entre formation et emploi. Mais en trente-cinq ans, le paysage éducatif comme celui de l'emploi et plus récemment celui de la certification se sont totalement transformés, alors que la nomenclature initiale n'a pas été revue. La question de l'actualisation, de la rénovation ou de la création d'une nouvelle nomenclature est ainsi largement débattue.

Plus précisément, la question abordée ici est la suivante : la nomenclature des niveaux de formation constitue-t-elle un système de repères obsolète ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous aborderons quatre points :

- 1 Quel est le système de repères constitué par cette nomenclature, sur quelles bases repose-t-il ?
- 2 Quel sont les usages de cette nomenclature : des repères pour qui et pour quoi faire ?
- 3 Quelles sont les conséquences de la diversité de ces usages de la nomenclature ?
- 4 Que peut ou doit signaler le problème de son obsolescence au regard de ce que représente « un niveau de formation » actuel<sup>1</sup> ?

## 1. Quel système de repères ?

Cette nomenclature est originale dans son principe, car elle repose sur une mise en relation de deux champs *a priori* séparés : celui de l'emploi et celui de la formation, et fait correspondre deux ordres de grandeur difficilement mesurables.

Conçue dans le cadre de la planification, pour la prévision des besoins de formation, la nomenclature des niveaux a été créée pour faire le lien entre les niveaux de formation, les diplômes délivrés par l'Éducation nationale et les grandes catégories d'emplois (Affichard, 1983).

### 1.1. L'origine

Une nomenclature est le produit d'une histoire, histoire qui permet de préciser les principes de classement et l'usage dédié à cette nomenclature. Cette histoire est accessible à travers les travaux du Commissariat général du Plan (qui ont donné lieu à des rapports et différents documents), mais elle est également

---

<sup>1</sup> Cette présentation est issue d'une étude sur « Le sens, la portée et le devenir de la nomenclature des niveaux de formation », Dauty F., Lemistre P., Vincens J., réalisée à la demande de la DGESCO et publiée dans la collection « CPC Documents » du MEN (n°2006-2).

La question de la pertinence de la nomenclature des niveaux de formation est abordée à partir d'une réflexion sur la notion de niveau de formation. L'étude prend appui sur le croisement de différents travaux et démarches : analyse de documents historiques et d'études qualitatives, réflexion analytique et travaux économétriques permettant d'approfondir les questions posées par la diversité des niveaux et les fondements de la hiérarchie de ces niveaux.

relativement bien connue grâce aux publications récentes de Lucie Tanguy (2002) ou plus anciennes de Joëlle Affichard (1983 et 1987).

Ces contributions montrent comment cette nomenclature et le principe d'équivalence qu'elle établit s'inscrivent dans un travail qui avait commencé dès l'après-guerre dans les nomenclatures de formation et de classification des catégories professionnelles selon les niveaux de qualification. La nomenclature des niveaux de formation est en effet le résultat de ces travaux et de l'évolution de nomenclatures antérieures, préparées pour le IV<sup>e</sup> plan (1962-1966) mais mises au point et utilisées dans le cadre du V<sup>e</sup> plan (1966-1970).

Son origine s'inscrit dans les travaux de planification et plus précisément ceux relatifs à la prévision des volumes de population à scolariser aux différents *niveaux* d'enseignement. De fait, c'est en réponse à une demande de la Commission de l'équipement scolaire concernant les volumes de population à scolariser aux différents niveaux d'enseignement que la Commission de la main d'œuvre est amenée à élaborer des outils permettant de disposer d'un « tableau de bord ».

Il s'agit donc non pas de décrire une situation existante mais d'élaborer une norme souhaitable des relations entre niveaux de formation et niveaux d'emploi pour prévoir le développement de la formation (éducation) dans une période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et d'expansion scolaire et démographique. La volonté de développer le niveau de formation et la scolarité des jeunes est fortement affirmée (dans les travaux de l'OCDE notamment, qui envisagent la formation comme un facteur de croissance économique).

La nomenclature en usage aujourd'hui a été élaborée par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale, rattachée à la fois au Commissariat général du Plan et au Comité interministériel de la formation professionnelle, et présidée par le chef du Service central des statistiques et de la conjoncture du ministère de l'Éducation nationale (en l'occurrence G. Ducray). Cette triple appartenance la marque dès le départ. Cette nomenclature n'est donc ni un produit ni une propriété du ministère de l'Éducation nationale, contrairement à ce que l'on entend souvent dire, même si une nomenclature réalisée par ce ministère en 1967 s'en révèle très proche. Elle repose sur une conception large de la formation puisque le niveau peut être acquis par n'importe quelle voie de formation, et mis en équivalence avec le niveau donné par l'expérience professionnelle.

Selon l'un des rédacteurs de cette nomenclature, « *le concept de niveau de formation est né de la nécessité de faire parler l'Éducation nationale et le monde de l'économie* » (Vimont, cité par Tanguy, 2002). Les représentants du monde professionnel n'étant pas d'accord pour mettre en place un principe d'automatisme diplôme-emploi, la notion de niveau de formation est considérée comme un compromis permettant de comprendre toutes les voies de formation (en reconnaissant notamment une équivalence avec l'expérience professionnelle). La référence aux diplômes permet de faire le lien avec ce que connaissent les acteurs et avec les enquêtes statistiques d'une part, et avec les structures éducatives à développer d'autre part.

« *La définition des niveaux s'est faite d'abord avec le bac et la licence alors que les niveaux 4 et 3 étaient ceux que l'on "sentait le moins"* » (Claude Vimont, *op cit.*) (alors que la question du nombre d'ingénieurs à former est posée sous la pression des grandes écoles et des cadres issus de ces écoles).

Les diplômes ne constituaient pas un critère de recrutement pour les professionnels et on a donc établi les niveaux à partir du nombre d'années d'études requises après le cycle d'observation. On a ainsi aboli les différences de cursus entre enseignement général et professionnel. Cette convention permettait d'ordonner sur un seul axe, celui du temps, des études suivies à l'école ou non, mesurables avec la même unité. Cela favorisait les calculs de grandeur à prévoir en matière scolaire ; mais cette convention ne résolvait pas le problème de la répartition des personnels, par exemple entre administratifs et commerciaux, ingénieurs et autres, pas plus que celui du positionnement des agents de maîtrise, dessinateurs et techniciens, etc. Ces équivalences ont été critiquées par les représentants des milieux professionnels, qui raisonnent à partir d'autres catégories et notamment pour les catégories IV, occupées par des salariés promus. Un arbitrage a néanmoins eu lieu, fondé sur un raisonnement en termes d'objectifs.

La référence à la durée de formation (ou d'apprentissage) comme mesure du niveau de qualification est ancienne. Les conventions collectives de 1936 comme les grilles Parodi d'après-guerre utilisent cette référence pour organiser un système de classification. C'est la détention du CAP qui est supposée distinguer les salariés qualifiés des non qualifiés, mais il s'agit là aussi d'une norme qui indique un temps de formation souhaitable et non la réalité. Ces classifications utilisées par les entreprises passent par la notion de métier pour articuler exigences du système productif et formation.

Cette équivalence va de pair avec les débats sur la qualification. Le préambule de la nomenclature des emplois de 1967, sous le timbre de l'INSEE et du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Population le dit clairement : « *La notion de niveau de qualification est complexe. Pour la préciser la méthode actuellement la plus valable est la référence au niveau de formation repéré par les diplômes dispensés par les divers types d'enseignement. Ces diplômes se situent entre un certificat d'aptitude professionnelle et un diplôme d'ingénieur ou un diplôme universitaire égal ou supérieur à la licence* » (octobre 1970).

À la suite des discussions, notamment avec les représentants professionnels, ce sont les experts qui imposent alors leur proposition : la qualification est le fondement de la hiérarchie de l'emploi et la formation celui de la hiérarchisation des qualifications.

La relation ainsi établie entre formation et emploi s'est étendue au cours du V<sup>e</sup> plan aux spécialités de formation avec la constitution d'une nomenclature de spécialité en 47 groupes (utilisée jusqu'en 1994, puis remplacée par la NSF). Ces deux nomenclatures, niveaux et spécialités, seront officialisées en 1969 (sous l'appellation de nomenclature interministérielle ou nomenclature du Plan).

Le Plan a ainsi fait admettre la nécessité de lier l'éducation à l'économie, « *promu la notion de formation en lieu et place de celle de l'éducation, l'a fait apparaître comme une grandeur mesurable et l'a posée au fondement de la qualification* » ; « *l'invention des nomenclatures des niveaux de formation qui institue une relation d'équivalence entre formation et emploi peut être lue comme la recherche de référentiels communs nécessaires à l'action dans ce domaine* » (Tanguy, 2002).

La nomenclature des niveaux de formation approuvée en 1969 classe ainsi de manière hiérarchique ascendante, du niveau VI au niveau I, les emplois en fonction de « la formation exigée ». Le niveau VI correspond à « n'allant pas au-delà de la scolarité obligatoire », tandis que les niveaux I et II sont attribués pour des personnels occupant « des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs ». La formule utilisée – « personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de... » – souligne le premier objectif de la nomenclature : traduire des besoins de recrutement. Pour le niveau IV, le plus contesté, on trouve cette définition : « Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat de technicien ou du brevet de technicien », et pour le niveau V : « Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du BEP ou du CAP ».

Le point de départ est donc la structure du système éducatif tel qu'il existe en intégrant ce que les responsables de la politique éducative veulent développer, notamment le niveau bac+2 et les bacs techniques.

Pour la politique éducative de l'époque, les choses pouvaient paraître simples parce que les flux de diplômés de tous niveaux étaient faibles et que le principal problème était de les accroître. Étant donné la faiblesse de l'information, l'objectif d'adéquation entre formation et emploi tel que pouvaient le concevoir certains responsables, n'avait aucune influence. Très vite, d'ailleurs, l'inconsistance théorique de cette notion a été exposée et son impossibilité politique aisément mise en évidence : elle aurait impliquée une régulation autoritaire des flux dans les divers cursus, ce qui n'était pas possible. Cette opération de mise en équivalence souffrait aussi d'une insuffisante compréhension des relations formation-emploi. Il est évident que la correspondance entre niveau de formation et emploi dépend principalement du degré réel de professionnalité de la formation. Or ce degré est très différent d'un cursus à l'autre et il change dans le temps. Dès lors les relations formation-emploi deviennent presque insaisissables dans leur globalité.

Le principe de base était bien de traduire la diversité des situations professionnelles dans des catégories apparemment standardisées et homogènes puisque construites à partir d'un critère présentant ces propriétés, le nombre d'années d'études (Tanguy, 2002).

## 1.2. La diffusion

Le retour sur les conditions de sa création fait bien apparaître les principes de base de cette nomenclature. Les usages vont ensuite la modeler, en faire apparaître les forces mais aussi les faiblesses, les difficultés.

La nomenclature des niveaux de 1969 est donc une nomenclature *interministérielle* approuvée par la décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale (en mars 1969). Le ministère de l'Éducation nationale a quant à lui, en 1967 (B.O. de juillet 1967), défini une nomenclature

assez proche<sup>2</sup>. Cependant c'est finalement celle de 1969, dite « du Plan », qui va être retenue, le ministère de l'Éducation nationale choisissant de caler sur elle sa propre nomenclature<sup>3</sup> et précisant dans une circulaire de 1969 : « *Tous les documents pédagogiques, financiers, statistiques relatifs aux actions de formation devront être présentés selon cette classification* ». Ce caractère obligatoire a largement assuré sa diffusion.

En se l'appropriant, le ministère de l'Éducation nationale lui donne cependant un but différent, « *non plus de classement des personnes caractérisées par leur niveau de formation mais de l'ensemble des objets qui concernent des actions de formation y compris les titres qui les sanctionnent* » (Affichard, 1983). Ce passage s'est concrétisé à l'occasion des travaux des bilans formation-emploi.

Ainsi, c'est à cause de ce renversement qu'une nomenclature conçue initialement « *pour classer des personnes occupées dans des emplois indépendamment de leurs diplômes et de leur niveau de formation initiale, va servir à classer des sorties de l'appareil scolaire et à mesurer des écarts entre titres et postes, ou niveau de formation des individus et niveau de qualification des emplois* » (Affichard, *op. cit.*).

D'autre part, en 1972, la Commission technique d'homologation (CTH) créée en 1972 choisit la nomenclature du Plan pour affecter un niveau aux titres qu'elle homologue (voir le chapitre rédigé par D. Maillard, E. Sulzer et P. Veneau dans cette publication).

Les nomenclatures de niveau ont été adoptées comme nomenclatures officielles pour les travaux statistiques en matière d'emploi et de formation. Elles sont dès lors très largement utilisées par les services d'études statistiques (indicateurs de performance internes, suivi, évaluation) et de prospective du ministère de l'Éducation nationale, par l'INSEE et le Céreq, à des fins de connaissance et de description des phénomènes de scolarisation, de rentabilité de l'éducation, d'insertion des jeunes, etc. Elles se sont progressivement imposées comme des catégories qui guident les politiques publiques (objectifs des lois d'orientation) mais aussi les comportements individuels. En termes de classification salariale, dans les conventions collectives, la référence aux niveaux et diplômes est fréquente, avec néanmoins une diversité de modalités de prise en compte dans les grilles de classification (Jobert, Tallard, 1995 ; Denimal, 2004).

La mention des diplômes et des niveaux de formation est considérée par la loi comme un élément essentiel pour la détermination des classifications professionnelles. Mais la référence au niveau de formation (et/ou au diplôme) dans des conventions collectives ne signifie pas qu'il existe nécessairement une relation entre le niveau de formation de l'individu et le niveau d'emploi occupé. Elle signifie que le niveau fonctionnel considéré se satisfait normalement du type de formation indiqué, les connaissances correspondant à ce niveau de formation pouvant être acquises tant par l'expérience professionnelle que par la voie scolaire ou par toute autre voie de formation. Le classement professionnel est en tout état de cause déterminé par les fonctions réellement exercées par le salarié.

## 2. Pour qui et pour quoi faire ?

L'usage de cette nomenclature s'est largement répandu, elle est devenue un outil de référence pour classer les diplômes et les formations au regard des catégories d'emplois. Elle a institué une représentation durable, une norme des relations formation-emploi, un instrument de reconnaissance standardisé susceptible de « *régler des conditions d'échange et de valorisation sur un marché* » (Affichard, 1983).

La nomenclature a joué et joue plusieurs rôles et sur des registres différents. Dès le début des années 80, Joëlle Affichard en distinguait deux : l'usage statistique (interne et externe à l'appareil de formation) et l'usage comme référence dans le processus d'homologation. À ces usages bien établis, il convient aujourd'hui d'ajouter ceux d'étalonnage de la qualification individuelle dans des processus de type recrutement ou validation d'acquis et de critère classant dans l'élaboration de certaines grilles de classification. On peut ordonner ces différents types d'usages en deux grandes catégories.

---

<sup>2</sup> Les principales différences portaient sur la définition du niveau IV décomposé en trois et sur la prise en compte des diplômes généraux.

<sup>3</sup> Curieusement, les conventions collectives se réfèrent à la nomenclature du MEN de 1967.

**En tant que passerelle entre deux mondes**, ceux de l'emploi et de la formation (relation emploi-formation), la nomenclature des niveaux de formation est utilisée à différents niveaux :

- soit au niveau macro, à travers son usage dans les exercices de diagnostic, à travers les traitements statistiques faits sur la population active (enquête Emploi, recensement de la population) afin de donner à voir les niveaux de qualification de la main-d'œuvre : le classement par niveaux de qualification vient compléter (voire se croiser avec) les traitements en PCS ; usage également dans les exercices de prospective dans le domaine des relations formation-emploi (gestion de la formation initiale en fonction des prévisions des besoins de qualification de l'économie) ; usage enfin dans les travaux d'évaluation mesurant le lien entre niveau de formation de l'individu et niveau d'emploi occupé ;
- soit au niveau meso (branche par exemple), à travers son usage dans les exercices de hiérarchisation des emplois dans les conventions collectives (classifications), le niveau de formation s'étant imposé progressivement comme l'un des critères de classement importants ;
- soit au niveau micro, à travers les opérations de recrutements, nombre de profils d'emploi étant d'abord élaborés en termes de niveau de formation recherché ;
- soit au niveau individuel, à travers son usage pour positionner un candidat à la VAE dans une hiérarchie des qualifications et donc dans une hiérarchie des diplômes, au sein d'une filière donnée.

**En tant qu'outil de gestion endogène au système de formation, la nomenclature est mobilisée :**

- soit pour produire des statistiques publiques sur le niveau de formation des sortants du système scolaire, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale (une table de passage a été élaborée avec la nomenclature ISCED<sup>4</sup>) ;
- soit pour gérer des filières de formation et construire des diplômes à l'intérieur de chacun des systèmes de certification publics. Ainsi à l'Éducation nationale (mais aussi au ministère de l'Emploi ou des Sports) la grille des niveaux est convoquée pour justifier la création de nouveaux diplômes au sein d'une filière : il s'agit alors de compléter la filière, par le bas (CAP) ou par le haut (BTS pour l'enseignement secondaire) ou de « boucher les trous » (diplômes intermédiaires en bac pro) ;
- soit pour homologuer des titres, rendre comparables les certifications appartenant à différents systèmes de formation ; c'était le rôle de la CTH, qui attribuait un « niveau » aux formations faisant l'objet d'une homologation.

Il est à noter que la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), qui remplace la CTH dans cette fonction de labellisation des titres et diplômes, se prononcera désormais sur un niveau de certification (et non de formation), chacun de ceux-ci pouvant être obtenu de différentes manières et donc pas seulement au terme d'un cursus de formation (y compris sans formation explicite).

La nomenclature intervient donc sur **quatre registres** : elle est à la fois un instrument de la politique de développement du système éducatif, un instrument de mise en relation des formations et des emplois et un instrument d'organisation des rapports entre emplois eux-mêmes, ce dernier rôle étant indispensable pour tenir le précédent, elle est enfin un outil de positionnement des qualifications individuelles.

### 3. Quelles conséquences ?

C'est cet usage multiple permettant de classer des jeunes sortants du système éducatif, des actifs, des emplois et des diplômes qui va contribuer à diffuser une sorte de norme d'équivalence mais qui va également faire perdre de sa qualité à la nomenclature de 1969.

En effet une nomenclature doit, pour fonctionner correctement, reposer sur des critères permettant de créer des ensembles homogènes (principe d'homogénéité) mais aussi avoir la capacité de les distinguer (principe d'exclusion). Ce double principe peut s'exprimer en termes de distance entre niveau et catégorie d'emploi : pour accéder à une catégorie supérieure, il faut acquérir un niveau supérieur de formation.

---

<sup>4</sup> La classification internationale type de l'éducation (CITE-ISCED en anglais) a été conçue au début des années 1970 par l'UNESCO.

Comment ces principes de construction tiennent-ils face aux évolutions et aux usages divers ?

### **3.1. Dans sa fonction de passerelle**

Parce que des acteurs du système éducatif s'interrogeaient sur la programmation de l'appareil éducatif et sur les finalités des formations et certifications professionnelles à définir et à mettre en œuvre, la nomenclature a été utilisée pour tenter de relier l'emploi et la formation. Dans un mouvement symétrique, les acteurs du système productif qui ont hiérarchisé les emplois dans les classifications avaient à tenir compte des conditions dans lesquelles les personnes peuvent accéder à ces emplois et/ou peuvent évoluer dans ces emplois, conditions parmi lesquelles « la durée de formation nécessaire à »...

Construite à la fin des années 70 pour le Bilan formation-emploi, la double grille des « niveaux de diplômes » et des « niveaux de formation » introduit de la complexité et de l'ambiguïté, les niveaux supérieurs au niveau IV exigeant la possession du diplôme à la différence des niveaux inférieurs. Autrement dit, on peut avoir un niveau de formation sans détenir pour autant le diplôme qui sanctionne le cursus suivi ; et ce n'est pas vrai pour tous les niveaux. Ce glissement peut conduire à méconnaître et, en l'occurrence, sous-estimer le niveau réel de formation (si ce n'est de qualification) des jeunes à un moment donné. Il peut en résulter un handicap pour analyser les performances du système, en termes d'insertion professionnelle par exemple. Pour contourner cette difficulté certains organismes, comme le Céreq, ont été amenés à créer des niveaux intermédiaires comme le IV+ pour regrouper les bacheliers ayant entamé des études supérieures mais sans obtenir de diplôme.

Une autre série d'interrogations que suscite cette classification en niveaux tient aussi à son inadaptation aux transformations du contexte dans lequel elle a vu le jour. En trente-cinq ans, le paysage éducatif et celui de l'emploi se sont totalement transformés alors que la nomenclature initiale n'a pas été revue. L'existence d'une échelle unique des titres a conduit à perpétuer une hiérarchie des diplômes de moins en moins en rapport avec la réalité des qualifications et du contenu des emplois, alors même que le contenu des formations évoluait à mesure de la mise à jour des référentiels métiers et que le niveau de formation des jeunes s'élevait très fortement.

### **3.2. Dans ses usages endogènes au système éducatif**

Si l'usage initial d'une « nomenclature-passerelle » ne s'est pas démenti, la nomenclature a cependant été largement utilisée par le système éducatif, qui en a fait un usage que l'on peut qualifier « d'endogène », dans la mesure où la référence à l'emploi a pu passer au second plan, les logiques de formation professionnelle étant pensées selon la double entrée des spécialités de formation et des « niveaux » définis par des « durées de formation ».

D'une certaine façon, on peut considérer que la nomenclature a modelé la représentation que nous avons du système éducatif, d'abord pour la formation initiale, ensuite pour la formation continue qu'elle a contribué à mettre en équivalence avec la première.

La notion de niveau de formation est à la base de la construction du système de formation initiale et de son développement par la construction des différentes filières générale, technologique et professionnelle, appréciées selon une même hiérarchie de niveaux au sein de l'Éducation nationale. Or, sur ce principe de rapprochement, des positions ambiguës apparaissent fortement : si le système éducatif définit ces équivalences de niveau entre filières, il les dément dans le même temps en les hiérarchisant, de la plus haute (filière générale) à la moins haute (filière professionnelle). Cette hiérarchie informelle mais vivace est fondée sur des processus de sélection et d'orientation des élèves, sur des critères de qualité de la formation acquise et non sur des critères de durée de formation. Elle produit des effets en termes d'accès aux formations ultérieures : les critères de sélection mis en œuvre lorsque la réglementation le permet, jouent pleinement selon cette hiérarchie qui constitue un signal de « pré-requis » différencié.

### 3.3. Dans le monde de la formation professionnelle continue

Dans le même temps, la nomenclature a aussi joué un rôle dans le monde de la formation continue, qui a vu ses formations étalonnées à l'aune des « niveaux de formation », par l'intervention de la Commission technique d'homologation. L'étude particulière de la façon dont cette Commission a interprété effectivement la nomenclature des niveaux de formation, (l'a éventuellement enrichie ou redéfinie), réalisée par Maillard, Sulzer et Veneau (*op. cit.*), souligne le passage du « *diplôme comme référence au diplôme comme repère* ». Mais quels que soient les aménagements qu'elle a subis dans son rôle de mise en équivalence entre formation initiale et formation continue du point de vue du « niveau », la nomenclature des niveaux de formation a en tout état de cause contribué à renforcer la thèse des apprentissages progressifs et cumulatifs comme représentation dominante<sup>5</sup>. La VAP, puis la VAE, ont contribué en tant que dispositifs à remettre en cause ce primat d'un type d'apprentissage particulier.

Divers travaux, notamment ceux relatifs aux parcours éducatifs et à l'insertion professionnelle des sortants, ont pu conduire à largement relativiser la mise en équivalence des filières générales, technologiques et professionnelles, du point de vue de la poursuite d'études, de l'accès à l'emploi, ou de la valorisation statutaire ou salariale. Conduisent-ils à la remettre fondamentalement en cause dans sa fonction de référence pour définir les diplômes et les parcours éducatifs et pour situer les certifications les unes par rapport aux autres ? Comment les producteurs de diplômes ont-ils intégré cette nomenclature, et comment l'utilisent-ils pour positionner les diplômes qu'ils produisent sur son échelle ?

### 3.4. Dans un contexte profondément modifié

Alors qu'elle se réfère à deux univers, formation professionnelle/formation générale, la nomenclature des niveaux mobilise un critère unique pour classer des objets différents. Or ces deux univers se sont profondément transformés quantitativement et qualitativement. De plus, les évolutions passées et à venir (on pense ici aux conséquences de la VAE ou du 3/5/8 notamment) transforment les contenus des niveaux de formation en les rendant plus hétérogènes et en brouillant les distances qui les séparent. Par ailleurs, la correspondance est faible entre ce que désigne un diplôme à une époque donnée et ce qu'il contient à une autre époque (il n'y a ainsi rien de comparable entre un CAP des années 60 et un CAP actuel)

Ce classement a donc une valeur relative, à un moment donné dépendante de la production de diplômes. En gardant la même nomenclature de niveaux, on autorise une comparaison intergénérationnelle de populations formées. Or le signal donné par ces niveaux est fondamentalement différent.

Le déplacement de la production respective des niveaux renvoie à une définition de niveau « élastique » (Baudelot, Establet, 1989) : soit l'abondance de diplômes correspond à une transformation des structures d'emploi (adéquation réussie), soit il y a changement de la norme (« une formation supérieure ne garantit plus l'accès à l'emploi cadre » par exemple). Certaines professions ont une forte dispersion de niveaux de diplômes et de salaires et font ainsi « glisser la norme ». De manière générale, les discours sur l'élévation des exigences de niveau de formation pour répondre à des exigences d'autonomie, d'adaptation, de formation posent le problème de la correspondance avec des catégories d'emplois inchangées. Dans ce système, la hausse du niveau de diplôme dans une catégorie est traduite soit en termes de « déqualification », « déclassement »<sup>6</sup>, soit est prise en considération par le système d'emploi, comme le montre l'exemple des employés de banque pour lesquels l'appel à des niveaux supérieurs (diplômés de niveau III) a conduit à la disparition de la catégorie « employés » (Aubry, Dauty, 2003).

Dans le même temps, un important travail d'évolution des contenus des formations et de créations de nouvelles formations a été réalisé dans le cadre des commissions professionnelles consultatives du ministère de l'Éducation nationale et, plus généralement, des cursus scolaires (universitaires) et des titres qui les certifient. L'existence d'une échelle unique a conduit à perpétuer une hiérarchie des diplômes pas toujours en rapport avec la réalité des qualifications et du contenu des emplois, alors même que le contenu des formations évoluait. Ces mises à jour des référentiels, ces transformations des formations ne permettent pas

---

<sup>5</sup> En témoignent les premiers textes d'application de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (définie par la loi de 1971), qui faisaient de l'existence d'une « progression pédagogique préalablement établie » le critère par lequel était identifiable une formation entrant dans le champ de la loi (critère d'imputabilité sur l'obligation de financement).

<sup>6</sup> C'est le terme utilisé dans de nombreux travaux sur l'insertion des jeunes, plus utilisé que celui de « sur-éducation ».

toujours de remédier aux décalages qui apparaissent entre qualification reconnue et positionnement des diplômés. Dans un certain nombre de cas, les évolutions technologiques ont conduit à élever le niveau d'exigence du diplôme sans aller jusqu'au changement de niveau, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que la mise en évidence de nouvelles qualifications se traduise par la définition de nouveaux métiers associés à des titres d'un niveau supérieur. La résistance à cette évolution tient surtout aux enjeux salariaux qui découlent des classifications des emplois. En période de chômage, cette résistance est favorable aux entreprises par contre elle peut générer des difficultés de recrutement pour certains secteurs qui ne parviennent pas à attirer des jeunes.

## 4. Des repères obsolètes ?

Ce système est-il obsolète ?

La nomenclature est critiquée car elle ne correspondrait plus aux réalités actuelles. Cette obsolescence se manifesterait à travers la diversité des recrutements, le déclassement, la difficulté à positionner des diplômés ou titres au regard des évolutions d'emplois notamment. Ces critiques n'empêchent pas la nécessité forte de repères tant pour le système éducatif que pour le marché du travail ou les individus;

Qu'en est-il des trois repères clés de la nomenclature ? En quoi peuvent-ils être considérés comme obsolètes ?

### 4.1. La durée

C'est un repère qui a de nombreux avantages : c'est une référence ancienne (au départ notamment pour les CAP). La hiérarchie des emplois reprend également cette notion soit de durée de formation ou de durée d'expérience professionnelle, d'apprentissage au sens large. Un métier est d'autant plus qualifié que pour l'exercer il nécessite un apprentissage long et difficile. La durée, dans le sens d'une progression des études, correspond largement au fonctionnement du système éducatif. Cette conception est fondée sur une vision de la formation comme un apprentissage progressif, ordonné et cumulatif, qui se manifeste par la nécessité, dans le système éducatif, d'une hiérarchie progressive (il faut acquérir un niveau pour accéder au suivant). Notons également que se fonder sur le nombre d'années d'études s'inscrit bien dans le courant de pensée qui valorise le « capital humain ».

Que constate-t-on ?

#### 4.1.1. La diversité des cursus conduisant à un même niveau entraîne des durées différentes

Du point de vue de l'offre d'éducation, le système éducatif est organisé selon une architecture verticale et horizontale, avec une hiérarchie des niveaux fondée largement sur la durée des études<sup>7</sup>.

L'élévation des niveaux de formation dans un tel système nécessite un mouvement permanent de diversification et d'unification des formations professionnelles comme des formations générales. La diversification répond à un double besoin, accueillir des jeunes dont les qualités et les attentes sont diversifiées, et accroître le nombre des spécialités de formation pour préparer à une large gamme d'emplois.

Cette diversification a conduit à mettre en place de nouvelles filières, de nouveaux diplômes du même niveau mais qui nécessitent plus d'années. Par exemple, il faut dans le cadre d'une scolarité normale un an de plus pour obtenir un baccalauréat professionnel qu'un baccalauréat technologique ou général ; la préparation de formations dans des systèmes différents accroît *a fortiori* la diversité en termes de durée de formation.

Pour les autres systèmes de formation, la notion de durée est largement remise en cause. Selon la CNCP : « Pour la certification, l'organisme se réfère aux fonctions ciblées par la certification qu'il délivre pour

---

<sup>7</sup> L'hypothèse d'une hiérarchie des niveaux pose la supériorité d'un niveau sur le niveau précédent. Cette hypothèse est-elle confirmée de manière générale. ? Si oui, quelle en serait la/les cause(s) ? Une première explication invoquerait simplement le phénomène d'accumulation progressive du savoir, une seconde possibilité est de dire que le processus de formation est assez généralement un processus à difficulté croissante.

repérer le niveau auquel il se rattache ». Et il est précisé : « Attention ce niveau n'est en aucun cas déterminé par référence à la durée de formation pouvant conduire à la certification concernée » (CNCP, 2002).

De fait, ce qui compterait dans le repère « niveau de formation/durée », c'est une durée standard théorique de la formation menant au diplôme repère du niveau.

Que nous indiquent la dispersion des salaires<sup>8</sup>, et plus généralement les travaux statistiques en termes de rendement salarial ou de performances d'accès au marché du travail ?

Le premier constat est que, globalement, une année supplémentaire apporte toujours de la valeur en termes de salaire, mais qu'elle n'a pas toujours la même valeur, le même rendement. Le second est qu'il existe des seuils. Ces seuils peuvent être le niveau mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, l'effet d'une mention complémentaire (soit une année de plus) peut avoir plus de rendement que le passage au niveau supérieur. Entre bac+2 et bac+3, il n'y a quasiment pas de différence, à bac+4 elle est encore faible ; mais par contre entre bac+4 et bac+5, on observe une année supplémentaire qui va générer un plus fort écart.

#### **4.1.2. Les cursus de même durée ne sont pas nécessairement équivalents : hétérogénéité des voies et filières de formation**

La seconde cause de la diversité des niveaux vient de l'évolution et de la production de diplômes. Tous les niveaux (ici nous étudions principalement les niveaux V, IV, III) ont connu de grands changements tant quantitatifs que qualitatifs<sup>9</sup>.

Après la diversification du niveau IV, avec la création du baccalauréat technologique puis du baccalauréat professionnel, c'est maintenant dans l'enseignement supérieur que la diversification des filières se développe (qu'illustrent parfaitement les licences professionnelles). Cette diversification et notamment la poussée des filières professionnelles se répercutent donc sur tous les niveaux de formation, et marquent de forts changements de composition à l'intérieur des niveaux. Paradoxalement, c'est pour « mieux coller aux réalités de l'emploi » que le système de formation s'est enrichi de nouveaux diplômes et formations complémentaires, qu'il a renouvelé les contenus de ses référentiels d'activité, etc.

Malgré cette diversification continue, l'existence de la nomenclature des niveaux de formation, qui classe tous les diplômes quelle que soit la filière selon une hiérarchie générale, entretient la notion de système unifié. Un même niveau de formation recouvre pourtant des diplômes généraux, techniques, professionnels. Or, comme les diplômes sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau de l'emploi pour lequel ils sont censés préparer, l'hétérogénéité dans une même catégorie peut être source de confusions et de mésinterprétations.

Si le lien entre formation et emploi est facile à établir lorsque la professionnalité est bien spécifiée, c'est plus difficile lorsque la formation/le diplôme est général et donne des compétences de base pour acquérir des compétences utilisées dans une large gamme d'emplois. Le fait que, désormais, chaque diplôme, même lorsqu'il a une vocation d'insertion immédiate, permette de poursuivre des études modifie en outre les distances entre niveaux. Les principes de mise en équivalence deviennent multiples. Ce processus fait perdre à la relation beaucoup de son sens.

Cette diversité des formations et des diplômes – et des systèmes de formation dont ils relèvent – est mise en évidence par les études statistiques. À l'intérieur d'un niveau *a priori* homogène, on constate des disparités importantes, liées largement à la spécialité de formation, à la filière, aux formes d'enseignement. Si l'effet spécialité de formation reste largement supérieur, on trouve également au sein même des spécialités regroupées (tertiaire, industrie, agriculture) des disparités qui inversent parfois les hiérarchies issues de ces regroupements.

---

<sup>8</sup> Pour plus de détails, cf. les travaux de P. Lemistre. Les indications sont tirées de traitement des enquêtes Génération du Céreq et les salaires retenus sont ceux des jeunes en emploi trois ans après la sortie du système éducatif, en emploi à temps plein.

<sup>9</sup> Ce paragraphe est basé sur des données fournies par le Céreq.

## 4.2. Repères en termes de « diplôme » : niveau de formation/niveau de diplôme. L'hétérogénéité par rapport à la certification

Une des causes majeures d'hétérogénéité des niveaux réside dans leur définition vis-à-vis de la certification, puisque la détention de celle-ci ne constitue pas dans tous les cas un critère déterminant. À partir de bac+2, niveaux de diplômes et niveaux de formation sont les mêmes ; seule différence, la nomenclature des niveaux de formation regroupe les niveaux I et II alors que celle des diplômes les sépare. Cette différence entre niveau de formation et niveau de diplôme est très sensible lorsque l'on s'intéresse aux niveaux IV et moins. Elle est source de confusion notamment lorsque l'on traite des populations sans qualification ou de bas niveau de qualification.

Quelques exemples de divergences :

- les élèves ayant échoué au CAP sont classés au niveau V dans la nomenclature des niveaux de formation, mais sont « sans diplôme » dans la nomenclature des diplômes ; de même, un jeune qui après un BEP poursuit vers un baccalauréat technologique et échoue sera classé soit au niveau IV (niveau de formation), soit au niveau V (niveau de diplôme).
- le niveau IV (de formation), composé tout à la fois de diplômés et de non diplômés mais aussi de formés non diplômés du supérieur, pose problème. Ainsi coexistent au sein du niveau IV :
  - des sortants après obtention du baccalauréat, technologique ou professionnel,
  - des jeunes qui ont un BEP mais ont échoué au bac,
  - des jeunes sans aucun diplôme qui ont échoué au bac,
  - des bacheliers ayant effectué une année ou deux dans l'enseignement supérieur (IVsup pour la nomenclature élaborée par le Céreq), notamment des jeunes qui ont échoué à leur BTS.

La qualification renvoie-t-elle au diplôme ou à la formation suivie ?

Le diplôme est bien un critère de classement professionnel reconnu, mais la référence plus générale au niveau de formation est aussi largement utilisée (Denimal, 2004). Le diplôme obtenu est également – pour l'instant du moins – dans le système éducatif, le sésame pour accéder au niveau supérieur. Par contre ce n'est sûrement pas la même chose de sortir sans aucune formation ou d'avoir suivi un cycle de formation et d'avoir échoué à l'examen, d'avoir échoué au bac pro ou d'avoir obtenu un bac général puis échoué au BTS...

En termes de salaires, la certification a un effet très net (Lemistre, 2006). En moyenne, pour l'ensemble des jeunes, les années d'études certifiées ont un rendement nettement supérieur aux années d'études non certifiées ou redoublées. Ce constat et le rôle explicatif déterminant des années d'études certifiées montrent que le marché du travail valorise davantage les diplômés que les niveaux. D'autre part, il conforte l'hypothèse du signalement des compétences à l'entrée sur le marché du travail par la certification.

Chaque niveau d'études certifié correspond à un rendement moyen des certifications. Les disparités observées au sein de chacun d'eux sont essentiellement dues à la spécialité de formation. En revanche, la filière en elle-même semble jouer marginalement (bac pro versus bac techno ou BTS versus DUT).

Les non-diplômés du supérieur qui se trouvent au niveau IV (IVsup) sont en réalité, sur le plan salarial, beaucoup plus proches du niveau III que des certifiés du niveau IV. Pour le niveau IV, la certification n'a pas toujours un avantage très net selon la spécialité.

Il ressort néanmoins de la « revue de détail » pour tous les niveaux que les non-diplômés ont non seulement des taux de chômage nettement plus élevés que les diplômés, mais qu'ils travaillent aussi beaucoup plus souvent à temps partiel. Le peu d'écart entre les rémunérations des diplômés et des non-diplômés de niveau IV, serait alors dû à une plus grande sélectivité au sein de cette catégorie (qui accède beaucoup plus difficilement aux emplois à temps plein trois ans après la date de fin d'études).

L'une des variables déterminantes des hiérarchies au sein des niveaux est manifestement le genre. Toutefois, comme les filières sont fortement sexuées, il est impossible de dire si cela relève d'une discrimination dans le système éducatif (orientation des filles dans des filières qui se révèlent fortement sexuées *in fine*) ou s'il s'agit d'une discrimination à l'embauche ou encore du résultat de « choix raisonnés » des femmes<sup>10</sup>. Cette

---

<sup>10</sup> Pour départager ces hypothèses, des investigations par spécialité, niveau et genre, seraient nécessaires. Mais d'une part les effectifs sont insuffisants ici et d'autre part les filières étant fortement sexuées, de telles approches n'ont peut être que peu d'intérêt.

dernière hypothèse correspond néanmoins davantage à des problématiques telles que l'accès à l'emploi cadre des femmes qu'à des différences de salaires pour un niveau V. Indépendamment du genre, certains niveaux IV et V ont souvent des rendements salariaux extrêmement proches trois ans après la sortie du système éducatif, même à parcours et genre donnés. La question d'un rattrapage au cours des carrières futures reste alors posée.

### 4.3. Repères en termes de niveau d'emploi

Postuler que la possession d'un niveau de formation/d'un titre autorise l'accès à un emploi correspondant, signifie que la hiérarchie des emplois repose sur la qualification et que la qualification se définit par la formation. Or si le diplôme sert de repère et est un outil de mesure synthétique de la nature des compétences acquises, cela ne signifie pas que les compétences se réduisent à un diplôme et cela n'exclut pas que d'autres types de compétences soient requises pour la qualification ni que les qualifications puissent être acquises par d'autres voies. Tous les travaux, notamment ceux du Lirhe ou du Céreq sur les liens entre formation et emploi ont souligné la complexité et la non-linéarité des relations ainsi que la diversité des modalités d'acquisition des compétences.

D'autre part la « position » des diplômes dans la nomenclature des formations est dissociée de leur valeur marchande et notamment de leur prise en compte dans les grilles salariales. Enfin la référence actuelle à la compétence des salariés renvoie à la prise en compte d'autres repères que la seule formation. La mise en avant de la compétence est souvent une critique des relations formation-emploi traditionnelles fondées sur la qualification et le lien diplôme/qualification. Cependant la référence au niveau de formation est largement présentée par les partenaires sociaux comme un critère objectif au regard d'autres plus difficilement contrôlables et mesurables (capacité d'autonomie, d'initiative).

Le problème de positionnement des emplois au regard du système de formation et surtout au regard des diplômes apparaît fréquemment. Les catégories socioprofessionnelles sont définies selon une hiérarchie explicite en référence à des « qualifications et compétences » en principe requises pour occuper ces postes. Mais les utilisateurs peuvent éprouver de la difficulté à classer de nouvelles formations/diplômes par rapport aux catégories d'emplois, comme ils peuvent en éprouver pour positionner les emplois par rapport aux diplômes offerts, notamment lors de recrutements.

Dans le même temps, on constate une diversité persistante des façons d'accéder aux emplois et donc une non-correspondance complète entre niveau de formation et d'emplois. Deux facteurs principaux sont à l'origine de cette difficulté. Un même métier (emploi) est exercé dans des structures productives très diversifiées dans des organisations du travail différentes. Son contenu, les éléments de qualification, d'accès, etc., sont ainsi différents. D'autre part, un même emploi/métier est exercé dans des secteurs professionnels très divers qui vont aussi définir de façon particulière les compétences à mettre en œuvre et leur combinaison. Au total, ces diverses conditions de mise en œuvre vont entraîner des positionnements relevant de niveaux de diplômes différents.

L'étude des correspondances entre niveau de formation et niveau d'emploi est à la base des nombreux travaux sur le déclassement. Si l'on se réfère à l'emploi auquel la construction du diplôme est « censée » mener, i.e. la « norme institutionnelle » issue de la nomenclature, selon le niveau et la spécialité 10 à 60 % des jeunes seraient déclassés, autrement dit employés à un niveau de compétences inférieur à celui attesté par le diplôme. Selon cette norme, pour les niveaux IV et V le déclassement n'est pas clairement différencié selon les grandes spécialités (tertiaire, industrie). En revanche, pour les niveaux III, le déclassement est nettement plus élevé pour les emplois du tertiaire à l'exception notable de la filière « paramédical-travail social ». Le déclassement est, par ailleurs, beaucoup plus élevé pour les non certifiés que pour les diplômés, y compris pour le niveau IV.

En tout état de cause, la « norme nomenclature » pose problème car les situations « normales » qu'elle décrit sont davantage les situations souhaitées, compte tenu de la logique de construction des diplômes, que les situations observées. C'est pourquoi les études les plus récentes du déclassement ont eu recours à des normes statistiques sans « *a priori* », ou du moins avec moins *d'a priori*, que la norme institutionnelle sur la correspondance « niveau d'emploi-niveau de diplôme ». Ainsi, lorsque le constat statistique montre l'ampleur des emplois non qualifiés occupés par les sortants des niveaux V et IV, il apparaît « normal » d'occuper ce type d'emploi avec ce niveau de certification pendant les trois premières années de vie active. On ne parle alors plus de déclassement.

En revanche, une norme statistique fondée sur le croisement de 10 diplômes et 23 PCS relativise la pertinence de certains constats issus de la nomenclature agrégée. Par exemple, les jeunes issus de filières de niveau IV sont parfois en adéquation de niveau pour des emplois relevant de la catégorie « professions intermédiaires », alors qu'il s'agit d'un surclassement pour la norme statistique standard. À l'inverse, le niveau III est, selon cette norme, en adéquation lorsqu'il conduit à la catégorie « employé qualifié ». Les normes de déclassement statistiques sont donc manifestement justifiées mais aussi à revoir, compte tenu d'un niveau d'agrégation trop élevé et d'aberrations manifestes.

Ces exemples soulignent bien la difficulté de l'appréhension et de la mesure des liens entre niveau de formation et d'emploi.

Plusieurs études ont montré que les diplômes se dévalorisent sur le plan salarial et ceci compte tenu d'un accroissement de l'offre très supérieur à celui de la demande de compétence. La raison du décalage est liée au souhait de démocratisation de l'enseignement destiné à garantir l'égalité des chances d'une part et d'autre part, à la volonté de rester compétitif à long terme. Or, ces deux éléments sont tous deux « déconnectés » de la demande à court terme de compétences. Puisque les diplômes se dévalorisent, les analyses du déclassement qui reposent sur des normes « institutionnelles » issues de la nomenclature posent problème non seulement car la mesure normative repose sur l'hypothèse d'une stabilité des relations, mais surtout parce que la dévalorisation modifie la correspondance niveau de diplôme-niveau d'emploi d'une génération à l'autre. Or, en France, la dernière grille de correspondance normative entre emplois et formations a été présentée par Affichard en 1981 et repose sur la nomenclature des niveaux de formation de 1969. Si son actualisation est coûteuse elle semble pour le moins nécessaire, d'autant que les normes statistiques ne sont pas sans poser des problèmes comme nous venons de le montrer brièvement.

Les marchés du travail ont besoin d'information. Les diplômés débutants ont besoin de mieux cerner leurs attentes afin de construire leur démarche de recherche d'emploi. Les employeurs ont besoin de repères peu coûteux pour opérer les premiers tris entre les candidats ou pour formuler les offres d'emplois. La question ne se limite pas à l'embauche de débutants et, de façon plus générale, le mouvement de certification des compétences au sens large paraît durable.

Il n'y a aucune raison de minimiser le rôle de la formation initiale dans ce processus, même si les compétences ne se construisent pas seulement dans le système éducatif. La notion de niveau de formation est donc toujours très utile dans la mesure où elle peut remplir convenablement son rôle « d'organisateur social ».

Mais comment construire une hiérarchie de niveaux ? Celle qui existe depuis 40 ans était en somme une construction issue du système éducatif et utilisée par le marché du travail. Aujourd'hui, le système éducatif ne peut plus proposer un classement uniquement fondé sur la durée des études. Les marchés du travail de leur côté ne peuvent s'en contenter.

La durée, dans le sens d'une progression des études, est un bon étalon lisible et correspondant à une réalité dans la plupart des systèmes éducatifs. Cette progression en effet correspond également à une évolution des individus en fonction de l'âge (maturité, accession à l'abstraction, etc.). Il est difficile, cependant, de mesurer des progressions selon des registres différents. La notion de durée ici aussi simplifie la mesure : on compte les années après tel cycle.

La structure de la nomenclature repose malgré tout sur la durée. Quel implicite derrière l'idée que la durée est une bonne approximation du « niveau » ?

Première approximation : une conception de la formation comme « un apprentissage progressif, ordonné et cumulatif » : la hiérarchie des niveaux repose sur la notion de pré-requis, un niveau étant nécessaire pour acquérir le suivant. ce schéma bien ordonné n'est pas unique il peut exister d'autres voies d'apprentissage, des courts circuits, etc.

En dehors de cette accumulation par compilation de savoirs ou expérience, on constate que les niveaux tels qu'ils sont définis par durée, constituent des marches de hauteur différentes.

L'autre présupposé c'est qu'il faut le même temps pour tout le monde.

Dans les travaux d'accréditation des établissements pour délivrer des diplômes un des critères fort est la durée de formation (en heures, etc.)

Or, est-ce que c'est bien le nombre d'années qui compte ? On constate que certaines formations se déroulent sur trois ans et sont reconnues à bac+2 (on peut citer pour exemple l'existence de métiers comme celui d'infirmière dont l'accès est réglementé, dans lequel la formation dure largement trois années après le

bac (voire plus) et qui pourtant en termes d'emploi reste classé dans la catégorie des « techniciens ») ; et prend-on en compte le temps des stages ?

Ce qui perd son sens est la durée des études prise comme indicateur totalement pertinent d'une différence de niveau, entendue au sens de différence nette dans l'ensemble des capacités données par la formation. La hiérarchie des niveaux définis uniquement par la durée des études est probablement un instrument très imparfait de classement des apports de la formation aux individus. De ce fait, c'est aussi un instrument imparfait de repérage des relations formation-emploi.

La durée des études ne fournit plus un critère séparateur clair. Plus exactement, elle ne satisfait plus le critère d'exclusion qui était bien réel au moment où le système d'équivalence a été mis en place : on ne peut plus dire qu'un bac+3 est forcément supérieur à un bac+2. De même, entre bac+4 et bac+5, la question est compliquée par la diversité des types de formation. Dans un domaine donné, le diplômé d'un IUP en quatre ans est-il inférieur au titulaire d'un DESS obtenu après une maîtrise générale ? Si l'on répond que tout dépend de la réputation de l'IUP, la preuve sera faite que les deux diplômés sont en concurrence. Cela n'empêche pas que ces deux diplômés peuvent être jugés supérieurs à un bac+2. Face à des cursus inclassables *a priori*, du moins pour le marché du travail, la course à la réputation par les établissements d'enseignement devrait par conséquent s'intensifier.

D'autre part, le poids de la spécialité, notamment le fonctionnement assez différent des filières industrielles et tertiaires, des filières spécialisées et des filières plus généralistes, comme la segmentation du marché du travail, posent le problème des niveaux V et IV et des cibles d'emplois qualifiés. Mais la frontière entre emploi d'employé qualifié et non qualifié pose un problème tout aussi redoutable, qui n'est plus cette fois lié aux systèmes de formation.

En définitive il apparaît que la différenciation a été un moteur important de la dynamique de l'enseignement et qu'elle a permis une multiplication des initiatives venues d'acteurs divers : les établissements, les directions du ministère de l'Éducation nationale, les collectivités territoriales, les autres formateurs. En diversifiant l'offre de cursus et donc de diplômés, le système a contribué à brouiller la hiérarchie des niveaux établie au début des années soixante. Mais même si cette hiérarchie traditionnelle est respectée, les différences entre les filières s'accroissent.

## Conclusion

### *Quel avenir pour la nomenclature ?*

Toute cette analyse montre qu'il est sûrement nécessaire de rénover la nomenclature. Un premier constat peut guider cette rénovation. La structuration des niveaux d'emploi reste « calée » sur quatre catégories : cadres, professions intermédiaires et techniciens, employés, ouvriers qualifiés et non qualifiés. Vouloir mettre en correspondance ces quatre catégories avec six niveaux de formation nécessite que plusieurs niveaux de formation correspondent à un seul niveau d'emploi. C'est déjà le cas pour les cadres et les niveaux II et I. Ce constat n'empêche pas et nécessiterait même, qu'à l'intérieur, soient distingués les deux niveaux. Cette première réforme serait logique vu le développement de l'enseignement supérieur et l'évolution de la catégorie « cadres ».

On pourrait ainsi admettre que les deux niveaux IV et V correspondent au premier niveau de qualification (employé, ouvrier qualifié). Pour ces deux niveaux de formation, il serait plus explicite de définir le niveau en référence à l'obtention du diplôme, de la certification. Des niveaux bis (Vbis et IVbis) concerneraient les individus qui ayant suivi la formation n'ont pas obtenu de diplôme. Cette construction poserait bien le niveau V comme un « vrai » niveau de qualification.

Enfin toute réforme devrait tenir compte de l'harmonisation européenne qui pose la séparation entre enseignement général et professionnel et touche à la structure même de la nomenclature qui a permis le développement du système éducatif ces trente dernières années. Mais une redoutable question demeure : comment attribuer des niveaux sans référence à la formation ?

## Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classements », *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre.

Affichard J. (1987), « Pour une histoire de la statistique », tome 2, Paris, Economica.

Allmendinger J. (1989), « Educational systems and labor market outcomes », *European Sociological Review* Vol 5 N°3 December, pp. 231-250.

Aubry C., Dauty F. (2003), « Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse du niveau d'éducation des jeunes : le cas des formations banque », *Éducation et Formation* (à paraître).

Baudelot C., Establet R. (1989), *Le niveau monte*, Paris Éditions du Seuil.

Becker G.S., Murphy, K.M. (1993), « The Division of Labor, Coordination Costs and Knowledge », *Human Capital*, 3<sup>e</sup> ed., chap XI.

Bédoué C., Espinasse J.-M. (1995), *Production de diplômés et diffusion de compétences*, Les cahiers du LIRHE, n° 1, septembre, 159 pages.

Bédoué C., Fourcade B. (1999), *Génération et hausse d'éducation*, Rapport français, projet EDEX, LIRHE.

Bedoué C. Germe J.-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation Emploi*, 85, pp. 7-22.

Blondet D. (2000), « Les niveaux de formation », *CPC info*, n° 30, juin.

Dauty F. (1997), « Spécialité transversale : une réponse opérationnelle au rapprochement formation-emploi ? », *Formation Emploi*, n° 59, septembre.

Dauty F., Lemistre P., Vincens J., *Le sens, la portée et le devenir de la nomenclature des niveaux de formation*, CPC/Document, ministère de l'Éducation nationale, 120 pages, à paraître.

Delteil, V., Dieuaide P. (2002), « Les cadres d'entreprises, vers de nouveaux profils professionnels », *La lettre du GIPMIS*, n° 15 décembre, pp. 1-4.

Denimal P. (2004), « Classification, qualification, compétences », *Entreprises et carrières*.

Domenc M., Gilly J.-P. (1977), *Les IUT, ouverture et idéologie*, Éditions du Cerf, 270 p.

Dumartin S. (1997), « Formation emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n° 303, pp. 59-80.

Dupray A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, n° 2, pp. 269-281.

Fields G.S. (1974), « The Private Demand for Education in Relation to Labour Market Conditions in Less-Developed Countries », *The Economic Journal*, december.

Jobert A., Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, n° 52, pp. 9-155.

Labruyère C. (2000), « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », *Formation Emploi*, n° 70, avril-juin, pp. 31-42.

Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, vol. 1.

- Lemistre, P. (2002), « Stratégies de mobilité et rendements de l'ancienneté en France », *Économie et prévision*, juillet-septembre, n° 155, vol. 4.
- Lemistre, P. (2004), « Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *note LIRHE* n° 386.
- Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, n° 89, pp. 65-78.
- Lindbeck A., Snower D.J. (2000), « Multitask Learning and the Reorganisation of Work : from Tayloristic to Holistic Organisation », *Journal of Labor Economics* vol. 18, n° 3 pp. 353-376.
- Maresca B. (1996), « L'école de la compétition », *Credoc, Consommation et modes de vie*, n° 110 septembre, pp. 1-4.
- Martinelli D., Sigot J.-C., Vergnies J.-F. (1997), « Diplômés de l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle se stabilise mais les écarts s'accroissent », *Céreq, Bref*, n° 134 Septembre, pp. 1-4.
- Prost A. (1997), *Éducation, sociétés et politiques*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Histoire », 263 p.
- Riley J.-G. (2001), « Silver signals : Twenty-Five Years of Screening and Signaling », *Journal of Economic Literature*, Vol XXXIX, juin, pp. 432-478.
- Romainville M. (2000), *L'échec dans l'Université de masse*, Paris, L'Harmattan, série « Références », 125 p.
- Stankiewicz F. (2002), « Productivité ou « valorité » du salarié ? », *Travail et Emploi*, n° 91, juillet, pp. 19-29.
- Stiglitz J.-E. (1975), « The Theory of « Screening », Education, and the Distribution of Income », *The American Economic Review*, vol LXV, n° 3, juin, pp. 283-300.
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les 4eme et 5eme Plans », *Revue française des affaires sociales*, 43-4.
- Van der Velden R. (2001), « Educational Systems and the School-to-work Transition. A conceptual framework », Paper for the 2001 meeting of the Network Transition in Youth, Lisbon, Portugal
- Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? » *Formation Emploi*, n° 76, octobre-décembre, pp. 27-34.
- Vincens J. (1987), « Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 18, avril-juin, pp. 129-141.
- Vincens J. (2003), « Les diplômés des cadres en France, Regards sur l'évolution », *Note Lirhe*, n° 375.



## Conclusion

Même si elles ont choisi des approches très différentes et proposent des interprétations distinctes des évolutions en cours, toutes les analyses présentées ici montrent l'importance attachée aujourd'hui à la certification. Investie de nombreux pouvoirs, cette dernière apparaît comme l'élément qui réconcilie enfin les registres individuel, social et économique. Cet attribut symbolique explique sans doute le consensus qui accompagne spontanément les programmes politiques en faveur de la formation et de la certification. Car si l'on considère tout ce qui va habituellement avec la « certification », comme les gages de qualité, le contrôle permanent et la traçabilité, l'idée de la certification tout au long de la vie peut avoir pour l'individu un caractère angoissant. Même si tous les textes officiels et les accords interprofessionnels insistent sur le volontariat individuel, l'émergence d'une nouvelle norme certificative et la constitution d'un ordre certificatoire ne peuvent pas être envisagés sans considérer la part de contrainte et de sélectivité qu'ils contiennent nécessairement.

Si de nombreuses questions ont été abordées dans cette publication, il en reste beaucoup à traiter. D'abord parce que le séminaire n'avait pas la prétention d'être exhaustif, mais aussi parce qu'il est intervenu à un moment où les évolutions s'affirment dans les discours et les textes, mais ne se donnent pas forcément à voir. Ce mouvement, lié à des acteurs distincts sur le plan national mais qui implique aussi l'Union européenne, impose diverses difficultés à l'analyse et suscite quelque prudence chez les chercheurs. Les initiatives foisonnent et on ne peut pas d'emblée déterminer les orientations qu'elles suivront. C'est d'autant plus difficile que les notions en usage suscitent diverses définitions au sein des États de l'Union, dont les différences sociétales ne doivent pas être sous-estimées. Traduire par « certification » le terme anglais de « qualification », comme l'a fait la France pour désigner le Cadre européen des certifications, souligne bien cette difficulté puisque si le mot de « certification » est le plus adapté, il ne rend pas pour autant compte de tout ce que contient le vocable anglais « qualification ».

Parmi les questions sur lesquelles il serait nécessaire de travailler, on peut citer celles qui suivent, sachant qu'il en existe beaucoup d'autres :

- La réforme de la formation professionnelle engagée depuis 2002 ne concerne pas que la formation continue. Elle s'adresse à toute la formation et la certification professionnelles, autrement dit aussi au système éducatif. La Communauté européenne est d'ailleurs très claire sur ce point : ses objectifs visent la modernisation des systèmes d'éducation et de formation. La valorisation de la « formation tout au long de la vie » illustre cette conception unitaire de l'éducation et de la formation, puisqu'elle commence au plus jeune âge pour finir... à la mort (c'est bien ainsi que l'on peut interpréter les textes issus de la Communauté européenne qui vantent les bénéfices en termes de santé dont jouissent les personnes âgées qui continuent de se former)<sup>1</sup>. Une telle perspective invite à reconsidérer l'autonomie du système éducatif. Si elle est actuellement bien réelle, comme l'a bien montré la sociologie de l'éducation, il n'est pas certain néanmoins qu'elle restera telle qu'elle en incorporant de nouveaux modèles exogènes. On peut s'en réjouir, sachant que l'ouverture du système d'éducation est une revendication fréquente. On peut aussi s'interroger sur ce que revêt l'idéal « professionnaliste » qui se diffuse aujourd'hui et sur lequel se fonde l'esprit de réforme, dans la mesure où il n'est pas certain que la professionnalisation de l'enseignement suffise à mieux lier formations et emplois et encore moins à résoudre les problèmes économiques et sociaux. L'exemple des diplômes professionnels de l'Éducation nationale montre ainsi qu'un modèle paritaire de construction des *curricula* et la proximité entre formations et emplois ne garantit pas la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail. Un diplôme professionnel ne conduit pas nécessairement à la qualification prévue. La « reconnaissance » qu'ils sont supposés accorder est relative, quoi que laissent entendre tous les discours, dont ceux de la Communauté européenne, qui assimilent certification professionnelle et reconnaissance professionnelle. Si la certification intervient assurément comme une reconnaissance, par ailleurs inaliénable, intemporelle et valide sur l'ensemble du territoire national voire plus, lorsqu'elle est labellisée par l'État, cette reconnaissance n'a pas forcément de traduction professionnelle. Même si le système éducatif incorpore des logiques entrepreneuriales et se rapproche du système productif, ce dernier conservera son autonomie. Autrement dit, l'ouverture de l'un, son éventuelle métamorphose, ne seront pas automatiquement reconnues par l'autre, même s'il les a réclamées. Cette position sera d'autant plus facile à

---

<sup>1</sup> Cf. la communication de la Communauté européenne du 17 octobre 2006, « Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre », doc. ronéoté.

adopter qu'aucune adéquation entre formation et emploi ne sera jamais possible, faisant toujours paraître les systèmes d'éducation et de formation déconnectés du système productif. La « professionnalisation » reste en outre un terme mal défini, qui englobe aussi bien la mise en place d'un stage en entreprise, la consultation de professionnels pour élaborer un diplôme ou un programme de formation, qu'une nouvelle composition des enseignements.

Malgré les ellipses que contiennent les discours et les propositions, l'accent porté aujourd'hui sur l'insertion professionnelle et sur le caractère nécessairement professionnalisant des diplômes se révèle néanmoins un efficace vecteur de changement. Les récentes évolutions de l'enseignement supérieur et les propositions du rapport de la Commission université-emploi (24 octobre 2006) pour rapprocher le monde universitaire des entreprises et préparer le plus rapidement possible les étudiants à l'activité professionnelle le montrent bien, même si ces évolutions prennent des formes très diverses. L'association des termes de « professionnalisation » et de « modernisation » justifie *a priori* ces orientations, supposées ne pouvoir aller que dans le sens d'une meilleure efficacité des systèmes d'éducation et de formation. Il serait par conséquent bienvenu d'analyser les réorganisations opérées dans les différents segments du système éducatif et dans les diverses filières qui les composent.

- Toutes ces évolutions en cours interrogent la « légitimité durable » des diplômes et des certifications. On le sait, la légitimité des diplômes professionnels a été durement acquise. On sait aussi que c'est parce qu'il est explicitement professionnel que l'enseignement professionnel jouit d'un statut beaucoup moins valorisé dans notre société que les autres filières d'enseignement. Même si un processus différent, peut-être même inverse dans l'enseignement supérieur, commence à voir le jour, les multiples définitions qui s'attachent à la « professionnalisation » et les diverses traductions qu'elles produisent dans les curricula génèrent une telle hétérogénéité et une telle instabilité qu'on peut s'interroger sur la reconnaissance dont profiteront les diplômés. Peut-il y avoir autant de définitions des diplômes professionnels qu'il y a de diplômes et de spécialités à vocation professionnelle ? Et peuvent-ils tous jouir de la même légitimité, alors que l'on sait déjà qu'il existe à l'Éducation nationale des diplômes dépourvus de valeur sur le marché du travail (c'est le cas de certains CAP et des BEP du tertiaire administratif, qui sont en cours de rénovation pour mieux favoriser la poursuite d'études mais aussi l'accès à l'emploi des titulaires de ces diplômes, qui souffrent d'un signal discrédité auprès des employeurs), et que la valeur d'un diplôme dépend de multiples facteurs ? Si ni le label de l'État ni le sigle Éducation nationale ne suffisent à garantir la légitimité d'un diplôme, quels effets peut produire la déconstruction des diplômes en vue de favoriser la modularisation, l'individualisation, la capitalisation ? On doit donc s'interroger sur les effets possibles du morcellement des diplômes et de l'éventuelle hybridation des certifications. Pascal Caillaud, dans cette publication, met clairement en garde contre l'incorporation au sein des diplômes professionnels d'habilitations professionnelles ponctuelles, car c'est le caractère intemporel du diplôme qui serait mis en cause. Qu'en serait-il avec des CQP ou d'autres certifications ?

- Si le diplôme est aujourd'hui une propriété individuelle inaliénable et intemporelle, il n'accorde pas pour autant de privilèges à son titulaire, excepté dans le cas des professions réglementées, qui en font une condition d'accès indispensable, et dans celui des diplômes de certaines écoles renommées. La sociologie française des professions l'envisage pourtant autrement, dans la mesure où il y apparaît comme un élément fondamental de la construction d'une identité professionnelle et d'un marché professionnel. Des contre-exemples notables contredisent cette approche dans ce qu'elle a de trop général. C'est le cas dans le nettoyage et dans la vente. Des filières de formation dites « complètes » (allant du CAP au BTS) ont ainsi été construites dans ces domaines d'activités à la demande des organisations professionnelles. Les arguments utilisés par les employeurs du nettoyage tenaient à la nécessité de valoriser l'image du secteur et des métiers et de constituer une main-d'œuvre qualifiée indispensable à la productivité des entreprises. Pour la vente, c'est la diversification et la complexification des activités qui a justifié la création de nouveaux diplômes, réclamés par la grande distribution. Or, on constate qu'en dehors des titulaires d'un BTS, les diplômés du nettoyage suscitent une relative indifférence chez les employeurs, dont les pratiques de recrutement et de gestion des ressources humaines n'ont pas été modifiées par l'apparition des diplômés ; quant aux titulaires des diplômes de vente, ils ne jouissent d'aucune faveur auprès des entreprises et sont mis en concurrence avec toutes sortes de spécialités. On observe même depuis quelques années que chez les employés de commerce l'emploi qualifié régresse, alors que l'emploi non qualifié augmente ; et qu'il s'alimente d'individus de plus en plus souvent diplômés, du CAP jusqu'au BTS<sup>2</sup>. Au moment de la construction des diplômes et au sein des CPC, pourtant, l'engagement des employeurs est assuré.

Ces exemples montrent que la création de diplômes ou de titres ne suffit pas à constituer une identité professionnelle et des filières professionnelles dans le système productif. Le caractère négocié de leur élaboration et leur intégration dans les grilles de classification des conventions collectives ne sont pas non

---

<sup>2</sup> Voir les travaux de la DARES sur les familles professionnelles, 2004.

plus totalement déterminants. On le doit à la dimension réversible des positions adoptées par les différents partenaires, mais surtout au rôle des employeurs, qu'on a actuellement tendance à minimiser en englobant ces derniers avec « les partenaires sociaux ». Pour mieux comprendre les intérêts et les enjeux que revêtent diplômes et certifications professionnelles pour les employeurs, il serait nécessaire de disposer de davantage d'études portant directement sur leurs pratiques. Si la sélection des diplômes par les employeurs est approchée par les enquêtes statistiques comme celles que mène le Céreq sur l'insertion et les parcours des sortants du système éducatif, la sélection des spécialités reste en revanche plutôt opaque. Quant aux stratégies des recruteurs, on les identifie assez mal même si certains résultats désormais bien établis insistent sur leur dimension conjoncturelle et sur les choix très larges que leur propose l'offre de jeunes diplômés. On pourrait ainsi en savoir plus sur leur rapport aux diplômes, aux certifications, non seulement dans les modes de recrutement mais aussi dans les pratiques de gestion de la main-d'œuvre, et sur la manière dont ils interprètent les réformes en cours.

- La question de la reconnaissance amène celle de la valeur attribuée aux diplômes, titres et certifications. Cette valeur, pour ce qui concerne les diplômes, est relative sur le marché du travail. Néanmoins, la détention d'un diplôme est pour les débutants devenue indispensable, et les diplômes sont les certifications que recherchent le plus les actifs, dès lors qu'ils leur sont accessibles. C'est encore plus vrai pour les diplômes professionnels de l'Éducation nationale, qui attirent chaque année les plus importantes populations d'adultes dans l'ensemble des certifications professionnelles. Ils suscitent pourtant de nombreuses critiques, car leur définition professionnelle n'est jamais jugée complètement ajustée aux besoins des entreprises. Ce prétendu défaut d'ajustement ne relève ni d'une question de méthode ni d'une question de cible professionnelle. Il est consubstantiel à la formation professionnelle et s'adresse aussi bien aux diplômes des ministères qu'à l'ensemble des titres inscrits dans le RNCP. Néanmoins, il peut servir à justifier certaines pratiques de rejet ou de déclassement, des mises en concurrence, différentes formes de déconnexion entre certification et emploi.

Si l'on connaît désormais assez bien ces formes lorsqu'elles touchent les diplômes de l'Éducation nationale, grâce au Céreq, on en sait en revanche beaucoup moins sur l'appréciation des autres certifications. La nouvelle norme certificative leur donne pourtant une place importante, même lorsque celle-ci passe par une possible intégration dans les diplômes, en tant qu'unités spécifiques. L'appel à la multiplication des certifications et des certifiés repose aussi sur leur valorisation *a priori*. Il serait par conséquent intéressant d'appréhender le champ des opportunités qu'ouvrent les diverses certifications et de mesurer leur réel pouvoir.

Réinterroger des notions telles qu'« inflation des diplômes », « reconnaissance »... et éclairer ce que revêt la « professionnalisation », termes qui émaillent de nombreux textes politiques, médiatiques aussi bien que scientifiques, sans souci de définition et avec un lot important de prénotions, serait également nécessaire pour combattre les séries de fausses évidences que répand l'économicisme dominant. La réapparition de certaines notions (comme l'adéquation, qui reprend une certaine vitalité), la diffusion de nouvelles notions en vogue telles qu'« employabilité » ou « handicap social », mettent en valeur l'intérêt de bénéficier d'analyses nouvelles ou renouvelées, la dynamique du social demandant toujours qu'on s'interroge sur « ce que parler veut dire » (Bourdieu, 1979)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Bourdieu P., 1979, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Éditions de Minuit.



## **Annexes**



# Compte rendu de séance

## Diplôme, formation et certifications professionnels

### Rôles et modalités chez nos voisins européens

Annie Bouder

Céreq

La deuxième séance du séminaire était consacrée à la présentation et à la discussion de plusieurs situations nationales au regard des questions que se pose le système français et qui fondaient l'organisation du séminaire. Quatre contributions ont permis de discuter quatre réalités nationales : celles du Portugal, de l'Autriche, de la Finlande et des Pays-Bas. Elles étaient conduites respectivement par Luisa Oliveira chercheur à l'ISCTE – laboratoire de recherche ancré dans l'Université de Lisbonne –, Jörg Markowitsch directeur de 3S études et conseils à Vienne, Johanna Lasonen professeur à l'Université de Jyväskylä à Jyväskylä, et Jittie Brandsma chercheur au CINOP – organisme d'études-recherches et conseils à s'Hertogenbosch.

Les pays avaient été choisis par rapport à des situations très contrastées et en tenant compte du fait que chacun d'eux avait récemment connu des réformes plus ou moins importantes de leurs systèmes de formation et de certification que l'on soupçonnait révélatrices du rôle de l'une et de l'autre et donc intéressantes pour la discussion franco-française. De plus, une courte partie de la séance avait été réservée, en clôture, pour discuter des travaux en cours au niveau européen concernant la mise en place d'un système d'unités de crédit pour la formation professionnelle, les ECVET<sup>1</sup>. Ces derniers devant venir se greffer sur des systèmes aussi divers que ceux présentés ce jour, il était plus qu'intéressant d'en discuter les principes d'application.

Ce compte rendu des présentations et des débats s'articule autour de trois parties. La première fait un bref état des lieux pour chacun des pays, mettant l'accent d'un côté sur la place de la certification dans la formation professionnelle (y a-t-il une certification dominante ?) et de l'autre sur la nature des réformes, leurs motifs et leurs effets. Elle insistera à cette occasion sur une des préoccupations françaises, le lien entre formation et certification. Une deuxième partie interroge les systèmes étrangers par rapport à une série d'autres questionnements qui, soit présidaient au séminaire (le lien entre rôle des partenaires sociaux et marché du travail), soit ont émergé lors des discussions et présentations. La dernière partie est consacrée aux échanges autour des travaux sur ECVET.

*Il est important d'insister sur le fait que nous nous centrons ici sur la formation professionnelle initiale. Lorsque la formation des adultes a fait partie des débats, il en est fait mention.*

## 1. Un bref état des lieux pour chacun des pays : quelle place pour la certification ?

La notion de diplôme et de certification de la formation professionnelle n'a manifestement ni le même sens ni la même fonction entre pays<sup>2</sup>. Ce qui ressort clairement des quatre situations décrites, est que la préoccupation principale des systèmes concerne la formation professionnelle et non pas la certification de celle-ci. Lorsqu'elle est mobilisée, cette dernière a parfois pour objet de « discipliner » la première (P) parfois d'en élargir les modalités et contenus pédagogiques (SF, NL). Le plus souvent elle semble être un moyen pour une fin plus qu'une fin en soi.

Au **Portugal**, la question de la formation professionnelle n'a commencé à se poser qu'après l'entrée dans la Communauté européenne en 1986. Grâce au Fonds social européen qui finançait abondamment les actions de formation, un grand nombre d'offres publiques et privées se sont mises en place, offres pratiquement inexistantes auparavant. Progressivement cette prolifération s'est avérée plus préjudiciable que bénéfique

<sup>1</sup> European Credit for Vocational Education and Training.

<sup>2</sup> Dans la suite du texte les abréviations suivantes seront utilisées : P = Portugal, A = Autriche, SF = Finlande, NL = Pays-Bas.

pour les individus et l'action publique a donc consisté à mettre en place un système d'homologation garantissant un certain niveau de qualité. La première certification a donc été celle des organismes prestataires, permettant ainsi de réguler l'offre de formation. S'ils réussissent une formation auprès de prestataires homologués, les individus reçoivent de l'État un certificat de capacité professionnelle sans avoir à passer d'examen public. La certification de l'organisme suffit. Le lien avec la formation est donc très fort.

Depuis le début des années 1990, l'État (ministère de la Formation professionnelle) a lancé l'élaboration d'un répertoire unique de profils professionnels et de référentiels de certifications sur l'ensemble des secteurs d'activité. Parallèlement, un dispositif de validation des acquis doit permettre l'acquisition de ces nouvelles certifications.

Mais il n'y a en général que très peu d'usage de la certification même en validation d'acquis. Dans un pays où les 60 % de la population active ont moins de neuf années de scolarisation dont une bonne partie n'en ont que quatre (la durée obligatoire de scolarisation n'a été augmentée qu'en 1976), la reprise de formation professionnelle n'est pas aisée et ce d'autant moins que, comme nous le verrons plus loin, le marché du travail n'est pas demandeur de certifications.

De fait, en termes de validation d'acquis, il est ressorti de la présentation et des discussions que le « rattrapage » d'une certification se portait plutôt sur les diplômes de l'enseignement général relevant de l'alphabétisation des adultes. C'est alors le ministère de l'Éducation qui en est responsable.

Il y a donc bien une certification dominante qui n'a d'ailleurs pas de concurrent réel. Mais cette certification dominante n'a que peu d'attrait pour les individus et les entreprises : seules les professions réglementées connaissent, logiquement, un réel intérêt pour leurs certifications puisqu'elles sont obligatoires pour l'accès à l'exercice de la profession. Autrement, il y a une réelle désaffection de la certification dont l'acquisition n'apporte pas de bénéfice réel.

L'**Autriche** est un pays de tradition germanique où enseignement et formation professionnels occupent la place prépondérante dans l'éducation des jeunes. 80 % d'une classe d'âge s'orientent vers une formation professionnelle, soit par une formation duale soit sous statut scolaire. Dans ce cadre là, la certification est unique et non concurrencée. Cette certification a une vraie valeur sur le marché du travail : elle est reprise dans les conventions collectives et donne l'accès à l'exercice de la profession mais à cette profession seulement. Dans ce système d'éducation/formation, seul le seuil du baccalauréat ouvre un droit : celui à la poursuite d'études vers le supérieur.

C'est pourquoi l'objectif principal des réformes entreprises a été d'ouvrir vers le supérieur les filières de formation professionnelle. À cette fin, deux nouveaux dispositifs ont vu le jour : les Fachhochschulen (Instituts techniques supérieurs) et le Berufsreifeprüfung (baccalauréat professionnel).

Le baccalauréat professionnel a été pensé comme un niveau de diplôme destiné à ceux ayant suivi la filière professionnelle (duale ou sous statut scolaire), pour leur permettre de poursuivre dans l'enseignement supérieur. Il a vocation à être universel et est donc d'une toute autre nature que le bac pro français : il consiste en quatre épreuves dont une est une épreuve professionnelle de son choix. Les autres sont : allemand (langue maternelle), mathématiques et langue étrangère (le plus souvent anglais). Les personnes issues d'une formation duale n'ont pas à présenter l'épreuve professionnelle, qui est estimée acquise par la formation duale. Il n'y a donc pas de « spécialisation » à proprement parler du baccalauréat professionnel autrichien. Chacun a la sienne. Il s'agit plutôt d'une épreuve sanctionnant le « rattrapage » dans des matières plutôt « générales » dans le sens français du terme.

Mais les usages faits de cette nouvelle forme de certification l'ont détournée de sa finalité initiale : il s'avère que ce sont plutôt des adultes qui, grâce à la formation continue, réussissent au baccalauréat professionnel en se préparant aux examens dans les institutions de formation permanente gérées par les partenaires sociaux. Très peu de jeunes continuent directement de l'enseignement/formation professionnels vers le baccalauréat professionnel. Celui-ci est donc devenu, de fait, un diplôme de la formation continue. Ceux qui le possèdent continuent parfois vers les Fachhochschulen (FHS), mais pas toujours.

Les FHS constituent un enseignement supérieur professionnalisé court vers lequel s'oriente un quart des étudiants du supérieur. Dès le début, ces instituts ont été conçus pour être accessibles sans baccalauréat. Ils sont des instituts « de la deuxième chance » pour ceux qui s'étaient orientés vers les formations professionnelles. Une certaine durée de pratique professionnelle est la seule condition d'accès. Depuis, ils ont aussi été ouverts aux titulaires des baccalauréats professionnels. Une des grandes nouveautés de ces FHS

a été leur implantation très décentralisée, complétant et concurrençant en cela les universités. Ils se créent sous un statut privé qui n'a de privé que le titre dans la mesure où 90 % du financement vient de l'État, une autre partie des Régions et le plus faible reste du privé. Ils sont cependant soumis à des règles d'audit et de contrôle qualité supérieures à celles des organismes publics.

À l'exemple de nombreux pays, toutes les certifications professionnelles autrichiennes peuvent être obtenues en candidat libre, sans formation. Les épreuves sont les mêmes que pour les autres candidats.

Par rapport au système français, on se sent donc tout à la fois familier et étranger à la situation autrichienne. La question de la certification, du « diplôme » national y est tout aussi structurante, même peut-être plus compte tenu des marchés professionnels fermés. C'est probablement à ce même titre qu'elle peut ne pas avoir de procédure spécifique pour la validation des acquis de l'expérience : celle-ci est automatiquement validée à la fois pour la poursuite d'études (l'entrée en FHS) ou pour l'acquisition d'une certification supérieure (le baccalauréat professionnel). L'expérience est diplômante !

La **Finlande** a mis l'accent tout à la fois sur le développement *per se* de la formation et sur l'orientation de cette formation par l'évaluation et la certification. C'est aussi l'un des deux pays présents, avec les Pays-Bas qui ont formalisé le découpage des certifications et des formations en unités et/ou en modules.

Par rapport à la relation formation-certification, l'objectif affiché des politiques finlandaises a été de créer une « parité d'estime » entre formation professionnelle du second degré et formation générale. Ce fut un des objets principaux des réformes débutées dans les années 1990. Il existe une certification spécifique à l'enseignement général et une autre pour la formation professionnelle initiale incluant l'apprentissage. Une troisième a été créée pour sanctionner la validation des acquis professionnels. Cette dernière est obtenue à la suite d'une évaluation par les compétences et elle est qualifiée de certification « competence-based ». Elle peut être délivrée à tous les publics. Près de 10 % des certifications sont délivrées à la suite d'une évaluation « competence-based », principalement à des adultes. Il y a donc une diversification de la certification à laquelle correspondent des pédagogies et des modalités d'évaluation différentes, adaptées à des publics divers.

Aux filières d'éducation-formation correspondent diverses catégories d'établissements dont les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation divergent. À l'occasion de la réforme sont apparus les collèges professionnels qui pratiquent une pédagogie orientée vers l'activité professionnelle (« work-based »)<sup>3</sup>. Une période de six mois obligatoire en entreprise est incluse dans le cursus de leurs formations. Il est prévu que les élèves puissent alterner dans leur scolarité entre écoles et entre pédagogies. Le cloisonnement institutionnel des filières et des établissements est rompu au niveau local : ce ne semble pas être un « détournement » du système mais une appropriation souhaitée. L'évaluation et la certification finales prennent en compte à part égale les deux modalités d'enseignement, quels qu'aient été les allers-retours entre les deux. Beaucoup semblent en faire usage, dans les deux sens (du général vers le professionnel ou du professionnel vers le général). Il est également possible d'obtenir une double certification, en ajoutant une année d'études, afin d'avoir à la fois un diplôme professionnel et un baccalauréat. Par an, 2 à 3 % des élèves choisissent cette voie. Ainsi c'est par une alternance pédagogique et en ouvrant les frontières des certifications que l'objectif de « parité d'estime » est recherché.

Ces transferts d'une école à l'autre, d'une filière générale à une filière professionnelle, sont facilités par l'existence d'unités de valeur attribuées à chacune des certifications. Pour un cursus de trois ans dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur, 120 crédits sont nécessaires à l'obtention de la certification, chaque crédit impliquant 40 heures de cours. Les accords d'équivalence entre unités sont passés directement entre établissements, à un niveau local. Afin de conserver la valeur nationale des certifications, s'est mise en place depuis 2004 une commission d'évaluation des certifications qui, à l'instar de ce qui se fait au Portugal, homologue les modalités et les contenus d'enseignement de tous les opérateurs et la qualité de leur formation. Ainsi, les « échanges » de crédits sont contrôlés par l'amont.

D'une certaine manière, l'exemple finlandais consacre l'indépendance de la certification par rapport à la formation. Les mêmes unités de crédit sont attribuées quel que soit le mode d'apprentissage et le mode d'évaluation. Cette indépendance est cependant toute relative dans la mesure où la définition de l'unité s'exprime en nombre d'heures de cours. Les critères de l'homologation des formations renforcent ce lien puisqu'ils traitent à la fois du contenu et des modalités d'acquisition ainsi que des structures qui délivrent les unités. C'est en tous cas à l'aide de la certification que de nouvelles avancées pédagogiques sont réalisées.

---

<sup>3</sup> Il serait intéressant de comparer les pédagogies en question avec la didactique professionnelle.

Les **Pays-Bas** ont lancé une première vague de réforme de leur enseignement professionnel en 1996 revue au début des années 2000. Les changements ont été plutôt radicaux puisqu'ils ont donné lieu à une refonte totale de la structure des certifications et à une nouvelle organisation de la formation professionnelle qui y conduit. Sachant que les deux tiers d'une classe d'âge s'orientent vers l'enseignement/formation professionnels, l'impact sur le pays a été important.

Une certification nationale unique de la formation professionnelle a été mise en place, structurée en quatre niveaux et deux modalités d'accès (sous statut scolaire ou en entreprise – « work based »). La modalité sous statut scolaire prévoit jusqu'à 60 % du temps de formation en entreprise, l'autre rend obligatoire la présence en entreprise pour 60 à 90 % du temps de formation. La nouvelle certification se structure autour de profils professionnels qui à leur tour se déclinent en référentiels d'activité ou plutôt en « standards ». Ces standards sont exprimés sous forme d'unités, de modules se référant à des compétences précises. Il s'agit donc d'une certification élaborée sur base d'un format national exprimé en termes de résultats à obtenir (output).

Les profils professionnels et les certifications sont élaborés par des agences nationales pour l'éducation et la formation professionnelles, mises en place au niveau des secteurs d'activité et composées des partenaires sociaux du secteur et de pédagogues. Les certifications et les unités de crédit qui les composent doivent être approuvées du ministre. Elles servent ensuite de guide aux formateurs. Les agences nationales agrèent également les entreprises pouvant accueillir les jeunes ou adultes en pratique professionnelle. Entre autres critères, il y a l'affiliation à la branche et l'existence d'un tuteur désigné.

La réforme a prévu la création de centres régionaux pour la formation professionnelle chargés de dispenser toute la formation professionnelle et la formation des adultes. Mis en place à un niveau très décentralisé, ils sont aujourd'hui au nombre de 41. Par leur création, une énorme rationalisation du « marché » des organismes de formation a eu lieu puisqu'avant la réforme on en comptait dans les 400. Les centres régionaux sont des centres de profit recevant des subventions de l'État et des communes pour leurs activités et se positionnant sur le marché concurrentiel de la formation par ailleurs.

Les centres régionaux pour la formation professionnelle sont garantis d'une totale indépendance pédagogique. Il est de leur seul ressort d'élaborer les formules pédagogiques pouvant conduire leurs élèves à la réussite. Pourtant, ils se trouvent confrontés à l'obligation d'élaborer de nouvelles méthodes et contenus d'enseignement car il s'avère que le mode de construction de la certification détermine la pédagogie à mettre en place. Quelques éléments de la discussion nationale ont été repris, qui devraient enrichir la discussion française, à savoir : convient-il mieux, pour cibler l'obtention d'une certification définie en termes de résultats (output), de mettre l'accent sur le contenu ou sur le processus d'apprentissage ? D'aucun affirment que l'on passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage (from teaching to learning) qui renvoie plus directement au processus de développement de l'individu et donc à l'individualisation des apprentissages. Se pose en aval la question des modalités d'évaluation en vue de la certification : conviendrait-il de revoir les outils utilisés à ce jour pour pouvoir prendre en compte, entre autres, cette individualisation ?

Le système néerlandais fonctionne donc par voie de délégation : le ministre délègue aux agences nationales l'élaboration des certifications, et celles-ci délèguent aux centres régionaux la conception et la mise en œuvre de la formation. À chacun sa marge de manœuvre et son espace de responsabilité. Peut-on pour autant affirmer qu'il y a totale indépendance de la certification par rapport à la formation ? Les bribes de la discussion méthodologique qui ont été présentées inciteraient plutôt à répondre négativement...

\*\*\*

À la lueur de ce qui vient d'être condensé sur la situation dans chacun des quatre pays, sur base des enregistrements réalisés, il y a au moins deux des points à l'origine du séminaire qui obtiennent des embryons de réponse. Tout d'abord, de façon similaire à la France, les autres pays ont mis en place une offre publique nationale de certification et de formation professionnelles initiales. Celle-ci semble moins diversifiée que ne l'est la française qui se décline entre différents ministères certificateurs. Le niveau d'informations fournies lors de la séance fait apparaître, ailleurs, une responsabilité ministérielle unique. Au Portugal, celle-ci relève du ministère de l'Emploi ce qui détone par rapport aux autres pays. De plus, le Portugal se distingue par le fait que l'ingénierie de certification mise en place par la puissance publique n'est que peu sollicitée : un coquille restée vide ou presque faute d'usages. C'est certainement la Finlande qui a le plus diversifié son offre de certification mais de façon différente de la France en prévoyant une

certification spécifique pour la validation des acquis et en singularisant donc les modes d'acquisition par la nature de la certification obtenue.

Deuxième préoccupation de ce séminaire, la dissociation entre formation et certification est une question qui n'est pas plus tranchée dans les autres pays qu'elle ne l'est en France. La rupture semble difficile ou peut-être impossible à réaliser. Certes la validation de l'expérience est prise en compte par chacun des systèmes, de manière plus ou moins institutionnalisée. Mais dans beaucoup de cas les candidats semblent tout de même se préparer à la validation par de la formation.

Les modalités d'organisation de cette formation et surtout son mode de gestion varient entre les pays : elle n'est pas forcément « publique » dans le sens français du terme mais donnée en gestion à des organismes plus ou moins privés ou parapublics. Ceci génère de nouveaux impératifs, entre autres de contrôle qualité, auxquels les quatre pays ont répondu de différentes façons. Nous y revenons plus loin.

## **2. La certification professionnelle : quelles interrogations suscite-t-elle ?**

Tout à la fois lors de la conception du séminaire mais également dans le cours des présentations et débats de la journée sont apparues des thématiques regroupées ci-après qu'il convient de garder à l'esprit et de continuer d'explorer, entre autres pour éclairer le débat français.

### **2.1. Rôle des partenaires sociaux et marché du travail**

Il semble acquis que dans chacun des pays les partenaires sociaux participent à l'élaboration des certifications. Partout ont été mises en place des instances qui permettent et organisent celle-ci. Mais l'intégration des besoins des entreprises – en personnels formés – se fait par différentes autres manières qui demanderaient peut-être à être formalisées : la généralisation des stages ou des périodes de pratiques professionnelles de plus ou moins longue durée semble acquise pour la plupart des pays. Dans quelle mesure ces expériences entrent-elles en compte dans l'élaboration institutionnelle de la certification ?

Malgré leur participation à l'élaboration des certifications, il est parfois plus qu'incertain que les partenaires sociaux en fassent usage dans leurs pratiques de recrutement – a fortiori dans l'inscription aux conventions collectives. Les situations en Autriche et aux Pays-Bas sont claires : on participe aux certifications et on embauche à un seuil d'accueil conventionnel, en tous cas dans les entreprises adhérentes aux organismes de branche. Nous supposons que la situation pourrait être similaire en Finlande sans en avoir la confirmation. Si le Portugal, par contre, accorde une place privilégiée aux partenaires sociaux dans la décision sur les contenus des certifications, ceux-ci n'en font usage ni sur le marché du travail ni dans leurs négociations.

Dans ce débat, le contraste des situations portugaises et finlandaises est lourd de sens. D'un côté la situation portugaise permet de dire que l'attitude des partenaires sociaux à l'égard de la certification y est « normale » : les segments productifs couverts (essentiellement la chaussure et le textile) sont des segments de travail peu qualifié à organisation très taylorienne. La présence d'une main-d'œuvre banale, peu ou non formée, mal payée, y est économiquement logique (low skill equilibrium). Inversement, la Finlande est positionnée sur des segments de haute technologie qui exigent des niveaux de formation initiale et professionnelle élevés (high skill equilibrium). L'attitude des entreprises à l'égard de la certification correspond donc à des positions dans la division du travail et à des étapes dans les états de développement économique. Il convient de prendre tout cela en compte, par exemple dans le débat entre degré de spécialisation et polyvalence de la certification.

### **2.2. Certification et méthodes pédagogiques**

Plusieurs éléments du débat ont abordé cette relation entre modes de construction de la certification et méthodes pédagogiques pour la formation professionnelle y conduisant. Ce sont avant tout les pays ayant élaboré une certification définie par les résultats (NL et SF) qui ont suscité ce questionnement, mais il est loin d'être étranger aux discussions françaises.

Il semble nécessaire de continuer à discuter du lien entre critères d'évaluation, modalités d'évaluation et pédagogies. La formation nécessaire à la réalisation du « chef d'œuvre » (NL) n'est pas la même que celle nécessaire à la rédaction d'une thèse (une autre forme de chef d'œuvre). Les expériences rapportées font la preuve du rôle régulateur que la définition de la certification peut jouer sur les modalités de la formation.

Un aspect intéressant a été abordé dans ce cadre : l'existence de référentiels nationaux (de standards) est-elle une atteinte à la liberté pédagogique (NL) ? Est-elle également un frein à la prise en compte de besoins et d'intérêts locaux/régionaux (NL+SF) ? Il semble qu'en France ces questions soient résolues par l'existence d'une certification intégrée et centralisée, qui s'avère fédératrice. L'appartenance des pédagogues à la même « maison mère » n'y est peut-être pas non plus tout à fait étrangère.

Par rapport à cette diversité locale/régionale, les pratiques finlandaises seraient intéressantes à étudier. Les latitudes qu'elles ouvrent sur les coopérations inter-établissements, inter-pédagogies, inter-certifications demandent à être regardées de plus près. La présentation qui nous en a été faite semble prometteuse par rapport au souci d'individualisation des parcours qui revient comme un leitmotiv dans les discussions françaises. Mais il semble manifeste que ces pratiques requièrent l'existence d'unités sinon de crédit tout du moins capitalisables.

### **2.3. Certification-Homologation-Contrôle qualité**

Les quatre systèmes présentés ont recours à des procédures d'homologation et/ou d'accréditation qui concernent non pas les individus mais les organismes/les institutions de formation et leurs activités. Ceci n'est pas étranger au système français. Il y a cependant des situations (NL, A, P) où les contrôles qualité liés à l'homologation remplacent tout simplement la prise en régie propre de l'activité par la puissance publique. Sachant que l'on se situe dans le champ de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale, ces pratiques interpellent celles qui ont cours en France.

## **3. Les ECVET (European Credit for Vocational Education and Training)**

Cette partie de la séance a été introduite par Jörg Markowitsch qui depuis près de trois ans s'était lancé avec un réseau d'organismes européens, dans un projet Leonardo (VQTS) ayant comme objet de lancer un prototype de mise en place d'unités de crédits dans la spécialité des mécatroniciens<sup>4</sup> tout en développant une méthodologie utilisable pour toutes les certifications.

Le parti pris du projet VQTS a été de ne pas avoir recours à la formation pour définir les contenus des unités, mais de le faire à partir des résultats à obtenir par l'exercice de cette compétence (outcome-based). Les systèmes de formation étant trop divers et trop chargés culturellement, il valait mieux se référer à des profils d'emploi et les décliner en compétences. Celles-ci sont ensuite déclinées en niveau de développement, correspondant au passage de novice à expert. La méthode adoptée pour réaliser ce travail a été l'entretien d'experts.

Les résultats et outils du projet sont maintenant accessibles sur le site mentionné en bas de page mais n'étaient pas disponibles au moment de la session du séminaire. Les discussions ont donc porté sur des considérations plutôt générales à propos des difficultés, des apports, des questionnements suscités par le projet global ECVET.

Une des premières questions débattues a été celle de l'usage réel d'un tel dispositif européen. L'opinion partagée par tous a été que l'objectif affiché de « mobilité européenne » était peu vraisemblable. Autant elle s'était confirmée au niveau de l'enseignement supérieur, autant beaucoup étaient sceptiques qu'elle devienne réalité pour l'enseignement professionnel. Plusieurs voix se sont pourtant élevées pour affirmer que c'est l'existence de l'outil qui générera les opportunités.

La discussion a eu du mal à se positionner entre des objectifs macro et des objectifs micro. Parlait-on d'une remise en forme des systèmes de certification grâce aux ECVET ou cherchait-on à générer des collaborations et des échanges entre acteurs locaux et établissements de formation ?

---

<sup>4</sup> [http://www.vocationalqualification.net/vq/VQTS\\_model/index.html](http://www.vocationalqualification.net/vq/VQTS_model/index.html).

Une partie des débats a porté non plus sur la définition de certifications par unités selon une méthodologie commune, mais sur l'attribution de points de crédit à ces unités. La discussion sur ce qui devrait définir la valeur de ces crédits était apparemment vive au niveau européen : existe-t-il un moyen de savoir si dans l'absolu, telle compétence a plus de valeur que telle autre ? Ne valait-il pas mieux faire un lien avec la durée notionnelle de temps nécessaire à l'acquisition de la compétence ? Cette dernière possibilité réintroduirait cependant un lien fort avec les processus de formation qui voulait justement être évité.

Quelques échanges ont eu lieu autour du lien entre la proposition d'ECVET dans l'enseignement professionnel et les ECTS<sup>5</sup> dans l'enseignement supérieur. Fallait-il vraiment faire un lien entre les deux ou inclure le second dans le premier ?

À l'heure où ces quelques pages sont publiées, la consultation européenne officielle sur la proposition de mise en place d'un tel système est en cours. Nous renvoyons aux discussions qui y ont lieu. En tout état de cause, les débats qui ont eu lieu dans cette séance internationale du séminaire devraient nous inciter à aller voir de plus près le fonctionnement des unités de crédit en Finlande et aux Pays-Bas.

---

<sup>5</sup> Système européen de transfert de crédits dans l'enseignement supérieur



# Compte rendu de séance

## Construction de l'offre de formation et de certification dans l'enseignement supérieur

Josiane Teissier, José Rose

Céreq

La séance<sup>1</sup> du séminaire consacrée à la « construction de l'offre de formation et de certification dans l'enseignement supérieur », avait pour ambition de traiter de la question suivante : comment se pense et se construit la dimension professionnelle des formations et des diplômes de l'enseignement supérieur ?

Les intervenants étaient des acteurs de l'enseignement supérieur (Jean Pierre Korolitsky<sup>2</sup>, adjoint au directeur de l'enseignement supérieur, chef de service ; Jacques Renaud, directeur des formations professionnalisantes à l'Université de Marne-la-Vallée<sup>3</sup> et des chercheurs (Dominique Pallez, école des Mines ; Dominique Maillard et Patrick Veneau, Céreq).

Les deux questions de « la professionnalisation » des enseignements supérieurs et de la « construction de l'offre de formation et de certification » ont également ouvert une réflexion sur les différences entre enseignement supérieur et enseignement secondaire.

### 1. Comment penser la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ?

Objet de controverses, cette question oppose ceux pour qui « tous les diplômes de l'enseignement supérieur sont professionnels », et ceux pour qui, en dépit de telles affirmations, il existe des procédures et critères de sélection des diplômés professionnels tout à fait spécifiques, et qui donnent une part grandissante à des cibles d'emploi et aux employeurs. Une autre opposition se dégage entre ceux affirmant que l'université recherche des « niches » d'emploi et ceux pour qui l'enseignement supérieur traite de mobilité plus que de professionnalisation.

« *Tous les diplômés de l'enseignement supérieur sont professionnels* » : cette affirmation radicale de J.-P. Korolitsky est étayée par deux arguments. En premier lieu, l'enseignement supérieur travaille pour un public adulte, qui de fait s'oriente dans des études en fonction de ses goûts et capacités mais aussi en fonction d'une visée professionnelle (même s'il est parfois difficile de parler de projet). De plus, la distinction entre filière générale et professionnelle n'est pas forcément évidente, les filières dites générales débouchant à l'instar des filières dites professionnelles, sur des insertions professionnelles, qu'il s'agisse de recherche ou d'enseignement, pour citer les plus fréquentes. Par ailleurs il souligne « *les paradoxes et faux semblants* » qui sont entretenus autour de la dimension plus ou moins professionnalisante de tel type d'établissement ou de composante de l'enseignement supérieur : grandes écoles visant à former à des professions définies et qui sont « généralistes » et universités censées être généralistes qui recherchent des niches d'emploi, ou IUT que certains pourraient considérer comme des classes préparatoires déguisées compte tenu du taux de poursuite d'étude. Enfin, si J.-P. Korolitsky évite de définir « la professionnalisation » des formations et diplômes de l'enseignement supérieur, il se réfère au modèle récent de la licence professionnelle, qui lui semble exemplaire. Ce modèle repose sur un cadrage national laissant aux établissements toute latitude en matière de définition des objectifs, contenus de formation et modalités pédagogiques. Ce cahier des charges « *postule l'existence d'un niveau 2* » (correspondant à la licence) et « *ne dit rien sur les contenus, les volumes horaires, etc.* ». Il définit des contraintes minimales (nécessité de partenariats avec des professionnels dans la définition des objectifs, dans la mise en œuvre des formations et dans l'évaluation, nécessité de stages...). Pour J.-P. Korolitsky, la voie d'avenir est de dire : « *Est professionnel ce qui répond à ce type de cahier des charges* ».

---

<sup>1</sup> Ce compte rendu de séance est établi sous la seule responsabilité de Josiane Teissier et José Rose.

<sup>2</sup> J.-P. Korolitsky n'a pas pu assister à l'ensemble des débats.

<sup>3</sup> Philippe Pierrot, directeur de l'IUT de Longwy, et qui fut président de l'Association des directeurs d'IUT, n'a pas pu participer à la séance.

Lorsqu'ils parlent de « visée » professionnelle des études, certains participants dans le débat insistent sur la vocation transverse des universités, qui forment plus les étudiants à la mobilité qu'à un métier. À l'inverse, d'autres retiennent pour caractéristiques les pratiques universitaires de détection de « niches d'emploi », liées à leurs partenariats locaux, sur lesquels s'assoient les demandes d'habilitation des diplômés dits professionnels. La contestation de la dimension purement locale du champ d'intervention des universités conduit à distinguer entre la localisation des entreprises partenaires, qui peut être extrêmement distante sur un plan géographique, et le fait que les contrats de partenariats sont négociés par chaque université, et qu'il s'agit de contrats locaux, valables pour chaque établissement, par opposition à des partenariats qui seraient noués nationalement par le ministère et engageraient potentiellement tous les établissements.

La difficulté de définir la professionnalisation est également affirmée par D. Maillard qui s'appuie sur des travaux de recherche relatifs au développement des licences professionnelles, qu'elle a conduits avec P. Veneau. Cependant, les auteurs mettent en évidence, dans les procédures et critères d'habilitation des licences professionnelles, des éléments d'analyse qui contribuent à cerner les contours de la professionnalisation. Ils notent en effet une évolution de la présence des « professionnels » dans les instances qui construisent l'offre diplômante. Si dans les commissions pédagogiques nationales (CPN) qui traitent des DUT depuis les années soixante-dix, les professionnels sont peu présents ou parfois absents, dans les procédures plus récentes d'habilitation des licences professionnelles, ils sont en principe à parité avec les enseignants : c'est le cas avec les binômes d'experts, et également avec les jurys d'experts qui donnent un avis sur l'habilitation des licences professionnelles. Les intervenants notent cependant que sur ce point, des secteurs comme l'industrie mobilisent plus facilement les professionnels (qui peuvent être plus nombreux que les universitaires) que le secteur tertiaire où ils peuvent être extrêmement minoritaires (1 pour 5) comme dans le tourisme. Peut-on dire que cette présence de professionnels influe sur les habilitations ? La réponse de D. Maillard et P. Veneau n'est pas tranchée. Ils notent comme « un paradoxe » que dans les jurys industriels le taux d'acceptation des projets de licence professionnelle soit plus élevé que dans le tourisme (46 % contre 33 %). Ils mettent en évidence également que le taux d'acceptation des licences professionnelles est plus élevé s'agissant de projets portés par les composantes universitaires déjà versées dans la professionnalisation : c'est le cas des IUT qui représentent 39 % des LP et voient 46 % de leurs projets retenus. De la même manière, la transformation d'un diplôme universitaire en licence professionnelle est un facteur favorisant pour l'acceptation du projet. Enfin, ils constatent « une bienveillance accrue » pour les UFR de lettres et sciences humaines qu'il s'agit de « tirer » vers des études professionnalisantes courtes. En conclusion, ils soulignent l'opacité du processus d'habilitation, la place de plus en plus grande des professionnels dans le circuit des avis, et leur rôle effectif qui reste difficile à apprécier. À la différence de ce qui a pu être constaté par ailleurs et que Frédérique Pallez met en évidence dans son intervention (voir plus loin), l'habilitation pour les licences professionnelles n'est pas une formalité. Parlera-t-on de régulation ou de sélection ? Répondre à cette question supposerait que l'on établisse s'il y a ou non une vue d'ensemble sur l'offre de formation.

Deux réflexions concluent cette question de la professionnalisation et ouvrent le débat sur les modalités de construction de l'offre de formation et de certification, l'une qui fait le lien entre formation et recherche, l'autre qui concerne une dimension largement oubliée dans le débat sur la professionnalisation.

En ce qui concerne le lien entre recherche et formation, Jacques Renaud (Université de Marne-la-Vallée), présente la stratégie développée par cette université depuis sa création (il y a 15 ans) et qui a pour caractéristique de conjuguer recherche et professionnalisation, ce qui donne à la professionnalisation une connotation particulière. En effet, les premières habilitations de l'UMLV ont concerné les DESS et les DEA et l'université compte 10 % de son effectif étudiant dans la voie de l'apprentissage (soit 1 000 étudiants). Ce choix repose sur une idée particulière de l'apprentissage qui est à penser comme une opportunité d'innovation. Du coup, il s'agit de voir que ce qu'on appelle une « niche » n'a d'existence que par l'interaction d'une entreprise et d'un laboratoire de recherche : « *Les niches n'existent pas, les laboratoires créent les niches.* » Dans l'enseignement supérieur, le lien formation-emploi est surdéterminé par le lien formation-recherche. Les enseignants chercheurs orientent leur enseignement en fonction de leur recherche au fur et à mesure que les études progressent en niveau. Cela rend inadéquate une définition standardisée des formations et cela donne aux visées professionnelles de certaines études ce caractère très spécifique qui peut faire parler de « niches d'emplois ».

Dans un autre registre argumentaire, l'un des participants conforte l'idée que les « niches d'emploi » sont des faux-semblants à tous niveaux de qualification, puisqu'un même emploi peut être tenu par des personnes aux parcours de formation très variés (filiales de formation suivies en cours de scolarité, expérience, formations complémentaires). Dès lors se pose la question des manières d'apprendre, qui pourrait être une dimension essentielle, oubliée dans ce questionnement sur la professionnalisation.

## 2. Régulation ou non-régulation de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur ?

Les mécanismes d'habilitation des formations universitaires s'organisent entre l'échelon central du ministère de l'Éducation nationale et les Universités.

Sans entrer encore dans le détail de l'opposition énoncée des deux systèmes du secondaire et du supérieur sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie, nous noterons que pour J.-P. Korolitski, la régulation de l'offre de formation et de diplômes dans l'enseignement supérieur se fait « par l'évaluation » (au contraire de la régulation par la norme dans le secondaire). On a vu que pour lui, le modèle de référence cité pour les diplômes professionnels est la licence professionnelle, récemment créée, et qui repose sur des propositions faites par les établissements et régulées par une commission d'habilitation incluant des professionnels et des universitaires. Pour ce qui concerne le reste de l'offre universitaire, le LMD aurait permis de rationaliser l'offre de formation en fusionnant DESS et DEA dans des masters, ce qui stopperait, voire inverserait, le mouvement inflationniste constaté sur les diplômes. Plus largement, la réglementation normative n'est pas nécessaire et peut-être même nocive. Les diplômes d'ingénieur constituent un exemple de diplômes hautement appréciés, et qui ne sont pas définis par décret (mais seulement par la loi). Ce qui porte ce système des diplômes d'ingénieur, est la commission des titres d'ingénieur (CTI), fonctionnant comme un dispositif d'évaluation qui produit de la doctrine, de la norme, mais de façon non figée, en évolution. C'est ainsi que la CTI a introduit progressivement des approches internationales, ou de nouveaux objets comme la formation continue, et qu'elle a accepté que les universités forment des ingénieurs. En conclusion selon J.-P. Korolitski, pour l'enseignement supérieur, la régulation par l'évaluation qui repose sur l'initiative de l'établissement est un bon système qui ne rompt pas avec la garantie de l'État mais « *libère les initiatives* ».

Dans le principe certes c'est l'établissement qui prend l'initiative des propositions de diplôme nouveaux mais qu'en est il dans la réalité ? C'est précisément ce que Frédérique Pallez a étudié en 2000-2001, pour répondre à la question des raisons de l'inflation des diplômes universitaires. Or son étude a mis en évidence que l'établissement n'était pas forcément un acteur central dans ce mécanisme d'habilitation, mais plutôt les enseignants chercheurs qui « *se comportent comme des entrepreneurs individuels* », cherchent à valoriser leur domaine de recherche, et sont déterminés dans leur action à la fois par le système d'évaluation auquel ils sont soumis en tant qu'enseignants chercheurs et par « l'obligation de service » qui les pousse à proposer des formations.

Dans les deux exemples monographiques étudiés, l'établissement ne procédait pas à une véritable régulation de l'offre générée par l'action des enseignants chercheurs. La vocation de la « commission d'instruction des projets » instaurée pour préparer leur présentation en CEVU ou en CA, était non pas de juger en opportunité mais d'améliorer les dossiers, de les argumenter. Elle ne faisait pas de « remise à plat » de l'offre existante, elle travaillait « sans mémoire », sans critère explicite pour apprécier l'opportunité d'un renouvellement ou d'une suppression (si ce n'est le critère du nombre d'inscrits, qui finalement n'est pas appliqué). Le CEVU et le CA de leur côté faisaient rarement des modifications aux propositions. De plus, le projet d'établissement et le renouvellement de l'offre de formation n'étaient pas articulés : disjonction des procédures ; peu d'acteurs communs ; calendriers décalés.

À l'autre bout du dispositif de régulation, au niveau ministériel, les critères et méthodes utilisés sont centrés sur les diplômes et ne prennent pas en compte les logiques d'établissement. Le critère disciplinaire est massivement utilisé, au détriment de critères de gestion et de stratégie d'établissement. Cette « *évaluation intrinsèque des diplômes* » résulte fortement de la doctrine qui définit la relation ministère-établissement : en vertu de l'autonomie des universités, le ministère « *ne doit pas contrarier les établissements* ». Elle provient aussi de choix de méthodes : les différentes procédures et instruments qui les modèlent sont construits autour des diplômes et ne donnent aucune vision globale de l'offre de formation, au point qu'il était impossible d'avoir une simple carte géographique des formations.

Si pour certains participants l'analyse de F. Pallez n'est plus valable depuis le LMD (et l'on pourrait dire depuis la réorientation de la politique contractuelle qui vise à intégrer l'évaluation des formations dans l'élaboration du projet d'établissement et du contrat quadriennal), pour d'autres, elle reste valable en ce qu'elle pointe la force des logiques disciplinaires et la disjonction entre celles-ci et les logiques de l'établissement.

Les débats autour de ces positions conduisent à interroger fortement la place et le rôle de l'État dans ces procédures. On dira que « *l'État n'a plus de place entre les établissements, les pairs et les professionnels* » ; on parlera même d'une « *politique de non-régulation* », certains estimant qu'on laisse aux étudiants le soin de réguler le système de l'offre sans qu'ils en aient effectivement les moyens.

### 3. Y a-t-il un système éducatif ou deux ? Une opposition majeure entre enseignement secondaire et supérieur

Cette question de la régulation de l'offre de formation et de diplôme est abordée de façon comparative entre le secondaire et le supérieur, notamment pour la partie « enseignement professionnel ». Trois caractéristiques qui font système, opposent les deux types d'enseignements : les modalités de régulation de l'offre de formation, l'acteur de la délivrance des diplômes (établissement de formation ou État), et la dissociation formation/certification.

Comme nous l'avons vu, dans l'enseignement supérieur, chaque université définit les formations conduisant à des diplômes, les organise après habilitation par le ministère, et délivre les diplômes qui sanctionnent les parcours de formation. La direction de l'Enseignement supérieur (DES), en élaborant des maquettes ou cahiers des charges n'en fait pas des outils d'évaluation utilisables pour délivrer des diplômes mais des outils d'appel à projet ; elle n'intervient pas dans les contenus de formation, au motif notamment qu'ils peuvent être en lien avec la recherche des enseignants chercheurs (cf. intervention de Jacques Renaud). Ce faisant, la DES favorise, selon J.-P. Korolitski, « *la liberté de création pédagogique et de recherche* ». Elle préserve le modèle du caractère indissociable de la formation et de la délivrance du diplôme, sa définition et sa diffusion étant toutes deux portées par l'université qui seule, est en capacité de sanctionner la formation qu'elle a définie et dispensée.

À l'inverse, dans l'enseignement secondaire, et notamment dans la filière professionnelle, l'État central (ministère de l'Éducation nationale) définit les diplômes professionnels qui sont également des supports d'évaluation pour la délivrance de ces diplômes puisque constitués par des référentiels d'activité (cible professionnelle), de compétences et de certification. Il délivre les diplômes en organisant des épreuves standardisées, pour sanctionner des formations elles mêmes standardisées. « L'établissement » de l'enseignement secondaire professionnel a un rôle strictement limité à celui d'opérateur de formation, sur la base de programmes nationaux définis par le ministère de l'Éducation nationale. À l'opposé de l'enseignement supérieur, deux modes de dissociations entre formation et certification sont ici à l'œuvre : différenciation entre celui qui définit le diplôme (l'État central) et celui qui prépare au diplôme (l'établissement de formation) ; et entre ce dernier et celui qui le délivre (l'État).

Cette différenciation entre les deux systèmes d'enseignement est diversement appréciée par les participants. Certains voient dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur un processus d'« *ajustement décentralisé* » opposé au processus « *mécaniste et planificateur* » de l'enseignement secondaire (J.-P. Korolitski). D'autres, notamment après l'intervention de Frédérique Pallez, soulignent les effets inflationnistes occasionnés par une pseudo régulation qui laisse les établissements multiplier les diplômes et ne propose pas de réels moyens pour réguler cette offre, ni au niveau de l'établissement, ni au niveau national. L'absence de toute « *vision globale de l'offre* », est pointée comme particulièrement génératrice d'inflation.

## Liste des huit séances thématiques

- Rôle et place des diplômes professionnels dans l'espace des certifications professionnelles. Colloque inaugural  
*25 novembre 2004*
- Les questions de certification professionnelle en Europe. La France vue par quatre États membres de l'Union européenne ; l'Autriche, la Finlande, les Pays-Bas, le Portugal  
*18 février 2005*  
*(Cette séance donnera lieu à un dossier du Céreq disponible en 2007)*
- Logiques de formation, logiques de certification. Contradictions et effets de la dissociation formation/certification  
*17 mars 2005*
- Sens et usages d'une offre de certification multiple. Les raisons de la diversité  
*19 mai 2005*
- La valeur des certifications professionnelles sur le marché du travail. De l'individu à l'employeur  
*30 juin 2005*
- Politiques certificatives et niveaux de formation  
*22 septembre 2005*
- La place des certifications dans la stratégie des partenaires sociaux  
*1<sup>er</sup> décembre 2005*
- Enseignement supérieur : les modes de construction des diplômes  
*26 janvier 2006*



## Liste des organismes d'appartenance des auteurs et intervenants

Centre Pierre Naville, Université d'Évry

Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications)

CG Conseil

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen), 's-Hertogenbosch, Pays-Bas

CNAM (Conservatoire national des arts et métiers)

CNCP (Commission nationale de la certification professionnelle)

CNRS (Centre national de la recherche scientifique)

CRISTO (Centre de recherche innovation socio-technique et organisations industrielles), Université de Grenoble

CURAPP (Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie), Université de Picardie)

DGES (Direction générale de l'enseignement supérieur)

DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale)

École des Mines

INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle)

Intermède

IRISES (Institut de recherche interdisciplinaire en sociologie, économie, science politique), Université Paris IX

ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), Université de Lisbonne, Portugal

LIRHE (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi, Université de Toulouse)

Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, Université de Nantes

RUNOPES (Réseau universitaire d'observation et de prospective de l'emploi sportif)

SASO (Savoirs et socialisation en éducation et en formation)

Université de Jyväskylä, Finlande

Université Marne-la-Vallée

Université Paris X

3S études et conseils, Vienne, Autriche



## Liste des auteurs

Pascal BAUGER	RUNOPES
Guy BRUCY	SASO-CURAPP, Université de Picardie
Pascal CAILLAUD	CNRS, Maison des sciences humaines Ange Guépin, Université de Nantes
Anne-Marie CHARRAUD	Commission nationale de la certification professionnelle
Vérène CHEVALIER	RUNOPES
Françoise COUTELLIER	Intermède
Françoise DAUTY	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Guillaume DELIGNIÈRES	CRISTO, Université de Grenoble
Jean-Michel ESPINASSE	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Bernard FOURCADE	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Catherine GAY	CG Conseil
Joachim HAAS	Céreq-LIRHE, Université de Toulouse
Chantal LABRUYÈRE	Céreq
Nathalie LE ROUX	RUNOPES, Université de Montpellier
Fabienne MAILLARD	DGESCO, SASO-CURAPP, Université de Picardie
Dominique MAILLARD	Céreq
Véronique MELQUIOND	RUNOPES
Maurice OURTAU	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Elsa PERSONNAZ	Céreq
Bernard PROT	INETOP-CNAM
Emmanuel QUENSON	Centre Pierre Naville, Université d'Évry
Bernardine RIVOIRE	Céreq
José ROSE	Céreq
Frédéric SÉCHAUD	Céreq
Emmanuel SULZER	Céreq
Josiane TEISSIER	Céreq
Patrick VENEAU	Céreq



## Liste des intervenants

Daniel BLONDET	DGESCO-MEN
Jittie BRADSMAN	CINOP, s'Hertogenbosch, Pays-Bas
Guy BRUCY	SASO/CURAPP, Université de Picardie
Pascal CAILLAUD	CNRS-Université de Nantes
Anne-Marie CHARRAUD	CNCP
Françoise COUTELLIER	Intermède
Françoise DAUTY	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Guillaume DELIGNIERES	CDHET-CRISTO, Université de Grenoble
Jean-Michel ESPINASSE	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Catherine GAY	CG Conseil
Jean-François GIRET	Céreq
Bernard FOURCADE	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Joachim HAAS	Céreq-LIRHE, Université de Toulouse
Jean-Pierre KOROLITSKY	DGES-MEN
Chantal LABRUYERE	Céreq
Johana LASONEN	Université de Jyväskylä, Finlande
Nathalie LE ROUX	RUNOPES, Université de Montpellier
Dominique MAILLARD	Céreq
Fabienne MAILLARD	DGESCO-MEN, SASO/CURAPP-Université de Picardie
Jörg MARKOVITSCH	3S Études et Conseils, Vienne, Autriche
Luisa OLIVEIRA	ISCTE, Université de Lisbonne, Portugal
Maurice OURTAU	CNRS-LIRHE, Université de Toulouse
Dominique PALLEZ	École des Mines
Elsa PERSONNAZ	Céreq
Bernard PROT	INETOP-CNAM
Emmanuel QUENSON	Centre Pierre Naville, Université d'Évry
Jacques RENAUD	Université Marne-la-Vallée
Bernardine RIVOIRE	Céreq
José ROSE	Céreq
Frédéric SÉCHAUD	Céreq
Michèle TALLARD	IRISES, Université Paris IX
Josiane TEISSIER	Céreq
Michel THÉRY	Céreq
Marie-Hélène TOUTIN	Céreq
Patrick VENEAU	Céreq
Claude VILLEREAU	DGESCO-MEN
Annie VINOKUR	Université Paris X

CÉREQ  
Dépôt légal 1<sup>er</sup> trimestre 2007

Imprimé par le Céreq  
Marseille



# Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

ministère  
éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



direction générale  
de l'enseignement  
scolaire



**RAPPORTS ET ÉCHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION**

ISBN : 2-11-095585-6  
978-2-11-095585-2  
ISSN : 1763-6213  
25 €

# Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)