



La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi

Un enjeu français et européen

éreq

*Josiane Teissier
José Rose
(éditeurs)*

RELIEF.16

Échanges du Céreq

juillet 2006



La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi

Un enjeu français et européen

*Isabelle Borras
Annie Boudier
Françoise Dauty
Jean-Louis Kirsch
Dominique Maillard
José Rose
Emmanuel Sulzer
Josiane Teissier
Patrick Veneau*

Sommaire

<i>Josiane Teissier</i> Introduction.....	5
<i>José Rose</i> Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche....	13
<i>Isabelle Borrás</i> La certification dans les théories économiques : quelle place ? quelle pertinence pour la formation continue ?.....	33
<i>Françoise Dauty</i> Relations entre niveaux de formation, certifications et diplômes.....	49
<i>Patrick Veneau, Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer</i> De la compétence à la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation..	65
<i>Annie Boudier</i> Européanisation de la certification. Un passé éclectique, un avenir incertain.....	79
<i>Jean-Louis Kirsch</i> Certification, objectifs communautaires et politiques nationales : accords, écarts, histoire.....	109
Liste des sigles.....	129

Introduction

Josiane Teissier

« *Pendant la mue, le serpent est aveugle* »
Ernst Jünger

Le séminaire interne organisé en 2004 par le Céreq sur le thème « Quelles certifications pour quels usages ? », s'inscrivait dans le prolongement des travaux conduits depuis plus d'une décennie sur les certifications. Mais tandis que ce thème était jusque-là traité plutôt en auto-saisine, il devenait dans la période 2003-2004 un objet de commandes d'études émanant de divers acteurs : ministère de l'Éducation nationale, branches professionnelles, groupes d'entreprises... Le séminaire était conçu comme une plateforme d'échanges sur ces études en cours. Il consacrait l'existence d'un objet de recherche qui n'était plus le diplôme ou la formation dans leur relation à l'emploi et au travail, mais bien les « certifications », le sens de leur foisonnement, l'identification des enjeux sous-jacents pour les divers acteurs, que ce soit pour ceux qui contribuent à les construire (formateurs et certificateurs), ou pour ceux qui les utilisent (les personnes et les entreprises ainsi que leurs représentants).

Les articles proposés ici ne portent pas sur tous les sujets abordés dans le séminaire, mais approfondissent quelques-unes des questions en débat, selon diverses approches :

- approche comparative, notionnelle et théorique pour définir « la certification », analyser les éléments qui distinguent les certifications les unes des autres et singulièrement le diplôme, comprendre quelle fonction leur est dévolue (José Rose, « Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche ») ;
- *survey* des théories économiques pour cerner les fondements de la valeur des diplômes et éclairer la valeur des certifications acquises dans le cadre de la formation continue (Isabelle Borrás, « Certification et formation continue : une approche économique ») ;
- analyse des usages de la nomenclature des niveaux, instrument de mise en équivalence des certifications et qui de ce fait, a également contribué à forger la catégorie générale de « certification » (Françoise Dauty, « Relations entre niveaux de formation, certifications et diplômes ») ;
- approche généalogique, pour saisir la construction de la « certification » comme catégorie à partir du cas de la commission technique d'homologation (Patrick Veneau, Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer, « De la compétence à la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation ») ;
- analyse historique des modes de gouvernance adoptés par la Communauté européenne en recherche d'une cohérence des systèmes nationaux de certification (Annie Boudier, « Européanisation de la certification ») ;
- et enfin analyse comparative des objectifs dont se dotent les pays européens et des évaluations qu'ils font de leurs politiques (Jean Louis Kirsch, « Certification, objectifs communautaires et politiques nationales : écarts et accords »).

Nous aborderons ici quatre questions qui traversent ces différents textes. L'émergence de nouveaux types de certifications s'accompagne-t-elle d'une « dissociation » entre formation et certification ? en quel sens, et avec quels enjeux ? Cette émergence porte-elle atteinte à l'hégémonie du système éducatif : la régulation tripartite des diplômes est-elle menacée, contrebalancée par la régulation paritaire des partenaires sociaux ? Qu'est-ce qui fonde la valeur des diplômes, celle des certifications ? La nomenclature des niveaux qui en est l'instrument de mesure est-elle adaptée et que signifie sa remise en cause ? Quel sens donner à ce foisonnement de certifications dans le paysage français au moment où la Communauté européenne vise à construire une harmonisation des systèmes nationaux de certifications ?

1. En quel sens a-t-on pu dire que la certification s'émançipait de la formation ?

Plusieurs des textes présentés font de la question de la « dissociation entre formation et certification » un point décisif du basculement d'un système où le diplôme sanctionnait la réussite à des épreuves au terme d'une formation réussie, à un système où des certificats sanctionnent des compétences acquises ; ce basculement marquerait la fin de l'hégémonie du diplôme et de la formation formelle.

La contribution de P. Veneau, D. Maillard et E. Sulzer montre que la Commission technique d'homologation (CTH), organisme créé au début des années 1970, avait pour objet de développer dans le champ de la formation continue, des alternatives aux diplômes et au système de formation initiale. Pour homologuer les titres que proposaient les divers organismes de formation, la commission a longtemps fondé son jugement sur un examen de critères ayant trait à la formation, c'est-à-dire essentiellement la durée, les contenus, les moyens pédagogiques. La prévalence de ce registre se trouvera quelque peu remise en cause par la question de l'emploi qui vient modifier les finalités de l'homologation et ensuite par l'adoption par la commission de nouveaux critères empruntés des logiques de la compétence qui se diffusent au début des années 1990. Les conditions étaient ainsi réunies pour qu'émerge la question de la certification dont le traitement des demandes de certificats de qualification paritaires de la métallurgie (CQPM) devait constituer un moment emblématique. Pour la première fois, la commission homologuait des titres sans référence à des contenus de formation.

D'une certaine façon, le ministère de l'Éducation nationale lui-même a procédé de longue date, à une sorte de mise à distance de la formation et de la certification. En premier lieu, ce ministère a créé les conditions d'une autonomisation de la certification au regard de la formation pour l'enseignement professionnel secondaire, en définissant juridiquement les diplômes hors référence à des contenus et à un programme de formation¹. Cette définition entérine le fait que *les conditions d'accès aux diplômes* n'exigent pas forcément un suivi des parcours de formation tels que définis dans les programmes mis en œuvre par les établissements scolaires. De fait, les diplômes sont accessibles à des personnes ayant suivi des parcours de formation divers (voie scolaire, apprentissage, formation continue ou candidature libre). Cela montre que la certification diplômante est bien conçue comme sanction du *résultat* d'un parcours de formation, quel qu'il soit dans son déroulement. En second lieu, pour les diplômes de l'enseignement secondaire, l'Éducation nationale, tout en étant juridiquement un acteur unique, a de longue date nettement séparé l'activité de former et l'activité de certifier². Enfin, c'est bien ce ministère qui a « inventé » la validation des acquis professionnels en 1992, en jouant complètement la carte de « l'équivalence », c'est-à-dire d'une « même valeur accordée et reconnue » à des « compétences » acquises par la voie de la formation formelle ou par une toute autre voie, celle de l'expérience professionnelle. En ce sens le ministère de l'Éducation nationale a effectué la séparation potentielle formation/certification dans l'acte même de certifier. Le diplôme contrôle toujours des connaissances (savoirs et savoir-faire acquis par le suivi d'un processus de formation préalablement établi, « méthodique et complet ») mais valide également des acquis en sanctionnant globalement des compétences acquises, y compris hors formation formelle.

Est-ce à dire pour autant que la formation est expulsée du système de la certification et du diplôme ? Sur les deux points précédemment évoqués on peut avoir une interprétation qui dément cette hypothèse. À propos de la définition du diplôme qui n'inclut pas de référence à un programme de formation, on remarquera que ces programmes continuent d'exister dans l'institution éducative, et sont déclinés non seulement à partir des référentiels d'activité et de compétences, mais très concrètement, à partir des contenus de savoirs généraux définis par une logique disciplinaire. D'autre part, ces mêmes programmes structurent le référentiel d'évaluation : explicitement pour les épreuves traditionnelles, puisqu'ils donnent lieu à l'élaboration des épreuves d'examen, et *implicitement* pour les jurys de validation des acquis de l'expérience (VAE), constitués notamment par des enseignants qui siègent dans les jurys d'examen. Enfin, le ministère de l'Éducation nationale avait mis un garde fou explicite en 1992 à une éviction trop radicale de la formation formelle et de ses contenus, puisque la VAP prévoyait qu'au moins une épreuve traditionnelle d'examen des connaissances soit présentée et réussie par le candidat.

Cela étant, entre la VAP (restée confidentielle) et la VAE, qui se développe fortement et a généré de nombreux débats publics engageant le monde éducatif et surtout les partenaires sociaux, une rupture est

¹ En effet, le diplôme est constitué seulement par trois référentiels : d'activité (cible/objectif du diplôme), de compétences (savoirs et savoir-faire considérés comme requis par les activités) et de certification (modalités et critères d'évaluation des savoirs et savoir-faire), sans référence explicite à la formation en termes de contenus.

² Cette séparation se fait notamment par la constitution des jurys parmi lesquels les enseignants n'évaluent pas leurs élèves.

intervenue. Tout d'abord c'est le ministère de l'Emploi et non le ministère de l'Éducation nationale qui a pris l'initiative d'une validation des acquis de « l'expérience »³ et la VAE a supprimé toute épreuve d'examen traditionnel (barrière symbolique qui, pour la délivrance des diplômes, rassurait le corps enseignant). De plus, elle concerne à présent toute certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), et pas seulement les diplômes de l'Éducation nationale. Si le lien entre diplôme et savoir formel peut se distendre sans grand dommage s'agissant de diplômes inscrits dans une véritable architecture qui articule à tous les niveaux des savoirs et des compétences, il en va tout autrement pour les certifications autres qui sont relativement isolées et définies par une cible professionnelle sans référence à des contenus et niveaux de connaissances. Dans le premier cas, celui des diplômes, les enseignants siègent dans les jurys et ont les programmes de formation en référence implicite lors de la lecture des dossiers et des entretiens de validation des acquis. À l'inverse, les jurys de VAE portant sur les autres types de certifications non définies par un contenu et dans une architecture des formations n'auront plus la double référence des activités et des connaissances requises. Ils devront faire référence seulement aux activités, dont le niveau de maîtrise est évaluable, mais à partir de la connaissance du contexte d'exercice. Plus que d'émancipation il s'agira là d'un divorce entre certification et contenus de savoirs.

À terme (et peut être à court terme), c'est l'usage même de « la nomenclature des niveaux », instrument central de la CTH puis de la CNCP (commission nationale de la certification professionnelle), mais aussi référence pour les partenaires sociaux dans la négociation des grilles de classification, qui devient problématique. En effet, le rôle de passerelle entre deux mondes, celui de la formation et celui de l'emploi, joué par la nomenclature des niveaux, repose sur l'explicitation d'une mise en équivalence entre deux hiérarchisations : celle des savoirs acquis dans le monde de l'éducation, et celle des activités maîtrisées dans le monde de la production. Cette nomenclature légitime l'équivalence (et non l'identité) entre les acquis de l'expérience et les acquis d'une formation formelle, dont chacun sait qu'ils sont différents par nature. Elle donne sens à la VAE pour l'obtention des diplômes. Avec une définition des certifications qui serait restreinte aux objectifs visés en termes de « compétences », indépendamment de toute mention de contenus et niveaux de formation, on positionnerait les certifications (au contraire des diplômes) dans le seul monde de la production, du travail et de l'emploi. On tendrait à faire de la VAE appliquée à de telles certifications, une « évaluation professionnelle » dont la valeur ne serait référée nulle part à des savoirs formellement définis. En même temps, l'attribution d'un « niveau » (tel que défini par la nomenclature) devient un exercice périlleux voire impossible, à défaut de référence au continuum hiérarchisé des savoirs constitués (cf. F. Dauty) ; c'est ce que tendent à démontrer les acteurs qui ont souhaité que les certificats de qualification professionnelle (CQP) échappent à l'imposition d'un niveau tel que défini par la nomenclature. Les enjeux sociaux ne sont pas minces, compte tenu de la place octroyée en France à la mise en équivalence entre niveaux de diplômes ou de formation/expérience professionnelle et classification, instrumentalisée par cette nomenclature des niveaux.

2. Quels enjeux pour quels acteurs ?

Les acteurs impliqués dans la définition, l'attribution, la détention, l'usage des certifications en général et des diplômes en particulier, sont nombreux et portés par des intérêts parfois contradictoires. José Rose met en évidence cette diversité des acteurs (système éducatif, formateurs privés, personnes aux divers statuts de scolaire, salarié, ou demandeur d'emploi), employeurs, syndicats, institutions tripartites et paritaires...) et les contradictions qui opposent ou traversent certaines catégories d'acteurs.

La tension la plus clairement établie est relative à la reconnaissance des qualifications. La certification, par définition, contribue à identifier la qualification, à laquelle il s'agit ensuite de donner un prix, ce qui oppose offreurs et utilisateurs de ces qualifications. Mais existent également des contradictions qui traversent une même catégorie d'acteurs, soit en raison de déficits d'information ou de difficultés à juger d'une opportunité (« *Les personnes se préoccupent prioritairement de la reconnaissance de leurs certifications [...] mais ne sont pas toujours en mesure d'obtenir cette reconnaissance* ») ; soit en raison de la diversité des situations rencontrées par les catégories de personnels que représente une organisation. Ainsi, du côté des salariés, les syndicats représentent des personnes qui ont eu ou pas accès à la certification et peuvent ou ne peuvent pas se prévaloir d'une certification alors qu'elles occupent une fonction qualifiée ; d'où les positions souples (et prudentes) adoptées par les organisations syndicales sur ce sujet : « *Les représentants des salariés mettent également l'accent sur la reconnaissance des certifications et sur le rôle du diplôme comme garantie. En*

³ « L'expérience » englobe l'expérience « professionnelle » et renvoie également à des activités exercées hors contexte professionnel (bénévolat, syndicalisme...).

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 » (José Rose).

Une question commune se pose à tous les acteurs qui contribuent à produire le système de certification : *quel intérêt ont-ils chacun à s'approprier la maîtrise du processus de certification*, actuellement pour l'essentiel (en termes d'effectifs concernés et de diversité des certifications) dans les compétences de l'État avec ses diplômes⁴.

Cette question oppose deux visions de la régulation du système des certifications, selon la place qui est dévolue à l'État : régulation paritaire ou tripartite. La dernière décennie a connu une montée en puissance du paritarisme dans le monde de la certification, d'une part avec la multiplication et le renforcement des commissions paritaires nationales emploi formation qui ont compétence pour définir les certificats de qualification professionnelle ; et d'autre part avec l'introduction d'un statut particulier donné aux certificats de qualification professionnelle pour leur inscription au répertoire national des certifications professionnelles mis en place par la CNCP en 2002. Les CQP en effet occupent une place tierce entre les diplômes d'État inscrits de droit et les certifications inscrites après instruction et affectées d'un niveau⁵, en référence à la nomenclature des niveaux de formation. Comment comprendre ce régime d'exception, qui rompt avec la philosophie de la CTH, visant le positionnement de l'ensemble des certifications par affectation d'un code de spécialité de formation et d'un niveau de formation, en référence à la nomenclature des niveaux de formation utilisée pour classer les diplômes ? (Cf. textes de F. Dauty, P. Veneau *et al.*, et I. Borrás).

De fait, chaque « mise en équivalence » opérée par l'affectation d'un niveau de la nomenclature à une certification peut-être considérée comme imposition d'une norme définie par l'État. La puissance de cette nomenclature, véritable passerelle entre deux mondes, réside notamment, comme le rappellent Françoise Dauty et José Rose, dans le fait qu'elle met en lien une hiérarchie de qualifications avec une véritable architecture de diplômes, organisée en « système articulé en niveaux, filières et spécialités ». L'application de cette nomenclature aux autres certifications est un rappel incessant de la double dimension de la qualification (dimensions professionnelle et éducative), et un rappel du rôle de l'État dans l'acte éducatif qui se développe dans la formation initiale, et se fonde sur la progressivité des apprentissages inscrits dans des parcours linéaires et cumulatifs.

Peut-on en conclure que la puissance hégémonique du système éducatif a été entamée par les nouvelles dispositions du RNCP qui ont exclu l'usage de la nomenclature des niveaux pour les certifications paritaires ? Quel sera l'avenir des certifications paritaires ? La réponse dépend largement des usagers, dont les partenaires sociaux sont les représentants, en même temps qu'elle dépend des offreurs de certification : et les partenaires sociaux sont parties prenantes également de l'offre. L'Accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle semble réserver un bel avenir au paritarisme, en renforçant le rôle des branches (qui se dotent de commissions paritaires nationales de l'emploi et de la formation professionnelle (CPNEFP) et d'observatoires de la formation et de l'emploi). Du côté des freins à ce développement, on notera les différences d'appréciation au sein des diverses organisations d'employeurs et de salariés sur l'intérêt de disposer de certifications paritaires, leur caractère « spécifique » qui vise l'adaptation à l'emploi étant parfois considéré comme insuffisamment porteur de compétences transversales⁶. Enfin un frein à la montée de la légitimité des certifications paritaires est tout simplement d'ordre économique : le coût en temps et en compétences d'une ingénierie de la certification, s'il reste faible pour les fédérations puissantes qui disposent de fonds mutualisés importants, est élevé pour les autres, sauf à considérer que les nouvelles technologies pourront pallier ces inconvénients⁷.

Le système éducatif qui fait largement appel aux partenaires sociaux pour définir ses propres diplômes professionnels dans l'enseignement secondaire et les IUT (et plus récemment dans l'enseignement supérieur pour le développement du licence-master-doctorat (LMD)), peut avoir lui-même des intérêts à reconnaître

⁴ L'État est présent comme certificateur pour tous les diplômes délivrés par les ministères concernés ; il est présent également et de façon moins prégnante sur la construction de l'offre, avec la CNCP présidée par un représentant du Premier Ministre, dont la compétence est de répertorier les certifications professionnelles reconnues comme telles.

⁵ En effet, aux termes du décret d'avril 2002, les CQP présentés à la CNCP seraient inscrits après instruction (à la différence des diplômes de l'État inscrits de droit) mais *sans affectation de niveau comme c'est le cas pour les autres certifications*.

⁶ Les politiques des branches professionnelles en matière de développement de CQP sont diversifiées ; l'UIMM et la CGPME n'ont pas la même appréciation de la valeur ajoutée des certifications spécifiques ou transversales.

⁷ Cf. dépêche de l'AEF n°65266 du 19 mai 2006 faisant état du développement des épreuves des CQPM « Sécurité environnement » par internet.

l'existence de ces certifications paritaires utilisables dans les transitions entre formation initiale et vie active, comme des spécialisations qui ne seraient plus alors de son ressort. Cela devrait-il aller jusqu'à organiser un partage de compétences entre un système éducatif qui se concentrerait sur l'acquisition du « socle de base » et des partenaires sociaux qui définiraient des certifications spécifiques⁸ ?

3. La valeur des certifications

Derrière les deux questions précédemment évoquées (autonomisation de la certification qui semble s'émanciper de la formation, et intérêts contradictoires des divers acteurs concernés avec un partage éventuel des responsabilités), se dessine celle de la valeur des certifications au regard de la valeur de la formation ; valeur dans le système éducatif et valeur dans le système productif.

Les théories de l'économie de l'éducation ont largement avancé sur ce sujet, tout particulièrement en ce qui concerne les diplômes et la formation. Trois des contributions (Françoise Dauty, José Rose, Isabelle Borrás) s'appuient sur une mobilisation de ces analyses économiques (théories du capital humain, du filtre et du signal) et questionnent divers aspects de la valeur des certifications : comment la valeur des diplômes et autres certifications est elle formalisée par l'application de la nomenclature des niveaux et quelles en sont la portée et les limites ? Parle-t-on de la valeur du diplôme ou de la formation qu'il sanctionne ? Comment se construit le jugement de valeur ?

L'interrogation de Françoise Dauty sur le sens de l'attribution d'un « niveau » aux formations et aux certifications conduit à démentir le caractère apparemment rigoureux d'une définition des niveaux par des « durées de formation », tout en reconnaissant à cette nomenclature des niveaux un rôle réel de régulation. Ce qu'elle en retient finalement est la modernité des principes structurant cette nomenclature qui a bien résisté, dans son principe, à presque un demi-siècle d'usage : les niveaux définissent des ensembles flous du point de vue de la durée des apprentissages, tout en donnant des repères utiles. Les indicateurs utilisés sont d'un côté les capacités professionnelles requises et de l'autre la durée de formation formelle et son équivalent « *normalement requis* » en expérience professionnelle. La formation formelle initiale justifie, par ses caractéristiques⁹, que l'on utilise la notion de durée : elle présente une rigueur rassurante... étant entendu cependant que la durée est « indicative » puisque la formation informelle ou les acquis de l'expérience eux, échappent à une mesure mathématique de la durée. Finalement, la nomenclature constitue un cadre qui ne norme pas absolument mais sert de repère aux négociations en renvoyant à la « norme » en vigueur au moment où l'on négocie : cadre qui autorise à pondérer divers critères selon l'époque, le secteur professionnel, l'état du marché du travail, l'appareil éducatif, etc., comme l'ont montré Patrick Veneau *et al.* dans leur présent article.

Cet instrument qui contribue à hiérarchiser les parcours éducatifs et professionnels depuis bientôt un demi siècle a une réelle modernité puisqu'il a affirmé dès 1971 la diversité des voies de formation pour l'acquisition d'une qualification professionnelle. Il est crédible (utilisé par les acteurs du système éducatif et les acteurs sociaux) et précis dans les résultats de son usage immédiat (un niveau est un niveau, et celui d'un diplôme produit certains effets juridiques constants), mais approximatif dans son application (*cf.* F. Dauty sur l'hétérogénéité des situations rassemblées dans un « même niveau ») et approximatif également dans certains de ses effets en termes de parcours éducatif (la hiérarchie informelle des trois filières générale, technologique et professionnelle qui s'impose dans les pratiques d'orientation démentant la rigueur de l'équivalence de « niveau » donc de place dans une hiérarchie unique).

L'application de la nomenclature des niveaux est une façon de formaliser la valeur d'une formation ou d'une certification. Pour autant, qu'est ce qui fonde cette valeur et quel en est l'objet ?

À la question de savoir si c'est la formation ou la certification qui est porteuse de la valeur, Isabelle Borrás et Françoise Dauty répondent en montrant les impasses d'une conception *exclusive* qui renvoie la valeur soit à la formation (comme constitutive du capital humain) soit à la certification (dans sa fonction de filtre effectué par le système éducatif et de signal des compétences). Françoise Dauty appuie cette assertion sur une lecture statistique des modalités d'insertion, avec et sans diplôme à un « même niveau ». Isabelle Borrás aborde la question de la valeur des certifications d'un tout autre point de vue. Constatant leur

⁸ Le système éducatif lui même jouerait-il cette carte en définissant des BEP de façon clairement propédeutique ?

⁹ Formation initiale progressive et cumulative, adressée à une population relativement homogène du point de vue de l'absence de l'expérience professionnelle.

développement dans le champ de la formation continue, elle pose la question des raisons d'un foisonnement qui concerne les actifs aussi bien demandeurs d'emploi que salariés en activité. Un détour préalable par les théories économiques de l'éducation lui permet de saisir la place que les économistes donnent à la certification lorsqu'ils traitent des fonctions de l'éducation. Elle réinterprète à l'aune de cette grille de lecture les systèmes de formation continue. La fonction de filtre et de sélection existe pour les certifications spécifiques de la formation continue, mais opère sans doute sur d'autres critères que le mérite, qui fonde la sélection éducative et la valeur des diplômes. Pour conclure, elle insiste sur les spécificités de ces certifications qui s'inscrivent dans les parcours professionnels tout au long de la vie, « *en matière de transmission de compétences, de sélection et de signalement, ainsi que de configuration d'acteurs* » et suggère de poursuivre la recherche sur ce sujet.

José Rose quant à lui, déplace la question posée en s'intéressant aux apports des institutionnalistes pour définir le diplôme ou plus généralement la certification comme un *investissement de forme* qui « *améliore la coordination des activités et facilite les transactions.* » Ce qui génère la valeur est l'économie de transaction, qui est effectuée grâce à cette mise en forme du diplôme : jugement évaluatif des compétences porté dans des conditions garantissant sa relative neutralité (jurys, anonymat) sur la base de référentiels connus de tous et définis « entre partenaires » ; hiérarchisation proposée des diplômes les uns par rapport aux autres (par les niveaux) ; correspondance avec les qualifications (par la nomenclature)... toutes choses qui ont été élaborées dans un contexte social déterminé et qui peuvent, par définition, évoluer avec ce contexte.

4. L'Europe et la certification : un investissement de forme qui en fonde la valeur, mais requiert la confiance

Nous n'avons pas pour autant épuisé la question de la valeur des certifications. C'est ce qui apparaît clairement en lisant les deux contributions qui portent sur l'évolution des politiques communautaires en matière de certification (Annie Boudier), et la comparaison des politiques nationales au regard de la politique européenne (Jean-Louis Kirsch). L'intérêt de ce décentrage du regard est de rendre visibles les réussites et les impasses des politiques européennes en matière de certification, qui se sont succédées à une vitesse accélérée.

L'Europe avance sur des axes *politiques* au fil de ses différents Conseils, tout en laissant se construire au niveau de la Commission et de ses instituts, des expérimentations et groupes de travail techniques censés donner du grain à moudre aux politiques. Elle infléchit son mode de pilotage selon l'époque : de la Directive en 1957, on passera au principe de subsidiarité en 1992 pour aboutir à la « méthode ouverte de coopération » (MOC) en 2000. Ces évolutions peuvent être considérées comme révélatrices de la difficulté à générer la « convergence » des politiques nationales, tout particulièrement sur des sujets fortement façonnés par les traditions et rapports de force nationaux. Après la phase de subsidiarité, qui permettait de rassurer chaque nation sur sa maîtrise des questions éducatives (fondement de la reproduction identitaire d'un pays), s'ouvre la phase de « coopération » par incitation (la MOC) : on propose/impose un cadre de référence sans en rendre l'usage obligatoire, en comptant générer des comportements de mise en conformité (pour ne pas dire conformistes).

L'émergence du thème de la certification au niveau européen pourrait être considérée comme une démonstration de l'impossibilité d'en traiter en termes purement « techniques », et une preuve du lien indéfectible qui lie certification et formation professionnelle : c'est parce que la formation a été remise sur le devant de la scène, en 2002 à Barcelone et à Copenhague, que la recherche d'un cadre européen de certification est apparue : « *C'est la première fois qu'est expressément mentionnée la recherche de niveaux de référence communs pour l'éducation/formation professionnelle* » ; à moins que cet intérêt pour les certifications ne vise à contourner ou court-circuiter les indéfectibles différences sociétales des systèmes éducatifs s'interroge l'auteure ! Que l'on se mette d'accord sur le résultat visé, et chacun mobilisera les moyens ad hoc d'y parvenir...

Ces sommets se traduiront concrètement par des initiatives qui semblent se concurrencer : les unités de crédits pour la formation professionnelle (ECVET¹⁰) s'inspirent des unités de crédit pour l'enseignement supérieur (ECTS) tout en s'en distinguant dans la mesure où les ECVET ne se réfèrent pas « au processus » et programme de formation (et à sa « durée ») mais aux « résultats » (« les acquis » en termes de

¹⁰ ECVET : European Credit in Vocational Education and Training ; ECTS : European Credits Transfer System ; EQF : European Qualification Framework. Voir liste des sigles en fin d'ouvrage.

compétences...). Autre dispositif : le cadre européen des certifications (l'EQF) qui n'est autre qu'une proposition de nomenclature, censée constituer un cadre non contraignant ; et enfin le contrôle qualité... Un travail sur le sens de l'EQF au regard de la nomenclature des niveaux à la française reste à ce jour à conduire. En dehors de l'existence de huit niveaux (et non cinq), on notera que les « durées » de formation ne peuvent être énoncées¹¹ ; quant aux capacités professionnelles, elles reçoivent une description qui se veut rigoureuse et analytique des « acquis », au contraire de celles de notre nomenclature qui restent au niveau général de ce qui est « requis » comme qualification globale. Les qualités soulignées par Françoise Dauty, de simplicité et de souplesse d'usage de notre nomenclature, sont pour le moins absentes ici...

À cette construction compliquée (dont on ignore les bâtisseurs : encore une histoire à écrire !), Annie Boudier oppose les avancées faites dans l'enseignement supérieur, essentiellement fondées sur les coopérations volontaires entre universités dès 1988 à Bologne et qui donneront lieu dix ans plus tard à l'affirmation d'une « *politique communautaire à part entière : vers un espace européen d'enseignement supérieur* ». Le « LMD »¹² en est issu, ainsi que les unités de crédit (ECTS) ou la semestrialisation, et surtout la possibilité d'entériner comme équivalents des savoirs acquis *hors* université, par l'université d'accueil. D'une façon pragmatique, les universités ont construit leur propre nomenclature de niveaux (même si elle ne s'annonce pas ainsi), en fondant son usage sur des accords à conclure entre universités ou sur des appréciations laissées à leur initiative, la durée de la formation étant une indication nécessaire mais qui reste insuffisante pour établir une équivalence.

L'auteure s'interroge pour terminer sur ce qui fait différence, entre conformité et confiance, à propos de l'EQF (le cadre européen des certifications) proposé. Ne prend-on pas le risque de se contenter de l'une (la conformité) à défaut de l'autre (la confiance), en travaillant sur des principes d'assurance qualité ? On passerait ainsi « *d'une qualité des acteurs à une qualité du contrôle de l'évaluation et de la délivrance de la certification. Il semble acquis comme nécessaire de mettre en place un contrôle qualité qui est procédurier et qui ne semble vouloir fonder la confiance que sur le formalisme* ». Cette question est déjà posée à l'échelle de la France, le contrôle de l'évaluation et de la délivrance de la certification devenant tendanciellement de plus en plus important dans un dispositif comme celui de la CNCP, qui fonde son jugement de qualité sur la certification en se privant de la prise en compte du processus de formation et de sa qualité (cf. P. Veneau *et al.*). Mais si cette question se pose en France, c'est parce que notre « paysage de la certification » s'est enrichi de nouvelles espèces aux côtés des diplômes, phénomène paradoxal au moment où l'Europe mise sur la « convergence » des systèmes et l'homogénéisation des certifications.

Jean-Louis Kirsch enfin nous montre à partir de l'exploitation du questionnaire produit dans le cadre de la préparation de la conférence de Maastricht du 14 décembre 2004, comment se situent les divers États européens sur la question générale de la formation professionnelle et de la certification, et dans quelle mesure les propositions européennes encouragent certains dispositifs nationaux plutôt que d'autres. À des degrés divers mais unanimement, sont affirmés le partenariat social et une orientation de la finalité des formations professionnelles vers l'acquisition de compétences (plus que de connaissances décontextualisées). Utilitarisme, valorisation des situations de travail comme formatrices sont largement répandus dans les réponses au questionnaire (comme autant de réponses attendues ?), même si le rôle des acteurs publics en matière d'évolution de la formation professionnelle est reconnu. L'auteur remet en question certains présupposés véhiculés par le « sens commun européen », mises en question qui rejoignent les doutes émis par Annie Boudier sur les fondements formalistes de la confiance : la convergence attendue se fera-t-elle à partir de grands dispositifs abstraits (bureaucratiques) ou plutôt à partir d'expériences fondées sur une convergence d'intérêts partagés : par exemple à partir de « secteurs d'activités internationalisés » comme les transports ou à partir de zones géographiques proches ? Si d'autre part la circulation des travailleurs représente un faible flux, n'y a-t-il pas lieu d'encourager auparavant la mobilité des apprenants ? C'est ce que les universités ont imaginé avec les ECTS...

Jean-Louis Kirsch, en soulignant l'actualité des apports théoriques de Bourdieu et Boltanski, conclut sur « *la nécessité de reconnaître l'autonomie des champs de la formation et de l'emploi* » que l'ensemble des auteurs n'ont cessé de pointer. Affirmer cette autonomie, c'est aussi se donner les moyens de penser leurs articulations en d'autres termes qu'hégémoniques ; c'est aussi admettre que le monde de la production développe des dispositifs de formation et de reconnaissance des compétences qui ont une autre portée que les diplômes du système éducatif. De fait l'éducation nationale a su donner à ses diplômes une plasticité

¹¹ La durée n'est pas un indicateur retenu en raison des différences dans les systèmes éducatifs, mais également en raison de la polarisation sur les « compétences visées ou obtenues » quel que soit le parcours de formation.

¹² « LMD » pour « licence master doctorat », qui est l'organisation désormais commune à tous les pays européens de la formation et des diplômes universitaires (et supérieurs plus généralement) selon trois grandes étapes.

particulière, peut-être pour préserver ce rôle majeur qu'ils avaient acquis dans l'organisation sociale de la production et de l'éducation. La multiplicité des voies de formation, qui intègre la « formation tout au long de la vie », la VAE, qui en fait des référents pour des adultes expérimentés (alors qu'ils ont été conçus d'abord pour former des jeunes) sont autant de manières d'instrumentaliser la relation formation-emploi au service d'un producteur citoyen. À côté de cet acteur majeur qu'est l'Éducation nationale, se déploient une multitude d'acteurs inscrits dans des logiques de marché de la formation continue – et auxquelles participe l'institution universitaire – et des partenaires sociaux qui peuvent tenter de maîtriser la formation des compétences et leur reconnaissance. « La certification professionnelle » n'est pas seulement un terme plus générique, mais tout autant une nouvelle catégorie qui annonce peut-être une nouvelle instrumentalisation de la relation formation-emploi, un nouveau mode d'appréciation et de reconnaissance des compétences, d'autres objets de négociation.

Diplômes et certifications

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

José Rose

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 nationales¹ 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 pour laquelle un séminaire interne a été mis en place fin 2003. Réunissant des chargés d'études ayant travaillé sur ce sujet, il a permis d'explorer les diverses dimensions de ces notions et d'en souligner les principaux enjeux.

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 et 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 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. 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

¹ Voir à ce propos les Actes du symposium européen « Construction des qualifications européennes », Strasbourg, Haut Comité éducation économie emploi, 2004.

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* »² (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 oeuvre.

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* »³ (*ibid.*).

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*

² 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.

³ 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).

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'opinion⁴. 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 fondent 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.* » 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 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.

⁴ 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.

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 formation⁵.

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.

⁵ 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 investissement⁶ (voir à ce propos la communication d'Isabelle Borrás). 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* »⁷. 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 niveau de diplôme supérieur à celui des concurrents* ». Cela génère une « inflation » de la demande

⁶ « *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).

⁷ 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).

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 employé⁸. 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). Toutefois, les employeurs peuvent réagir autrement que par le refus, par exemple en recrutant au-dessus du niveau nécessaire mais en assurant aux diplômés une carrière.

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* ». « *Contre les titres scolaires, contre les pratiques standardisées et outillées reposant sur un découpage organique des spécialités, et contre les contacts anonymes avec le malade, sont prônés des apprentissages informels, des conditions singularisées d'exercice, une prise en compte globale du patient.* »

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 ses 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.

⁸ « *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).

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 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* ». 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 sont des formes d'appellations qui 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 (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. Mais peut-on pour autant parler de « mise en cohérence » des certifications ? Rien n'est moins sûr car cela supposerait l'existence d'une instance supérieure susceptible de donner une cohérence d'ensemble et elle n'existe pas véritablement, même si le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) peut jouer un rôle de ce type. Pour autant, il n'est pas inutile 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.

Une autre voie envisageable pour comprendre les rapports entre certifications est de comprendre les motifs de cette recherche de cohérence. Qui en est porteur, qui en fait usage et pourquoi ? Est-ce l'institution éducative qui doit instaurer une cohérence entre ses filières, ses niveaux et ses spécialités ? 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 ? 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 actuel 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 niveaux⁹.

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. Les institutions certifiantes apparaissent comme indifférentes ou extérieures au système d'emploi » (p. 165). 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 rationnements 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.

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 leur 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. À quoi s'ajoute le fait que les décisions et les discours en matière de certification ne

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

convergent pas nécessairement, tel acteur pouvant tout à la fois utiliser le diplôme comme référent de sa pratique et le dénigrer 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 du diplôme 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. Par contre, la question de la reconnaissance n'est pas évidente pour les employeurs car elle 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. Mais ils ont 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, notamment initiale, dans leurs pratiques de certification.

On pourrait ajouter à cela d'autres acteurs, comme par exemple les responsables régionaux qui, depuis la loi de décentralisation, ont un rôle 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 dans l'accès aux certifications, notamment les diplômés 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 d'un plus grand intérêt.

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.

Concernant le premier temps, l'étape de l'élaboration des référentiels est importante. 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.

Une deuxième étape est celle de la construction de la carte des certifications et des diplômes. Il convient ici d'examiner les formes de mise en cohérence, via la définition de filières et de correspondances, ou au contraire de déstabilisation consécutives 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 est particulièrement éclairant. 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 s'il existe des formes de régulation globale qui donnent à cet ensemble un minimum de cohérence.

Concernant le temps de l'attribution des diplômes et certifications, la question est d'abord celle 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. Et 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.

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 mais ceci varie beaucoup selon les types de certifications et les branches professionnelles¹⁰.

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 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*

¹⁰ 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 spécifiés 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'instances 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.

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, 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 ».

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 », sur la volonté de réforme des systèmes de validation et de certification.

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 savoir 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 ils 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 des critères flous dont le niveau d'études n'est qu'un condensé peu satisfaisant.

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*, n° 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.

Caillaux 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*, n° 28, pp. 107-130.

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*, n° 2, pp. 329-360.
- Eyraud F. (1978), « La fin des classifications Parodi », *Sociologie du travail*, n° 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, n° 2, pp. 187-210.
- Karpik L. (1996), « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*, n° 4, pp. 527-550.
- Labruyère C. (2004), « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », Céreq, *Bref*, n° 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*, n° 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, n° 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*, n° 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*, n° 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*, n° 52, pp. 151-183.

La certification dans les théories économiques : quelle place ? quelle pertinence pour la formation continue ?

Isabelle Borras

1. Le développement des titres post-scolaires : constat et questions

L'Éducation nationale avec les diplômes est un modèle type de système de formation avec certification. La formation initiale est quasi systématiquement articulée à de la certification : en effet elle met en jeu un « acte juridique », une « autorité compétente » capable de produire un « écrit qui atteste un fait ou un droit », « une attestation de conformité d'une denrée ou d'un produit à des caractéristiques ou des normes préétablies », un « acte attestant de la réussite à un examen » (selon les définitions de la certification du Petit Robert).

Inversement, l'accès à la certification par la formation continue n'est pas systématique. On peut penser cet accès de deux manières. Soit les individus déjà engagés dans la vie active reviennent en formation initiale préparer des titres scolaires. Cette voie a toujours été limitée du fait de la durée des cursus de formation initiale peu compatibles avec les possibilités de financement et le temps disponible des personnes déjà engagées dans la vie active. Soit les individus accèdent à des titres post-scolaires spécifiques aux systèmes de formation continue. C'est une voie développée dès 1971 et amplifiée depuis par l'évolution du cadre juridique de la certification. Dès 1971, la possibilité d'homologation des titres par le ministère de l'Emploi ouvre une voie de certification alternative au diplôme. L'élargissement des possibilités de certification va se poursuivre avec l'homologation de titres délivrés par d'autres ministères et des organismes de formation privés, avec l'homologation des certifications paritaires que sont les CQP (certificats de qualification professionnelle) à partir des années 1990. La loi sur la validation des acquis de l'expérience en 2002 consacre un ultime élargissement des possibilités d'accès à la certification à la fois aux titres scolaires et post-scolaires : avec la VAE la certification n'exige plus potentiellement la formation.

Ces transformations soulèvent des questions. En faisant une place grandissante à la certification le système de formation continue est-il en train de s'aligner sur le modèle de la formation initiale ? Les titres post-scolaires remplissent-ils les mêmes fonctions que les titres scolaires sur le marché du travail ? Ont-ils la même valeur ? Pour avancer des éléments de réponse à ces questions, nous proposons de relire les théories économiques de l'éducation et de les mettre en discussion dans le champ de la formation continue. Dans un premier temps nous ferons un survey des théories économiques¹, avec comme fil directeur une analyse de la place des certifications dans des approches qui traitent plus largement de l'éducation et de la formation. Dans un second temps, nous mettrons en discussion pour les différents types de titres post-scolaires les fonctions économiques des certifications passées en revue précédemment.

2. Place et rôles de la certification dans les théories économiques de l'éducation

Dans ce survey, nous distinguerons classiquement les théories standard et les théories institutionnalistes qui diffèrent par leurs représentations du marché du travail, les premières analysant plutôt la valorisation salariale de l'éducation, les secondes s'intéressant aux règles d'accès à l'emploi et au processus de qualification. Signalons au préalable, qu'on ne traite avec ces théories que de la valeur marchande de l'éducation et non de la valeur intrinsèque pour l'individu qui ne procède pas d'une confrontation avec le marché ou l'emploi (Duru-Bellat 2006).

¹ Deux articles (Caroli 1993 ; Vinokur 1995) font référence. Le premier traite principalement des approches standard du marché du travail avec les théories du capital humain, du filtre et du signal. Le second élargit le cadre théorique avec les approches institutionnalistes.

2.1. Les théories standard : la valeur se mesure en « salaire »

Dans les approches économiques standard, la valeur d'une formation sur le marché du travail est objective et se traduit par un niveau de salaire. Les acteurs ne sont pour rien dans la manière dont elle se forme : la main invisible du marché est à l'œuvre. Le fonctionnement du marché du travail est supposé concurrentiel : un grand nombre d'offreurs et de demandeurs sont présents, parfaitement informés sur les qualités de l'offre et de la demande de travail, il n'y a aucune barrière à la mobilité, à l'entrée ou à la sortie du marché du travail, les recrutements et les licenciements n'ont pas de coût, le marché est parfaitement fluide. Le marché peut cependant souffrir d'un manque de transparence ou de désajustement temporel des qualités des biens échangés. Le système éducatif participe alors à la fluidité soit en modifiant la qualité de l'offre, par la transmission de compétences (modèles de capital humain), soit en améliorant l'information par l'attribution de signaux attachés aux personnes (modèles de signalement) ou encore en sélectionnant les individus selon leurs productivités respectives (modèle du filtre).

2.1.1. La certification n'a logiquement pas de place dans la théorie du capital humain

Pour Becker (1964), le capital humain est une notion plus vaste que le niveau d'éducation : c'est un stock d'éducation, de santé, d'hygiène... Blaug (1987) met l'accent sur les diverses dimensions du capital humain, distinguant la dimension cognitive (connaissances acquises) et la dimension non cognitive (qualités acquises par individu dans le système scolaire : ponctualité, autonomie, confiance en soi...). Comme la nature du capital humain reste floue, il est d'abord défini par sa fonction : « *Les aptitudes acquises par individu susceptible d'avoir influence sur ses gains, d'avoir un rendement en terme de revenu* » (Becker 1964). L'accumulation de capital humain est un investissement qui vient augmenter le stock initial et le salaire futur car il améliore la productivité. Face à la difficulté d'appréhender la nature du capital humain, une approximation consiste à le mesurer par le niveau d'éducation, sa durée, le nombre d'années d'études, critères plus précis et maniabiles, utilisables dans des tests de modèles économiques. La fécondité de cette approche théorique repose sur l'assimilation de la formation à un investissement. La similitude avec la notion d'investissement en capital physique autorise à utiliser les mêmes outils d'analyse. De nombreux travaux² ont mesuré le taux de rendement de l'investissement en éducation et conduit au résultat d'une forte rentabilité dans la période après la Seconde Guerre mondiale.

La formation a ici une fonction technique de transmission de compétences³. Les compétences transmises sont appropriables par un individu et valorisables sur le marché du travail. L'individu obtient un salaire reflet de sa productivité accrue par son investissement en formation, dont il tire ainsi bénéfice. Le principal problème traité est la manière dont les individus vont être incités à investir dans la formation. L'hypothèse microéconomique de base, les individus supposés rationnels, décident du niveau d'investissement – donc de leur durée d'étude – en fonction de l'espérance de rentabilité – le salaire futur espéré moins le manque à gagner du fait des études. La question de la certification n'a pas explicitement de place dans ce cadre théorique. Cependant, des développements ultérieurs prenant en considération la nature de la formation, spécifique et générale, et le lieu de transmission, l'école ou l'entreprise invitent à réintroduire la question de la valeur de la certification. En effet la délivrance d'un certificat a toujours lieu à l'issue d'un processus de formation à l'école ou en situation de travail, de transmission de compétences plutôt générales ou plutôt spécifiques. Ceci a une incidence sur la valeur de la certification.

2.1.2. La valeur des formations/certifications générales et spécifiques

Un développement fécond de la théorie du capital humain consiste à distinguer entre formation en situation de travail (*on-the-job training*) et formation à l'école (*Schooling*), entre formation spécifique et formation générale. « *Une école peut se définir comme une institution spécialisée dans la production de formation, à la différence de la firme qui offre à la fois de la formation et produit des biens* » (p. 37). Becker formalise et incorpore une nouvelle hypothèse dans la théorie économique : la productivité des salariés dépend des emplois occupés et de la formation qu'ils reçoivent en situation de travail. « *Un grand nombre de salariés accroissent leur productivité en apprenant de nouvelles compétences et perfectionnant les anciennes dans l'emploi* » (p. 16). Autrement dit, pour une productivité accrue, la formation reçue à l'école doit être complétée par une formation en situation de travail qui a un coût pour l'employeur.

² Ces travaux sont recensés par l'article de Caroli (1993).

³ « *Skills* » selon Becker (1964).

La formation spécifique n'a aucun effet sur la productivité de la personne formée dans une autre firme. La formation générale est « utile » dans beaucoup de firmes au-delà de celle qui l'a fournie. La plupart du temps, la formation en situation de travail n'est ni complètement spécifique ni complètement générale... « Elle accroît la productivité dans la firme qui l'a fournie mais est aussi susceptible d'accroître la productivité dans d'autres firmes » (p. 20). La formation générale doit être rationnellement financée par les individus ou l'État et assurée par l'école et la formation spécifique financée par l'employeur et transmise en situation de travail. Ceci a des implications sur la gestion de la main-d'œuvre. « Le turnover est généralement ignoré dans la théorie [...] il doit être réintroduit dans l'analyse de la formation spécifique du fait des liens importants avec celle-ci. Les firmes sont concernées par le turnover des salariés avec une formation spécifique et elles offrent une prime pour réduire leur turnover car elles ont payé une partie des coûts de formation. [...] Les firmes rationnelles payent les salariés avec une formation générale au prix du marché et offrent aux salariés avec une formation spécifique un salaire supérieur à celui qu'ils pourraient avoir ailleurs. Les salariés avec une formation spécifique sont moins incités à quitter leur firme que des salariés sans formation ou avec une formation générale » (p. 29). Si les firmes veulent accroître la productivité du travail elles doivent donc investir dans la formation de leurs salariés et pour récupérer l'investissement consenti, elles doivent stabiliser cette main-d'œuvre, en offrant des salaires supérieurs à ceux du marché. On trouve là une justification microéconomique à la stabilisation de l'emploi, prémisses des marchés internes.

Becker affine encore l'analyse car la réalité est plus complexe. L'école peut transmettre des savoirs plus ou moins spécialisés. Et l'entreprise avec la formation en situation de travail transmet toujours des compétences en partie spécifiques en partie générales. Stanckiewicz reprend cela en 1995 en disant que le spécifique est *lové* dans le général et réciproquement. Une firme peut avoir intérêt à financer des formations générales dans un environnement incertain dans lequel les travailleurs sont amenés à s'adapter en permanence aux évolutions des emplois, à changer de poste de travail dans une entreprise, voire à changer d'entreprise. Dans ce contexte, c'est la formation générale, garante de capacités à s'adapter et apprendre qui devient stratégique. Stanckiewicz élargit alors l'hypothèse de Becker, en supposant que la firme investit nécessairement dans la formation et a intérêt à stabiliser la main-d'œuvre formée en situation de travail, non pas parce que la formation est spécifique mais tout simplement pour avoir un retour sur investissement. Pour retenir la main-d'œuvre, l'employeur peut utiliser les salaires, les conditions de travail, les perspectives de carrière mais aussi limiter la certification des compétences acquises afin que le travailleur ne puisse les faire valoir à l'extérieur.

Ces raisonnements ont des conséquences logiques.

La première est que la valeur de la formation peut varier. La formation spécifique acquise sur le poste de travail est utile dans la firme qui la fournit et la formation générale acquise à l'école dans un ensemble élargi de firmes. Dans le premier cas les travailleurs ont un salaire supérieur à celui du marché mais à condition de rester chez le même employeur. S'ils le quittent pour un autre, leur rémunération chutera car ils n'ont pas encore l'expérience spécifique nécessaire au nouvel emploi occupé. Dans l'autre cas ils sont rémunérés au prix du marché avec un choix plus large d'employeurs. Si la valeur d'une certification dépend de la nature de la formation qui y conduit, on en déduit les conclusions suivantes. Pour le détenteur d'un certificat sanctionnant une formation spécifique acquise en situation de travail, l'espérance de valorisation salariale serait réduite à l'espace de la firme au sein de laquelle la formation a eu lieu. Inversement, pour un certificat sanctionnant un parcours de formation générale au sein d'une institution scolaire, l'espace de valorisation serait plus large, ouvrant des perspectives sur un large nombre de firmes, mais avec un niveau de salaire espéré moindre.

La seconde est que la valorisation d'une formation acquise en situation de travail sera nécessairement moindre en dehors de l'entreprise qui l'a fournie pour deux raisons. Les compétences spécifiques acquises sur un poste de travail ou dans une firme ne sont pas transférables. Ceci occasionne un coût de formation spécifique pour tout nouvel employeur. Enfin, tout employeur n'a pas intérêt à certifier les compétences générales acquises par ses salariés, car ceci donne à la concurrence des signaux sur les capacités d'une main-d'œuvre dont le coût de formation a été supporté par l'employeur. Ceci nous permet de faire le lien avec les modèles suivants traitant des fonctions de signal et de filtre de la certification.

2.1.3. La certification est centrale dans les modèles de signalement et de filtre

Pour les théories du filtre (Arrow 1973) et du signal (Spence 1973), la certification devient centrale. La formation a dans le premier cas une fonction de sélection des individus et dans le second une fonction de réducteur d'incertitude lors du recrutement.

La certification « filtre » instrument de sélection

Selon la version dite « forte » du filtre, la formation sert à sélectionner les individus les plus productifs et les plus aptes à réussir sur le marché du travail. La version forte (Blaug 1987) suppose que le système éducatif a comme fonction la mise à jour des qualités des élèves. Ces qualités seraient innées ou acquises en dehors du système éducatif, l'école ne les modifiant en rien. Seule la sélection au sein du système éducatif aurait une utilité et on pourrait dispenser les élèves de toute scolarisation : ce qui importe est l'organisation des épreuves de sélection qui les désignent comme plus ou moins doués. Bien évidemment cette vision forte – fondamentalement opposée à la théorie du capital humain – semble peu crédible, divers travaux montrant que le contenu d'enseignement n'est pas sans effet sur les compétences des élèves. L'hypothèse du filtre a été développée pour analyser l'accès aux formations supérieures (Arrow 1973). Elle conduit plus particulièrement à traiter la question du coût et de l'efficacité du filtrage, selon les moments de la sélection : à l'entrée dans le système éducatif ou durant la formation, selon la nature des critères de sélection : financiers ou de mérite... (Gamel 2000).

D'un point de vue social, un des effets liés à un filtrage efficace, réside dans la capacité de faire accepter aux individus hiérarchisés au préalable au sein du système éducatif leurs positions sociales ultérieures dans un système d'emplois lui-même hiérarchisé. L'enjeu est de réduire les tensions sociales liées aux inégalités. Pour Blaug (1987) l'important n'est pas que certains soient mieux rémunérés parce qu'ils sont plus productifs, mais que tous croient qu'il en est ainsi. Le problème posé est que les critères de sélection internes au système éducatif soient socialement acceptés et considérés comme justes. La finalité du système éducatif devient non la sélection, mais la production d'un critère de sélection socialement accepté, considéré comme légitime et donc producteur de coopération ultérieure dans l'emploi, comme par exemple le critère du mérite.

La certification « signal » réducteur d'incertitude

Selon la version dite « faible » du signal, le système éducatif sert à fournir un critère de sélection à l'embauche aux employeurs. La version faible apparaît comme plus plausible (Eicher 1979). D'un point de vue analytique, cette version part du constat que le contrat de travail est incomplet. En effet, il ne permet pas de fixer de manière certaine l'intensité de l'effort du travailleur. Les caractéristiques de l'objet de la transaction, le travail, ne peuvent être connues à l'embauche. Le niveau d'études est alors un des moyens les moins coûteux pour opérer une sélection à l'embauche. Il donne une information sur la productivité potentielle du candidat. L'éducation sert donc à opérer une sélection raisonnée et apporte une aide à la décision dans un environnement incertain. Les modèles de signalement traduisent la manière dont les individus se comportent pour acquérir un signal. Ils discutent du coût d'acquisition du signal, supposé inversement proportionnel à la productivité des individus. Pour un individu peu productif, le coût supposé plus élevé sera dissuasif. Il y a une hypothèse forte qui permet de dire que le signal reflète réellement les productivités relatives. Spence développe des modèles de signalement partir des hypothèses précédentes. Un de ses résultats est la possibilité d'équilibres dégénérés. L'investissement des individus dans l'acquisition d'un signal n'est pas rentable, mais le non-investissement est encore moins rentable : ils ont plus à perdre à ne pas se signaler sur le marché du travail, à partir du moment où des individus font le choix d'acquérir le signal. Il y a une divergence entre les bénéfices individuels et sociaux du signalement : la situation de chacun est pire à l'équilibre que s'il n'y avait pas de signal mais chacun a un intérêt individuel à acquérir le meilleur signal. Remarquons que ces modèles sont basés sur des hypothèses informationnelles simples. Ils écartent la possibilité de signaux trop nombreux et trop différenciés.

Dans ces deux derniers cadres théoriques, le contenu de l'enseignement importe peu, l'essentiel est d'être passé par le système éducatif qui sélectionne les individus et délivre des cartes de visite, les certifications, signaux pour le recrutement. Contrairement aux modèles de capital humain, ce n'est pas le coût de la formation qui est externalisé par les employeurs mais le coût de sélection des individus. Le système éducatif supporte ce coût par l'organisation d'épreuves en son sein et ce coût est réduit voire nul pour les entreprises. La certification acquiert le statut d'une information destinée à réduire le coût de recrutement pour les employeurs et à légitimer le fait que les meilleurs postes aillent à certains individus triés par le système

éducatif sur des critères socialement acceptés. L'information et la sélection permettent d'apparier au moindre coût les « personnes » et les « postes ».

2.2. Autres cadres théoriques : la valeur se mesure par « l'accès à l'emploi »

Pour les approches non standard que nous allons maintenant développer, ce sont les acteurs, employeurs, salariés et leurs représentants, l'État qui construisent les règles de fonctionnement du marché du travail. L'analyse de ces règles est au cœur des théories en question, en particulier des règles d'accès aux emplois. La fluidité n'est plus la caractéristique « normale » du marché du travail, ce qui est au contraire visé est la construction d'espaces de mobilité protégés. Plusieurs courants théoriques seront résumés. Le premier courant s'inspire des modèles de signalement et reste proche des théories standard. Il s'agit de modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow (1979) dans lequel les signaux produits par le système éducatif hiérarchisent les individus et la file d'attente pour accéder à des emplois rationnés. Avec la possibilité de rationnement, la possibilité de chômage est ici introduite dans le modèle. Le second courant qui regroupe les approches en termes de segmentation supposent l'existence non plus d'un seul marché du travail concurrentiel, mais de plusieurs segments caractérisés par des règles spécifiques d'accès aux emplois, de promotion et de rémunération. Les individus ne circulent pas librement entre les segments du fait de l'existence de barrières à la mobilité : le diplôme ou un investissement élevé en formation jouent ce rôle de barrière. Dans ces approches ce ne sont pas les emplois qui sont rationnés, mais les emplois de qualité, rémunérateurs, offrant des perspectives de promotion sociale. Enfin dans le troisième courant des approches sociétales les systèmes éducatifs sont étudiés dans leurs rapports avec l'économie comme des « constructions sociales inscrite dans des rapports socio-historiques datés » (Vinokur 1995). Ces approches soulignent la diversité des configurations sociétales. La certification y est une composante d'un système éducatif conçu dans ses cohérences avec un système productif.

2.2.1. La course à la certification dans le modèle de concurrence pour l'emploi

Thurow rejette l'hypothèse de concurrence par le salaire pour lui substituer celle de concurrence pour l'emploi et développe dans le cadre des modèles de signalement, le modèle dit de concurrence pour l'emploi. Il reprend également l'hypothèse de Becker, selon laquelle du « *on-the-job training* » vient toujours compléter la formation scolaire des travailleurs. Le modèle de concurrence pour l'emploi suppose « *qu'une part essentielle des compétences nécessaires pour occuper un emploi ne sont acquises qu'en occupant l'emploi dans le cadre du travail. De même la productivité du travail est une caractéristique attachée aux emplois. Les individus se différencient non par leur productivité mais par le coût nécessaire pour les former à occuper un emploi, fonction de leur bagage personnel, de leur expérience et de leur diplôme. Pour tout emploi, qui est dans le même temps une opportunité de formation professionnelle, existe une file d'attente de candidats potentiels. Les employeurs privilégient ceux pour lesquels ils anticipent le plus faible coût de formation. En particulier pour les nouveaux entrants sur le marché du travail le niveau de formation initiale constitue l'indicateur privilégié sinon unique du coût de formation anticipé.* » Le système éducatif sert moins à développer les compétences effectives (connaissances théoriques ou pratiques) qu'à sélectionner des compétences potentielles (aptitude à s'adapter ou se former aux emplois).

Selon ces modèles de signalement, les individus en compétition pour obtenir les meilleurs signaux s'engagent dans une course à la poursuite d'études conduisant à dévaloriser progressivement les diplômes de niveau inférieur. En effet, les employeurs recrutent les travailleurs pour qui le coût de la formation en situation de travail est le moindre, ceux capables de s'adapter et d'apprendre rapidement. Ils sélectionnent donc sur la capacité à apprendre à partir du niveau atteint en formation initiale, signal de cette capacité à apprendre. La formation initiale ne garantit donc pas directement une productivité supérieure dans l'emploi mais un moindre de coût de « *on-the-job training* ». Le diplôme acquis en formation initiale a ici une valeur de signal des capacités à apprendre et le système éducatif joue un rôle de sélection et de hiérarchisation des individus sur ce critère. Dans la file d'attente pour l'accès aux emplois, on trouve en queue les moins diplômés et en tête ceux susceptibles d'accéder le plus rapidement aux emplois de qualité, les plus diplômés. En période de chômage, donc de rationnement des emplois, ceci incite les jeunes à rechercher les niveaux de diplôme les plus élevés. On a donc un effet boule de neige, une inflation à la poursuite d'études et une course au signal pas nécessairement en lien avec les évolutions des emplois et de leurs caractéristiques.

2.2.2. Le diplôme, signal de compétences générales pour l'accès aux marchés internes

Dans la forme minimale de segmentation, le dualisme, coexistent un segment primaire – au sein duquel les salaires sont élevés et la sécurité de l'emploi est grande –, et un segment secondaire aux caractéristiques inverses. La mobilité entre les deux segments est réduite. Ces segments sont étanches, les emplois attractifs du secteur primaire sont rationnés : il y a concurrence pour l'accès à ces emplois. Doeringer et Piore (1971) vont ensuite développer les catégories des marchés internes et externes, en rajoutant le critère distinctif de la qualification. Au sein de certains secteurs productifs les emplois sont pourvus par le biais du marché externe selon un mode qui s'apparente au fonctionnement concurrentiel. Les emplois y sont instables, les salaires faibles et le niveau de qualification très réduit. Le turnover des salariés est élevé, car le coût de recrutement est faible, les salariés étant aisément substituables du fait de leurs qualifications standard. Les coûts de la formation spécifique et de l'adaptation au poste de travail sont faibles. Dans d'autres secteurs, des firmes constituent des marchés internes du travail (« *Internal Labor Market* ») offrant une quasi-sécurité de l'emploi, des rémunérations élevées, des carrières et des évolutions de rémunérations en fonction de l'ancienneté, des emplois qualifiés sur lesquels les salariés se forment. Les emplois vacants sont pourvus par la promotion interne. Les salariés sont représentés par des syndicats qui négocient une inscription de la relation d'emploi dans la durée. L'explication d'un tel phénomène ne provient pas des caractéristiques des travailleurs (niveaux de qualification ou d'investissement en capital humain) mais des emplois eux-mêmes. Elle ne doit pas être recherchée dans les comportements individuels mais dans les logiques collectives qui président à la formation des échanges sur le marché du travail⁴.

Sur les marchés internes, le diplôme acquis en formation initiale joue alors le rôle de signal de compétences générales, des capacités d'adaptation des individus. L'adaptation au poste de travail a lieu dans l'emploi via une formation spécifique et une stabilisation de la main-d'œuvre par des augmentations en fonction de l'ancienneté. La formation en cours d'emploi ne donne pas lieu à certification. Sur le marché externe, le diplôme ne joue théoriquement⁵ pas. Le coût d'adaptation au poste de travail est faible, la formation en situation de travail courte, les salaires bas. Le faible investissement en formation n'incite pas à stabiliser la main-d'œuvre et à accroître les rémunérations, mais plutôt à organiser la rotation de la main-d'œuvre.

2.2.3. Le diplôme, signal de compétences spécifiques pour l'accès aux marchés professionnels

Marsden (1989) distingue ultérieurement deux types de marchés internes, ceux de l'entreprise et ceux de la profession (« *enterprise and craft* »). Ils restent gouvernés par les mêmes principes, mais une différence porte sur les espaces de mobilité, dans l'entreprise ou entre entreprises de la même profession. En simplifiant, l'entrée sur un marché interne d'entreprise se fait aux premiers niveaux de qualification. Les employeurs sélectionnent les entrants en fonction du signal fourni par le système éducatif : les diplômes sont des signaux de primo-entrée. Le système éducatif transmet des compétences générales. Les compétences spécifiques sont acquises par la suite dans le cadre du travail et reconnus dans des filières de promotion interne : les salariés accèdent aux postes qualifiés par l'ancienneté et l'expérience. L'entrée sur un marché interne professionnel se fait à tous les niveaux de qualification. Les employeurs financent et contrôlent les contenus de formation. Une partie de la formation a lieu selon le principe de l'alternance en situation de travail : la formation est donc à la fois générale et spécifique. Les employeurs en outre participent au recrutement des jeunes dès l'entrée en formation.

Sur les marchés professionnels, le diplôme acquis en formation initiale est une carte d'accès aux emplois. Posséder le diplôme signifie qu'une formation en partie spécifique à l'emploi a eu lieu. Ceci est possible car les partenaires sociaux contrôlent les contenus de formation, les flux de formés et sélectionnent à l'entrée dans des formations le plus souvent organisées sur le mode de l'alternance. Sur ces marchés, il y a un contrôle conjoint des marchés des produits et du travail. Les employeurs financent en partie la formation et organisent les espaces de mobilité des travailleurs dans les entreprises de la profession.

⁴ Le concept de marché interne est à la croisée des approches standard et institutionnaliste. Selon l'approche standard ils se justifient d'un point de vue microéconomique : les employeurs ont intérêt à stabiliser la main-d'œuvre par des rémunérations supérieures à celles du marché pour rentabiliser leur investissement en formation. Selon l'approche institutionnaliste, ce sont les salariés qui, organisés collectivement pèsent dans la négociation des salaires et confèrent aux insiders une rente de situation contribuant à rationner l'accès aux emplois sur les marchés internes. (Perrot 1992).

⁵ En période d'abondance de diplômés, les employeurs peuvent malgré tout effectuer un premier tri en fonction du niveau d'études atteint.

2.2.4. Cohérences sociétales des formes d'éducation avec certification

Dans les approches sociétales (Maurice *et al.* 1982), on s'éloigne encore plus de la figure du marché pour se focaliser sur l'analyse conjointe des systèmes productif et éducatif et de leurs cohérences macro-sociales. Le cadre conceptuel présuppose l'existence de constructions sociales historiques et situées et rejette l'hypothèse d'un déterminisme économique unique. Les systèmes éducatifs font partie des modes de régulation de l'accès aux emplois, ils sont variables selon les configurations sociétales, susceptibles d'évoluer et d'être remis en cause en lien avec les transformations des systèmes productifs. Les certifications sont étudiées comme l'une des composantes des systèmes éducatifs, dont le rôle est également variable selon les époques.

Vinokur (1995) décrit l'existence de formes d'éducation sans certification. L'une d'elle est la régulation par l'amont typique d'une économie domestique. Dans celle-ci le rationnement de l'accès aux moyens de production et aux connaissances nécessaires à leur mise en œuvre procède de l'appartenance à un groupe de parenté. Cette forme d'éducation n'a ni coût ni sanction. Une autre est la régulation par l'aval, dans laquelle l'accès aux emplois est régulé par les concours, dont la réussite conditionne l'accès au diplôme. Cette forme exclut la transférabilité des certifications. Celles-ci n'ont de valeur qu'auprès de l'employeur ayant organisé le concours, ce qui suppose la stabilité de l'emploi et que l'employeur supporte l'intégralité du coût du filtrage. Vinokur qualifie ces formes institutionnelles de rationnements domestique et bureaucratique. Dans la première la certification n'a pas lieu d'être, dans la seconde l'accès à la certification suit l'accès à l'emploi et ses usages relèvent d'un mode de gestion interne de type Fonction publique ou professions réglementées.

Cependant, pour Vinokur, durant la période des trente glorieuses le développement du salariat a renforcé deux formes institutionnelles d'éducation qui toutes deux font une place centrale aux certifications, en lien avec deux exigences des entreprises capitalistes. La première est la production de qualifications en permanente transformation. La seconde est l'assurance et le contrôle de la mobilité des travailleurs facilités par l'existence de certifications, signaux réducteurs d'incertitude pour les recruteurs.

La première forme dite « corporative » est proche des marchés professionnels. La régulation institutionnelle y est forte, les acteurs salariés et employeurs y sont organisés et négocient de manière conjointe l'ensemble des règles concernant le marché du travail : accès aux emplois, promotion et mobilité, salaires, conditions de travail et bien sûr formation. Le diplôme est la carte d'entrée pour accéder aux emplois et le contrôle de l'accès à la formation permet de rationner le volume des emplois. La création et la reconnaissance des diplômes, le contenu et le financement des formations, les critères d'accès aux formations sont donc des objets de négociation entre les représentants de la profession et les pouvoirs publics. La formation n'est pas exclusivement assurée par l'École qui ne peut transmettre les savoirs opérationnels, mais implique les entreprises, via des parcours en alternance. Cette forme corporative s'enracine dans l'histoire. Elle dérive de l'organisation de l'apprentissage, pour lequel la certification était un titre d'achèvement de la formation et une condition nécessaire et suffisante de l'accès au marché des produits et non au marché du travail. La restriction collective de la diffusion des savoirs servait à la restriction de la production des biens. La carte d'entrée étant coûteuse, la profession assurait ainsi à ses membres un rendement satisfaisant de l'investissement éducatif.

La seconde de ces formes dite « autonome » est proche des marchés internes. Pour Gazier (1991), « *ce n'est pas parce qu'on est qualifié qu'on entre sur un marché interne, mais parce qu'on entre sur un marché interne qu'on va se qualifier* ». L'accès à un emploi sur un marché interne, c'est aussi la certitude d'être formé en situation de travail, et que les savoirs spécifiques acquis soient reconnus au travers de l'organisation de filières de mobilités internes. Il n'y a pas de certification des compétences acquises dans le travail, la certification ne joue qu'un rôle pour l'embauche. Les employeurs sélectionnent des candidats « préqualifiés » hiérarchisés par leurs diplômes. Il n'y a plus de rationnement externe des flux par l'amont ou l'aval, mais une autonomie dans la gestion interne et la définition des contenus d'enseignement, une régulation des flux sur des critères académiques. Le contrôle est interne au système, corporatif et politique. L'extériorité et l'indépendance des acteurs qui régulent l'offre de formation et de certification en font la référence implicite des analyses économiques du diplôme⁶.

⁶ Pour Vinokur trois facteurs ont contribué au développement d'une régulation autonome en France. Ce modèle éducatif a offert aux « élites » le pouvoir d'assurer la reproduction sociale par le contrôle des flux de diplômés, le rationnement de l'accès aux études par le prix, l'imposition de normes culturelles de sélection sur les savoirs académiques. L'état des relations professionnelles ne favorisant pas l'institutionnalisation de marchés professionnels, l'État est intervenu directement par la planification de la main-d'œuvre et par un pilotage du système scolaire par des variables technico-économiques externes,

3. Une lecture économique des systèmes de formation continue avec certification

Les approches théoriques dont nous venons de faire une lecture ont été élaborées dans les années soixante-dix dans un monde où quasiment seuls les titres scolaires, i.e. les diplômes préparés par la voie de la formation initiale, existaient. Nous allons maintenant montrer la pertinence de ces approches pour l'analyse des systèmes de formation continue avec certification. Nous rappellerons tout d'abord les étapes du développement et les modes d'élaboration des titres post-scolaires. Nous discuterons ensuite pour chaque type de titres (délivrés par des organismes de formation publics ou privés, CQP), des fonctions de la certification : signalisation de compétences spécifiques ou filtre de capacités comportementales. Nous discuterons également des acteurs de la régulation : autonomie du système de formation des chômeurs et poids des partenaires sociaux dans la formation des salariés. Nous soulignerons la diversité et les traits communs ou prises de distance avec la norme du diplôme.

3.1. Le développement des titres post-scolaires

3.1.1. Le contexte

Il faut au préalable rappeler le contexte de la montée des titres post-scolaires qui est celui de l'inflation des diplômes en formation initiale. Cette inflation qui débute dans les années 1960 et s'achève avec la loi de 1989 qui fixe deux objectifs. Le premier, bien connu, est de conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. Le second moins connu est de veiller à ce que chaque jeune quitte l'école avec au minimum une qualification de niveau V, un diplôme professionnel de type CAP-BEP. Est donc inscrit dans la loi *un droit à la certification pour tous les jeunes*. Ces politiques conduisent aujourd'hui près de 75 % des jeunes au baccalauréat et plus de 50 % d'une génération dans l'enseignement supérieur. Les diplômes du supérieur autrefois réservés à une élite deviennent accessibles au plus grand nombre. L'attention des chercheurs s'est principalement centrée sur l'observation des effets de cette massification, porteuse d'une déstabilisation majeure des relations entre formation et emploi, d'une crise de confiance dans le système éducatif. D'un côté les jeunes non diplômés sont les plus touchés par le chômage : le rôle du diplôme pour l'accès à l'emploi est renforcé. Mais dans le même temps les niveaux de diplômes atteints ne garantissent plus les niveaux de salaire antérieurs ou l'accès à certains emplois comme c'était le cas auparavant. Les recherches ont prioritairement traité la question de la dévalorisation des diplômes sur le marché du travail et des liens entre diplôme et promotion sociale. Certaines approches statistiques raisonnent en termes de déclassement – voir Nauze-Fichet et Tomasini (2002) – et tentent d'en faire la mesure. D'autres adoptent un point de vue sociologique et ethnographique comme les analyses de Beaud (2003) qui étudient les effets de la démocratisation scolaire.

La certification se développe donc dans le champ de la formation continue dans ce contexte. Doit-on y voir une conséquence de ce qui se joue en formation initiale : si la certification est un droit pour tous, alors les adultes ou les jeunes ayant quitté l'école sans certification doivent pouvoir y prétendre par la formation continue ? Dans le même temps si la valeur relative des diplômes est interrogée, quelle peut être la valeur de ces titres post-scolaires ? Vont-ils rajouter à l'inflation ou bien se situer sur d'autres segments du marché du travail obéissant à d'autres règles d'accès à l'emploi et de mobilité entre emplois ?

avec en arrière plan la recherche d'une adéquation entre les niveaux de diplôme et la classification des postes de travail. Enfin dans la dynamique de construction du système d'emploi des dernières cinquante années, l'enjeu était de produire des surplus quantitatifs et qualitatifs de qualifications par rapport aux besoins immédiats, surplus supposés fonctionnels pour assurer le processus d'accumulation capitaliste. Les marchés internes ont eu l'avantage d'extérioriser la charge sur l'État et les ménages. Les salariés ont accepté de se former dans ces conditions car ils avaient des contreparties comme la sécurité de l'emploi, des perspectives de promotion dans un univers aux structures hiérarchiques stables, l'assurance de valoriser leur investissement en formation par la règle en vigueur d'adéquation entre diplôme et poste. Ce système d'équivalence progressivement construit à travers la négociation collective impulsée par l'État a eu comme principal intérêt d'induire une demande croissante d'éducation. La conséquence est la régulière progression des connaissances, mais aussi la dévaluation progressive des diplômes.

3.1.2. Les étapes

Rappelons ici les dates clés du développement des titres post-scolaires. Une année après la loi de 1971, fondatrice de la formation professionnelle continue en France, est créée au sein du ministère de l'Emploi la CTH chargée d'homologuer les titres. Comme l'indiquent Veneau, Maillard et Sulzer dans l'article de ce RELIEF consacré à l'analyse historique du fonctionnement de la CTH, l'idée fondatrice est de « *promouvoir une alternative au diplôme* » par l'homologation. Celle-ci constitue bien une première étape d'un mouvement de diversification des certifications auparavant cantonnées aux diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et sanctionnant des formations de jeunes en formation initiale. Vont se développer dans un premier temps des titres venant sanctionner des formations de l'Afpa destinées à alimenter en main-d'œuvre opérationnelle des activités pourvoyeuses d'emploi. Par la suite, avec le développement des restructurations puis d'un chômage structurel, l'offre de formation de l'Afpa va être mobilisée comme instrument de la politique de l'emploi et de lutte contre le chômage. À côté de cette offre parapublique, des organismes privés vont développer une offre répondant aux mêmes objectifs, engager des démarches d'homologation et chercher des financements de l'État et des conseils régionaux pour des publics variés : jeunes ayant des difficultés à s'insérer ou souhaitant se réorienter, inactifs souhaitant reprendre une activité, adultes en reconversion ou ayant des difficultés à retrouver un emploi.

Une seconde étape de la diversification des certifications sera franchie avec le développement à partir des années 1990 des certificats de qualification professionnelle (CQP) par les branches professionnelles. « *Initialement destinés aux bénéficiaires d'un contrat de qualification, ils sont maintenant pour certains accessibles aux salariés en activité ou aux demandeurs d'emplois* »... D'une logique de primo-insertion pour les jeunes, l'usage des CQP a donc été étendu aux salariés et demandeurs d'emplois de tous âges. « *Les CQP reflètent avant tout les différents contextes et la diversité des approches de la qualification des branches qui les conçoivent et les mettent en œuvre.* » Ils répondent aux problèmes de gestion de la main-d'œuvre variables selon les branches et les métiers : recrutement ou requalification de la main-d'œuvre en place. (Charraud *et al.* 1995 ; Charraud *et al.* 1998).

Enfin, troisième étape de cette diversification, la validation des acquis de l'expérience (VAE) inscrite dans une loi en 2002 rend tous les titres scolaires et post-scolaires potentiellement accessibles à des personnes justifiant d'une expérience professionnelle (Liaroutzos *et al.* 2001 ; Labruyère *et al.* 2002). La situation de travail acquiert le statut de formation susceptible d'être évaluée sur la base d'un dossier relatant les expériences professionnelles et de déboucher sur un certificat sans nécessiter de passer les épreuves du référentiel d'examen⁷. Avec la VAE est consacrée la coupure entre formation et certification. La VAE fait suite à un dispositif moins connu, la VAP (validation des acquis professionnels) ayant eu deux volets. Le premier dit VAP 85 « *devait permettre aux salariés et chômeurs d'accéder aux formations de l'enseignement supérieur sans pour autant avoir les diplômes requis et sur la base d'un dossier détaillant le parcours professionnel* ». Le second dit VAP 92 « *concernait tous les niveaux de diplômes et permettait d'obtenir des unités d'un diplôme sans passer les épreuves sur la base d'un dossier professionnel* ». Le double usage de la VAP, décrit par le Céreq (Labruyère *et al.* 2002), d'accompagnement d'une reconversion professionnelle ou de recherche d'une reconnaissance officielle des acquis, devrait se retrouver dans les usages futurs de la VAE.

La création en 2002 d'une instance interministérielle, la CNCP constitue l'ultime étape d'évolution du cadre juridique de la certification. Son rôle est *a priori* réduit à une centralisation de l'information via l'inscription dans un même répertoire, le RNCP, des diplômes, titres, CQP relevant des univers scolaires et post-scolaires. Les certificats inscrits sont classés par niveau de formation et/ou au domaine d'activité. L'institution n'a ni vocation à contrôler les contenus de formation, ni à fixer des règles d'accès aux formations : elle participe de la transparence de l'information plus que de la régulation à proprement parler. Les certificats délivrés par les ministères certificateurs⁸ sont inscrits de droit alors que les CQP et les titres délivrés par des organismes de formation privés ou consulaires sont inscrits sur demande à partir de l'examen d'un dossier. Cet examen par la CNCP ne va pas de soi : l'enjeu est de donner un label d'État à des organismes privés ou consulaires de formation. Enfin, outre la visibilité accrue des certifications existantes, le RNCP incite institutionnellement à la comparaison entre titres scolaires et post-scolaires. La CNCP est d'ailleurs autorisée

⁷ Les dispositifs de validation des acquis viennent parachever un mouvement de fond visant à introduire dans les processus de formation, des apprentissages en situation de travail, mouvement entamé avec le développement des formations en alternance.

⁸ Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, ministère de l'Agriculture, ministère de la Jeunesse et des Sports.

à indiquer des « équivalences », à jeter des ponts entre les systèmes : « *Il est possible pour un titre ou un CQP d'indiquer les certificats proches* » (décret n° 2002 616 du 26 avril 2002).

3.1.3. Chiffres clés

Les informations quantifiées sur le nombre de certificats et le volume annuel de délivrance sont rares et il est difficile d'en vérifier la fiabilité. Il est donc délicat de comparer la production de titres scolaires et post-scolaires sur le plan quantitatif. Les données éparses dans diverses publications fournissent au mieux des ordres de grandeurs. Pour l'année 1995, seule année pour laquelle on dispose des volumes de diplômés, on constate que le volume de diplômés annuels de l'enseignement secondaire dépasse largement le nombre de délivrance de titres : près de 600 000 sortants avec un diplôme pour 200 000 sortants avec un titre (dont 36 000 délivrés par un organisme de formation privé). Le rapport entre diplômés et CQP est encore plus favorable aux premiers : pour cent diplômés de l'Éducation nationale on compte un seul CQP délivré. Si l'on s'intéresse au nombre de diplômés, titres et CQP, on constate en revanche l'importance du nombre de titres (près de 1 500) et CQP (300) comparativement au nombre de diplômés qui est de 687.

En moins de dix années, entre 1995 et 2002, les évolutions seraient les suivantes : accroissement considérable du nombre de diplômés dans l'enseignement supérieur, principalement de licences professionnelles ; accroissement du nombre de CQP. On compterait en 2002 environ 700 diplômés du secondaire, 25 DUT et 1 200 licences professionnelles, 1 500 titres actifs dont une moitié issus d'initiatives privés et plus de 400 CQP. Enfin l'accès à la certification par la voie de la VAE est en croissance mais encore marginale (2 % rapporté au nombre total de certificats estimés en 1995).

À partir de ces données on peut donc conclure que les titres post-scolaires sont bien une réalité de l'offre de certifications, mais que pour l'instant l'avantage en nombre de diplômés est du côté des ministères et principalement de l'Éducation nationale. On ne peut vérifier si le poids relatif des certifications paritaires et des titres privés est croissant.

	1995 (i)		2002 (iii)
	Nombre	Diplômés	Nombre
Éducation nationale et enseignement supérieur	687 diplômés professionnels de niveau V à I (ii)	556 422/an	700 diplômés (CAP-BTS) 25 DUT 1 200 licence pro en 2005
Emploi et Solidarité	349 titres	90 000/an	300 titres
- dt <i>Emploi</i>	320 titres	41 000/an	?
- dt <i>Santé</i>	18 titres	36 000/an	?
- dt <i>Aff. sociales</i>	11 titres	12 000/an	50 titres
Agriculture	150 titres	55 000/an	150 diplômés ou certificats
Autres ministères	210 titres	29 000/an	?
- Défense,			300 titres
- Jeunesse/Sports			100 titres
Initiatives privées	706 titres	36 300/an	780 titres
Partenaires sociaux	300 CQP (en 1997)	6 500/an (en 1997)	414 + 38 = 452 CQP en 2005
Diplômés et titres obtenus par VAE (iiii)			10 709 en 2003, 17 621 en 2004

(i) Extrait de *La formation professionnelle, diagnostic, défi, enjeux*, mars 1999.

(ii) Non comptabilisés les DESS, Miage, MSG, MST, DMA, BMA, BT, baccalauréats technologiques.

(iii) Extrait de *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie*, OCDE, Rapport de base de la France, novembre 2003.

(iv) Ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, de l'Action sociale, de la Jeunesse et Sports.

3.2. Spécificités des systèmes de formation continue avec certification

Qu'en est-il des modes de régulation de l'offre de titres post-scolaires et de leur usage ? Pour traiter ces questions nous proposons de décrire les systèmes de formation continue avec certification en référence au diplôme. De par son antériorité, le diplôme, ses fonctions, ses régulations institutionnelles, constitue en effet une norme, un exemple à suivre. Mais dans le même temps nous allons montrer une prise de distance par rapport à la norme, à partir de la mise en discussion des grilles d'analyse fournies par les théories économiques de l'éducation. Nous ouvrons ici avant tout des pistes de recherche qu'il conviendrait de poursuivre de manière plus approfondie.

3.2.1. La transmission de compétences spécifiques

Dans les années 1950 et 1960, la formation continue répond aux besoins de l'économie et en particulier à ceux mal remplis par le système scolaire au sein duquel on constate déjà des difficultés pour attirer les jeunes vers les formations professionnelles et techniques. Les employeurs recrutent donc souvent à l'issue de l'école des jeunes peu opérationnels qu'ils doivent former et qualifier sur le tas. L'Afpa organisme parapublic de formation d'adultes propose, aux frais de l'État « *une formation accélérée pour une spécialisation professionnelle et une adaptation au poste de travail* » (Santelmann 2001). La certification n'est alors pas présente : ni les formations dispensées par l'Afpa, ni les formations sur le tas ne conduisent à un titre. Elles visent uniquement la qualification, l'adaptation au poste de travail, la transmission de compétences opérationnelles pour des emplois à pourvoir à court terme. La logique de transmission d'un capital humain spécifique prédomine. Et elle est à ce jour encore très présente en formation continue.

Ceci se traduit dans les contenus de ces formations qui sont plus opérationnels qu'en formation initiale, sur la durée des formations plus courtes, sur les modalités pédagogiques, toujours en alternance. Si l'on compare deux formations conduisant à un même métier, le CAP Hôtellerie-restauration de l'Éducation nationale et un titre d'Agent de restauration de l'Afpa par exemple, on constate que la formation au CAP dure deux à trois années, inclue de la formation générale et autorise la sortie vers l'emploi comme une poursuite d'étude. La durée de préparation d'un titre à l'Afpa est réduite à six mois, la formation débouche sur l'emploi et la pédagogie privilégie la mise en situation professionnelle. D'autres comparaisons de diplômes et titres proches conduiraient aux mêmes conclusions.

La formation continue se différencie de la formation initiale par la nature des compétences spécifiques transmises. Elle est en ce sens complémentaire d'un système de formation initiale centré sur la transmission de compétences générales, même si les évolutions récentes tendent à rendre moins visible cette différenciation qui perdure. L'offre de titres initialement ciblée sur les qualifications d'ouvriers évolue avec les besoins d'une économie de plus en plus tournée vers des emplois tertiaires et des exigences de qualification croissantes. Les formations tertiaires de niveau IV et III créées pour répondre à ces besoins impliquent des niveaux d'instruction plus élevés, des savoirs plus abstraits... autrement dit la transmission de compétences plus générales. Inversement, le développement de la pédagogie en alternance en formation initiale contribue à rapprocher cette dernière de la formation continue. Malgré ce brouillage, la formation continue reste un instrument d'ajustement des qualités de la main-d'œuvre aux besoins à court terme de l'économie.

Le développement de la certification ne modifie en rien cette fonction de transmission de compétences plutôt spécifiques mais il correspond à un renforcement du rôle de la formation continue dans les processus de signalement et de sélection de la main-d'œuvre. La certification joue le rôle de signal réducteur d'incertitude pour les recruteurs et d'instrument de sélection lors des transitions sur le marché du travail. On peut maintenant discuter des points communs et des différences entre formation initiale et continue sur ces fonctions de signalement et de filtrage.

3.2.2. Des signaux de portée plus limitée

La valeur du signal en éducation dépend tout d'abord de son mode de production (Allmendinger 1989) et dans ce domaine, le diplôme représente une norme incontestée. Sa force réside dans différents points, nous en citerons trois. *La standardisation* : les curricula des diplômes du secondaire sont standardisés avec les référentiels nationaux. Le signal produit a la même valeur sur le territoire national quels que soient les lieux de formation. *L'indépendance du certificateur* : les instances qui font passer les examens sont indépendantes des acteurs de la formation : ceci est la garantie d'un traitement égalitaire des candidats mais aussi la garantie de la qualité des formations. *Une information simple à utiliser* : le niveau de formation est à ce titre

très pertinent, venant bien avant la spécialisation, le domaine d'activité. Dans ce même RELIEF, l'article de F. Dauty et celui de J. Rose insistent sur la force de la nomenclature des niveaux comme productrice de repères fiables permettant de classer les personnes et les postes, permettant les mises en équivalence, comme investissement de forme permettant de réguler les relations entre formation et emploi.

Avec les titres homologués préparés à l'Afpa on se rapproche de la norme du diplôme sur des critères de standardisation et de simplicité : les curricula sont nationaux, il y a attribution d'un niveau et un classement par domaine d'activité lors de l'inscription de droit au RNCP. En revanche il n'y a plus extériorité et indépendance du certificateur : les formateurs font passer les examens.

Pour les titres homologués préparés dans des organismes de formation privés, les curricula sont élaborés localement dans l'organisme de formation : la standardisation disparaît. Le certificateur et le formateur sont confondus : le ministère de l'Emploi autrefois et la CNCP maintenant ne font qu'habiliter le certificateur et attribuer un niveau au titre proposé.

Avec les CQP, on s'éloigne encore plus de la norme du diplôme, puisque la standardisation des curricula disparaît, l'indépendance du certificateur et la référence systématique au niveau également. La CNCP peut inscrire pour les branches qui en font la demande les CQP dans le RNCP : « *Ils sont classés séparément par domaine d'activité et le répertoire établit éventuellement la correspondance avec des diplômes ou des titres professionnels existants.* » (décret n° 2002 616 du 26 avril 2002). Les titulaires d'un CQP eux-mêmes ne sont donc pas signalés auprès des autres branches et des employeurs potentiels par un niveau mais un domaine d'activité.

Enfin avec la VAE disparaît totalement la standardisation des curricula : la transmission de savoirs a lieu dans le travail dans des contextes toujours spécifiques.

Les modes de production des signaux en formation continue présentent à des degrés divers des différences significatives avec les procédures propres au diplôme : moindre standardisation, non-indépendance du certificateur, perte de la référence au niveau... Ceci réduit l'espace de reconnaissance du niveau national au niveau local, au territoire sur lequel est implanté un organisme de formation, à une branche professionnelle voire un groupe d'entreprises ayant développé une logique de qualification via un CQP. Ceci ouvre également la voie à ce que joue avant tout la réputation de l'organisme de formation, de la branche professionnelle ou de l'entreprise formatrice comme garantie de qualité des formations et donc des personnes certifiées.

Si en formation initiale l'inflation des diplômés réduit la valeur relative des signaux, la diversification et la multiplication des titres post-scolaires et de leur mode de production en réduirait la portée. Les signaux associés aux titres post-scolaires sont utilisés sur des segments de marché plus locaux, plus circonscrits Alors que les diplômes jouaient comme des signaux pour une primo-entrée sur le marché du travail, les titres post-scolaires servent de signaux destinés à favoriser la mobilité. On peut interpréter le dispositif de VAE comme un dispositif visant à réduire le coût d'accès à ce type de signaux de portée plus restreinte pour des individus expérimentés. Ce signal apportent un plus sur le curriculum vitae, une évaluation supposée « objective » des qualités de la personne en transition sur le marché du travail. Sur quelle base a lieu cette évaluation, c'est ce que nous allons voir avec la notion de filtrage.

3.2.3. Une sélection des individus sur des critères comportementaux dans un schéma d'acteurs complexe

Comment maintenant caractériser le filtrage en formation continue en comparaison des pratiques de sélection en formation initiale ? Il faut pour cela s'intéresser aux procédures de sélection à l'entrée ou en cours de formation continue et aux critères retenus, ainsi qu'aux acteurs impliqués.

Pour ce qui concerne l'accès à une majorité de titres préparés par les demandeurs d'emplois, la sélection à l'entrée est réduite, basée sur le critère de motivation à exercer les métiers préparés, parmi lesquels on trouve les métiers dit en tension, ayant du mal à recruter. L'accès à la formation suit généralement une prescription d'un intermédiaire du marché du travail, conseiller ANPE, mission locale ou Assedic... Les demandeurs d'emplois concernés au premier rang par la valeur de leur titre sur le marché du travail n'ont pas entière liberté de choix de l'organisme de formation : c'est le prescripteur qui finance et « achète » la formation. Dans le cadre des nouvelles politiques de lutte contre le chômage, les dispositifs de formation devraient avoir tendance à être de plus en plus utilisés comme des instruments de contrainte pesant sur les chômeurs, la non-acceptation de proposition d'emploi ou de formation étant susceptible de sanctions à

L'entente de ces derniers. Les formations destinées à des salariés construites en partenariat avec les branches professionnelles et débouchant sur des CQP s'inscrivent pour leur part dans les stratégies de gestion de la main-d'œuvre des branches.

Dans les deux cas, le critère de tri est l'évaluation de la capacité et de la motivation⁹ à occuper certains emplois et à évoluer dans l'entreprise ou la branche. Ils remplacent les critères de capacité cognitive à l'œuvre en formation initiale. L'enjeu du tri est de légitimer le fait que certains salariés ou demandeurs d'emplois deviennent moins employables ou inemployables. Un risque existe de tri et de sélection par la formation dont l'enjeu n'est plus la promotion sociale, ni l'accès à un statut social supérieur, mais tout simplement l'accès à l'emploi ou le maintien dans l'emploi. Ceci déplace les enjeux de la certification sur la thématique de l'exclusion.

Pour ce qui concerne les acteurs qui définissent et mettent en œuvre les critères de tri, on observe deux cas de figure. Dans le premier, on se rapproche du modèle de l'autonomie du monde de la formation, la régulation laissant peu de place aux représentants du monde professionnel. C'est le cas de titres préparés par des demandeurs d'emplois. Même s'il y a des ouvertures sur le monde professionnel pour l'Afpa par exemple (consultation en CPC, pédagogie en alternance), il y a autonomie de cet organisme en matière de définition des contenus de formation et de sélection des publics. Pour les organismes privés, le schéma des acteurs se complique. Entrent en jeu les financeurs régionaux et l'État déconcentré qui agréé les organismes de formation. Entrent également en ligne de compte les stratégies de marché des organismes de formation qui les incitent à demander la reconnaissance de leur titre au RNCP. L'inscription au RNCP devient un argument commercial déplaçant la fonction de la certification dans des espaces nouveaux, n'ayant plus à voir avec la question de la valeur sur le marché du travail, mais avec celle de la valeur sur le marché des certifications. Le second cas de figure, le développement des CQP marque une rupture en remettant en cause la régulation autonome traditionnelle : passage du tripartisme au paritarisme. Les CQP « *viennent rompre le monopole de l'État sur les certifications nationales après un parcours de formation* » (Charraud et al. 1998). Ils reposent en effet sur une régulation qui les rapproche du modèle des logiques de marchés professionnels : ce sont les partenaires sociaux qui font les cahiers des charges des formations, définissent les critères de sélection des publics, achètent les formations auprès d'organismes privés ou publics. L'État n'est plus que faiblement présent, via l'habilitation interministérielle par la CNCF.

Conclusion

Différentes raisons peuvent être invoquées pour justifier le développement des titres post-scolaires : réduction des inégalités d'accès à la certification, développement de signaux pour la mobilité et les transitions sur le marché du travail, mise en place de procédures de sélection de la main-d'œuvre lors des transitions sur le marché du travail, externalisation du coût de signalement et de l'évaluation de la qualité des personnes... Cependant malgré toutes ces bonnes raisons, les modalités de leur développement ne sont pas données *a priori*. Les titres, les CQP, l'accès par la VAE ouvrent autant de voies ayant des traits communs et prenant de la distance par rapport à la norme du diplôme : importance des compétences spécifiques, procédures de sélection sur la motivation et non les capacités cognitives, valeur localisée des signaux... Alors que les CQP ont tendance à devenir des instruments de gestion de la main-d'œuvre sur des espaces de reconnaissance réduits, les titres délivrés par l'Afpa deviennent des instruments de tri parmi les demandeurs d'emploi. Pour la VAE, il est encore trop tôt pour analyser les usages du dispositif, en lien avec les différentes formes de mobilités possibles.

L'exercice que nous venons de mener pose un premier cadre conceptuel visant à étudier le lien entre les titres post-scolaires et les transitions sur le marché du travail. Il faudrait dépasser le stade de l'analyse et poursuivre la réflexion par des mesures plus précises quantifiant l'offre de certification et ses effets sur les transitions. Une évaluation de l'insertion et de la mobilité professionnelles après l'obtention de titres post-scolaires serait à ce titre pertinente sur le modèle des enquêtes d'insertion en formation initiale. Il reste que la compréhension des logiques économiques prévalant au développement des titres post-scolaires est aujourd'hui compliquée par le contexte de l'inflation des diplômes et de leur dévalorisation sur le marché

⁹ Il faudrait nuancer notre propos : y compris en formation continue, l'accès à certaines formations nécessite l'évaluation de pré-requis, mais il faut souligner l'importance dans les discours des prescripteurs de ces formations du critère de savoir-être, de motivation, d'implication, d'engagement. Réciproquement, l'accès à certaines formations supérieures n'exclut pas des procédures d'évaluation de la motivation des candidats.

du travail. Alors que la valeur relative des diplômes est vivement interrogée, quelle peut être la portée du développement des titres en formation continue ? Assistera-t-on également à une inflation dans ce champ ajoutant à l'inflation des titres scolaires ? Ou bien à la construction d'espaces disjoints de valorisation des titres post-scolaires avec des règles propres de qualification, de signalisation et de sélection de la main-d'œuvre ?

Bibliographie

Allmendinger J. (1989), « Educational Systems and Labor Market Outcomes », *European Sociological Review*, vol. 5, n° 3, décembre.

Arrow J. K. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, 2, April, pp. 193-216.

Beaud S. (2003), *80 % au bac et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

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

Béduwé C. (2005), « Peut on parler de la relation formation-emploi au sein des emplois non qualifiés ? » in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose, *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, pp. 348-365.

Blaug M. (ed.) (1987), *The economics of education and the education of an economist*, Adershot, Edward Elgar, Ind.

Caroli E. (1993), « Les fonctions du système éducatif vues par les économistes », *Education et formations*, n° 35, pp. 53-60.

Charraud A.-M., Personnaz E. et Veneau P. (1998), « Les certificats de qualification professionnelle », *Céreq, Bref*, n° 142, mai.

Charraud A.-M., Boudier A. et Kirsch J.-L. (1995), « Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification », *Céreq, Bref*, n° 114, novembre.

Doeringer P.B. et Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, D.C. Heath.

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du seuil/La république des idées.

Eicher J.-C. (1979), « Éducation et réussite professionnelle », in J.-C. Eicher et L. Levy-Garboua (éds), *Économie de l'éducation*, Paris, Economica, pp. 9-28.

Eyraud F., Marsden D. et Silvestre J.-J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4.

Gamel C. (2000), « Et si l'université n'était qu'un filtre ? Actualité du modèle d'Arrow », *Économie publique*, n° 06/2000.

Gazier B. (1991), *Économie du travail et de l'emploi*, Paris, Dalloz.

Kerr C. (1954), « The Balkanization of Labor Markets », in Bakke et alii, *Labor Mobility and Economic Opportunity*, MIT Press Wiley.

Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Teissier J. et Rivoire B. (2002), « La validation des acquis professionnels : bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs », *Céreq, Bref*, n° 185, avril.

Liaroutzos O., Sulzer E., Besucco N. et Lozier F. (2001), « La validation des qualifications : quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ? », *Céreq, Bref*, n° 177, juillet-août.

Marsden D. (1989), *Marchés du travail, limites sociales des nouvelles théories*, Paris, Economica.

Maurice M., Sellier, J. et Silvestre J.-J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et Allemagne*, Paris, Puf.

Nauze-Fichet E. et Tomasini M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement », *Économie et statistique*, n° 354, pp. 21-48.

Perrot A. (1992), *Les nouvelles théories du marché du travail*, Paris, La Découverte.

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

Spence M. (1973), « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87 (3).

Stancliewicz F. (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité au travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise », *Revue économique*, n° 5, septembre.

Thurow L.C. (1975), *Generating Inequality*, New York, Basic Books.

Thurow L.C. (1979), « A Job Competition Model », in M.J. Piore (ed.), *Unemployment and Inflation, Institutionalist and Structuralist Views*, New York, M.E. Sharpe, Inc, pp. 17-33.

Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, pp. 151-183.

Relations entre niveaux de formation, certifications et diplômes

Françoise Dauty

Les niveaux de formation, au sens de la nomenclature des niveaux française (NNF, dite nomenclature du plan de 1969) sont utilisés comme repères pour classer tout à la fois des jeunes sortants du système éducatif, ou des salariés, des diplômes ou des titres via l'homologation. Ce sont des éléments de la construction des certifications.

Dans ce cadre, un niveau de formation englobe de nombreuses certifications mais les liens entre les deux sont complexes. Ainsi, niveau de formation et niveau de certification ne se recouvrent pas exactement et pourtant on constate souvent un usage indifférencié de l'un ou de l'autre terme. Par exemple, le niveau de formation et/ou de diplôme est largement employé comme mesure sur le marché du travail de la qualification, du capital humain des individus et plus largement de l'ensemble de la population.

De même dans les classifications professionnelles, il est tantôt fait référence au niveau de formation, tantôt au niveau de diplôme, tantôt à un type de diplôme (certification) explicite (Denimal 2004).

Si l'objectif de classement, de référence à une nomenclature vise la transparence, force est de constater que la double référence niveau de formation, de certification est assez ambiguë. Il en résulte de nombreuses incertitudes qui nuisent à l'objectif de ces repères.

En effet pourquoi organiser, classer, référencer les certifications par niveau ? L'objectif est bien de clarifier, de rendre « lisible » la formation pour le monde du travail. Pour l'instant les références sont multiples et pas toujours identifiées.

L'objectif est ici d'étudier les liens (explicites et implicites) et les distances entre la certification et le niveau (au sens de la NNF).

Après avoir rappelé la notion de niveau au sens de la NNF, nous aborderons le rôle du niveau dans les certifications en trois points :

- dans le premier, nous présenterons la diversité des certifications au regard des niveaux liés au poids du niveau dans la construction des certifications ;
- dans le second, nous aborderons la question de la mesure : que mesure-t-on avec un niveau ? avec une certification ? quels sont les fondements théoriques qui les soutiennent ?
- dans le dernier point, les questionnements sur les liens niveau/certification seront étudiés à partir des résultats des travaux sur le rendement des niveaux et certifications sur le marché du travail (réalisés sur l'insertion des jeunes).

1. La notion de niveau de formation dans le cadre de la NNF

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).

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 *normalement* exigée » pour occuper une catégorie d'emploi.

Le principe de définition est construit à partir de trois hypothèses :

- les qualifications sont liées à la complexité du travail ;
- l'importance des connaissances théoriques et/ou pratiques, celles-ci sont acquises en formation (au sens large) ;
- et proportionnelles à la durée, d'où la nécessité de comparer et de classer en fonction du temps de formation.

La nomenclature repose sur une logique large de la formation : le niveau peut être acquis par n'importe quelle voie de formation et intègre l'équivalence avec le niveau donné par l'expérience professionnelle. La formule utilisée « *personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de ...* » souligne le premier objectif de la nomenclature : traduire des besoins de recrutement mais aussi le caractère normatif des niveaux définis par des formations repérées par des diplômes scolaires, tout en laissant l'accès ouvert à d'autres voies.

La notion de niveau de formation est alors considérée comme un compromis permettant de sortir du cadre de l'éducation initiale et de prendre en compte toute voie de formation, notamment de reconnaître une expérience équivalente.

Ensuite la référence aux diplômes (*id. certification*) permet de faire le lien avec ce que connaissent les acteurs, les autres statistiques et avec les structures éducatives à développer.

On ordonne ainsi l'ensemble des formations sur un seul axe, largement résumé (synthétisé) en celui de la durée des études. On abolit les différences de cursus selon les types d'enseignement et on intègre donc l'équivalence donnée par l'expérience professionnelle (en ce sens la nomenclature des niveaux de formation est très « moderne »).

La répartition des professions entre niveaux (et disciplines) est normative, « *elle reflète le niveau qui est jugé souhaitable pour l'exercice des différentes professions, et non la qualification réelle des individus qui les constituent à l'heure actuelle* » (rappelons après 40 ans de travaux sur le déclassement cette recommandation des fondateurs de la nomenclature).

La double référence du niveau doit servir à créer des formations pour des catégories d'emplois en se basant sur la formation nécessaire. Réciproquement, cette réponse induit une définition des qualités que possèdent ceux qui ont ces emplois en termes de niveau de formation.

C'est donc sur un critère complexe que repose le principe de classement de cette nomenclature, critère qui repose sur trois éléments :

- une mesure *a priori* simple : *le temps*,
- ce temps est la durée théorique, moyenne pour atteindre, dans le système éducatif, *un diplôme de référence* (CAP, bac...) du niveau normalement exigé pour occuper...
- ... *une catégorie d'emploi*.

Par rapport aux liens niveau de formation/certifications, le principe de définition des niveaux tel qu'il a été spécifié soulève une ambiguïté dès le départ. D'une part, il pose *a priori*, un primat de la formation sur la certification obtenue, puisque la définition des niveaux s'appuie sur la formation nécessaire, la certification n'étant pas une exigence pour le classement dans les niveaux de base (V et IV). D'autre part, si le niveau repose bien sur une hiérarchie fondée sur la durée de formation, dès le départ des formations de durée différentes (le CAP et le BEP) sont classées au *même* niveau. Plus largement, en posant l'équivalence des voies de formation et des cursus différents, on fait reposer le niveau sur l'idée de capacités professionnelles qu'une formation est supposée conférer et non sur des cursus et des contenus d'enseignement. Et donc on s'éloigne du standard d'une durée commune. Ce choix permettait de rassembler toute formation...et pourtant si la codification s'est maintenue c'est parce qu'elle repose sur les diplômes délivrés par l'État et dont les appellations sont relativement stables et se sont maintenues à la différence des appellations d'emplois (Affichard 1983). Le niveau repose donc sur la formation mais sans tenir compte des modalités de cette formation en s'appuyant sur les acquis qu'elle apporte, tout en se démarquant de la certification.

Cette nomenclature comporte plusieurs versions. Notamment le ministère de l'Éducation nationale (MEN), après avoir produit sa propre nomenclature en 1967, a finalement adopté et adapté celle de 1969 en y intégrant les diplômes de formation générale et le nombre d'années d'études et en l'utilisant pour classer les sortants du système éducatif. Ces différentes versions ont accru la confusion entre niveaux de formation et de diplôme.

La nomenclature est aussi LA référence pour l'homologation des titres depuis 1971. Les travaux de P. Veneau, D. Maillard et E. Sulzer, montrent bien une utilisation des trois critères du niveau de formation : durée, référence à un diplôme de l'Éducation nationale et classification d'emploi mais avec des pondérations entre ces trois éléments différentes selon les époques et la nature des titres.

Les nomenclatures de niveau ont également été adoptées comme nomenclatures officielles pour les travaux statistiques en matière d'emploi et de formation. Or dans la plupart des enquêtes sur l'emploi (données) seul le diplôme de plus haut niveau est systématiquement renseigné.

Au total, ce sont trois versions des nomenclatures en six niveaux qui coexistent : l'une qui classe des emplois en fonction du niveau de formation requis (celle du plan), une autre qui classe les jeunes sortants du système éducatif, les niveaux étant définis selon la classe de sortie. Enfin en parallèle existe une nomenclature des diplômes qui reprend les six niveaux.

Au-delà des querelles de chiffres qu'engendrent ces « subtilités » de définitions, ces différences sont révélatrices de conceptions du niveau de formation différentes, conceptions qui renvoient à des usages différents et à des soubassements théoriques également différents.

L'établissement de deux nomenclatures parallèles, l'une en termes de formations l'autre en termes de diplômes, peut être également interprétée comme le premier fait marquant de la dissociation entre formation et certification.

2. Diversification des certifications et niveau

Compte tenu de la définition précédente, la diversité des niveaux de formation au regard des certifications prend trois dimensions :

- diversité en termes de références de classement (d'obtention du diplôme) ;
- diversité en termes de titres, diplômes au sein d'un même niveau ;
- diversité en termes de référence aux emplois.

Ces dimensions renvoient à la construction des niveaux et à leur dynamique.

➤ La première, que l'on peut qualifier de « technique », tient au fait que la définition des niveaux en termes de certification obtenue est hétérogène. En effet, au regard de la certification, cette nomenclature (du plan) repose sur des définitions hybrides (Join Lambert 1994). Pour les niveaux supérieurs (correspondant aux formations de l'enseignement supérieur) c'est la possession du diplôme qui sert de critère. Pour les autres (jusqu'au niveau IV) c'est la dernière année d'études, la formation suivie que le diplôme (la certification) soit obtenu ou non (par contre à partir du niveau III, il y a concordance entre niveau de formation et de certification). 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 divergence :

- les élèves ayant échoué au CAP sont classés dans un cas au niveau V, dans l'autre « sans diplôme » ; un jeune qui après un BEP poursuit vers un bac techno et échoue sera classé une fois, en « niveau de formation », niveau IV, l'autre en diplôme de niveau V.

De même le niveau IV composé largement de diplômés et de non-diplômés et 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 Céreq) notamment des jeunes qui ont échoué à leur BTS.

Les deux autres facteurs d'hétérogénéité sont directement liés aux usages de cette nomenclature.

➤ Les niveaux de formation ont été, sont, des organisateurs du système éducatif initial. Conçue donc au départ dans le cadre de la planification, la nomenclature a été un instrument permettant de répondre à une demande liée à l'extension de la scolarisation engendrée par l'allongement de la scolarité obligatoire, à la volonté d'élever le niveau de formation. Elle va contribuer également à favoriser l'aboutissement de l'intégration des enseignements technologiques et professionnels au sein de l'Éducation nationale.

L'organisation par niveau, la présentation de l'ensemble de la formation selon cette architecture favorise la lisibilité des nouveaux diplômes mis en place nécessaires à cet accueil de publics beaucoup plus nombreux.

Dans ce système où la formation professionnelle fait partie intégrante de l'éducation, la notion de niveau de formation est à la base 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. (cf. système éducatif unifié, Béduwé et Planas 2002 ; Beduwé et Germe 2003).

Dans cet usage « interne » au système éducatif, le niveau pousse à une double construction des formations : repères pour le développement des filières dans un système unifié et diversité des niveaux.

La croissance du système repose sur le maniement de ces deux composantes entraînant une certaine ambiguïté sur les objectifs poursuivis (la poursuite d'objectifs ambivalents).

L'élévation des niveaux de formation dans un tel système nécessite en effet 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. Après la diversification du niveau IV, bac technologique puis professionnel, c'est maintenant dans l'enseignement supérieur que la diversification des filières se développe (dont les licences professionnelles sont un parfait exemple). 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.

Dans un tel système, les diplômes notamment professionnels et les formations qui y préparent ont donc nécessairement une double finalité, ils sont bifaces : c'est-à-dire un moyen de poursuite d'études et un « moyen » d'accéder à une profession. Toute création d'un diplôme professionnel se donne pour but de préparer les jeunes concernés à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. Mais la logique institutionnelle décrite ci-dessus entraîne à un moment ou un autre une évolution du diplôme et de la formation qui lui est associée pour qu'ils permettent une poursuite d'études. À l'inverse, toute création d'un diplôme général implique à un moment ou un autre une réflexion sur sa professionnalisation.

Progresser en éducation = atteindre un niveau de formation supérieur, se fait aussi bien par la voie générale que par la voie professionnelle. Le niveau de formation donne dans l'ensemble les mêmes droits en termes de poursuite d'études, que l'on ait suivi une filière générale ou professionnelle, et en principe les mêmes espoirs en termes d'accès à un niveau donné au sein de l'emploi.

Or, sur ce principe de rapprochement, des positions ambiguës apparaissent fortement : le système éducatif qui définit ces équivalences de niveau entre filières, dans le même temps les dément 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 et de certifications ultérieures : les critères de sélection mis en œuvre lorsque la réglementation le permet, jouent largement selon cette hiérarchie informelle qui constitue un signal de « pré-requis » différencié et l'entretiennent. Dit autrement, il existe une hiérarchie à l'intérieur des niveaux, les différents titres et diplômes n'auraient (n'ont) pas la même valeur, ni en ce qui concerne l'accès à d'autres formations ni sur le marché du travail (cf. point 4).

De plus, les diplômes sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau de l'emploi pour lequel ils sont censés préparer. Si l'on comprend bien le lien entre formation et emploi avec une professionnalité bien spécifiée, il est plus difficile lorsque la formation/le diplôme est général et donne des compétences de base pour acquérir des compétences utilisées dans une très grande gamme d'emplois. Les principes de mise en équivalence deviennent multiples. Ce processus fait perdre à la relation beaucoup de son sens. Or dans le même temps, ce sont bien ces préoccupations d'adaptation aux demandes du marché du travail qui ont contribué à la multiplication des filières et des diplômes mais aussi à l'empilement des formations et des titres dans un même niveau avec des mentions complémentaires, des FCIL entraînant une année supplémentaire éventuellement un titre supplémentaire au sein du même niveau. Ajouté à cela que contrairement aux objectifs affichés, un certain nombre de diplômes « anciens » se sont maintenus (BT, BP) et le paysage des certifications d'un niveau de formation apparaît largement complexifié au regard des certifications qu'il regroupe.

L'exemple de la composition du niveau IV illustre bien cette diversité d'un niveau de formation au regard des certifications. Pour l'évolution de l'ensemble des spécialités et diplômes professionnels les tableaux et graphiques en annexe résument cette évolution.

La composition de ce niveau a connu de grands changements depuis la création de la NNF en termes de structure des diplômes avec la disparition des diplômes antérieurs à la réforme de 1959, le développement du brevet de technicien (BT) et du baccalauréat technologique, la création du baccalauréat professionnel puis celle, en 1992, du brevet des métiers d'art. Il était prévu que l'apparition du bac pro entraîne la disparition du BT avec sa transformation progressive soit en baccalauréat technologique, soit en baccalauréat professionnel. La disparition du BT n'est pas achevée, certaines professions restant très attachées à ce diplôme.

Mais le développement du niveau IV repose sur les baccalauréats, qu'il s'agisse de l'augmentation du nombre de spécialités de formation à la suite de la création du bac professionnel ou des effectifs scolarisés.

Le niveau IV constitue une particularité. C'est avant tout le niveau du bac symbole de l'enseignement général. Historiquement les relations formation-emploi sont ancrées essentiellement sur les deux niveaux V (CAP/BEP) et III (bac+2). Le niveau IV n'a jamais été vraiment considéré comme niveau de sortie bien ciblé en termes de catégories professionnelles. Il correspondrait plus à un niveau de « promotion ». Ce constat est-il toujours d'actualité ? Le bac pro est sans doute en train d'arriver à transformer cette spécificité. Mais le bac reste synonyme avant tout d'accès à l'enseignement supérieur.

La seconde cause d'hétérogénéité de ce niveau est la coexistence de diplômés et de non-diplômés. On trouve ainsi ceux qui ont échoué en classe de terminale aux différents bacs ou au brevet professionnel ou technologique comme les titulaires de bacs professionnels ou technologiques, de brevets professionnels ou technologiques, de brevets des métiers d'art (BMA) ou de diplômes de la santé ou social et autres diplômes professionnels de niveau bac ou bien encore bac et une année supplémentaire (comme les mentions complémentaires). Sont également classés à ce niveau IV, les bacheliers qui n'ont pas validé un diplôme de niveau bac+2 qui peuvent avoir abandonné après une première année d'enseignement supérieur ou avoir échoué à un BTS. Ainsi environ 4 % des jeunes de niveau IV n'ont aucun diplôme.

➤ Enfin la référence aux niveaux de formation dans la reconnaissance des titres et la multiplication de ces titres a contribué à donner une composition des niveaux très hétérogène. La nomenclature a en effet 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 de la façon dont cette commission a interprété effectivement la nomenclature des niveaux de formation (Veneau, Maillard et Sulzer dans cet ouvrage) montre bien que la commission a utilisé conjointement mais avec des poids différents selon les époques les trois critères que sont la formation dans sa durée, son positionnement par rapport aux diplômes (voire l'exigence de pré-requis), sa cible professionnelle. Le fait que de nombreux titres s'ajoutent à un diplôme ou un niveau de formation déjà obtenu, renchérit l'inflation de titres pour un même niveau.

Cette diversité des objectifs et des certifications contribue à renforcer une présentation des certifications en niveaux mais au prix d'une grande hétérogénéité interne, horizontale.

D'autre part enfin la hiérarchie entre les niveaux est interrogée compte tenu de cette diversité : le principe de la durée n'est plus très strict et cette multiplicité des diplômes et sorties à chaque niveau se double d'un brouillage des sorties en continu qui pose le problème de la distance entre les niveaux.

Par exemple si l'on classe les sorties selon un axe « bac », on obtient ceci, en se limitant aux formations professionnelles et hors titres homologués.

- Bac-2 : les CAP (préparés en apprentissage ou non) et les BEP (moins spécialisés ?), CAPA et BEPA.
- Bac-1 : les CAP en trois ans, les mentions et années complémentaires.
- Bac : ici la panoplie est très importante : bacs technologiques, bacs professionnels, brevets professionnels, BMA, BT...
- Bac+1 : c'est le seul niveau où il n'existe pas encore de diplôme officiel, mais on trouve ici aussi des mentions et formations complémentaires.
- Bac+2 : BTS et DUT, DMA, DSA formations santé.
- Bac+3 : années complémentaires des IUT, licences professionnelles et autres licences.
- Bac+4 : maîtrises professionnalisées, IUP.
- Bac+5 et plus : diplômes d'ingénieurs, DEA, DESS, magistères, masters, années complémentaires de recherche, doctorat, etc.

Au total, l'homogénéité d'un niveau de formation apparaît largement questionnée au regard des certifications. Actuellement (2005) sur 1 250 certifications 56 % relèvent de diplômes du MEN mais 83 % des certifiés le sont par un diplôme de l'Éducation nationale. Pour être exhaustif, il faut signaler qu'il existe des certifications, les CQP, qui se détachent des niveaux.

Par rapport à leur construction, on peut distinguer et ce au sein d'un même niveau, des certifications fondées sur une *logique d'éducation/formation* et d'autres qui sont construites dans une *logique professionnelle* d'objectif ciblé sur un/des types d'emploi. Les premières renvoient plutôt à une formation inscrite dans une hiérarchie de niveau d'éducation et les secondes renvoient plus directement à des compétences professionnelles. Le niveau de formation est/serait un compromis entre niveau d'éducation et niveau de « qualification » (formation professionnelle au sens large et/ou capacités équivalentes reconnues comme *normalement* nécessaires pour occuper une catégorie d'emploi).

Catégorie officielle (circulaire de 1967) de présentation des statistiques, le niveau de formation a largement été utilisé dans les travaux statistiques, notamment ceux portant sur les liens formation-emploi et les rendements de l'éducation. Si la diversité que recouvre la notion de niveau de formation est inhérente à toute catégorisation, elle doit être interrogée au regard des mesures qui en résultent et des travaux qui l'utilisent.

3. Niveau de formation, certification et mesures du capital humain

Le niveau de formation est un élément majeur de la mesure de l'éducation, du capital humain¹ et notamment de sa mesure sur le marché du travail. Mais cette notion de niveau renvoie concrètement plusieurs évaluations :

- mesure du nombre d'années d'études, réelles, théoriques ;
- mesures de la durée assimilée au niveau de formation ;
- mesures du niveau de diplôme (le plus élevé) ;
- mesures selon la nature des formations, spécialités, cursus.

Mesurer le capital humain, en tant que facteur de la croissance économique ou en termes de potentiel de productivité individuelle, consiste en théorie à apprécier un ensemble de critères qui contribuent à rendre un individu productif. On fait l'hypothèse que la qualité de la main-d'œuvre, sa productivité, résulte d'une combinaison de connaissances, de compétences et de comportements, ces combinaisons efficaces de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être étant par ailleurs variables dans le temps et dans l'espace.

Pour mesurer ce capital humain des actifs, il existe de multiples indicateurs. Trois méthodes sont couramment employées. L'une consiste à étudier le « coût » de l'acquisition des connaissances, c'est-à-dire le coût de l'enseignement scolaire et de la formation sanctionnés par un diplôme, etc. La seconde approche consiste à tester les compétences des personnes, c'est le rôle de garantie des certifications. Enfin, la troisième examine le statut actuel sur le marché du travail : niveau de rémunération, sécurité de l'emploi, statut professionnel comme substituts de la valeur, sinon du contenu, des connaissances détenues par l'individu sur le marché du travail.

Les mesures directes des acquis sont assez rares et non systématiques, très ciblées. Aussi deux dimensions sont généralement prises en compte comme *proxi* : la durée des études ou le diplôme le plus élevé obtenu. Ces indicateurs sont censés résumer de façon approchée le « volume » de connaissances, compétences, comportements qui constitue le capital humain et que l'éducation et la formation ont fourni².

Dans beaucoup de travaux, seule la dimension volume est prise en compte, la notion de contenu de la formation, de spécialité n'est pas considérée. Cependant la durée exprimée en termes de niveaux de formation est communément associée à des caractéristiques de contenu, notamment on considère que plus le niveau s'élève plus la capacité d'adaptation ou la capacité d'apprendre augmente.

¹ Si l'on admet une définition assez large du capital humain comme « l'ensemble des capacités, connaissances et compétences qu'une personne acquiert au cours de la vie par l'éducation, la formation et l'expérience et qui améliore sa productivité sur le marché du travail ».

² Dans le même ordre de simplification, la durée en emploi est assimilée à l'expérience professionnelle.

Les diplômes ou assimilés, en tant que « certificats » contiennent *a priori* une information supplémentaire.

Jusqu'à présent, parce que visiblement ce postulat est en train de changer, un diplôme sanctionne, notamment en formation initiale, un cursus de formation. Le diplôme est donc caractérisé à la fois par un niveau de formation, par une spécialité ou discipline et d'autres caractéristiques liées à la filière, la nature de l'organisme formateur (école, université, CCI...), de la formation (apprentissage ou non). On peut ainsi considérer que le diplôme synthétise un certain nombre d'acquisitions de connaissances, mais aussi, des comportements et des savoir-faire et que ces « qualités » sont garanties par l'État.

En effet, l'intérêt de la certification au regard de la seule information sur la formation (pour des économistes ?) réside dans l'amélioration de l'information, la réduction des incertitudes et la garantie des qualités, autant de caractéristiques qui renvoient à des baisses de coûts de transactions.

Choisir la durée des études plutôt que le diplôme le plus élevé, ce qui semble alors *a priori* une approximation plus précise du bagage possédé, présente cependant des intérêts.

La durée de formation est une référence ancienne (au départ notamment les CAP = 3ans), elle permet des comparaisons sur long terme et entre pays³. Elle fait écho aussi (et ce n'est pas un hasard si la nomenclature de 1969 résulte des travaux des années 1960), aux théories du capital humain. Le nombre d'années d'études s'inscrit bien dans ce courant de pensée et une logique de rentabilité de ce capital fonction du nombre d'années étudiées.

La durée de formation renvoie également à une conception assez largement partagée de la « qualification » et de la hiérarchie des emplois selon laquelle les capacités professionnelles s'acquièrent et que cette acquisition prend du temps (soit de durée de formation soit de durée d'expérience professionnelle), qu'un emploi est d'autant plus qualifié que pour l'exercer il faut un « apprentissage » long et difficile.

Les réserves liées à cette mesure relèvent de registres différents.

- Les premières sont « techniques »

La durée d'études dépend aussi de l'importance des redoublements, les années redoublées permettront finalement au mieux, d'acquérir à peu près les mêmes compétences en un an de plus. Le lien entre compétences et durée d'études s'en trouve distendu.

L'incertitude sur l'unité de mesure de cette durée : que faut-il considérer ? les années ou les heures ? Dans le cadre des homologations cette question a été largement débattue (exemple des critères utilisés par la commission des titres d'ingénieur, un des critères extrêmement fort d'accréditation des établissements pour délivrer un diplôme d'ingénieur étant basé sur la durée, le nombre d'heures de formation délivrée).

Les « temps de formation » sont-ils équivalents entre formation formelle et stage pratique ? Est-ce que c'est bien le nombre d'années qui compte ? Il y a des formations qui se déroulent sur trois ans et sont reconnues à bac+2 : est-ce qu'on prend en compte le temps des stages (exp. des discussions sur le travail social), à l'inverse certaines formations de DUT se prévalaient d'un équivalent bac+3 car elles étaient denses.

- Les secondes sont plus fondamentales :elles renvoient aux présupposés, aux conceptions implicites que cache cette valeur attribuée à la durée. Et plus encore à une hiérarchie des niveaux de formation (et de certification) qui repose sur des durées (de formation).

L'idée que la « durée » est une bonne approximation du « niveau » relève d'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. Or ce schéma bien ordonné n'est pas unique, il peut exister d'autres voies d'apprentissage, des raccourcis, etc. Cette conception a d'ailleurs été mise en cause bien avant la VAE, par les pédagogies d'adulte montrant que le cheminement dans le corpus ordonné du savoir n'est pas la seule voie d'apprentissage, que des courts-circuits existent...

En dehors de cette accumulation par compilation de savoirs ou expérience, on constate également que les niveaux tels qu'ils sont définis par durée, constituent des marches de hauteur différentes.

³ À noter que dans les sociétés (pays ou époques) où le niveau de formation est faible, la durée ou l'âge sont de bons indicateurs. Ils deviennent plus « grossiers » dès lors que l'on est dans des sociétés où la majorité des actifs sont largement formés

L'autre présupposé est l'idée que les temps d'acquisition sont les mêmes pour tout le monde, ce qui résiste mal à l'expérience. Il n'est pas évident non plus que selon les disciplines, les temps d'acquisition soient comparables... ni que selon les professions, les secteurs, les temps d'apprentissage, les degrés d'expertise requis soient les mêmes pour une même catégorie d'emploi.

- Problème plus général : qu'en est-il lorsqu'on déconnecte la formation de la certification ?

La durée est un organisateur des cursus de formation initiale, on peut donc admettre une approximation durée/niveau, mais qu'en est-il de la formation continue, des titres homologués et plus largement quel sens peut-elle avoir dès lors que l'on dissocie certification et formation ?

Pour la certification, l'organisme se réfère aux fonctions ciblées par la certification qu'il délivre pour 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* » (Document 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 ? On peut dans cette optique considérer que la durée est « la moins mauvaise mesure », est utile comme référence (norme) même si elle ne reflète pas la réalité de la construction des connaissances ou de l'expérience.

Reste une question : la formation indépendamment du titre obtenu, de la certification et notamment dans le cas où diplôme n'a pas été obtenu, a-t-elle une valeur ? La réponse apparaît largement positive. Un des avantages à prendre comme référence la durée (et donc le niveau de formation de la NNF) est de tenir compte des années de formation non sanctionnées par un diplôme. Or ces années, par exemple avoir préparé un CAP ou un BEP, avoir suivi un apprentissage sans avoir été reçu à l'examen ou bien avoir été quelques années à l'université sans être reçu au DEUG, apportent en fait des compétences spécifiques. Il n'est sûrement pas équivalent de sortir sans aucune formation ou d'avoir suivi un cycle de formation et d'avoir échoué à l'examen. Il est sûrement différent d'avoir échoué au bac pro ou d'avoir eu un bac général et d'avoir échoué au BTS...

Lorsque l'on mesure des « performances d'insertion » de jeunes sur le marché du travail, on observe qu'une année de formation non sanctionnée par un diplôme rapporte moins que si elle avait été sanctionnée par le diplôme, mais qu'elle rapporte quelque chose (cf. 4). Ne tenir compte que des diplômés pour approcher le capital humain ignorerait ce phénomène, que le choix de la durée des études permet de bien prendre en compte.

Notons que le niveau de formation n'est pas un indicateur « pur » de la durée puisqu'il regroupe des formations de durées différentes mais que par contre il pose bien le problème des formations non certifiées.

L'intérêt de prendre en compte les diplômés serait d'avoir une information plus homogène (tous les individus ont satisfait aux épreuves de la certification) et d'avoir des informations concentrées dans le titre du diplôme, sa classification en niveau apportant les informations sur l'importance des études, et la position par rapport aux catégories d'emploi.

Un bémol à cette « harmonisation » de l'information, les diplômés (certifications) sont très divers au sein d'un même niveau. Si la durée s'inscrit assez largement dans les théories du capital humain, le diplôme renverrait plutôt aux théories du signal et du filtre, qui s'intéressent aux mécanismes révélateurs d'aptitudes. L'intérêt de cette approche du signal c'est qu'elle permet de rendre compte de la fonction de sélection sur le marché du travail. Mais par contre, l'hypothèse qu'il y a derrière, c'est que le système éducatif n'est pas considéré pour son apport de compétences, mais pour son rôle de sélection. Dans l'approche du « filtre » on ne considère pas que l'enseignement apporte des compétences, des capacités ou des savoirs, mais uniquement qu'il sert à révéler des aptitudes. D'où la notion de « filtre productif » (Dupray 2000), qui croise les deux. On considère alors que le diplôme a une valeur en tant que « résumé du capital humain lié à la formation » et en tant qu'« indicateur de tri », de position relative du jeune par rapport à sa génération. Le diplôme à la fois identifie des qualités et les filtres.

L'intérêt de la NNF comme référence des certifications serait de permettre de mixer ces deux dimensions. Si on croise donc le « capital humain » et la théorie du filtre, on estimera que la valeur d'une formation va dépendre à la fois du niveau de formation atteint et de la sélectivité (que l'on peut évaluer comme la valeur moyenne des aptitudes des candidats sélectionnés). Introduire cette dimension de sélectivité c'est améliorer l'homogénéité du classement d'une part, et d'autre part prendre en compte la production des diplômés d'une génération

Les niveaux de formation et les certifications sont des repères. En tant que tels, leur valeur sur le marché du travail apporte des informations sur ce qu'ils signalent. Quelques résultats extraits des travaux sur l'accès des jeunes à l'emploi permettent de préciser ces liens entre niveaux de formation et certification.

4. Les niveaux de formation et les certifications repères sur le marché du travail ?

Les niveaux de formation et les diplômes sont des indicateurs de référence largement utilisés dans les études sur l'insertion des jeunes, l'emploi ou le chômage, la mesure du rendement de l'éducation. Face à la diversité de composition et de constitution de ces niveaux, il apparaît opportun de disséquer de manière plus fine ces effets de niveau.

Nous nous appuyons ici sur des résultats de travaux réalisés sur l'accès à l'emploi des jeunes sortants du système éducatif (notamment Génération 92 et 98 du Céreq), réalisés par le Céreq et le LIRHE (Lemistre 2004). Ces études sont largement présentées dans l'ouvrage édité par Giret, Lopez et Rose (2005) et le rapport DESCO notamment⁴. Nous renvoyons à ces ouvrages et articles pour les présentations détaillées, l'objectif ici est de montrer comment se traduit la diversité des niveaux et le problème de leur hiérarchie sur le marché du travail.

4.1. Niveau de formation et durée

Globalement, la hiérarchie et le rendement des niveaux sont respectés. Plus on est diplômé, plus on accède directement à un emploi, moins le risque de chômage est élevé et plus la moyenne des salaires est élevée. On constate également que toute année supplémentaire de formation apporte un avantage salarial, mais celui-ci n'a pas toujours la même valeur .

Il existe bien une hiérarchie des niveaux liée à la durée mais elle n'est pas linéaire. Ainsi on chôme moins avec un bac pro qu'avec un bac et des années du supérieur non validées, avec un bac+2 qu'avec un bac+3. Le second constat montre en effet qu'il existe des seuils. Ces seuils peuvent être le niveau défini en référence à la NNF mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, entre un bac et un bac + une mention complémentaire, on observe un salaire en moyenne légèrement supérieur mais un peu moins qu'avec un BTS. Entre bac+2 et bac+3, il n'y a quasiment pas de différence, à bac+4 pas trop ; mais entre bac+ 4 et bac+5, là il y a une année supplémentaire qui va générer par contre un plus fort écart (Lemistre 2004).

4.2. Niveau de formation et certification

En termes de salaires, la certification a un effet très net (Lemistre 2006). Elle joue un rôle déterminant. Ainsi si l'on compare à durée équivalente, 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 tend à infirmer que le marché du travail valorise davantage les diplômes que les niveaux. Il conforte l'hypothèse du signalement des compétences à l'entrée sur le marché du travail par la certification d'autre part.

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 que, pour tous les niveaux, les non-diplômés ont non seulement des taux de chômage nettement plus élevés que les diplômés mais travaillent aussi beaucoup plus à temps partiel. Le peu d'écart observé 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).

⁴ Merci à Philippe Lemistre qui a fait tout le travail sur la diversité des niveaux.

Chaque niveau d'études certifié correspond à un rendement moyen des certifications. Or au sein de chaque niveau, on constate des disparités. Elles 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).

4.3. Les niveaux sont hétérogènes

Pour un même niveau, on constate également des disparités au sein même des spécialités regroupées (tertiaire, industrie, agriculture) qui inversent parfois les hiérarchies issues des regroupements.

On observe plusieurs cas où la spécialité transcende les niveaux, par exemple le détenteur d'un CAP industriel gagne davantage qu'un bac pro diplômé du tertiaire, un bac pro industrie qu'un BTS agricole. Par contre, le CAP industrie est moins rentable que le bac technologique de la même spécialité.

À l'intérieur d'un niveau on constate une disparité selon les spécialités nettement plus forte que celle qui ressortait de l'analyse par grand type de certifications surtout pour le niveau V. Ainsi pour ce niveau les différences de salaires n'excédaient pas 13 %, alors qu'ici elles peuvent être du double selon le fait d'être certifié ou non et la spécialité.

4.4. Les niveaux et les catégories d'emploi

Le renvoi à des catégories d'emploi a largement soutenu les mesures de déclassement. Cette référence sous-tend également les analyses comparatives par types de spécialité (d'emploi ou de formation) ou de formes d'apprentissage renvoyant à des modes de gestion de la main-d'œuvre différentes (recrutements, rémunérations organisation du travail notamment).

La nomenclature des niveaux de formation les définit par rapport à des catégories d'emploi auxquelles ils doivent *normalement* correspondre. De même les diplômes sont construits en référence à des cibles professionnelles. Si l'on se réfère à cette « norme institutionnelle » issue de la nomenclature, selon le niveau et la spécialité 10 à 60 % des jeunes seraient déclassés, soit 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. Or, pour ce niveau les différences de salaires entre certifiés et non-certifiés n'apparaissent pas conséquentes. Il est donc probable que les non-certifiés et les certifiés se situent des deux côtés mais très proches de la « frontière de la qualification ». Il n'en demeure pas moins que les non-diplômés, même s'ils n'ont pas des salaires très différents de ceux des diplômés trois ans après la sortie du système éducatif (proximité de la frontière), étant plus souvent employés dans des emplois moins qualifiés, ont de fortes probabilités d'avoir des perspectives de carrières nettement moins importantes que celle des diplômés.

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 réelles.

Un premier type d'explications est lié à la forte hausse du niveau d'éducation des jeunes, à la production de diplômés d'un niveau de plus en plus élevé. Plusieurs études ont montré que les diplômés se dévalorisent sur le plan salarial compte tenu d'un accroissement de l'offre très supérieur à celui de la demande de compétences. 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. Une seconde série d'explications à ce déclassement des diplômés porte sur la valeur relative du diplôme.

4.5. La valeur relative du niveau

L'appui de la nomenclature sur une architecture de diplômes connus a fait sûrement sa force et notamment la référence au bac (le « monument national » (Legrand 1995)). Mais cette stabilité nécessaire pour simplifier le maquis des certifications et formations pose la question de la valeur relative ou non des diplômes.

Cette valeur relative du diplôme renvoie à la théorie du filtre. Pour qu'une certification soit efficace il faut qu'elle soit à la fois homogène et qu'elle ne diplôme pas trop de personnes. Si une formation « marche » bien, les individus dans les années suivantes vont se former de plus en plus (d'autant plus que le coût de formation n'est pas extrêmement élevé), et donc la valeur relative du diplôme va évoluer.

Est-ce un déclassement ou simplement une valeur relative ? Cette valeur relative du diplôme peut ne pas être dévalorisée si dans le même temps on a besoin des compétences qui sont produites ainsi. Dans le cas des BTS, dans les années 1990, il y a eu énormément de création de BTS, donc la valeur relative du BTS avait tendance à baisser mais par contre il y avait une forte demande pour les BTS qui compensait. À ce moment là il n'y a pas de déclassement. Les relations entre les formations et les emplois ne dépendent pas que des caractéristiques individuelles⁵ mais aussi des structures d'emploi et de flux de diplômés. Les diplômes ont une valeur propre mais aussi une valeur relative sur le marché du travail liée à l'offre et à la demande.

Cependant quelle que soit la méthode d'analyse du déclassement utilisée, on constate un effet de déclassement en hausse au fil des générations. Les trois méthodes d'analyse du déclassement (institutionnelle, statistique, subjective) donnent des résultats différents mais qui montrent que dans tous les cas on observe une part « de déclassement », part qui est fortement liée à la conjoncture et à la production du système éducatif (Giret et Lemistre 2004). Les analyses du déclassement qui reposent sur des normes « institutionnelles » issues de la nomenclature posent problèmes non seulement car cette mesure normative repose sur l'hypothèse d'une stabilité des emplois mais surtout parce que la dévalorisation modifie la correspondance entre niveau de diplôme et 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 elle repose sur la nomenclature des niveaux. Son actualisation qui est à l'ordre du jour semble pour le moins nécessaire, d'autant que les normes statistiques ne sont pas sans poser d'autres types de problèmes (Lemistre 2005).

Utiliser la même nomenclature ne veut pas dire que le contenu de ses rubriques est le même. En quarante 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.

Ces différentes études statistiques soulignent bien que le niveau de formation reste un critère ou un indicateur relativement significatif d'un certain nombre de distribution des individus sur le marché du travail. Il garde une portée générale, moyenne, mais qui recouvre des disparités fortes.

On observe bien des différences inter-niveaux indépendamment de la durée réelle des formations.

La comparaison niveaux de formation et niveaux de diplômes montre également qu'il y a effectivement un avantage à la certification, mais que les années de formation non certifiées ont aussi une valeur, et qu'elles peuvent permettre l'accès à l'emploi. Donc le niveau restreint au seul niveau du diplôme occulte une partie du signal du capital humain. Les années certifiées étant plus rentables que les non certifiées, le diplôme apporte une garantie. La multiplication des diplômes entraîne un déclassement mais laisse une valeur relative.

Cependant on observe des concurrences de niveaux à niveaux, il y a une différenciation de filières avec une hétérogénéité dans les niveaux. Ce qui voudrait dire que l'hétérogénéité de niveau qui a été instaurée par la nomenclature, se retrouve sur le marché du travail. Est-ce à dire qu'il faudrait faire des niveaux différents ? (qu'il faudrait les redéfinir ?).

⁵ Et d'autres caractéristiques que le diplôme ou la formation.

Conclusion

Le niveau de formation reste largement une référence commune. Ce système de repères demeure largement centré sur le système éducatif initial mais est utilisé comme un étalon beaucoup plus large. Les liens entre niveau de diplôme et niveau de formation sont étroits sans que les deux concepts soient parfaitement substituables, ceux avec les autres certifications sont encore plus lâches.

Pendant longtemps, en France, la certification était largement assimilée au diplôme sanction d'une formation. Dans ce cadre, le diplôme possède à la fois une valeur liée au parcours, de signal de compétences acquises (présumées) et de filtre. De plus, les diplômes professionnels tels qu'ils sont conçus actuellement attestent de connaissances et compétences autres que strictement professionnelles : formation générale, comportements, etc.

La dissociation formation/certification et le développement des certifications basées exclusivement sur l'attestation de compétences productives pose clairement la question de l'information qui est transmise, du repère qui est ainsi créé.

En renvoyant à une même nomenclature toutes les certifications, on tente de comparer avec une même échelle des objets très différents. C'est à la fois ce qui en fait sa force et sa faiblesse. Il est en effet très difficile de repérer des progressions (des niveaux) sur des registres très différents, que ce soit sur la manière d'apprendre ou sur la matière apprise, le niveau résout en partie ces difficultés en proposant des équivalents ; des références communes et connues. Dans ce sens le niveau permet de faire le pont entre plusieurs mesures, indices.

Le niveau serait un indicateur quantitatif, une moyenne dans un classement vertical, une hiérarchie, qui masque des variations qualitatives, une hétérogénéité horizontale. Très logiquement ces différences qui les sous-tendent vont réapparaître dans les résultats sur le marché du travail. Cela enlève-t-il tout intérêt au niveau comme indicateur ou au contraire cela montre-t-il sa pertinence ? On peut postuler que la force du niveau de formation repose sur cette synthèse, il est donc un repère qui indique une valeur « moyenne » et permet un positionnement relatif mais c'est par définition un ensemble composite. Les niveaux de formation offrent dans cette conception un cadre de référence, cadre qui peut être utilisé pour la construction des liens entre niveau d'emploi et de formation. Néanmoins la négociation de ces liens, leur définition, passe par la négociation des partenaires sociaux et se concrétise au niveau des branches ou des entreprises, et elle ne saurait être normative et globale.

Bibliographie

Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 173, pp. 7-26.

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classements », *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre, pp. 47-62.

Béduwé C. et Germe J.-F. (2003), *Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ?*, Document de travail du CEE, n° 27, juillet.

Béduwé C. et Germe J.-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation Emploi*, n° 85, pp. 7-22.

Béduwé C. et Planas J. (2002), « Hausse d'éducation et marché du travail », rapport final du projet de recherches européen EDEX, in séries de la Commission Européenne, Bruxelles, et *Cahiers du Lirhe*, n° 7, mai.

Dauty F., Lemistre P., Vincens J. (2006), *Le sens, la portée, le devenir de la nomenclature des niveaux de formation*, rapport DESCO, CPC document.

Denimal P. (2004), « Classification qualification compétences », Paris, Éditions Liaisons.

- 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*, n° 29 (2) pp. 269-281.
- Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, collection « Recherches ».
- Giret J.-F. et Lemistre P. (2004), « Déclassement of the young people : towards a change of the value of diplomas ? » in *Brussels Economic Review*, 43, Special Issue : « Economics of Education and Human Resources ».
- Join Lambert É. (1994), « Les bilans formation-emploi depuis 1973 », *Économie et statistique*, n° 277-278, pp. 19-28.
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, vol. 1, pp. 37-58.
- Lemistre P. (2003) « Rémunération à l'ancienneté et individualisation des salaires : actualité de la théorie du paiement différé », *Économie et société*, janvier-février, vol. 1, pp. 37-58.
- Lemistre P. (2004), « Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *note LIRHE 386*, présenté aux Journées de microéconomie appliquée, Lille.
- Lemistre P. (2005), « Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation une situation rentable ? », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (éds), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte.
- Lemistre P. (2006), « Niveau et marché du travail, quels repères ? Approche statistique du rôle et du devenir des nomenclatures de niveau », in F. Dauty, P. Lemistre et J. Vincens, *Le sens, la portée, le devenir de la nomenclature des niveaux de formation, rapport DESCO*, CPC document.
- Veneau P., Maillard D. et Sulzer E. (2005), « Trente ans d'homologation des titres », *Céreq, Bref*, n° 218, Avril.
- Veneau P., Maillard D. et Sulzer E. (2005), « L'homologation et son évolution depuis 1973 », *CPC Documents*, n° 2005/5.

Annexes

L'hétérogénéité des voies et filières de formation

Il existait en 1969, onze diplômes regroupant 583 spécialités¹ (cf. tableau ci-dessous). Il en existe également onze en 1995, pour 753 spécialités et 698 en 2002. Mais ces chiffres recouvrent de profonds remaniements dans la nature des diplômes et les spécialités concernées, leur répartition par niveaux et la manière dont se répartissent les effectifs scolarisés. Le nombre de spécialités ne doit pas faire illusion. Les trois quarts des effectifs des classes terminales des bacs technologiques se répartissent sur cinq spécialités appartenant aux domaines du commerce, de la comptabilité, du secrétariat et de l'électrotechnique. Près de la moitié des étudiants de dernière année de BTS se répartissent en six spécialités appartenant aux mêmes domaines.

Évolution du nombre de spécialités par diplôme

	1969	1975	1985	1995	2002
DUT	23	30	35	40	
BTS	50	83	96	125	
Diplôme des métiers d'art				17	
Ensemble du niveau III	73	113	131	182	209
En %	12,5	16,4	17,6	24,2	29,8
Baccalauréat technologique	12	18	19	26	
Baccalauréat professionnel				56	
Brevet de technicien	51	62	70	43	
Brevet professionnel	108	113	120	102	
Autres	21	4	3	20	
Ensemble du niveau IV	192	197	212	247	208
En % du total	32,9	28,5	28,4	32,8	29,8
BEP	17	59	68	46	
CAP	278	302	311	239	
Mention complémentaire	23	20	23	39	
Ensemble du niveau V	318	381	402	324	281
En % du total	54,5	55,1	54,0	43,0	20,3
Total	583	691	745	753	698
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Céreq, base Reflet.

Évolution des effectifs en année terminale

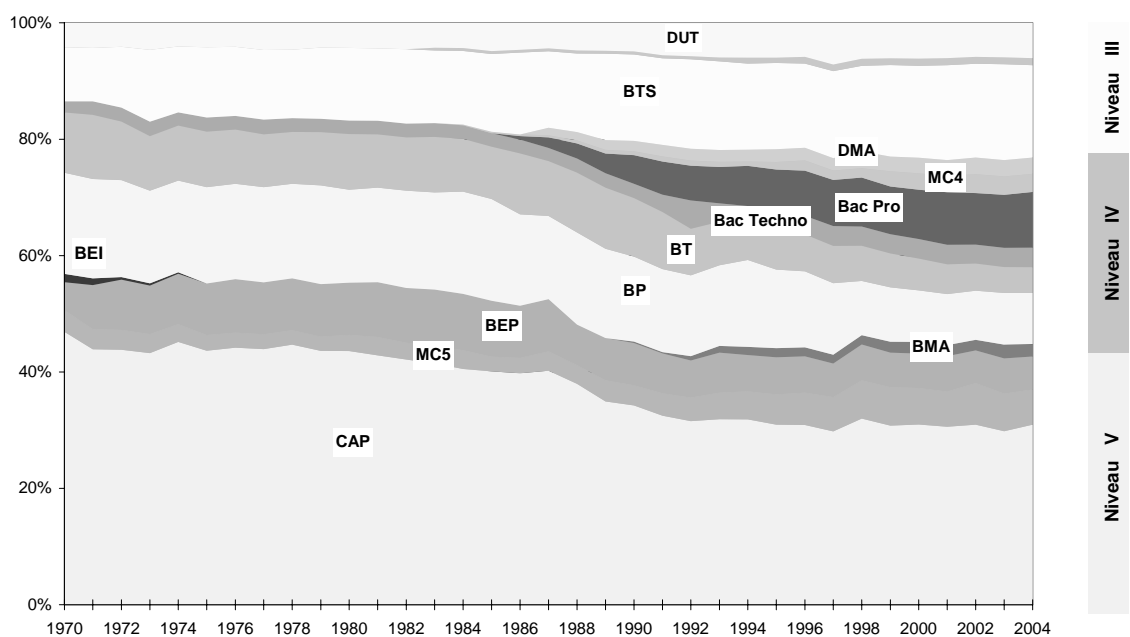
Année scolaire	1969	1975	1986	1995	2002
DUT	3 561	17 636	26 931	41 893	54 468
BTS + Dipl. métiers d'art	16 000	24 000	53 894	107 514	107 374
Ensemble du niveau III	19 561	41 636	80 825	149 407	161 842
%	7,2	10,9	14,8	22,9	30
Bac Technologique	26 666	84 559	129 271	169 503	170 929
Bac Professionnel				70 040	91 978
Brevet de Technicien	22 256	6 268	10 252	4 385	2 324
Ensemble du niveau IV	48 922	90 827	139 523	243 928	265 231
%	18,0	23,8	25,5	37,3	49,1
BEP	21 952	110 590	174 471	225 069	111 498
CAP	181 366	139 064	147 641	30 457	2 002
Mention complémentaire			4 072	4 681	
Ensemble du niveau V	203 318	249 654	326 184	260 207	113 500
%	74,8	65,3	59,7	39,8	20,9
Total		382 117	546 532	653 542	540 573

Données MEN, Repères et références stats et données REFERENS Céreq.

¹ Dans la base reflet, chaque option d'un diplôme constitue une spécialité. Par exemple les deux options du bac pro Bureautique (« Gestion administrative et secrétariat » et « Comptabilité et gestion administrative ») comme deux spécialités distinctes.

À cette diversité liée aux formations et diplômes du système éducatif, il faut ajouter celle liée aux autres types d'enseignement (agriculture, santé..) et à l'ensemble des titres homologués.

Répartition du nombre de diplômes par filière de formation



Source : Céreq - Base REFLET

De la compétence à la certification **L'exemple de la Commission technique d'homologation**

Patrick Veneau, Dominique Maillard, Emmanuel Sulzer

Si l'usage du terme de certification peut être considéré comme déjà établi dans le domaine des échanges industriels et commerciaux au milieu des années 1990 (*Revue française de gestion* 1995), son apparition est beaucoup plus récente dans l'univers de la formation et de l'éducation et apparaît plus problématique. En effet, alors que les acteurs institutionnels et politiques en font largement usage, il n'a pas encore fait l'objet de nombreux travaux d'analyse et il est loin d'être une notion stabilisée.

La loi de modernisation sociale de 2002 a consacré le terme de « certification » comme une catégorie de l'action publique dans les articles 133 et 134 relatifs à la validation des acquis de l'expérience. Pour autant, si cette loi consacre le terme et semble lier validation et certification, la certification ne lui est pas consubstantielle ; preuve en est, le terme n'apparaît pas dans les textes antérieurs portant sur la validation des acquis (1992).

On peut donc s'interroger sur les conditions dans lesquelles le terme émerge et en vient à prendre les deux acceptions contenues dans le texte de la loi française : ensemble des certificats reconnus nationalement (les « certifications » comme objets et donc comme résultat), indépendance entre délivrance de ces certificats et parcours de formation (la certification comme procédure).

En France, la diffusion de certificats de branche et les titres homologués venant s'ajouter à l'offre de diplômes a favorisé le recours à ce terme englobant. Néanmoins, l'interprétation par la diversification de l'offre n'est pas suffisante pour comprendre l'émergence de la catégorie de certification et, surtout, elle ne permet pas de rendre compte de la seconde acception évoquée ci-dessus. Dans les travaux de recherche, la place occupée par la catégorie de la « certification » est encore limitée. En outre, les analyses ne portent pas sur cette catégorie comme objet d'étude mais y ont recours comme un terme générique, pratique pour désigner les titres, diplômes ou certificats (Jobert et Tallard 1995). De ce point de vue, l'article d'A. Vinokur (1995), fait exception, puisqu'elle considère, dans une approche économique du diplôme, la certification comme caractéristique d'une forme de régulation marchande qui tend à affaiblir la valeur d'usage des diplômes. Opérant une montée en généralité, É. Verdier (1995) suggère le développement d'un « découplage diplôme-formation », qui prend la forme aujourd'hui de la seconde acception du terme de « certification ».

Nous nous intéresserons particulièrement au processus ayant abouti à l'autonomisation de l'acte officiel de délivrance d'un titre quel qu'il soit, indépendamment des modalités d'acquisition des savoirs auxquels il est associé. En effet, la dissociation « parcours de formation/validation » introduite par la catégorie de la « certification » soulève des enjeux importants, dans la mesure où elle rompt avec le modèle dominant du diplôme, qui jusqu'au début des années 1980, est essentiellement défini par un programme de formation, des contenus d'enseignement et des épreuves (Tanguy 1983).

La commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique (CTH)¹, a joué un rôle précurseur dans la légitimation de cette catégorie et de ce qu'elle recouvre, en acceptant par exemple d'homologuer – c'est-à-dire attribuer une reconnaissance officielle – à des demandes qui ne comportaient aucune information sur la formation. Si ces cas (de titres homologués sans formation) sont restés marginaux dans l'ensemble des demandes traitées par la commission, ils sont exemplaires d'une approche développée par la Commission nationale des certifications professionnelles, qui succède à la CTH dans une continuité directe². Compte tenu de cette filiation, les conditions de mise en place et les trente années de fonctionnement de la commission (1972-2002) constituent une situation particulièrement pertinente pour suivre et identifier les différentes étapes du processus d'émergence puis d'autonomisation de la catégorie de certification. Ainsi, notre démarche se situe résolument dans une perspective historique.

¹ Cf. la présentation détaillée en annexe.

² Il est mis fin à la CTH par la création de la CNCP dans le cadre de la loi de modernisation sociale de janvier 2002. Une grande partie du secrétariat de la commission ainsi que certains de ses membres continueront de travailler et de siéger dans la nouvelle commission.

Dans un premier temps, nous montrerons que J. Delors, initiateur de la commission, avait envisagé de promouvoir à travers l'homologation l'idée d'une « alternative au diplôme » et ce faisant, de permettre certaines évolutions que l'on pourrait assimiler aujourd'hui aux caractéristiques de la catégorie de la certification. Néanmoins, non seulement cette catégorie s'avère pendant presque 20 ans totalement absente des discours et des pratiques d'homologation mais l'idée même de toute alternative au diplôme et à la formation est écartée (première partie). Les pratiques d'homologation observées durant cette période (1972-1992) demeurent constantes alors que dans le même temps le contexte dans lequel s'inscrit la procédure connaît de profondes transformations. Celles-ci vont progressivement conduire la CTH à envisager l'homologation dans une nouvelle perspective, qui ne prendra véritablement forme qu'au cours de la décennie suivante, marquée notamment par un changement de présidence (deuxième partie). Dès lors que l'homologation se focalise sur les questions d'emploi, le traitement des demandes se trouve modifié par le recours à des critères nouveaux et sous l'influence d'une rhétorique de la compétence (Ropé et Tanguy 1994)³, le poids de la formation, comme registre de référence, s'en trouve désormais atténué. Les éléments sont en place pour qu'émerge la catégorie de la certification (troisième partie). Si le terme se diffuse au sein de la commission sans grande difficulté, en revanche l'approche de l'homologation qu'il induit et les modalités concrètes d'évaluation qu'il impose resteront problématiques pour l'ensemble des membres de la commission. Effectif dans certaines décisions, le principe de la certification n'en heurte pas moins l'attachement d'une part importante des membres de la commission au lien entre formation « formelle » et titre, incarné par le diplôme (quatrième partie).

1. Le diplôme « consacré » par l'homologation

Créée dans le cadre de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 1971, la Commission technique d'homologation apparaît à l'origine comme un instrument de la politique de formation permanente fondée sur la loi « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » votée la même année. Si le décret de 1972 qui précise l'objet de la commission, sa composition et son fonctionnement prévoit une inscription de droit pour les titres et diplômes du ministère de l'Éducation nationale, il ouvre, après examen, l'homologation et donc la reconnaissance officielle de l'État à d'autres titres « *quelles que soient les modalités des formations et les formes de contrôles des connaissances retenues* ». Autrement dit, la Commission doit contribuer au même titre que d'autres mesures publiques, à la promotion de la formation professionnelle continue, en conférant une imprimatur à des voies alternatives aux diplômes du ministère de l'Éducation nationale. Pour les tenants de cette politique – en particulier de Jacques Delors, alors secrétaire général à la formation permanente et à la promotion sociale –, il s'agissait même de provoquer au sein du ministère de l'Éducation nationale de profondes transformations⁴.

L'ouverture à d'autres voies de formation et de validation et d'une manière plus générale, l'idée d'une alternative aux diplômes, créait les conditions d'une diversification de l'offre de formation qui sera au principe de l'émergence de la catégorie de « certification ». Pour autant, cette ambition de l'alternative⁵ restera lettre morte dans la pratique d'homologation de la CTH. Vite oubliée, elle va laisser la place aux perspectives de « l'égalité » et de « l'équivalence » avec les diplômes du ministère de l'Éducation nationale, qui constitueront tout au long des années 1970 et 1980 les références.

Comment rendre compte du caractère central acquis par ces deux préoccupations ? Dans un texte consacré à l'homologation, J. Affichard (1986) rappelle que le souci de donner une valeur juridique aux certificats délivrés par l'Afpa avait été très présent dans les réunions interministérielles ayant abouti à la création de la commission. À travers l'argument de la reconnaissance officielle des titres, c'est également le souci d'une

³ Dans cette émergence, les débats européens semblent avoir joué un rôle non négligeable. Si le Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995) fait un usage encore modéré de ce terme, la rhétorique d'une « Europe de la mobilité » des travailleurs (Mahieu et Moens 2003) pose la question d'une comparabilité des « compétences » et des modalités de validation de celles-ci. Dans cet objectif, la référence au modèle britannique des NVQ (qui met au premier plan l'acte d'évaluation et la certification en situation d'épreuve professionnelle) fait souvent figure de voie à suivre.

⁴ Ces perspectives présentées par J. Delors en 1974 et 1976 sont rappelées dans un texte paru dans *Formation Emploi* en 1991. On se reportera aussi à Métais (1973).

⁵ Présent aux premières réunions de la commission, J. Delors en appelle « à constituer un système nouveau qui n'a pas pour but d'établir des analogies [avec les diplômes du ministère de l'Éducation nationale] » (compte rendu d'une réunion de 1973)

« égale dignité » des individus qui est mis en avant. Cet enjeu va supplanter d'autant plus facilement celui associé à l'idée « d'alternative » que les demandes adressées à la CTH jusqu'au début des années 1980, sont principalement celles de l'Afpa. Le caractère très particulier d'une offre, publique mais destinée à des adultes et de surcroît sous le contrôle du ministère du Travail, va fortement inciter les membres de la commission à étayer la valeur de ces titres en comparaison avec les diplômes du ministère l'Éducation nationale.

La composition de la commission a favorisé cet infléchissement. Le décret de 1972 fixait la composition de la commission à parité entre des représentants de ministères et des personnalités « *qualifiées* », « *choisies en raison de leur compétence et de leur expérience en matière de formation professionnelle* ». De manière quelque peu surprenante au regard du contexte de l'époque, marqué par la volonté de développer une politique de formation professionnelle continue associant les organisations syndicales, l'idée de « paritarisme » est absente de la conduite de l'homologation⁶. Celle-ci reste une prérogative de l'État et en tant que telle doit être confinée à l'intérieur de l'administration, ce que souligne d'ailleurs le nom de la commission et le caractère « technique » qui tend à limiter *de facto* son rôle. Les comptes rendus de séances et la liste des participants à ces séances permettent de souligner l'importance des milieux de la formation soit à travers les représentants des ministères concernés (outre le ministère de l'Éducation nationale bien sûr, les ministères de l'Agriculture, du Travail et de la Défense), soit par les personnalités qualifiées et les rapporteurs⁷.

Les caractéristiques de l'offre associées aux propriétés des individus qui siègent dans cette instance et décident de l'homologation contribuent à expliquer comment la recherche d'une « égale dignité » se résume essentiellement, pour prononcer l'homologation et attribuer un niveau, à une focalisation sur le registre de la formation et des critères qui la constituent : contenus, durée, modalités pédagogiques, moyens de formation. Dès lors, dans ses débats, la commission établit une équivalence entre titre et formation et une mise en relation permanente entre les « formations » à évaluer et les diplômes existants ce que résume le président de l'époque : « *Il y avait une loi d'enseignement technologique et à l'époque il y avait une bagarre de la part de l'Afpa qui se plaignait que ses certificats – et elle dit vrai – n'étaient pas considérés comme ils devaient l'être. Et alors aux termes de cette bagarre, on a dit à l'Afpa "puisque vous avez des craintes, on va faire une commission qui va les homologuer et qui va leur attribuer un niveau, etc."*, sous-entendu que tout ça serait finalement dans le prolongement de ce que faisait l'Éducation nationale ; il n'était pas question à l'époque d'autonomie de l'homologation par rapport à l'Éducation nationale. »

La place centrale accordée à la formation a pour une conséquence de considérer l'emploi comme un registre très secondaire, mobilisé au mieux pour l'attribution du niveau en cas d'hésitation. Autrement dit, jusqu'au milieu des années 1980, la commission s'est surtout préoccupée de reconnaître la qualité de contenus de formation plutôt que s'attacher à « l'utilité » des titres évalués, même si cette dernière option avait été envisagée au démarrage.

2. « L'emploi », nouvelle donne de l'homologation

La décennie 1980 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 1984⁸ 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 Haut Comité éducation emploi (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.

⁶ Le décret de 1977 ne modifiera pas cette composition. Il faudra attendre le décret de 1992 pour que les organisations syndicales soient reconnues en tant que telles comme membres de la CTH.

⁷ En tant « qu'experts », ceux-ci présentent aux membres de la commission leur avis sur les dossiers.

⁸ Les contrats de qualification (ouvrant droit aux organismes de formation à des placements) peuvent être réalisés dans le cadre de la préparation à un diplôme ou titre homologué.

Cette 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 et conduit à pointer les limites des modes de fonctionnement qu'elle avait jusqu'alors privilégiés et qui lui avaient permis d'acquérir une reconnaissance auprès des organismes de formation. Le contexte politique en réaffirmant l'importance de sa vocation originelle (la formation professionnelle) questionne également la manière dont elle l'a remplie au cours de ses quinze années de fonctionnement.

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 les alternatives auxquelles est désormais confrontée la CTH⁹. Dans le débat sur la pérennité de cette instance, de nombreux intervenants – essentiellement des représentants syndicaux – déclarent leur attachement à cette procédure, sous réserve d'en modifier quelques aspects. Si les débats sont l'occasion de rappeler la transformation des demandes¹⁰, ils donnent aussi l'opportunité d'aborder des questions nouvelles en matière de fonctionnement et de procédure¹¹ et surtout, ils confèrent à « l'emploi » une place centrale qu'il n'avait pas eue jusqu'alors dans les échanges internes à la commission.

Durant cette réunion, sont posés les termes d'une perspective alternative à ce qui avait été jusqu'alors l'essence de l'homologation. C'est ce qu'explicite 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.* » Plus tranchés encore, les propos du représentant du ministère de l'Éducation nationale pour les enseignements supérieurs se prononçaient clairement en faveur d'une nouvelle logique de l'homologation : « *À l'occasion de la procédure d'examen, il convient de s'écarter du contenu de la formation ; il faut au contraire vérifier le contenu de l'emploi auquel se réfère la formation considérée.* »

Quelles traductions ces débats ont-ils eu sur le fonctionnement de la commission et les pratiques d'homologation ? Si le discours s'infléchit dans le sens du changement de registre évoqué au cours de la réunion de la commission permanente, les pratiques restent dans la continuité des années antérieures¹², alors que dans le même temps, la nature des demandes adressées à la commission évolue de manière significative. L'offre de la décennie 1970 se caractérisait par une certaine homogénéité de niveau, de spécialité, de publics, de modalités de formation et émanait principalement de deux ministères, celui du Travail et celui de la Défense. L'offre va progressivement se diversifier tant en termes de « nature » des organismes que de caractéristiques des titres. Les opérateurs privés prennent une place croissante ; ils soumettent à l'homologation des titres à des niveaux plus élevés, plus souvent dans les spécialités du domaine des services et ils se situent sur un « marché » de formation tant initiale que continue¹³.

À plusieurs reprises, le président semble avoir pris acte non seulement des évolutions de cette offre mais aussi de la nécessité de faire évoluer la perspective de l'homologation. Ainsi, en février 1990, il déclare que la commission « *n'a pas pour mission de valider des formations "équivalentes" à celles dispensées par le ministère de l'Éducation nationale, mais de sélectionner des formations, élaborées en dehors du cadre classique de l'Éducation nationale, qui répondent à des possibilités d'emploi réels.* » Pour autant, l'analyse des comptes rendus de séances révèle le caractère toujours central du registre de la formation dans les décisions de l'homologation, celui de l'emploi ayant un caractère supplétif, notamment lors de difficultés à fixer le niveau d'un titre. Ainsi, sur 49 demandes examinées durant les années 1990 et 1991, deux sur trois font référence aux « débouchés » mais rarement pour justifier une homologation : 5 fois seulement.

Ce n'est que sous l'influence de changements institutionnels profonds que se transformera sensiblement la physionomie de la commission. En 1992 tout d'abord paraît un décret qui modifie substantiellement la composition de cette instance. 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

⁹ La CTH adresse annuellement son rapport d'activité à la commission permanente mais la réunion de mai 1988 pose explicitement la question de la pérennité de la commission et de la procédure.

¹⁰ Et l'effet de label de plus en plus associé à l'homologation.

¹¹ Saisine régionale, possibilité ouverte aux CPNE de saisir la commission, homologation des titres ou diplômes à l'issue des contrats de qualification.

¹² On notera qu'à cette période, le travail de la commission se traduit toujours par un fort taux d'homologation au niveau demandé par l'organisme, un nombre de refus très rare et des changements de « niveau » qui le sont tout autant.

¹³ Des données détaillées sur cette évolution sont disponibles dans le rapport d'étude sur l'homologation (Veneau, Maillard et Sulzer 2005).

« formation professionnelle et la promotion sociale »¹⁴. La commission demeure une « commission technique », elle s'inscrit maintenant dans une logique de paritarisme ; l'État demeure naturellement très présent dans son fonctionnement¹⁵ mais sa nouvelle composition officialise le rôle qu'il entend octroyer désormais aux « représentants professionnels » au sens large en matière de pilotage de la formation professionnelle.

À la même époque, l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) réalise un audit de la commission. L'annonce de cet audit figure dans le compte rendu d'avril 1992. Le président « *indique qu'à sa demande, le ministre du Travail a chargé l'IGAS de conduire un audit sur l'homologation [...] le terme de cette mission est fixé au 15 juin 1992* ». Ce sera la seule fois où il en sera fait état dans les comptes rendus, pourtant il va marquer profondément le travail à venir de la commission. Les raisons de cet audit sont quelques peu floues, néanmoins il semble que l'important stock de demandes en attente de traitement ait constitué un élément important.

Ce rapport aux tonalités très critiques 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'évolution de notre appareil de formation aux besoins de l'économie* »¹⁶.

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. Cet audit indique de manière beaucoup plus nette que les débats de la commission permanente de 1988, quelle devait être désormais la priorité de la CTH. Qui plus est, cet audit sera suivi d'un changement de président, en avril 1993. Membre de l'IGAS au moment de l'audit, celui-ci va s'efforcer de situer l'activité de la CTH dans le cadre des préconisations formulées dans le rapport¹⁷. Il le fera avec une certaine continuité jusqu'à la fin de la CTH en 2002.

3. De la compétence à la certification

L'injonction adressée à la commission de faire de l'emploi le soubassement de l'homologation lui impose de nouveaux modes d'appréhension des titres et la constitution de nouveaux critères ou la réactivation d'anciens. Un certain nombre de documents – aussi bien internes qu'externes – vient fonder et affirmer les nouvelles pratiques attendues. On peut ainsi évoquer la refonte du dossier-type en direction des organismes mais aussi une note d'information interne intitulée « *les fondements et outils de la décision d'homologation* » qui illustre l'importance dévolue au registre de l'emploi. Il y est rappelé que la décision d'homologation doit s'appuyer sur un « **faisceau d'indices** »¹⁸ constitué de six indicateurs. Le premier est clairement intitulé « **L'objectif de la formation et son opportunité** » : « *Il s'agit là de repérer :*

- *le profil d'emploi auquel la formation prétend mener, en le référant à la réalité et à l'évolution du marché de l'emploi dans le domaine : l'organisme doit apporter la preuve de l'employabilité dans le secteur concerné. Pour cela, il peut faire référence à des données quantitatives précises et mettre en évidence ses relations avec la branche et (ou) des entreprises du secteur pour la détermination des objectifs de la formation conduisant au titre homologué, la définition, et l'adaptation de la formation elle-même. [...]*

- *les capacités que la formation permet de développer : capacités techniques professionnelles, capacités en termes de niveau, de responsabilité et degré d'autonomie.*

Cet indicateur doit tout spécialement être croisé avec le 6^{ème} "critère" (les emplois obtenus par les stagiaires) »¹⁹.

¹⁴ Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI), Assemblée permanente des chambres d'agriculture (APCA) et Assemblée permanente des chambres de métiers (APCM).

¹⁵ Ainsi, le nombre des ministères représentés augmente.

¹⁶ On peut noter avec intérêt que le rapport mentionne les insuffisances de la CTH à reconnaître le mouvement de développement des certifications professionnelles de branches, qui n'en est pourtant qu'à ses débuts. Nous aurons l'occasion de revenir plus largement sur l'importance que prendra par la suite cette question pour la commission.

¹⁷ Pour autant, si la filiation entre cet audit et les transformations qui surviennent par la suite au sein de la CTH sont patentes et incontestables, aucune trace de débat – sur cet audit – ne filtre dans les comptes rendus de séance de la commission.

¹⁸ Les termes en gras le sont dans le document.

¹⁹ Dans le dossier-type remanié, la présentation de l'activité prise en référence constitue une des huit fiches et elle est organisée en deux parties : « 1. Définition de la qualification visée par le titre (fonctions, activités et niveau de responsabilités) » et « 2. Justification de la création de ce titre par rapport au secteur d'activité et à l'environnement

Ce changement de perspective prendra une tournure encore davantage radicale avec l'appropriation par la commission de la notion de compétence. Nous n'insisterons pas sur la très large diffusion de ce terme au tournant des années 1990, aussi bien dans les champs de la formation que de l'entreprise (Ropé et Tanguy 1994). À travers ses usages sociaux cette notion met l'accent sur l'évaluation des performances, sur l'efficacité productive (en situation) et incite à considérer l'emploi davantage comme une somme de compétences ou de savoirs en actions qu'articulé à une qualification (Stroobants 1993 ; Dugué 1994). Cette notion se révèle propice à reconsidérer la nature même des formations désormais jugées à l'aune de leur efficacité (supposée) en termes d'emploi, en mettant l'accent sur leurs finalités (l'acquisition et la validation de compétences professionnelles). Il n'est pas étonnant que, dans cette redéfinition de la formation, l'attention de la commission se porte désormais sur des dimensions relativement mineures jusqu'alors : composition des jurys et en particulier de « professionnels » dans les jurys, organisations de modalités de « validation » des compétences terminales à l'issue de la formation.

La diffusion de cette notion au sein de la CTH a contribué à minorer la formation (au sens de contenus et de durées) au profit de deux autres dimensions constitutives du titre, la définition de « l'emploi visé » (ou « cible professionnelle ») d'une part, l'évaluation et la validation des compétences qui participent de celui-ci d'autre part. Désormais le travail de la CTH va se centrer sur ces deux aspects et en nourrira ses débats et ses décisions, au point d'en constituer l'essentiel de l'argumentation fondant sa décision²⁰. Le recours à une rationalisation et une standardisation du dossier-type sous forme de référentiels²¹ – effectif à la fin de l'année 1993 – apparaît comme une conséquence logique du mode d'appréhension des titres en termes de compétences, déjà réalisée au sein du ministère de l'Éducation nationale (Maillard 2005).

« C'est-à-dire le problème, pourquoi il y a un vice-président qui est de l'inspection générale ? C'est parce que quand même il connaît bien les démarches et les méthodes... comment je dirais... pour bâtir ou rénover un diplôme. C'est-à-dire le référentiel des activités professionnelles, la définition du métier, le référentiel de certification, puisque ce qui nous intéressait nous à la CTH c'est de bien définir le référentiel des activités professionnelles et voir si le référentiel de certification était bien en adéquation avec celui des activités professionnelles et bien en adéquation avec l'emploi surtout. Quant à la partie pédagogique, même si ça nous intéressait, ce n'était pas pour nous la partie la plus importante puisqu'un enseignant, qu'il soit du public ou du privé, on lui file des objectifs et après il a des méthodes et après il s'adapte au public qu'il a devant lui. Et ça c'est vrai il fallait le faire comprendre. Et puis après est arrivée la validation des acquis professionnels et puis la validation des acquis d'expérience... » (entretien avec un vice-président de la CTH).

Dès lors, l'ensemble des conditions était réuni pour qu'apparaisse le terme de « certification », venant réaliser la synthèse des opérations d'évaluation/validation relatives à un référent formulé en termes « d'emploi-cible ». Comme le montre le tableau ci-dessous, les notions de « compétences », de « référentiels » et de « certification », absentes ou d'usage marginal au début des années 1990, connaissent avec les changements de 1993 un développement marqué. Dans l'usage, ces différents termes font « système » et traduisent clairement la mise en place d'une nouvelle perspective de l'homologation. Pour autant, le terme de formation et ceux qui lui sont associées (horaires, durée...) ne disparaissent pas du vocabulaire de la commission, soulignant par là que le changement de perspective ne se réalise pas de manière immédiate et unanime.

économique qu'il concerne ». Désormais le rapport d'expert s'ouvre systématiquement sur la présentation de l'activité prise comme référence, sur sa pertinence, et non plus comme auparavant par un exposé sur la formation.

²⁰ On citera par exemple le contenu d'un avis défavorable émis par la commission en 1995 : « La commission ne propose pas l'homologation du titre présenté. L'organisme pourra représenter un dossier en tenant compte des points suivants : - redéfinir en termes de compétences la qualification ou l'emploi visé, - revoir le projet pédagogique dans son contenu, voire sa durée, compte tenu de ce référentiel et des critères de recrutement, - mettre en place des épreuves de validation qui permettent de mesurer les compétences acquises, - améliorer l'insertion. »

²¹ L'écriture sous forme de référentiels emprunte à ce qui est développé au sein du ministère de l'Éducation nationale mais dans la pratique, les organismes présentent des référentiels beaucoup moins détaillés.

OCCURRENCES DU TERME DE CERTIFICATION ET D'AUTRES TERMES QUI LUI SONT LIÉS DANS LES COMPTES RENDUS

	compétence	référentiel	validation	certification
1990	8	0	2	0
1991	29	5	15	2
1992	16	3	13	1
1993	45	16	86	12
1994	77	35	54	33
1995	46	25	23	21
1996	42	29	22	14
1997	38	24	28	21
1998	33	30	41	34
1999	48	39	40	17
2000	65	33	35	18

Si dans les développements précédents nous avons insisté sur le contexte général qui, pour la promotion de l'emploi, conduit à une lecture renouvelée des liens entre emploi et formation en termes de compétences, il n'en reste pas moins que cette transformation se réalise au sein de la commission par l'intermédiaire d'acteurs spécifiques particulièrement acquis à ce changement de perspective, au premier rang desquels le Céreq.

Ainsi, lors d'une réunion tenue en 1994 et alors que le terme de « certification » commence à être utilisé sans avoir été véritablement défini (*a fortiori* débattu), le représentant de cet organisme au sein de la CTH entreprend d'en proposer une caractérisation. La certification est présentée comme « *un acte particulier établi par une personne désignée comme "compétente" à cet effet. Elle vise à garantir qu'un individu a fait la preuve de l'acquisition de l'ensemble des connaissances, des savoirs ou des compétences correspondant à la référence visée et citée dans le document officiel formalisant cet acte. Il suppose plusieurs opérations – sans en constituer la finalisation nécessaire – telles que : la reconnaissance des éléments composant la référence (par leur identification puis leur désignation dans un référentiel), l'évaluation des acquis et leur validation (c'est-à-dire leur mesure par rapport au référentiel)* ». Soulignons d'abord que l'on trouve dans cet extrait tous les « mots clés » que nous avons fait figurer dans le tableau précédent : référentiel, validation, compétence. Cet extrait désigne bien les deux moments forts de la certification : d'une part l'identification d'une « référence » – en clair et pour ce qui nous concerne l'élaboration d'un référentiel d'activité – et d'autre part « *l'évaluation des acquis et leur validation* » par un groupe *ad hoc*, une instance, etc., la valeur de la certification étant liée au statut et au degré de légitimité du certificateur.

Ce n'est pas un hasard si l'extrait cité ne contient pas le terme de formation. Les deux temps forts de la certification contribuent à minorer le moment de la formation, celui-ci devient même un acte extérieur à la certification. Comme le dit l'auteur dans son exposé la certification « *ne concerne pas le parcours de formation lui-même* » et la première n'est plus automatiquement liée avec le second : on peut certifier sans former et vice versa. Ce qui importe désormais, c'est le « *réfèrent* » et l'évaluation/validation de ce qui est visé dans le « *réfèrent* ».

L'acceptation proposée par le représentant du Céreq ne fera l'objet ni de discussions ni de remise en cause et tendra à devenir la définition officielle dans les travaux de la commission. Pour comprendre comment ce point de vue a pu s'imposer, il convient de revenir sur la position du Céreq au regard de la composition de la commission. Doté dès la création de la commission d'un statut « d'expert », l'établissement se voit également attribuer une position de « neutralité » institutionnelle et une situation d'observateur privilégié pour l'analyse des évolutions de ce type de thématiques. De plus, n'étant pas directement lié à des organismes valideurs et se situant à l'interface du champ de la formation et des milieux professionnels, cet organisme jouit d'une légitimité pour produire ou affirmer des définitions socialement acceptables de notions en devenir²².

Si ce discours à caractère normatif provoque l'adhésion de certains membres de la commission, on peut s'interroger sur son efficacité concrète. Parce qu'il supposait l'abandon du registre de la formation au profit des nouveaux registres déjà évoqués auparavant, son acceptation pleine et entière par l'ensemble des

²² On peut noter l'intérêt de cet organisme pour le thème qui se concrétise par la tenue d'un « séminaire » interne en 1996. En outre, on soulignera le rôle actif de son directeur de l'époque dans la rédaction de la loi dite de modernisation sociale.

membres de la commission n'allait pas soi. Il n'est donc pas étonnant qu'il ait fait l'objet de certaines réticences, obligeant la présidence à le réitérer régulièrement : « *La Commission défend l'idée selon laquelle on homologue un titre et non un dispositif de formation. Sur cette base, elle estime qu'un même titre (qui doit correspondre à une qualification clairement exprimée) peut être préparé par des publics et selon des cursus différents (dès lors que le ou les dispositifs de formation sont cohérents avec l'objectif visé)* » (compte rendu des débats en 1999).

4. La certification ou les limites d'un changement de modèle global

4.1. Un test et un exemple : l'homologation des certificats de qualification paritaires de la métallurgie

Les demandes d'homologation des certificats de qualification paritaires de la métallurgie (CQPM) permettent de montrer à travers des cas concrets le glissement opéré vers la certification au cours des années 1990 et ce qu'il implique. Ce faisant il apparaîtra que l'émergence de cette thématique n'est pas qu'un effet de rhétorique, qu'elle produit des effets tangibles, même si ceux-ci ne parviennent qu'à modifier de manière marginale certaines représentations établies de l'homologation. En effet, l'expression de débats contradictoires et de positions hétérogènes au sein de la commission sont particulièrement manifestes dans ce cas précis.

Ces demandes présentées par l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) ont concerné quatre CQPM : celui de conducteur de système de production automatisé, celui de technicien qualité, celui de technicien d'étude en CAO et enfin celui d'assistant de direction dans une PME/PMI. Les deux premiers seront homologués en 1999, le troisième seulement en 2002²³, le dernier ayant été refusé. Les débats relatifs à ces homologations commencent en février 1997 et se poursuivent sur plus de deux années²⁴, autant dire que l'examen de ces demandes n'a pas été une simple formalité. Pourquoi ces difficultés alors que la CTH avait déjà homologué d'autres certifications de branche ? La particularité et l'intérêt des CQPM pour notre propos est l'absence totale d'éléments sur la formation associée à ces certificats ; il est d'ailleurs envisageable, dans l'absolu, de se présenter aux épreuves d'un CQPM sans aucune formation préalable. Cette absence d'exigences, de normes, de repères, sur ce que doit être la formation préparant à tel ou tel CQPM est d'ailleurs un choix délibéré des instances centrales de la branche (Veneau *et alii* 1999). On comprendra ainsi aisément que l'homologation de ces certificats ait constitué un test. La CTH pouvait-elle à la fois prôner une approche des demandes et de l'homologation en termes de certification et en même temps refuser ces demandes, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire problèmes de recevabilité et de procédure soulevés par la demande de l'UIMM/CPNE mis à part.

Lors de la séance introductive à ces débats (février 1997) le président tenta de désamorcer les réticences, prévisibles, quant à l'absence d'indication sur les contenus de formation dispensés. Il devait ainsi conclure : « [le président] rappelle qu'il y a eu antérieurement quelques rares homologations de CQP et que la loi de 1971 ne fait pas obstacle à la reconnaissance des titres d'origine et de conception différentes. Il souligne que les avis de la CTH s'appuient essentiellement sur la cohérence qui existe entre les objectifs de qualification visés et les effets du titre, pour ses bénéficiaires, le cursus de formation étant un élément pris en compte, **parmi d'autres**²⁵, pour le positionnement du titre. » On ne saurait mieux dire ce qui est essentiel et ce qui est relatif ; la formation étant un « élément parmi d'autres ». Dès lors le débat pouvait commencer. Un premier « round » eut lieu en septembre 1997. Une vive et large réticence fut exprimée à l'encontre de la procédure et du contenu des dossiers présentés par l'UIMM/CPNE. En outre, la représentante du ministère du Travail et de l'Emploi et celui de la CFDT soulevèrent la question de la formation. La première devait déclarer : « *Qu'elle donne un accord de principe sur le fond, mais estime ne pouvoir apprécier les demandes présentées, en l'absence d'informations sur les formations...* » Il était encore trop tôt, ce dont convenait le président dans sa conclusion. La réunion de novembre 1997 ayant elle aussi buté sur ces questions de procédure et de contenu des demandes, la présidence de la CTH eut recours à des experts « ayant pour

²³ Nous n'avons pas le débat qui a accompagné son homologation.

²⁴ L'étalement dans le temps du traitement de ces demandes tient au fait que la commission s'est d'abord prononcée sur la question formelle de la recevabilité. Le principal problème posé à l'encontre de la « non recevabilité » est celui de la propriété du titre ; en effet, la demande est portée par l'UIMM et non par un organisme de formation, le second point – de moindre importance – est celui de la non-conformité du dossier adressé eu égard au dossier-type.

²⁵ C'est nous qui soulignons.

tâche : d'analyser le marché de l'emploi, d'étudier le référentiel des compétences, d'apprécier les référentiels de certification, de prendre connaissance du contenu des épreuves, de rencontrer les jurys et les stagiaires, de se prononcer sur le niveau demandé » ; les experts n'avaient pas à se prononcer sur la formation. Cette proposition de « procédure » recueillit l'assentiment d'une majorité des membres, on allait pouvoir passer au « fond ». Celui-ci allait être examiné en mars 1998.

Dès le début du débat le représentant de l'Éducation nationale « s'interroge sur la recevabilité de cette demande : il constate que c'est un processus de qualification qui est présenté et non pas un enseignement technologique. Son approbation pourrait changer complètement le rôle de la CTH ». Le président essaya bien de repousser cette question à plus tard, mais le premier se vit conforter par l'intervention de l'ACFCI « qui constate que les conditions de recevabilité admises en octobre 1997 (et notamment la durée de 400 heures de formation) sont absentes du dossier ». Les choses s'engageaient mal et ce d'autant plus que le rapporteur général insista en « estimant que quel que soit l'intérêt du dossier, l'on s'éloigne de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 71 ; celle-ci précise que la CTH propose l'homologation de titres ou de diplômes sanctionnant une formation professionnelle dispensée dans des établissements ». Comme pour remercier ces intervenants de leur soutien, le premier enchérit : « Ce dossier pose le problème de fond de l'avenir de la CTH. Il n'aurait pas de réserves si ce CQPM était accompagné de formation comme c'est le cas dans un des IUT qui le prépare. » Dans la foulée, le représentant de la CFTC « rappela que les CQP homologués en 1998 étaient eux assortis de formation ».

Il fallut l'intervention successive de trois membres importants pour stabiliser la situation. La CFDT « estima qu'il fallait faire évoluer la loi », le président « qu'on homologue le résultat d'un parcours », quant au ministère du Travail et de l'Emploi « il approuve le sens général de cette démarche qui favorise la mobilité. Il pourrait s'agir d'une expérience dont il faudra mesurer les conséquences. Elle s'inscrit par ailleurs dans la réflexion du ministère du travail qui vise à distinguer les fonctions de certification et de formation ». D'autres interventions viendront encore relancer le débat ; la question de l'interprétation de la loi de 1971 et de cette fameuse ligne citée plus haut par le rapporteur général demeurait problématique, à tel point qu'un juriste fut consulté. Sur cette « question de droit », ce dernier estima « que la CTH a vocation à homologuer des qualifications et non des formations : on homologue en effet le produit d'une formation quel que soit l'organisme dispensateur ». La messe était-elle dite ? Les débats ultérieurs n'apportèrent pas d'éléments nouveaux.

Il est temps de considérer les votes. Ils sont intéressants à plus d'un titre. Fait très rarissime dans l'histoire de la CTH, nombre de membres avait un mandat de vote, signe de l'importance que les différentes catégories d'acteurs accordaient à ces demandes. Les votes exprimés n'en ont donc que plus d'intérêt. Le premier vote concerna le CQPM « qualitatif », en mars 1998. L'homologation fut obtenue par 13 voix pour, 6 contre et 4 abstentions. Celle du CQPM de « conducteur de système de production » (en mars 1999) fut acquise plus difficilement : 11 voix pour, 8 contre et 4 abstentions, ce qui correspond à un vote favorable très serré pour une homologation. Enfin le dossier du CQPM « d'Assistant de direction » fut moins bien perçu par les membres de la CTH ; il ne recueillit que 7 voix pour et 11 contre, avec toujours 4 abstentions²⁶ et il ne fut pas homologué. Sans plus de précision sur l'origine des votes, nous pouvons néanmoins avancer que ces votes partagés ne se laissent pas résumer à la traditionnelle opposition entre « partenaires sociaux », avec l'État comme « arbitre » ; même si effectivement l'UIMM eut le soutien du CNPF. Tout porte à croire au contraire que ces votes contrastés ont concerné toutes les catégories d'acteurs siégeant dans cette commission. Il est à peu près sûr que toutes les organisations syndicales de salariés n'ont pas voté « comme un seul homme » et qu'il en a été de même des « organismes intéressés à la formation professionnelle et à la promotion sociale ». Que dire de l'État et des positions des différents ministères ? Si les ministères du Travail et de l'Éducation n'eurent pas les mêmes points de vue, les votes des autres ministères (Défense, Agriculture, Équipement, etc.) nous sont inconnus.

Ce cas de l'homologation d'un titre en l'absence de toute information sur les contenus effectivement dispensés crée un précédent dans les pratiques de la commission. Pour autant, et si ce cas s'inscrit pleinement dans la logique de la certification, il n'ouvre pas la voie à une généralisation de cette logique. Comme le souligne le représentant d'un ministère : « On ne passe pas d'une logique à une autre du jour au lendemain. »

²⁶ Le quatrième après un report en juin 1999 fut homologué en 2002, mais nous ne connaissons pas le détail du vote.

4.2. La formation, repère et valeur

Si dans les années 1990 la perspective de la CTH change, le terme de formation n'a pas disparu du vocabulaire des membres et elle constitue toujours un registre conséquent. Particulièrement manifeste lors de certaines décisions (refus ou « reclassement »²⁷ des titres), le recours à ce registre représentait encore en 1999 plus de 40 % du premier argument fondant le refus.

Autre exemple, parmi des dizaines d'avis que nous aurions pu prendre pour illustrer le maintien de ce registre, le libellé d'un avis relatif à un titre de niveau II en septembre 1998, c'est-à-dire à une époque où la CTH traite la question des CQPM : *« Ce cycle d'étude d'une durée égale à 290 heures s'apparente beaucoup plus à un séminaire ayant pour objectif la valorisation d'axes de progrès dans le cadre de l'architecture d'un projet personnel, qu'à une formation débouchant sur un emploi réel et bien défini. Dans cette hypothèse, ce cycle de formation relève-t-il bien de l'homologation ? »*

Bref, même à la fin des années 1990, le registre de la formation est loin d'être tombé en désuétude. Précisons d'abord que les membres de la CTH n'adhèrent pas tous et de manière complète à cette logique. Pour certains d'entre eux, elle semble avoir un statut d'extériorité avec laquelle il faut composer. Cette logique peut heurter les valeurs, les convictions, de bon nombre de membres de la CTH dont certains ont fait une bonne part de leur carrière professionnelle dans l'éducation ou dans la formation, parfois même comme enseignant. Les limites de la logique de la certification sont d'ailleurs perçues par les membres de la commission, y compris ceux qui n'y sont *a priori* pas opposés : *« On était parti sur le modèle anglais, mais ce n'est pas du tout le même type de construction en France. Donc la validation des acquis... peut-être qu'on va revenir à quelque chose de plus raisonnable au regard de notre histoire. C'est-à-dire que la validation n'est pas complètement indépendante de la façon dont on l'a acquise. Ce n'est pas quelque chose de complètement indépendant, moi je n'y crois pas »* (représentant de ministère).

Ces réticences poussent bien évidemment au maintien du registre de la formation et d'autant plus, rappelons-le, que les demandes émanent d'organismes de formation dont certains sont en quête de reconnaissance. Comment se détourner de cette fonction de tri et, indirectement, de « labellisation » des organismes privés alors qu'aucune autre instance ne la prend en charge ? Et en vertu de cette fonction implicite, comment faire l'impasse sur les contenus mais aussi les moyens matériels, le personnel enseignant... ? Ce d'autant plus que dans ce travail d'examen et de jugement la formation et les critères qui lui sont associés se révèlent pratiques, voire plus fiables que beaucoup d'autres... De ce point de vue les propos de prime abord iconoclastes d'un ancien rapporteur général ne le sont, en définitive, pas tant que cela : *« Moi j'étais favorable à un mixte des deux [« qualification visée »/emploi d'une part et formation d'autre part] et je continue à prétendre que ce n'est pas... ça c'est mission impossible. Alors on croit que... mais on fait mal. Et qu'est-ce qu'on fait ? On revient au niveau et quand on revient au niveau c'est quoi ? C'est du niveau de formation. On a beau dire tout ce qu'on veut, on se cache derrière son petit doigt, on revient au niveau de formation de l'EN parce que ce sont des niveaux qui existent. Alors on dit, non nous ce n'est pas pareil. Mais c'est pareil. On se raconte des histoires. »*

Conclusion

La catégorie de la certification est emblématique d'un nouveau mode d'appréhension des relations entre l'espace de la formation et celui de l'emploi. Son émergence au sein de la CTH trouve des conditions favorables au moment où « l'emploi » devient l'enjeu et la priorité essentielle du parcours, processus de formation. Certes, la formation conserve un caractère incontournable dans l'homologation mais elle est instrumentalisée dans la perspective de l'emploi. Cette manière de considérer l'homologation – qui a constitué un tournant important pour la commission au regard de ses pratiques de la décennie 1970 et d'une bonne partie des années 80 – s'est construit en modèle consensuel. Cette « quasi-doctrine » a pu être d'autant mieux acceptée que les caractéristiques des demandes se transformaient et que le souci de la qualité des formations était justement congruent avec l'ambition d'homologuer des titres « utiles » pour l'emploi des individus qui les détiendraient.

Dans cette évolution, l'appropriation par les membres de la commission de la notion de compétence et d'outils qui lui sont associés, les référentiels, a constitué une phase décisive dans le processus qui inscrit l'homologation dans la perspective de la certification. Parce qu'elle se démarque de l'idée de savoirs

²⁷ C'est-à-dire de titres dont le niveau attribué était différent de celui demandé par l'organisme.

progressivement acquis, l'acceptation de « la compétence professionnelle » tend à minorer les aspects de formation et d'éducation, en particulier celui des connaissances transmises et acquises dans le cadre d'un enseignement formalisé. Dans une telle optique, la valeur d'un titre doit désormais être mesurée à l'aune d'un référent professionnel dont la traduction en termes de compétences détermine et conditionne les modalités d'évaluation indépendamment des parcours de formation suivis. Dans cette nouvelle acceptation de l'homologation, il s'agit moins de vérifier la cohérence et la pertinence de programmes de connaissances mais plutôt de juger de la pertinence d'un dispositif d'évaluation de compétences requises pour l'exercice d'un emploi déterminé. On aboutit ainsi à une autonomisation et finalement à la centralité de l'acte d'évaluation et de validation par rapport au processus de formation, ce que subsume le terme de « certification ».

L'émergence et l'adoption de la catégorie de certification telle que l'avons analysée au sein de la CTH permet de révéler les significations et les enjeux sous-jacents que l'usage banalisé de cette notion tend à masquer. L'usage de la catégorie de certification suppose implicitement une adhésion à une lecture des relations entre emploi et formation à l'aune des compétences et à entériner la rupture du lien traditionnellement établi entre éducation, formation, diplôme et qualification. En ce sens, la diffusion et le devenir de cette catégorie est porteuse d'enjeux sociaux, que ne révèle pas d'emblée son acception anodine.

Pour autant, l'analyse du fonctionnement de la commission montre aussi les limites de la capacité de changement introduite par cette catégorie. Si le terme semble s'imposer dans le discours et accepté comme un objectif idéal pour l'homologation, la pratique de jugement ne peut – le plus souvent – s'affranchir d'un système de critères construits à partir de la formation. De ce point de vue, la rupture paraît inachevée en dépit de la conversion à la perspective de l'emploi et de l'introduction de nouveaux registres pour le travail d'homologation. La composition de la commission et l'attachement de ses membres à la formation comme source de la valeur du titre suffit-elle à rendre compte de la permanence des critères associés à la formation ? La contrainte faite à la commission de produire des jugements sur la valeur des titres n'imposait-elle pas à ses membres – quels qu'ils aient été – de s'appuyer sur des éléments tangibles, systématiquement disponibles et fondés sur une base cognitive commune, à savoir la formation et le descriptif des cursus auxquels ils se rapportent ?

Bibliographie

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.

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.

Delors J. (1991), « Genèse d'une loi et stratégie du changement », *Formation Emploi*, avril-juin, n° 34, pp. 31-38.

Dugué E. (1994), « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, XXXVI, n° 3, pp. 273-292.

Jobert A. et Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. Construction et négociation des diplômes », *Formation Emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 133-150.

Mahieu C. et Moens F. (2003), « De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes », *Éducation et Sociétés*, n° 12/2.

Maillard F. (2005), « L'offre de diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France. Injonctions et contradictions », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, septembre.

Merle V. (1998), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril, pp. 54-63.

- Métais A. (1973), « La formation continue remet-elle en cause le diplôme ? », *Droit social*, n° 9-10, septembre-octobre, pp. 97-100.
- Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 95-111.
- Revue française de gestion* (1995), dossier « Gérer par les normes », n° 106.
- Ropé F. et Tanguy L. (dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Sociologie du travail* (1995), dossier « La formation contre le chômage ? », XXXVII, n° 4.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles, collection « Sociologie du travail et des organisations ».
- Tanguy L. (1983), « Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers », *Sociologie du Travail*, n° 3, pp. 336-354.
- Veneau P., Charraud A.-M. et Personnaz E. (1999), « Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ? », *Formation Emploi*, n° 65, janvier-mars, pp. 5-21.
- Veneau P., Maillard D. et Sulzer E. (2005), « L'homologation et son évolution depuis 1973 », *CPC Documents*, n° 5.
- Verdier É. (1995), « Négocier et construire des diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales », *Formation Emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 3-10.
- Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 151-183.

ANNEXE

LA COMMISSION TECHNIQUE D'HOMOLOGATION (CTH)

Instituée dans son principe par la loi de 1971 sur l'enseignement technologique, la Commission technique d'homologation est régie par les décrets successifs de 1972, 1977 et 1992 et a laissé la place à la Commission nationale de la certification professionnelle, cette dernière ayant été créée officiellement le 17 janvier 2002 par la loi de modernisation sociale.

Son objet est « *l'inscription sur une liste établie sous l'autorité du Premier Ministre des titres et diplômes de l'enseignement technologique, par niveaux, d'une part, par métiers, groupes de métiers ou types de formations, d'autre part* ». Les titres sont homologués pour une durée de trois ans renouvelable.

Sa composition initiale (associant des représentants des ministères à des personnalités qualifiées) s'est élargie au fil du temps. Les organisations syndicales de salariés et d'employeurs, les représentants des chambres consulaires ainsi que la Fédération de l'Éducation nationale voient leur présence officialisée par le décret de 1992.

La procédure d'homologation repose sur deux étapes successives, la saisine et l'examen. La CTH ne peut être saisie que par un organisme officiel, c'est-à-dire le ministère concerné dans le cas d'un titre proposé par celui-ci, le préfet de région ou le président du conseil régional dans les autres cas. L'instruction proprement dite repose sur le rapport d'un expert extérieur (qui enquête auprès de l'organisme), présenté devant la commission, qui entend ensuite l'avis du COREF (comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi, dans le cas d'une saisine régionale) et auditionne les représentants de l'organisme demandeur. Après débat et décision de la commission, le secrétariat transmet un avis (défavorable ou favorable à l'homologation, précisant le niveau et le code de la spécialité du titre) au ministre chargé du Travail qui signe – par délégation du Premier Ministre – l'arrêté d'homologation.

Les analyses présentées dans cette contribution reprennent en partie les résultats d'une étude portant sur la CTH, l'homologation et son évolution depuis 1973 (Veneau, Maillard et Sulzer 2005). Ce travail repose sur une pluralité de sources et de matériaux. L'analyse de l'évolution de l'offre a été conduite à partir d'un échantillon représentatif de l'ensemble des dossiers de première demande d'homologation. L'étude des débats internes à la commission, en vue de saisir et d'interpréter les modalités de l'homologation et les pratiques de classement, repose sur des sources d'archives, des comptes rendus des séances. Plus d'une vingtaine d'entretiens a été réalisée de manière complémentaire avec d'anciens membres de la commission représentant la diversité de sa composition.

Européanisation de la certification Un passé éclectique, un avenir incertain

Annie Bouder

La politique européenne, dans ses objectifs de constituer un marché unique du travail et d'instaurer une société de la connaissance, contribuera-t-elle à favoriser une harmonisation des systèmes de certification, débouchant sur la mise en place de signaux homogènes et lisibles permettant de caractériser les compétences possédées par les individus dans l'ensemble de l'Union ?

La plus récente actualité européenne dans le champ de l'éducation et de la formation semble vouloir avancer dans ce sens et accorde une place prépondérante à la certification. La consultation qui vient de se terminer sur la proposition de mise en place d'un cadre européen des certifications professionnelles (CECP en français, EQF – European Qualification Framework – en anglais) représente une tentative de mesurer l'acceptation d'un éventuel outil commun de mise en concordance des certifications nationales. Elle côtoie d'autres modes d'approche initiés à un niveau européen, entre autres la consolidation de toutes les directives concernant les professions réglementées et leur certification, qui a été finalisée en 2005. Nous y reviendrons.

Cette dernière tentative est cependant loin d'être la seule de l'histoire européenne. Dès ses débuts, l'Europe a abordé des questions liées à la qualification, à sa reconnaissance par la certification et à la formation professionnelle. La rétrospective que nous brosserons plus loin montrera comment ces préoccupations ont fluctué depuis les premiers traités de Rome et comment elles font écho à celles discutées en France. Dans le même temps, les États européens ont fait évoluer leurs politiques vers une plus grande intégration, se dotant de principes et d'instruments de gouvernance devant faciliter cette intégration. Dans le champ de l'éducation, de la formation professionnelle et de la certification, on peut parler de trois paliers importants dans l'engagement des États, consacrés par trois textes à la nature juridique différente : le traité de Rome instituant la Communauté économique européenne, le traité de Maastricht transformant celle-ci en Communauté européenne et les conclusions du Conseil européen de Lisbonne fixant des objectifs à atteindre d'ici 2010. Nous les reprendrons plus loin.

Mais les États membres sont loin d'être les seuls acteurs dans le champ. L'administration communautaire – en l'occurrence la Commission – et le CEDEFOP ont également été sources d'initiatives rendant multiples les activités, chacun à l'aide d'outils différents dont nous reparlons dans la suite de l'article. Nous ajouterons à cela, deux « univers » relativement autonomes mais ayant contribué, chacun pour sa part, à élargir l'impact de l'Europe sur la définition et le classement des qualifications et des certifications : l'enseignement supérieur et l'appareil statistique européen.

Nous le verrons, au travers de toutes ces « pérégrinations » rétrospectives, se poseront de manière récurrente diverses questions à propos du lien entre qualification, certification et formation, ainsi que celle de la source de légitimité des acteurs impliqués, de la confiance qu'ils s'accordent les uns aux autres et sur quelles bases. À la première de ces questions la tendance la plus récente est d'affirmer que se concentrer sur la certification et sur son européanisation permet de faire abstraction, permet de « neutraliser » les systèmes d'éducation et de formation. Ceci s'avérant nécessaire dans un premier temps, parce qu'éducation et formation initiales sont maintenant encore, sous l'autorité souveraine des États-nations. Ensuite, parce qu'elles sont chargées des contextes sociétaux qui les ont conçues et empêchent par là-même le rapprochement, l'européanisation souhaités. Quant à la deuxième question sur la légitimité des acteurs impliqués, elle semble vouloir récemment être résolue par des contrôles de la qualité des procédures plutôt que par une confiance mise dans la « qualité », la position des acteurs en matière de responsabilité et de représentativité. Les procédures de contrôle qualité seraient à même de remplacer la négociation et la confiance mutuelle.

C'est à l'aide de ces informations « historiques » que nous tenterons, dans un deuxième temps, de discuter de ce que l'européanisation des certifications pourrait signifier : quels usages veut-on et peut-on en faire et donc quelle offre peut-on envisager ? Ce qui semble inverser la question posée au niveau national¹.

¹ Quelle offre pour quels usages ?

1. Retour sur histoire²

Ce retour sur histoire rend compte du côté « patchwork » de la « politique » européenne en matière de qualification, formation et certification. L'acteur « Europe » est tout sauf monolithique. Il existe en son sein différents intérêts, différentes logiques, souvent portés par différentes directions générales à la Commission européenne ou par d'autres organismes européens. Ce qui ne simplifie pas la compréhension que l'on peut avoir de la portée des évolutions les plus récentes. La complexité du schéma 2 (voir infra) traduit visuellement ce foisonnement d'initiatives.

L'histoire commence avec la signature en 1957 du traité de Rome instituant la Communauté européenne. Par rapport aux thèmes qui sont les nôtres dans cet article, trois éléments de ce traité sont d'importance particulière, dont deux sont contenus dans les articles relevant du chapitre « politique sociale » : l'article 123 qui crée le Fonds social européen (FSE) et l'article 128 qui ouvre la compétence communautaire à la formation professionnelle :

« Sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun » (article 128).

Par formation professionnelle était entendu à cette époque la formation des salariés en reconversion (« rééducation » était alors le terme !) professionnelle. Ce n'est que progressivement que le FSE est aussi devenu l'instrument privilégié des différentes vagues de nouveaux États adhérents pour mettre en place leurs politiques de formation initiale et continue, et tout particulièrement l'apprentissage. De fait, la plus grande partie de l'investissement européen dans des actions de formation professionnelle relève du FSE et concerne principalement les publics les plus à risque sur le marché du travail, dont les jeunes sortis de l'enseignement obligatoire sans formation. Il n'est pas, dans ce contexte, question de certification.

Le troisième élément, qui revêt une importance plus grande au regard de notre thème de la certification, est contenu dans le chapitre portant sur « la liberté d'établissement » et concerne très expressément les « diplômes, certificats et autres titres »³. C'est par cette entrée que nous commencerons notre rétrospective européenne. Nous avons choisi de distinguer plusieurs sous-ensembles dans cette histoire, que nous avons intitulés : les directives ; la mise en correspondance ; l'institutionnalisation de la subsidiarité ; la transparence ; Lisbonne, la MOC et les objectifs Éducation Formation 2010. Nous traiterons à part l'enseignement Supérieur et la statistique communautaire. Pour chacun des sous-ensembles, nous reprendrons son contenu, ses objectifs et les acteurs impliqués.

1.1. Les directives

Dès le premier traité de Rome (1957) instituant la Communauté économique européenne et le Marché commun, la certification des qualifications professionnelles fait l'objet d'une réglementation rendue obligatoire aux États par le biais de directives.

² Cette partie s'inspire largement de Merle et Bertrand (1993).

³ Article 57 du traité de Rome.

Encadré 1

LES DIRECTIVES

Les traités instituant l'Union européenne prévoient les instruments juridiques suivants, qui lient plus ou moins les États dans la forme, les délais ou les moyens :

- *Les directives* : elles lient les États membres quant au résultat à atteindre dans un délai donné, tout en laissant aux instances nationales le choix de la forme et des moyens. Les directives doivent être incorporées dans les différents ordres juridiques nationaux, conformément aux procédures prévues dans chaque État membre.
- *Les décisions* : elles sont obligatoires dans tous leurs éléments pour les destinataires qu'elles désignent. Par conséquent, les décisions ne requièrent pas de législation nationale pour leur exécution. La décision peut être adressée à un, à plusieurs ou à tous les États membres, à des entreprises ou à des particuliers.
- *Recommandations et avis* : ces instruments ne sont pas contraignants.

Les directives prévues au traité de Rome devaient assurer « la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres » (article 57), pour les activités non salariées dans un premier temps. Étaient spécifiquement ciblées les professions libérales. Dans la logique d'un Marché commun, la certification représentait un frein à la liberté d'établissement (chapitre 2 du traité) entravant la liberté du marché, et devait être traitée de manière singulière et opposable. Au sein de la Commission européenne, c'est d'ailleurs la direction générale « Marché intérieur » qui a reçu à ce titre la responsabilité de l'élaboration et du suivi de ces directives, responsabilité qu'elle a encore à ce jour.

Encadré 2

TRAITÉ DE ROME, ARTICLE 57

« 1. Afin de faciliter l'accès aux activités non salariées et leur exercice, le Conseil, sur proposition de la Commission et après consultation de l'Assemblée* arrête, en statuant à l'unanimité au cours de la première étape et à la majorité qualifiée par la suite, des directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres.

2. Aux mêmes fins, le Conseil, statuant sur proposition de la Commission et après consultation de l'Assemblée, arrête, avant l'expiration de la période de transition, les directives visant à la coordination des dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres concernant l'accès aux activités non salariées et l'exercice de celles-ci. L'unanimité est nécessaire pour les matières qui, dans un État membre au moins, relèvent de dispositions législatives et pour les mesures qui touchent à la protection de l'épargne, notamment à la distribution du crédit et à la profession bancaire, et aux conditions d'exercice, dans les différents États membres, des professions médicales, paramédicales et pharmaceutiques. Dans les autres cas, le Conseil statue à l'unanimité au cours de la première étape et à la majorité qualifiée par la suite.

3. En ce qui concerne les professions médicales, paramédicales et pharmaceutiques, la libération progressive des restrictions sera subordonnée à la coordination de leurs conditions d'exercice dans les différents États membres. »

* Note de l'auteur : l'Assemblée de 1957 est devenue par la suite le Parlement européen.

Les directives concernant les professions libérales sont celles qui sont les plus connues, de même que les difficultés et les retards que leur adoption ont suscités. Si la liberté d'établissement est formellement acquise pour les architectes en 1965, il faudra attendre 1976 pour les médecins, 1979 pour les infirmiers, dentistes et avocats et 1987 pour les pharmaciens – soit 30 ans après la signature du traité.

De fait, une quinzaine de directives ont été adoptées au cours des années, incluant toutes les professions réglementées dans certains pays même si elles ne le sont pas dans d'autres (par exemple les « maîtres-

artisans » qui ne recouvrent pas les mêmes spécialités selon les pays, ou une série des métiers du domaine maritime, et beaucoup d'autres). Cette extension incluait les professions relevant aussi du salariat. La plupart d'entre elles obligeaient à une « reconnaissance sur la base de la coordination des conditions minimales de formation »⁴.

C'est en 1999 qu'est publiée la directive dite du « régime général de reconnaissance des diplômes ». Elle stipule « *qu'un État membre ne peut refuser à un ressortissant d'un autre État membre, pour défaut de qualification, d'accéder à l'une des activités énumérées à l'annexe A, première partie, ou de l'exercer, dans les mêmes conditions que ses ressortissants, sans avoir procédé à un examen comparatif entre les connaissances et compétences attestées par les diplômes, certificats et autres titres que le bénéficiaire a acquis dans le but d'exercer cette même activité ailleurs dans la Communauté, et les connaissances et compétences exigées par les règles nationales* »⁵. Les activités concernées recouvrent la quasi-totalité des activités économiques. Là encore, la formation et ses contenus sont au cœur de la définition de la certification.

Depuis septembre 2005 une seule directive (2005/36)⁶ consolide toute la réglementation obligatoire en la matière. Son intitulé fait référence à la « reconnaissance des qualifications professionnelles » et, à l'image de toutes les précédentes, ces qualifications professionnelles sont définies à partir des contenus des programmes de formation qui permettent de les obtenir. S'ajoute également pour certaines spécialités ou dans certains pays une liste des organismes habilités à délivrer les diplômes ou titres devant être reconnus dans ce cadre.

Ce premier rappel montre donc que le premier mode d'approche de la certification a été par l'usage de la règle de droit obligatoire et que celle-ci fait reposer le socle de la certification européenne sur des contenus de formation et sur la notoriété – la « qualité » – des acteurs (nationaux) qui les délivrent et qui sont expressément cités. Ces deux piliers sont donc aussi ceux sur lesquels, dans cette approche, repose la confiance que se font les États en matière de certification/qualification. Elle fonde le premier principe de régulation européenne dite « méthode communautaire » d'une intégration par le droit « *qui transfère des compétences souveraines vers des instances supranationales dotées d'un pouvoir de légiférer, mais aussi d'un pouvoir de sanction sur les États indisciplinés* » (Georgopoulos 2005, p. 1). Elle est plus que jamais d'actualité dans les échanges communautaires. Il n'en est pas de même pour l'approche suivante.

1.2. La mise en correspondance

Ce volet des travaux européens dans le champ de la certification a été lancé sous la responsabilité du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). Cet organisme a été créé en 1975, en même temps que la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Eurofound). Ils servaient de « pendants » aux politiques essentiellement économiques et marchandes de la CEE, permettant une première mise en commun des préoccupations des États dans des champs exclusivement nationaux.

L'opération de mise en correspondance a consisté à comparer terme à terme les contenus de l'activité de travail attendue des différentes professions définies par leur titre. Dans cet exercice, on ne parle plus de contenus de formation, mais bien de contenus d'activité, de ce qu'il fallait savoir faire (« *les exigences professionnelles pratiques pour les professions ou groupes de professions* »⁷). Dans les pays, ceci est fonction des modes d'organisation du travail, des résultats des négociations collectives et des classifications professionnelles qui en découlent. L'exercice a prouvé être très controversé, long et portant peu de fruits dans la pratique. Il a malgré tout concerné les professions de niveau « travailleur qualifié »⁸ dans 19 secteurs.

C'est à cette occasion qu'une échelle en cinq niveaux a été élaborée, qui est reproduite en annexe 4. Chacun des niveaux y est défini à partir de deux dimensions : le niveau de formation donnant accès au niveau et l'activité professionnelle généralement réservée aux titulaires de ces formations. Il n'y est pas

⁴ Intitulé du chapitre III du titre III de la directive (2005/36), voir ci-dessous.

⁵ Directive 1999/42/CE du 7.6.1999, article 3 – Journal officiel des Communautés européennes L201 p. 78.

⁶ Journal officiel de l'Union européenne L255, du 30.9.2005, p. 22.

⁷ Décision du Conseil du 16 juillet 1985, article 3, 2^e tiret. JO des Communautés européennes L199 du 31.7.85.

⁸ Assimilé aux niveaux V français (niveau 2 européen).

question de certification et malgré l'affichage « contenus d'activité », un des repères principaux est tout de même, pour partie, l'organisation des cursus scolaires.

« L'ampleur du travail engagé pour la réalisation de ce système de correspondance peut apparaître démesuré au regard des résultats escomptés. [...] la recherche d'une définition commune aboutit à établir une sorte de plus petit dénominateur commun entre les pays et exige la prise en compte de nombreuses notations sur les particularités de chaque pays. Au vu des résultats on est conduit à se demander si les variations entre pays établies dans ce cadre ne sont pas très secondaires au regard des différences entre les entreprises d'un même pays » (Merle et Bertrand 1993).

L'opération en elle-même a été abandonnée, faute de perspectives de mise en œuvre réelle⁹. Mais les résultats qu'elle avait pu obtenir ont été publiés au Journal officiel et ont donné lieu à l'élaboration d'une fiche d'information devant servir notamment aux travailleurs migrants pour mieux faire connaître leurs qualifications. Les derniers tableaux de correspondance ont été publiés au Journal officiel des Communautés européennes en décembre 1993. Il n'est pas à exclure que ses principes d'action, et entre autres la « fiche d'information » mais surtout la grille des niveaux, aient inspiré certaines des activités suivantes. Nous y reviendrons.

Par rapport aux acteurs impliqués, on peut s'étonner du défaut de poursuite de l'activité compte tenu du haut niveau décisionnel communautaire (le Conseil) et de l'implication active des partenaires sociaux sectoriels ou professionnels. Mais force a été de constater que de nombreux facteurs déterminent la classification des qualifications dans les différents contextes nationaux, qui tous reposent sur un équilibre plus ou moins stable entre partenaires. Si la légitimité de ceux participant à l'opération ne pouvait pas être individuellement mise en cause, elle n'a cependant pas permis qu'une légitimité conjointe se construise. Et ce d'autant moins que « *les définitions auxquelles on aboutissait ne correspondent ni à une situation européenne, qui (était) d'ailleurs purement abstraite, ni à aucune réalité nationale* » (Merle et Bertrand 1993). L'exercice n'était resté qu'un exercice et il n'y a pas eu appropriation dans les pratiques. Il n'y avait pas non plus de pression communautaire forte. La règle de droit ne pouvait pas s'appliquer en la matière.

L'approche par les contenus de l'activité de travail ne s'est donc pas avérée porteuse.

1.3. L'institutionnalisation de la subsidiarité

Depuis le traité de Rome il était entendu que l'éducation et les politiques éducatives étaient exclues du champ des compétences communautaires et qu'elles relevaient exclusivement de la souveraineté nationale. La formation professionnelle, pour sa part, était considérée comme relevant des politiques d'emploi et donc sous la responsabilité des ministres en ayant la charge. « *Jusqu'au milieu des années 80, les ministres du Travail et des Affaires sociales étaient seuls responsables de la politique de la formation professionnelle* » (Sellin 1999), même lorsque celle-ci concernait la formation initiale des jeunes¹⁰.

C'est donc sans aucune base juridique, mais uniquement par volonté politique, que les ministres de l'Éducation se rencontrent pour la première fois en 1974. Une année auparavant, en 1973, la direction générale en charge de la recherche avait commencé à inclure dans ses activités des préoccupations ayant trait à l'éducation et c'est elle qui mettra en œuvre les premières décisions prises à cette occasion. Au début¹¹, « *la coopération portait sur quatre thèmes :*

- *la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les échanges d'étudiants ;*
- *l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire ;*
- *l'enseignement aux enfants étrangers de la "deuxième génération" ;*
- *le passage des jeunes de l'école à la vie adulte et professionnelle » (ibid.).*

⁹ Et malgré une résolution du Conseil de novembre 1990 qui « *décide l'extension des travaux [...] aux autres professions de tous les niveaux de formation professionnelle* ».

¹⁰ Pour les pays, telle la France, dans lesquels la formation professionnelle initiale s'organisait sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, cela a signifié que jusque vers la fin des années 1990 ce dernier ministère était absent, car non convié, des décisions communautaires en matière de formation professionnelle.

¹¹ La suite de cette section s'inspire largement de Sellin (1999).

En 1981, la responsabilité des actions en matière d'éducation et de formation passe à la direction générale Emploi et Affaires sociales, où elle donne lieu à la création d'une direction spécifique. À cette époque viennent s'ajouter aux précédents, d'autres thèmes de coopération : « *Les nouvelles technologies, la promotion de la formation professionnelle et de la formation à la gestion dans les petites et moyennes entreprises ainsi que dans les nouvelles initiatives locales d'emploi, la formation continue et la formation en alternance* » (*ibid.*). C'est à partir de ces actions diverses et éparses, qu'ont été créés à partir de 1985 de non moins divers et épars programmes européens dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle : PETRA, sur le passage de l'école à la vie professionnelle ; FORCE, pour le développement de la formation continue en entreprise ; EUROTECNET, pour la promotion de l'innovation en formation professionnelle issue des changements technologiques ; IRIS, pour la promotion de l'égalité des chances des femmes dans la formation professionnelle ; ERASMUS, COMETT, LINGUA... En 1989 la direction Éducation et Formation professionnelle est transformée en une Task Force ressources humaines à qui est dévolue la gestion de tous ces programmes. La formule de la Task Force donnant plus de facilités opérationnelles aux activités puisque fonctionnant sous l'autorité directe du commissaire et du directeur général.

La rétrospective précédente montre comment progressivement commence à s'institutionnaliser une responsabilité communautaire dans le champ de l'éducation-formation. Mais on est encore loin de préoccupations « officielles » sur les qualifications et les certifications. Celles-ci font quelquefois partie de certains des projets financés par les différents programmes. Un des exemples les plus marquants du début des années 1990 a certainement été le projet Euroqualification, cofinancé par le Fonds social européen. Il rassemblait les organismes en charge de la formation professionnelle des adultes¹² dans 11 des 12 États membres de l'époque. Un grand nombre de ses activités était ciblé sur une validation/certification commune de diverses spécialités de formations.

Un saut qualitatif est franchi avec le traité de Maastricht. Signé en février 1992 et entré en vigueur plus d'une année plus tard en novembre 1993, le traité est décisif à deux titres : il instaure un nouvel élément de gouvernance politique : le principe de subsidiarité ; et il inclut les politiques d'éducation et de formation dans le nombre des politiques où s'appliquerait désormais ce nouveau principe de subsidiarité.

Selon le principe de subsidiarité « *la Communauté n'intervient [...] que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire* » (article 3B du Traité de Maastricht).

« *Issue du contexte fédéraliste, l'application du principe de subsidiarité présuppose une répartition des compétences en trois temps : compétences exclusives de l'unité centrale, compétences exclusives des composantes et, enfin compétences concurrentes. Le principe de subsidiarité intervient pour faire le ménage dans le cadre de cette troisième configuration, ainsi que pour donner priorité à la compétence des composantes fédérées* » (Georgopoulos 2005, p. 6).

En matière d'éducation et de formation, le contenu des actions à propos desquelles une intervention de la Commission était rendue envisageable, fait l'objet des articles 126 et 127 du traité. Leur texte est reproduit en annexe. La certification fait son apparition dans le domaine de l'éducation, lorsqu'il s'agit d'encourager « la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ». Pour la formation professionnelle cependant, il n'en est pas encore question.

Rapidement après l'entrée en vigueur du traité, un changement institutionnel important vient consacrer la nouvelle importance de l'éducation et de la formation dans les politiques communautaires : en 1995 une nouvelle direction générale est créée, la vingt-deuxième, ou DG Education, Formation et Jeunesse. La Task Force est dissoute, et les nouvelles initiatives en matière d'éducation et de formation partiront désormais de cette direction générale. Une nouvelle légitimité communautaire était née qui n'était pas sans porter ombrage à celle du CEDEFOP. La direction générale changera d'appellation en 2000 (Education And Culture – DG EAC) tout en gardant les mêmes attributions. Elle est en charge de l'application du principe de subsidiarité dans ses champs.

La nouvelle direction générale allait petit à petit asseoir les bases d'une certaine forme de coopération européenne dans les champs de l'éducation et de la formation. À sa création en 1995 correspond une rationalisation des différents programmes, regroupés ou refondus en deux principaux : Leonardo da Vinci

¹² À l'exemple de l'Afpa pour la France.

(pour la formation professionnelle et l'article 127 de Maastricht) et Socrates (pour l'éducation et l'article 126).

Ensuite, c'est par l'intermédiaire de ces programmes qu'elle cherche – par sa programmation annuelle et celles des thématiques de ses appels d'offres – à susciter de nouvelles initiatives dans le champ de la certification, de l'éducation et de la formation. Plusieurs projets naissent et meurent dont l'objet est de rapprocher les contenus de formation et de certifications existantes mais aussi de construire conjointement de nouvelles certifications.

Encadré 3

LA PROFESSIONNALISATION DURABLE

L'initiative de professionnalisation durable, lancée en 2001 sous la présidence française, a permis d'élaborer une méthode commune pour la construction des diplômes professionnels. Neuf pays ont travaillé à l'élaboration de cette méthode qui repose sur trois étapes principales :

- description des activités et des tâches définissant les métiers sur la base de descripteurs communs ;
- construction d'objectifs de certification sur la base d'une approche qualité ;
- développement d'un guide de la formation spécifique à chaque pays.

Dans une déclaration commune du 21 février 2002, les ministres ont exprimé une volonté forte de poursuivre le travail. Cependant, une fois la présidence française arrivée à son terme, la volonté politique est retombée. L'initiative est devenue un projet qui poursuit ses travaux dans le cadre du programme Leonardo.

Dans ce sous-ensemble l'acteur principal est la Commission européenne, qui propose des espaces d'expérimentation aux acteurs décentralisés. Ceux-ci concernent aussi bien la formation que la certification ou plus récemment, la validation des acquis. Leur espace de validité est restreint aux partenaires impliqués et malgré des mesures importantes de diffusion et de publication, l'impact sur des dispositifs nationaux est discret. Quelques synthèses ont été faites de ces travaux, mais sans que leurs implications pour les systèmes nationaux n'aient vraiment été réfléchies et prises en compte en amont comme en aval.

1.4. La transparence

Adoptant une nouvelle approche, le CEDEFOP avec l'accord de la Commission européenne, crée en 1998, le Forum européen sur la transparence des qualifications. Il réunissait les partenaires sociaux et les autorités nationales de l'enseignement et de la formation professionnels avec pour mission de trouver de nouvelles solutions au manque de transparence des qualifications professionnelles. On partait donc de l'existant et l'on recherchait des moyens pour expliciter le contenu des qualifications individuelles. Les travaux ont abouti à la création de deux documents : le curriculum vitae européen et le supplément descriptif du certificat ; ainsi qu'à la mise en place d'un réseau de points nationaux de référence pour les qualifications professionnelles (PNR). On entendait par qualification tout à la fois la formation, sanctionnée ou pas par une certification, la pratique professionnelle et toute une série « d'aptitudes et compétences personnelles » acquises dans le cours de la vie quotidienne ou professionnelle. À ce stade, il n'était pas question de créer un super cadre qui définirait des catégories dans lesquelles placer ces diverses qualifications et compétences. On exprimait simplement ce qu'elles étaient.

Ces travaux seront valorisés par les ministres de l'Éducation et de la Formation professionnelle dans leur déclaration de Copenhague en novembre 2002, qui les prendront comme socle pour demander la mise en place « d'un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences »¹³. À cet effet, le Forum est remplacé par un groupe technique de travail chargé de faire le lien entre les travaux antérieurs,

¹³ Décision N° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004, instaurant un cadre communautaire pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass). JO L 390 du 31.12.2004.

d'autres travaux internationaux (supplément au diplôme et passeport de langues¹⁴) et les stages « Europass Formation ».

L'Europass dans sa forme actuelle sera adopté en décembre 2004. Il inclut les certifications, mais plutôt au sein d'un ensemble rappelant le portefeuille de compétences français. Au lieu de mettre en perspective l'intégralité soit des contenus d'enseignements soit des activités de travail, le complément au certificat (pour l'enseignement professionnel) ou le complément au diplôme (pour l'enseignement universitaire) inventorient les « éléments de compétence » acquis par la formation suivie. Ils font le lien avec l'emploi en énumérant les secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur du document. L'usage de l'Europass est facultatif, ouvert à tous les États membres et au-delà (pays de l'espace économique européen, pays candidats à l'adhésion). Un réseau de centres nationaux Europass (CNE) est créé qui coordonne la mise à disposition et la délivrance des documents.

Dans ce contexte, les acteurs impliqués sont divers : les organismes de formation qui envoient un apprenti à l'étranger et ceux qui le reçoivent, les établissements d'enseignement supérieur, les certificateurs de la formation professionnelle, et l'individu lui-même qui déclare ses propres connaissances, compétences et expériences. C'est manifestement sur la « notoriété » de la plupart de ces acteurs que s'ancrent la légitimité et la confiance dans l'outil. Un outil qui est le même pour tous les pays et dans toutes les langues.

Ainsi se met en place une « pratique » qui ne relève pas de principes formels de régulation mais qui semble correspondre à un certain état d'avancement de l'intégration européenne. Comme si, à ce stade, « cela suffisait ».

1.5. Lisbonne, la MOC¹⁵ et les objectifs Éducation Formation 2010

Pourtant, une nouvelle étape qualitativement significative est de nouveau franchie en mars 2000 lors du Conseil européen de Lisbonne. À partir de cette date les initiatives communautaires se multiplient dans le champ de l'éducation, de la formation et un peu plus tard de la certification. La chronologie se doit de devenir plus « resserrée ».

Au nom d'un nouvel objectif stratégique fixé à Lisbonne (« *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* »¹⁶) on attribue à l'éducation et à la formation une mission clé : « *S'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité* »¹⁷. Trois axes sont fixés, dont l'un consiste à améliorer la transparence des qualifications.

À la suite de ces orientations, la Commission est priée de présenter des propositions déclinant les objectifs futurs d'éducation et de formation ainsi qu'un programme de travail permettant de les atteindre. Ces propositions seront adoptées par le Conseil européen de Barcelone en 2002, de même que le programme plus détaillé baptisé « Éducation et Formation 2010 ». Son sous-titre est d'importance : « *Systèmes différents, objectifs partagés* » car il fait la transition avec un nouveau mode de gouvernance européenne – la méthode ouverte de coordination (la MOC) – explicitée à Lisbonne et schématisée comme suit :

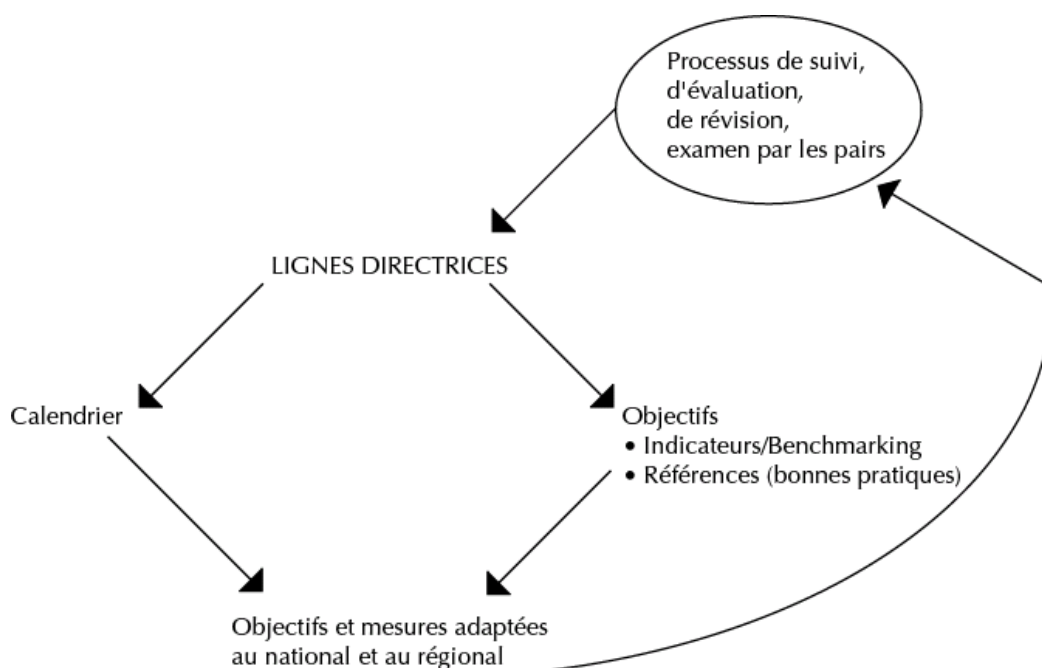
¹⁴ Développés par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe.

¹⁵ Méthode ouverte de coordination.

¹⁶ Conclusions de la Présidence, point 5.

¹⁷ Idem, point 25.

LA MÉTHODE OUVERTE DE COORDINATION



Cette méthode a pour ambition de pouvoir dépasser les différences nationales et sociétales grâce à la fixation de lignes directrices et d'objectifs communs que chacun s'engage à atteindre. Les objectifs sont assortis d'indicateurs et d'un calendrier communautaire, chaque État membre s'engageant à prendre les mesures nationales ou régionales nécessaires à la réalisation du projet commun ; chacun à sa manière pour autant que l'objectif commun soit atteint. Un processus d'évaluation, de suivi, d'examen « par les pairs » (*peer review*) permet de réajuster éventuellement les lignes directrices et les objectifs. « *Cet échange d'information mutuel sur la base de dénominateurs communs est censé contribuer à une convergence progressive des États dans les domaines concernés par l'expérimentation* » (Georgopoulos 2005, p. 3).

Cette nouvelle méthode de gouvernance conjointe contraste à la fois de l'approche juridique par les directives dite approche communautaire, et de l'approche par le principe de la subsidiarité. Au départ, elle ne contient ni éléments contraignants ni procédures ; uniquement la volonté des États de définir leurs objectifs conjoints. Cependant, la pression mise sur les partenaires est forte, par l'intermédiaire des indicateurs et du *benchmarking* qu'ils suscitent, du calendrier à respecter et de l'examen par les pairs. Et pourtant, il n'existe aucune sanction à proprement parler, ce qui contraste fortement de la méthode communautaire.

Dans un premier temps, la MOC est synonyme de redistribution des équilibres institutionnels. « *Comme la MOC repose largement sur une action renforcée des États membres, les prérogatives des institutions supranationales semblent rétrograder. [...] Dans le cadre de la MOC [...] la Commission n'est pas le moteur de l'intégration. Le centre de gravité est déplacé vers le Conseil européen¹⁸, instance hautement politique. [...] La MOC promet, en effet, une application nettement plus orthodoxe du principe de subsidiarité. Sans procéder à une nouvelle répartition des compétences entre l'Union et ses États membres, le rôle protagoniste appartient aux États membres. [...] La MOC se distingue (aussi) nettement de la méthode communautaire. Cette dernière est basée sur les enseignements du positivisme juridique et la régulation par la norme juridique. [...] La norme juridique est remplacée par l'orientation politique, et la fixation de standards plus ou moins rigides par l'expérimentation, l'évaluation et la connaissance. [...] Dans ces conditions, on peut affirmer que la MOC constitue une forme de "soft law" [...]. Ce n'est sûrement pas un hasard si ces modes de régulation alternatifs apparaissent dans des domaines où il est particulièrement difficile de convaincre les États membres à renoncer à leur compétence en faveur d'une compétence*

¹⁸ Conseil des chefs d'État et de gouvernement.

communautaire, tandis que la convergence des politiques nationales s'avère indispensable pour l'avancement de l'intégration européenne » (ibid. p. 6, 10 et 12).

Parmi ces derniers domaines, se trouvent la formation professionnelle et l'éducation. Le programme « Education et Formation 2010 » fixait une liste de 13 objectifs opérationnels, que huit puis douze groupes de travail sont chargés de concrétiser et d'aider à se réaliser¹⁹. Une série d'indicateurs accompagne la liste. En mars 2002, la certification à proprement parler ne fait encore l'objet ni des objectifs ni des indicateurs dits « de Lisbonne ». Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, nous y revenons plus loin.

Mais aux yeux de certains²⁰, l'enseignement et la formation professionnels n'étaient que trop peu pris en compte dans les rapprochements qui étaient à l'œuvre. Ils se sont donc attelés à leur accorder une attention plus particulière. Et de fait c'est par ce biais que la certification va entrer au cœur des débats.

1.6. « L'échappée » de la formation professionnelle

C'est de manière relativement indépendante que les directeurs généraux de la formation professionnelle lancent à Bruges en novembre 2001 une réflexion sur la manière dont enseignement et formation professionnels pourraient également profiter d'une coopération plus étroite. Ils mettent en place un groupe de travail qui affine les propositions, celles-ci recevant une validation politique lors du même Conseil européen de Barcelone de mars 2002 qui demande à ce que soient mis en œuvre « *des instruments assurant la transparence des diplômes et qualifications (ECTS, suppléments aux diplômes et aux certificats, CV européen) et une coopération plus étroite en matière de diplômes universitaires dans le cadre du processus de Sorbonne-Bologne-Prague avant la réunion de Berlin en 2003 ; il convient de promouvoir des mesures analogues dans le domaine de la formation professionnelle* »²¹. La formation professionnelle est pour la première fois expressément citée à ce niveau politique. À son égard, il n'est encore question à ce stade que d'outils de transparence et d'un mécanisme d'unités de crédit à l'image des ECTS²² dans l'enseignement universitaire (voir ci-dessous).

Le Conseil éducation et formation professionnelle puis le Conseil européen de Copenhague qui suivent, tous deux en novembre 2002, détaillent quatre priorités plus spécifiques fixées aux systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) : renforcement de la dimension européenne et de la coopération entre systèmes d'EFP ; transparence, information et orientation ; reconnaissance des compétences et des qualifications ; assurance qualité. Le « processus de Bruges-Copenhague » était né. Dès sa consécration il est placé dans le cadre plus large des objectifs de Lisbonne pour 2010. On parle de la « contribution » de l'EFP aux objectifs Education Formation 2010 : éducation et formation professionnelles tout à la fois « à part » et cependant fondamentales pour l'Europe de la connaissance, qui était restée jusque là relativement généraliste et élitiste.

Dans le cadre de la deuxième et de la troisième des priorités de Copenhague ainsi définies se concrétise très directement la nature de l'intérêt porté à la certification des qualifications : l'une consacre l'Europass (voir plus haut) – c'est-à-dire une approche plutôt portefeuille de compétences ; et l'autre suggère l'idée d'élaborer « *des niveaux de référence, des principes communs pour la certification et des mesures communes, y compris un système de transfert de crédits pour l'éducation et la formation professionnelles* »²³, qui paraît tout de suite plus normative. C'est la première fois qu'est expressément mentionnée comme un objectif politique la recherche de niveaux de référence communs pour l'EFP et ils diffèrent totalement de ceux fixés précédemment, lors de l'étape « Correspondance des qualifications ». Des groupes de travail sont mis en place, dont un s'occupe tout particulièrement d'une éventuelle mise en place d'unités de crédit dans l'EFP (European Credit in Vocational Education and Training – ECVET). L'exemplarité

¹⁹ La liste des objectifs stratégiques et des 13 sous-objectifs qui les concrétisent, validée lors du Conseil européen de Barcelone en mars 2002 fait l'objet de l'annexe 2.

²⁰ Signalons à cette occasion le rôle très incitateur joué à cette époque par le ministre délégué à l'Enseignement professionnel français qui tout en mandatant son administration a également lancé en parallèle l'initiative « professionnalisation durable » qui fait l'objet de l'encadré 3.

²¹ Conclusions de la Présidence, Barcelone les 15 et 16 mars 2002, paragraphe 44. Le surlignage en gras est de l'auteur.

²² European Credit Transfer System – système européen de transfert de crédits.

²³ Résolution du Conseil européen visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels, du 19 décembre 2002.

des évolutions dans l'enseignement supérieur est mise en avant de manière récurrente. Nous y revenons plus loin.

À ce stade de la rétrospective, celle-ci cesse d'en être une, car depuis 2003 la situation est en constante évolution et les initiatives se mêlent. La proximité des « événements » ne permet pas le recul et elle rend confus leur enchaînement. Ce qui subsistera des projets discutés actuellement doit encore s'avérer.

1.7. EQF, ECVET, assurance qualité

Sous ces sigles ont été élaborées des propositions dont le contenu n'est pas encore stabilisé et qui ont déjà changé de nature depuis leurs premières moutures.

Fin 2003, le groupe de travail sur les unités de crédit (les ECVET), par l'intermédiaire du CEDEFOP, donnait mandat au QCA britannique pour l'organisation d'un groupe d'experts. Celui-ci devait étudier plus avant les conditions dans lesquelles une échelle de niveaux des qualifications pouvait générer des zones de confiance entre partenaires européens de l'EFP leur permettant un accord sur un système européen d'unités de crédit encore à définir (Coles et Oates 2004). C'est en trois mois seulement, entre décembre 2003 et mars 2004, que fut élaboré un document qui suggère une échelle à huit niveaux. Ses auteurs insistent sur le fait qu'à elle seule une telle échelle ne suffira pas et que la confiance dépendra de l'existence d'un cadre complet (un « framework ») explicitant les niveaux par des descripteurs²⁴ que l'étude propose de définir à la fois à partir de l'usage qui pourrait en être fait par le marché du travail (les compétences exprimés en termes de résultats) et par le système de formation (le parcours d'études et de formation antérieures). Se rajoute une préoccupation d'un contrôle qualité des procédures qui n'est pas plus développée par ce groupe car un autre des groupes du suivi de Copenhague en avait la charge.

Parallèlement, le CEDEFOP mandatait le groupe ESC de Toulouse pour une étude sur les « typologies des savoirs, savoir-faire et compétences » (Winterton, Delamare-Le Deist et Stringfellow 2005) qui devait servir à l'élaboration des descripteurs par niveaux. Son impact sur la formulation finale de la proposition officielle de la Commission pour un cadre européen de qualifications (l'EQF – European Qualifications Framework) n'a pas été explicitée. Car en effet, la Commission européenne reprend la main par rapport aux différents groupes de travail issus des Conseils de Lisbonne et de Copenhague – et donc issus de la MOC – en mettant sur table à partir de novembre 2004 une proposition pour un cadre européen de qualification (EQF en anglais) traduit en français par CECP (cadre européen de certifications professionnelles). D'une certaine manière, cette dernière proposition vient prendre de vitesse les travaux réalisés à ce jour sur les ECVET : au lieu de les compléter ainsi qu'il en était question dans les travaux du groupe, elle les précède en utilisant une logique de définition d'un cadre européen des qualifications qui semble parfois faire double usage avec les réflexions du groupe.

Ce cadre européen propose de créer un référent commun décliné en termes de résultats d'apprentissage exprimés en « *knowledge, skills and...* », classés en huit niveaux, par rapport auquel seraient positionnées les diverses certifications nationales existantes. Le classement des certifications sur l'échelle ainsi constituée serait laissé à l'appréciation individuelle des États membres. Un « accompagnement » par les pairs²⁵ servirait cependant à une cohérence globale du nouveau système.

À l'heure actuelle, on dispose donc : d'une proposition pour un cadre européen de qualifications (EQF) – qui a été soumis à consultation européenne et dont la plus récente mouture est reproduite en annexe 5 – ; d'une proposition pour un système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET), remanié depuis la publication de l'EQF et qui devrait être mis en consultation européenne dans le courant de 2006 ; et d'un début de réflexion sur l'appréhension des notions de savoirs, savoir-faire, et « compétences » en perspective internationale. Reste très confuse la procédure par laquelle ces propositions pourraient se rejoindre, car pour l'instant les travaux des groupes demeurent compartimentés. La décision du CEDEFOP de joindre les deux « communautés virtuelles »²⁶

²⁴ Un des auteurs avaient préalablement été en charge pour l'OCDE d'un travail d'expertise et d'accompagnement de leur « activité » sur « le rôle des systèmes nationaux de qualifications dans la promotion de la formation tout au long de la vie ». Ce dernier rapport de synthèse a été publié en 2005 sous le titre *Moving Mountains – How can qualifications systems promote lifelong learning ?*, OCDE.

²⁵ Une vérification « qualité » ?

²⁶ Qui devrait être effective d'ici au 15 mai 2006.

consacrées aux deux premiers « dossiers » pourrait être un premier pas vers une réflexion plus globale. Elle a en tout cas le mérite de conforter l'idée que EQF et ECVET doivent faire partie d'un même processus, tout comme unités capitalisables et niveaux ont été des facteurs de rapprochement des modes organisationnels des universités européennes et de leurs enseignements.

Nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'exemplarité des initiatives prises dans l'enseignement universitaire a souvent été mise en avant. Il est donc temps de faire le lien avec celles-ci.

2. Deux « univers » relativement autonomes

2.1. Le monde universitaire : précurseur et inspirateur ?

Les développements qui ont eu lieu au niveau des universités ont été initiés à l'extérieur des enceintes communautaires, et avant tout par les universités elles-mêmes. Ces dernières se sont ensuite appuyées sur les politiques communautaires pour asseoir leur projet. Dès le départ, la légitimité d'une action communautaire était assurée par les principaux acteurs décentralisés. Mais il est vrai que la coopération européenne des universités remonte à leur genèse !

En septembre 1988, quelque 80 universités européennes signent à Bologne la Magna Charta Universitatum établissant des principes et des moyens de coopération entre universités européennes. Parmi les résolutions prises, se trouvait celle d'une « *politique générale d'équivalence en matière de status, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux)* »²⁷.

Dès la même année, un projet organisé dans le cadre du programme Erasmus permettait sur 6 ans (1988-1995) de tester la faisabilité d'un système d'unités de crédit transférables entre universités. Cent quarante-cinq établissements participaient et cinq matières pilotes étaient retenues : gestion, chimie, histoire, génie mécanique et médecine. A partir de 1995, le rayon d'action de ce test de faisabilité est élargi, aussi bien à d'autres spécialités qu'à d'autres établissements. Parmi ces derniers, un effort est fait en direction d'établissements non universitaires.

Ce processus « boule de neige » entamé et perpétué grâce à l'appui des programmes européens reçoit un premier aval politique lors du traité de Maastricht. L'article 126 demande que soit favorisée « *la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études* »²⁸. À la Sorbonne en mai 1998 et à Bologne en juin 1999 l'initiative issue des établissements devient une politique communautaire à part entière : « Vers un espace européen d'enseignement supérieur ». Les bases du système aujourd'hui généralisé étaient posées : « *Deux cycles principaux – pré-licence et post-licence – devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international* »²⁹. « *Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres* »³⁰. « *Ces crédits pourront aussi être acquis dans des contextes extérieurs à l'enseignement supérieur, y compris par des apprentissages tout au long de la vie, pour autant qu'ils soient reconnus par l'université d'accueil concernée* »³¹.

Les développements dans l'enseignement supérieur communautaire se déroulent dans un contexte où d'autres organisations internationales avaient déjà fortement investi. Dès 1953 et 1959 les pays membres du Conseil de l'Europe signaient des conventions relatives « *à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires* »³² et « *à la reconnaissance académique des qualifications universitaires* »³³. En 1997, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO unissaient leurs travaux et signaient à Lisbonne, une « *convention conjointe sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* »³⁴. Au fur et à mesure des évolutions, les deux initiatives se croisent et s'auto-confortent, celles

²⁷ Texte de la Magna Charta, <http://www.unibo.it/avl/charta/charta8.htm>.

²⁸ Voir annexe 1.

²⁹ Déclaration conjointe de la Sorbonne.

³⁰ Idem.

³¹ Déclaration de Bologne, 1999.

³² Convention STE n°15, 1953.

³³ Convention STE n°32, 1959.

³⁴ Convention STE n°165, 1997.

issues des travaux communautaires ayant un caractère plus normatif et les autres plus diplomatique. Ainsi, lorsque la déclaration de Bologne du processus communautaire (1999) demande la généralisation de la mise en œuvre du supplément au diplôme³⁵ – un document joint à un diplôme d'études supérieures et explicitant le contenu et le niveau des enseignements y ayant conduit – elle reprend à son compte une initiative et un document élaborés par l'UNESCO. De même, « le réseau ENIC, créé en 1994, remplace les précédents réseaux séparés des deux organisations »³⁶ et il « collabore très étroitement avec le réseau NARIC de l'Union européenne »³⁷.

Cependant, on peut affirmer que vu de l'extérieur, les deux processus sont plus parallèles qu'ils ne sont coopérants.

Au niveau communautaire, c'est par l'intermédiaire de l'assurance qualité que les plus récentes évolutions dans le champ de la certification ont eu lieu. Lors de la conférence des ministres de l'enseignement supérieur à Prague en 2001 une « coopération plus étroite entre les dispositifs de reconnaissance et d'évaluation de la qualité »³⁸ est encouragée. Celle-ci sera réitérée en 2003 lors de la conférence de Berlin « mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité »³⁹. Les suites données à cette injonction sont plurielles :

- d'un côté, le réseau européen d'évaluation de la qualité (European Network for Quality Assessment – ENQA) est mandaté « pour mettre au point un cadre de références et pour diffuser leurs bonnes pratiques »⁴⁰ ;
- d'un autre côté une « initiative conjointe en faveur de la qualité » (Joint Quality Initiative – JQI) s'organise entre pays disposant de systèmes d'assurance qualité comparables et plus précisément, d'agences d'accréditation (Autriche, Belgique, Danemark, Allemagne, Irlande, Italie, les Pays-Bas, Norvège, Espagne, Suède, Suisse et Royaume-Uni)⁴¹.

Les travaux conduits dans ces deux cadres se développent de manière relativement autonome et avec une certaine « tension » entre différentes cultures de l'évaluation. Les uns relevant plutôt d'une garantie de la qualité au travers d'un examen par des pairs et les autres par des procédures normées d'évaluation par des organismes externes. Cela donne lieu à deux formes de « produits » :

- des « Références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur dans l'EEES », élaborées par l'ENQA et publiées en 2005 ; et
- une liste de descripteurs génériques de qualification correspondant au bachelor, au master et au doctorat applicables à travers toute l'Europe. Ils sont communément connus sous l'intitulé de « descripteurs de Dublin » et ont été adoptés au sein du JQI en 2002. Ce document règle de manière supradisciplinaire les compétences qui doivent être acquises en vue de l'obtention d'un diplôme de bachelor ou de master. Leur version originale en anglais ainsi qu'un début de traduction vers le français font l'objet de l'annexe 3.

Ce n'est cependant qu'à Berlin en 2003 qu'il est question pour la première fois « d'élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles pour leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil des qualifications »⁴². Les descripteurs de Dublin devraient quant à eux servir la mise en place du « cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur »⁴³.

Ce processus propre à l'enseignement supérieur, se développant à son rythme et avec ses règles propres s'est fait « rattrapé » par les processus issus de Lisbonne et Copenhague. Le choix de mise en place d'un cadre européen de qualifications unique pour toutes les formes d'éducation et de formation générale et

³⁵ Cf. ci-dessus, le paragraphe sur Europass. Ce supplément au diplôme repris aussi dans le supplément au certificat n'est pas sans rappeler la « fiche d'information » élaborée dans la période de « mise en correspondance » relatée plus haut.

³⁶ UNESCO et Conseil de l'Europe.

³⁷ Rapport explicatif à la convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Conseil de l'Europe, 1997.

³⁸ Communiqué de la conférence des ministres de l'Enseignement supérieur, Prague le 19 mai 2001.

³⁹ Communiqué de la conférence des ministres de l'Enseignement supérieur, Berlin le 19 septembre 2003.

⁴⁰ Communiqué de Prague, *op. cit.*

⁴¹ voir le site <http://www.jointquality.org>.

⁴² « Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur », communiqué de la conférence des ministres de l'Enseignement supérieur », 19 septembre 2003

⁴³ Communiqué de Berlin, *op. cit.*

professionnelle, défini en termes de résultats à atteindre, a conduit à l'inclusion des cycles d'enseignement supérieur et de leurs diplômes dans le dispositif général. Cependant, les descripteurs proposés pour l'EQF diffèrent de ceux de Dublin et l'on peut se demander pourquoi ces derniers n'ont pas été repris. De plus, ce que sera l'interface réelle entre la pratique des établissements et l'existence de cette grille demeure encore à observer. En attendant, elle est encore largement plaquée sur des réalités qui se sont mises en place sans elles. Les avancées dans l'enseignement supérieur sont donc bien tout à la fois citées en exemple, en inspiratrices. Mais pourraient-elles être en retour « menacées » par les développements extérieurs ?

L'enseignement supérieur occupe donc bien une place à part dans les développements européens, tout comme il le fait à tous les niveaux nationaux et comme il l'a fait dans l'histoire de l'Europe. Par rapport aux tendances actuelles, il a bien été précurseur d'une approche concertée en termes de niveaux communs et d'unités capitalisables transférables. Mais pour en être arrivé là où il est, il a bâti sur un long passé de coopération et de dialogue, sur un intérêt partagé d'organisations face à une concurrence plus large et des enjeux de « survie » matérielle et culturelle – d'ailleurs source de leur légitimité. Qu'en est-il des écoles et de l'enseignement professionnel ? N'est-on pas en train de leur demander de réaliser en moins de 10 ans (d'ici à 2010) ce que le Supérieur a mis près de 25 ans à concrétiser ? Et encore, en partant d'une antériorité différente qui, bien que leur donnant toute légitimité individuelle ne les a pas conduit à en construire une de collective. Le Conseil européen de Bruxelles en 2004 ne s'y trompe pas quand il affirme que « *la réalisation des objectifs de Lisbonne en matière d'éducation et de formation impose **d'imprimer un élan plus fort** en ce qui concerne l'EFPP dans le cadre du programme de travail Éducation et Formation 2010* »⁴⁴.

Partant de ces différences relativement fondamentales, peut-on vraiment s'attendre à ce que les pratiques élaborées par l'enseignement supérieur puissent servir d'inspiration pour ce qui est recherché pour les autres niveaux de qualifications ? Et si oui, dans quelles conditions ? Une réponse prenant en compte les modes d'usage – actuels et éventuels – doit être envisagée. Ce sera l'objet d'une section ultérieure.

Outre le champ de l'enseignement supérieur un autre champ de l'activité communautaire a traité la qualification et les certifications de manière largement autonome. Il s'agit de l'appareil statistique européen.

2.2. La statistique communautaire

Éducation, formation et très indirectement les diplômes ou les certifications qui les sanctionnent ont servi de supports aux grandes nomenclatures internationales mises au point pour l'analyse comparée des marchés du travail et de l'éducation. À cette occasion, des formes d'équivalence ont été établies qui ont été générées par et destinées à l'analyse statistique, mais également aux professionnels du placement des demandeurs d'emploi.

Au niveau international, c'est vers la fin des années 1960, début des années 1970 que des structures communes de classification se sont stabilisées. La première d'entre elles a été la Classification internationale type des professions (CITP) ou International Standard Classification of Occupations (ISCO). Sa première version date de 1958, elle a été rénovée une première fois en 1968 et une deuxième fois en 1988. Cette CITP-88 (ou ISCO-88) est celle qui est en vigueur aujourd'hui. Son histoire est étroitement liée aux travaux de la Conférence internationale des statisticiens du travail qui se réunit sous les auspices de l'Organisation internationale du travail (OIT). Elle classe les professions en un cadre hiérarchisé par niveau de compétence requis pour exercer une activité. Ce niveau est « *défini par le degré de complexité et le spectre des tâches – et la spécialisation des compétences – essentiellement l'étendue des connaissances requises pour s'acquitter de façon satisfaisante des tâches d'une profession* »⁴⁵. Le tableau suivant condense la définition des grands groupes de professions par niveau de compétence, en incluant la définition de ces niveaux. Il est reconstitué à partir du document mentionné en note en bas de page.

⁴⁴ Déclaration du Conseil européen de Bruxelles, 2004 – mise en gras par les auteurs.

⁴⁵ Office statistique des communautés européennes « Harmonisation des classifications des professions CITP-88 (COM) – Définition de la version 1988 de la Classification internationale type des professions adaptée à la comparaison transnationale des informations issues des recensements de population et des enquêtes statistiques dans la Communauté européenne » par Peter Elias et Margaret Birch, Février 1994. Accessible sous : <http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/fren/sect1.html>.

GRANDS GROUPES ET NIVEAU DE COMPÉTENCE DE LA CITP-88

Grands Groupes	Niveau de compétence de la CITP-88	Définition du niveau
1. Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise	-	
2. Professions intellectuelles et scientifiques	quatrième	Catégories 6 et 7 de la CITE ⁴⁶ , qui correspondent à un enseignement commencé à l'âge de 17 ou 18 ans, qui s'étend sur trois ou quatre années voire davantage et ouvre accès à un grade universitaire ou à un grade universitaire supérieur, ou à un diplôme équivalent.
3. Professions intermédiaires	troisième	Catégorie 5 de la CITE (la catégorie 4 de la CITE est, à dessein, laissée sans contenu), qui correspond à un enseignement commencé à l'âge de 17 ou 18 ans, s'étend sur quatre années environ et s'achève sur un diplôme qui n'équivaut pas à un premier grade universitaire.
4. Employés de type administratif	deuxième	Catégories 2 et 3 de la CITE, qui correspondent respectivement aux premier et deuxième cycles de l'enseignement du second degré. Le premier cycle commence à l'âge de 11 ou 12 ans et s'étend sur trois années environ, et le deuxième à l'âge de 14 ou 15 ans et s'étend aussi sur trois années environ. Une période de formation sur le tas ou d'expérience, parfois sanctionnée par un apprentissage, peut être nécessaire, qui peut s'ajouter à la formation régulière ou s'y substituer en partie et, dans certains cas, en totalité.
5. Personnels des services et vendeurs de magasin et de marché	deuxième	
6. Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	deuxième	
7. Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	deuxième	
8. Conducteurs d'installation et de machines et ouvriers de l'assemblage	deuxième	
9. Ouvriers et employés non qualifiés	premier	Catégorie 1 de la CITE, qui correspond à l'enseignement du premier degré, lequel commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans et s'étend sur cinq années.
0. Forces armées	-	

Ce tableau cherche à faire le lien entre l'activité professionnelle et les voies de la formation formelle. En effet les professions regroupées ici en grands groupes sont construites à partir des emplois existants. Les emplois sont « l'unité statistique de classification », « définie comme un ensemble de tâches et de devoirs devant être exécutés par une même personne. Un ensemble d'emplois dont les tâches présentent une grande similitude constitue une profession ». « Dans le but d'agréger les professions en catégories quasiment similaires à différents niveaux de la hiérarchie », un concept de « compétence » est introduit qui est aussi défini en niveaux (« degré de la complexité et du spectre des tâches ») et en spécialités (« étendue des connaissances requises pour s'acquitter de façon satisfaisante des tâches d'une profession »). Ces niveaux ne sont appliqués à la nomenclature qu'à son niveau le plus agrégé des grands groupes, et mis au regard de cursus de formation initiale susceptible de conduire à ces professions. Cette dernière est présentée à partir de la CITE, dont il est question ci-dessous.

⁴⁶ Classification internationale type de l'éducation – voir plus loin.

Début des années 1990, une décision a été prise au niveau communautaire, d'élaborer une version européenne de la nomenclature devenue la CIP-88 (COM). Elle « représente le niveau le plus détaillé de la CIP-88 que tous les pays de la Communauté pensent pouvoir rattacher à leurs classifications nationales »⁴⁷.

Cette nomenclature européenne est ciblée sur les « professions » et pour la France, elle a été mise en correspondance avec la PCS, l'instrument national « équivalent ». Il est apparu important d'en mentionner les grands principes dans cet article, car dans le contexte d'une discussion sur la transparence et/ou la correspondance des certifications en Europe, le travail accompli dans ces enceintes statistiques devrait être pris en compte. Il constitue une tentative raisonnée de mettre en correspondance des contenus d'emploi avec une hiérarchie de ces mêmes emplois et de plus avec des durées et des niveaux d'éducation-formation. Qui plus est, même si les compromis ainsi construits n'ont pas fait l'objet de grandes décisions politiques, ils n'en ont pas moins, en l'état, l'aval des autorités nationales ne serait-ce que par le truchement des offices statistiques nationaux. Il est donc important de prendre en compte qu'un usage régulier de ces catégories a déjà fait ses preuves, dans le sens de mise en concordance de réalités essentiellement nationales.

La nomenclature CIP-88 (COM) a servi de base à la mise en place en 1972 d'un « Système européen de diffusion des offres et demandes d'emploi enregistrées en compensation internationale » (SEDOC). Ce système a été remplacé depuis 1993 par EURES (European Employment Services – les services européens pour l'emploi)⁴⁸ dont l'objet est de faciliter l'échange d'information et la coopération des services publics d'emploi, entre autres dans la gestion des offres et demandes d'emploi en dimension européenne. En France, les agences de l'ANPE sont les supports de ce service européen.

Parallèlement, l'UNESCO avait développé dans les années 1970 une nomenclature des programmes d'éducation dans l'objectif d'élaborer des statistiques comparées. Cette Classification internationale type de l'éducation (CITE ou ISCED en anglais – International Standard Classification of Education) a été revue en 1997 pour devenir la CITE-97. Elle sert d'outil de planification de l'éducation en classant les programmes éducatifs par niveau de formation formelle. Son ambition est de pouvoir classer tous les programmes éducatifs, y compris ceux destinés à l'éducation des adultes ou des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux. C'est pourquoi les définitions des différents niveaux (7 grands niveaux dont certains sont déclinés en sous-groupes) font abstraction des contenus des apprentissages. De fait, chaque niveau est défini à partir de l'étape qui le suit : poursuite d'étude – et dans quelle filière – ou entrée sur le marché du travail. Cette classification par niveaux s'accompagne d'une classification par domaines d'étude. « Il arrive que les titres ou diplômes qui sanctionnent l'achèvement d'un programme facilitent le classement d'une activité éducative. Ainsi, le niveau du contenu éducatif d'un programme d'enseignement à distance pourrait être déterminé en fonction du titre décerné à ceux qui ont mené le cycle d'études à leur terme »⁴⁹. Là encore, certification, éducation et formation se mêlent ou tout du moins se renforcent mutuellement pour définir la qualification. Mais les références à des certifications spécifiques ne sont pas explicites dans la nomenclature et elles sont clairement liées aux programmes d'éducation-formation qui y conduisent.

Cette dernière constatation n'est plus vraie dans l'adaptation que l'Office statistique de l'Union européenne (Eurostat) a fait de la CITE afin de conduire son « enquête sur les Forces de travail »⁵⁰. Cette enquête s'est construite progressivement à partir de la fin des années 1960 et sous sa forme actuelle elle date de 1992. Deux rubriques font référence au niveau de qualification : la rubrique 86 « niveau le plus élevé atteint d'enseignement général » et la rubrique 87 « niveau le plus élevé atteint de la formation postsecondaire ou professionnelle ». C'est afin de guider les offices nationaux que des spécifications sont données en annexe, par pays, sur les certifications à mettre au regard des 8 niveaux de qualification de la rubrique 87.

⁴⁷ Tous les textes mis entre guillemets sont extraits de la référence Internet citée ci-dessus.

⁴⁸ <http://europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=fr>.

⁴⁹ Classification internationale type de l'éducation CITE. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, novembre 1997 – Annex II au document 29C, page 5.

⁵⁰ Labour Force Survey ou LFS.

Pour la France, les spécifications du guide méthodologique de 1996⁵¹ sont les suivantes :

- 1 – aucun diplôme supérieur ni professionnel ;
- 2 – formation professionnelle de niveau secondaire sanctionnée par un diplôme (certificat d'éducation professionnelle, certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet professionnel, etc.) **hors apprentissage** ;
- 3 – ce niveau devrait être pour les baccalauréats généraux et technologiques, qui rentrent dans la rubrique 86 ;
- 4 – certificat d'aptitude professionnelle ou brevet d'études professionnelles obtenu **par apprentissage** ;
- 5 – brevet de technicien supérieur, diplôme universitaire de technologie, diplômes des professions de la santé (hors celle de médecin) et autres de niveau technicien supérieur ;
- 6 – licence ;
- 7 – maîtrise, diplômes universitaires du 3^e cycle (diplôme d'études supérieures, diplôme d'études approfondies, doctorat), certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement supérieur, certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement technique, agrégation ; diplôme d'une grande école ;
- 8 – diplôme d'études universitaires générales ou équivalent.

Chacun des pays a procédé de la même manière avec ses certifications et/ou ses cursus d'éducation et de formation. Car tous n'ont pas une culture du diplôme et ce sont donc plutôt les modalités de la formation ou les lieux de celle-ci, les institutions qui la dispensent qui seront mentionnés. Quoi qu'il en soit, bon an mal an, les différents offices statistiques, et les pouvoirs publics en conséquence, sont parvenus à clarifier, à rendre plus transparents et comparables les systèmes nationaux.

Certes, la liste ci-dessus choque quelque peu par rapport aux pratiques françaises, mais elle est le fruit de négociations et d'accords de méfiance/confiance entre les acteurs. La partie surlignée en est un bon exemple puisqu'elle répartit sur deux niveaux différents les CAP et BEP selon qu'ils sont obtenus par apprentissage ou pas. C'est l'effet de recherche d'un compromis autour du positionnement du brevet de la formation duale allemande qui se revendique d'un niveau plus élevé que les formations sous statut scolaire. Du coup, tous les systèmes d'apprentissage ont été classés au niveau 4. La notion de niveau prouve là encore toute sa relativité et surtout son poids politique lorsqu'il s'agit de mise en équivalence.

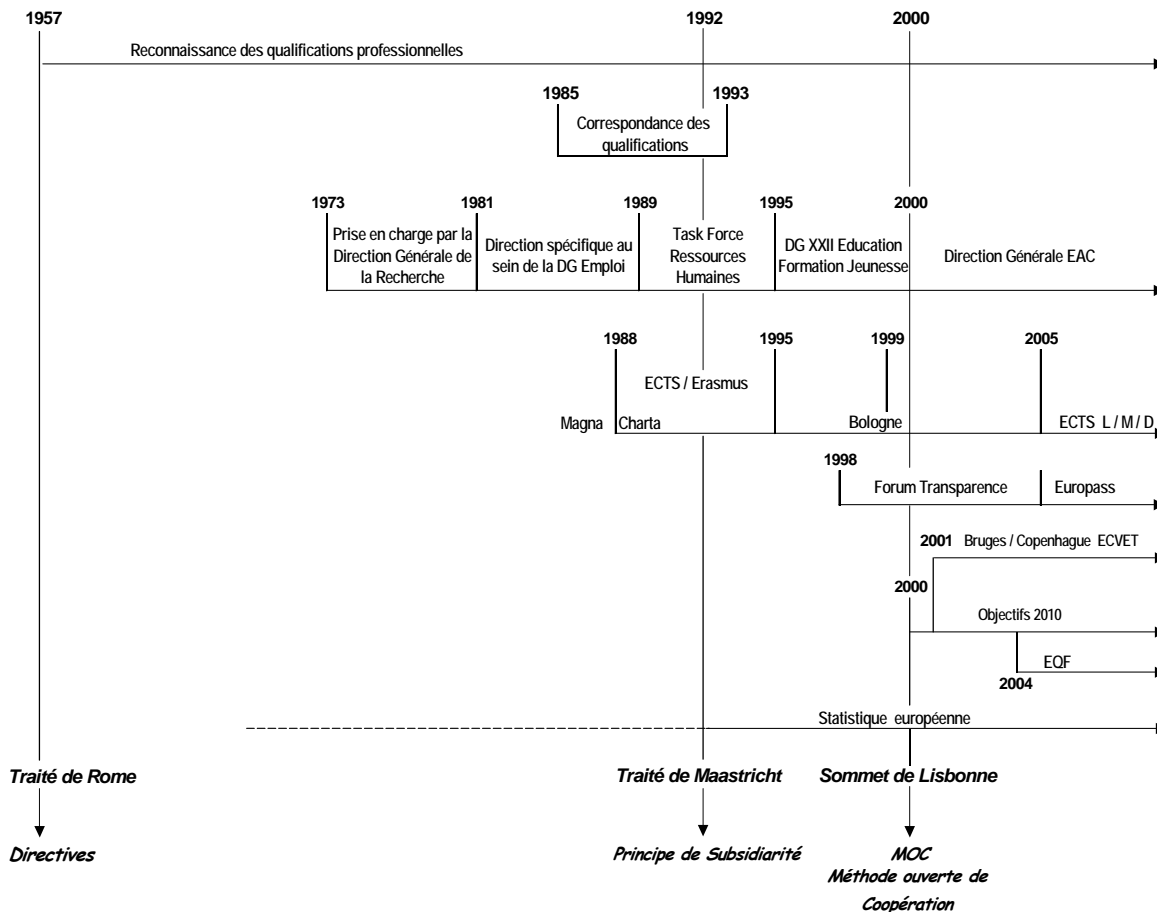
Au travers de cet exemple on voit mal comment, alors qu'avec des objectifs pouvant être qualifiés de « simples » (avoir des statistiques comparables), les débats entre acteurs nationaux ne manquent pas de devenir conflictuels, il en serait autrement avec un instrument dit « neutre » : le cadre commun de descripteurs de niveaux reproduit en annexe 5.

Cette rétrospective à propos des nomenclatures européennes peut donner l'impression de venir se greffer sur un texte dont l'objet était ailleurs. Il est à espérer que ce qui vient d'être écrit fait bien la preuve qu'il n'en est rien et qu'au contraire les recoupements sont nombreux entre la discussion actuelle sur un cadre européen de certifications et les discussions qui ont conduit aux accords sur les nomenclatures internationales européanisées : complexité de l'activité professionnelle, complexité des apprentissages nécessaires, réflexion sur les passages entre activité et niveau de compétence, concurrence entre les systèmes, etc. Une capitalisation des investissements consentis est à faire.

Ainsi se trouve complétée la large rétrospective qu'il nous semblait nécessaire de brosser afin de pouvoir commencer à discuter de l'européanisation de la certification. Le tableau suivant rend compte des diverses initiatives décrites et permet de visualiser toutes celles encore « actives » au niveau communautaire dans le champ formation/qualification/certification et qui sont distinguées par une flèche.

⁵¹ Eurostat, *L'enquête communautaire sur les forces de travail – Méthodes et définitions*, Luxembourg, 1996. Surlignage par l'auteur.

Schéma 2



On garde comme une sensation d'éparpillement entre différentes conceptions : les directives, la transparence, un cadre commun de référence, l'accumulation d'unités de crédit, sans compter la statistique. Des conceptions que l'on peut faire correspondre, ainsi que nous l'avons esquissé, par une analyse d'évolution des modes de gouvernance, et qui divergent quant à leur objet (formation ou activité professionnelle ou compétences), la définition de leurs niveaux, leurs « gestionnaires » européens et partenaires nationaux, le degré d'engagement de leurs acteurs, la désignation de ces acteurs. Les tensions sont nombreuses, aussi entre les acteurs communautaires.

Devant une telle diversité et de manière similaire à ce qui a été fait en France, on est amené à se poser la question de la nature de l'offre (de certification/qualification) qu'il convient d'avoir selon les usages que l'on veut en faire. Au niveau européen, nous aurions tendance à vouloir inverser cette question : ne convient-il pas de se demander d'abord quels usages sont recherchés afin de pouvoir concevoir l'offre à faire ?

3. Une certification européenne : quels usages pour quelle offre ?

Les développements précédents montrent bien comment certains contextes ont fait émerger, à un moment donné, de vrais besoins et donc un usage réel d'une mise en équation des certifications nationales. Même si les routes ont été semées d'embûches. Ceci s'est vérifié pour l'élaboration des directives, générée par l'impératif politique de la libre circulation. Mais c'est aussi le cas pour les universités qui dans le cadre d'une concurrence accrue avec leurs homologues américaines ont aligné leurs titres (bachelor, master, doctorat) et leurs rythmes d'enseignement (par semestre et sur 3-5-8 ans) sur ces dernières. De même, les offices statistiques nationaux ont dû se confronter à la difficulté d'une mise en correspondance des étapes des systèmes nationaux d'éducation et de formation professionnelle et des certifications lorsqu'elles existaient. À partir de ces expériences, il paraît logique de penser que l'on pourrait éviter à chacun de

réinventer la roue en élaborant une grille de passage commune. Est-ce ce qui est en train de se mettre en place autour du cadre européen des certifications professionnelles ?

Les objectifs de Lisbonne en termes de qualification/certification répondent à la question des usages potentiels sur trois plans :

- créer, renforcer, faciliter le marché du travail européen ;
- encourager et faciliter la mobilité entre États membres, aussi en vue d'une poursuite d'études ;
- encourager et organiser l'éducation et la formation tout au long de la vie.

On est tout d'abord en droit de se demander si ces trois objectifs répondent à de vrais besoins. Il n'est pas aisé de répondre à cette question surtout compte tenu du poids politique qui pèse sur l'expression de ces objectifs ! On retrouve pourtant là un schéma connu, celui de la certification dans son rôle régulateur et médiateur de la relation formation-emploi. On pense pouvoir lui faire jouer le même rôle à un niveau supranational pour lequel cependant ni le volet « formation » ni celui de l'« emploi » ne sont définis. Dans l'état actuel des choses, quelques éléments pourraient servir à argumenter dans un sens ou dans un autre.

3.1. Du côté du marché du travail

La création d'un marché du travail européen se veut être une utopie mobilisatrice, mais elle semble peu fondée sur des arguments de fond. Les analyses économiques s'accordent pour dire que, déjà à un niveau national il existe plusieurs catégories de marchés du travail, plus ou moins segmentés et localisés. Le seul exemple des professions réglementées montre bien qu'il en est de même dans un espace européen. Il y a donc d'importantes différenciations à faire. Nous y reviendrons.

Car qui dit marché du travail dit mobilité sur ce marché du travail. Les statistiques européennes confirment que la mobilité professionnelle intra-européenne – en tant qu'important vecteur d'une création de marché(s) du travail à dimension européenne – demeure réduite. Les quelques chiffres suivants sont explicites⁵² :

- « Moins de 2 % des citoyens de l'UE-25 vivent et travaillent dans un État membre autre que leur État d'origine – une proportion qui n'a guère changé depuis 30 ans (source : Eurostat).
- [...]
- La mobilité transfrontalière entre États membres (sans changement de résidence) n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années, mais reste peu importante. C'est la Belgique qui enregistre le taux le plus élevé, avec 1,7 % de ses résidents actifs travaillant dans des pays voisins. En moyenne, 0,2 % seulement de la population active de l'UE-15 fait la navette entre différents États membres (source : mise à jour sur la mobilité et les migrations, 2001/0082, DG Emploi et Affaires sociales, Unité A1, 2002).
- Selon un rapport de la Commission européenne sur la libre circulation des travailleurs depuis l'élargissement de 2004, [...] la plupart des pays ont enregistré des flux de travailleurs en provenance de l'Europe centrale et orientale moins importants que prévu. Dans tous les pays, à l'exception de l'Autriche (1,4 % en 2005) et de l'Irlande (3,8 % en 2005), les ressortissants des nouveaux États membres (UE-10) représentaient ainsi moins de 1 % de la population en âge de travailler (source : rapport sur le fonctionnement des dispositions transitoires visées au traité d'adhésion de 2003, février 2006) ».

Il existe certainement des zones d'ombre dans la connaissance de la réalité de cette mobilité. Nous pensons tout particulièrement à l'emploi et à la mobilité des cadres de grandes entreprises, pour qui une localisation géographique n'est pas définie et qui sont donc difficiles à suivre. De plus, la libéralisation des marchés publics contribue à favoriser la présence occasionnelle d'équipes de salariés non nationaux dans les pays d'accueil, qui sont en dehors des statistiques disponibles à ce jour.

La réalité de la mobilité professionnelle intra-européenne reste donc à prouver ! En tous cas, elle semble être un argument de peu de poids pour justifier de la mise en place d'un cadre commun de certifications ! Même si la Commission européenne attribue cette faible mobilité, entre autres mais de façon déterminante, au manque de transparence des qualifications.

⁵² Les statistiques présentées ci-dessus sont issues du site Internet dédié à l'année européenne de la mobilité des travailleurs : http://ec.europa.eu/employment_social/workersmobility_2006/index.cfm?id_page_category=FF.

Il semblerait très prometteur et constructif de regarder de plus près tous les travaux réalisés par différents secteurs d'activité ou des branches, en dehors des limites des professions réglementées, et qui ont voulu ou dû mettre leurs qualifications en « équivalence ». De nombreux exemples existent : les transports routiers, fluviaux, aériens... ; les métiers de l'informatique, de l'environnement, du sport et d'autres. Certains d'entre eux sont allés jusqu'à créer des certifications communes dans leur champ. Étudier les principes d'action de ces initiatives permettrait de partir de besoins réels, de les analyser et d'en projeter les conséquences à un niveau supranational qui du coup donnerait plus de sens.

Dans ce Relief, deux articles traitent des théories sociologiques et économiques de la certification. Leur potentiel dans l'analyse des évolutions européennes doit encore être mis à l'épreuve. Par exemple, on ne peut s'empêcher de penser à la théorie du filtre lorsque l'on considère les directives ; ou au « signal » par rapport à Europass. Ces théories ont été développées à partir de contextes sociétaux particuliers et elles ont acquis une validité universelle. Les analyses sociétales explicitent comment et pourquoi l'histoire des systèmes et les équilibres entre acteurs font que les choses sont organisées et fonctionnent comme elles le font à un moment donné. Mais il est clair que ces équilibres et ces fonctionnements n'ont pas été et ne seront pas stagnants dans le temps. Au contraire, divers rapports de force – dont l'impact de la décision politique – ont l'heur de les obliger à évoluer. Mais à un moment donné de leur histoire, les relations entre acteurs « font système ».

Alors, pour l'Europe communautaire y-a-t-il quelque chose qui semblerait « faire système » autour de cette discussion sur les qualifications ? L'évolution des différentes modalités de gouvernance pointerait-elle vers la recherche d'une telle construction, plus « systémique » ? Ou en serait-elle un produit ? De même que l'évocation incantatoire de l'implication au niveau européen des partenaires sociaux et surtout sectoriels dans la construction de la qualification/certification ? Les exemples cités plus haut des avancées sectorielles montrent que les initiatives ne manquent pas, dès lors qu'un intérêt, qu'un besoin s'en fait ressentir. La rétrospective historique a parallèlement montré comment la présence plus ou moins suscitée et non volontariste des partenaires sociaux n'a pas conduit à la légitimité recherchée.

3.2. Du côté de l'éducation/formation

La situation se présente différemment à propos de l'éducation et de la formation. Nous avons vu comment l'enseignement supérieur en général et les universités en particulier ont élaboré leurs coopérations autour de formations et de certifications conjointes ou complémentaires. En réaction de protection ou plutôt de « résistance » face à une concurrence internationale accrue. De telles concurrences ne sont pas (encore ?) manifestes dans la formation professionnelle initiale. Les motivations pour un rapprochement de ces cursus et leur intégration progressive grâce aux unités ne sont donc pas vis-à-vis de « l'extérieur » mais bien tournées vers l'intra-communautaire. La résolution du Conseil du 19 décembre 2002 sur « la promotion de la coopération européenne renforcée dans l'enseignement et la formation professionnels »⁵³ assigne comme objectif « *la transparence, la comparabilité, la transférabilité et la reconnaissance des compétences et/ou des qualifications, entre différents pays et à différents niveaux* »⁵⁴. Il semble cependant que ces objectifs ne soient pas des fins en eux-mêmes : on ne recherche pas la transparence rien que pour avoir de la transparence. De même pour la comparabilité. Elles sont des moyens pour un but final et le premier qui vient à l'esprit est certainement la mobilité. À l'instar de l'enseignement supérieur, cette mobilité est plausible et contribuerait à rapprocher les cultures et les systèmes.

Mais les propositions actuelles nous semblent tenter un grand écart entre :

- d'un côté une coopération plus étroite en éducation-formation, au travers des unités de crédit, transférables d'un cursus de formation à un autre (les ECVET). Par ce biais elles veulent pouvoir susciter de premières mises en commun, de premières « habitudes » de travail conjoint. À cet effet, les accords de partenariat et les contrats pédagogiques en formalisent les contenus ;
- et d'un autre côté, le cadre européen des certifications professionnelles (EQF) qui cherche au contraire à pouvoir faire une abstraction totale des cursus de formation et des modalités d'acquisition des compétences en général et se propose comme outil de classement des certifications et non des formations.

⁵³ Parue au JOC n°13 du 18 janvier 2003.

⁵⁴ Idem.

Et pour finir ?

Toutes les leçons du passé n'ont pas été tirées mais de nouveaux outils sont proposés, destinés à donner une forte impulsion vers une européanisation de la certification. La volonté politique de les faire aboutir est forte et les administrations nationales respectives sont actuellement en effervescence autour de la mise en œuvre de ces nouveaux outils. La Commission européenne et le CEDEFOP multiplient les appels d'offre encourageant ces travaux. Puisqu'il y a des outils, il y aura des offres. Il reste à observer quels seront les vrais usages...

Bibliographie

Coles M. et Oates T. (2004), *European Reference Levels for Education and Training – An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*, Thessalonique, CEDEFOP.

Eurostat (1996), *L'enquête communautaire sur les forces de travail – Méthodes et définitions*, Luxembourg, Office des publications de la Communauté européenne.

Georgopoulos T. (2005), *La méthode ouverte de coordination européenne : en attendant Godot ?*, Note de recherche n°01/05, ronéo, Institut d'études européennes, université de Montréal.

Merle V. et Bertrand O. (1993), « Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux », *Formation Emploi*, n° 43, pp. 41-56.

OCDE (2005), *Moving Mountains – How can qualifications systems promote lifelong learning ?*, Paris, OCDE.

Sellin B. (1999), « Les programmes d'éducation et de formation professionnelle de la CE et de l'UE de 1975 à 1999 – ébauche d'un bilan historique critique », *Formation Professionnelle*, n° 18, septembre-décembre 1999/III, pp. 17-28

UNESCO (1997), *Classification internationale type de l'éducation – CITE*, UNESCO.

Westerhuis A. et al. (2001), *European Structures of Qualification Levels*, Volume 1-3, Thessalonique, CEDEFOP.

Winterton J., Delamare-Le Deist F. et Stringfellow E. (2005), *Knowledge, Skills and Competences : Clarification of the Concept and Prototype*, ronéo, Toulouse.

Young M. (Guest Editor) (2003), « National Qualifications Frameworks : An International and Comparative Approach », *Journal of Education and Work*, Special Issue, n° 3, September, Carfax Publishing.

ANNEXE 1

Article 126 (CE)

1. La Communauté contribue au développement d'une **éducation** de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.
2. L'action de la Communauté vise :
 - à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres,
 - à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études,
 - à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement,
 - à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres,
 - à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs,
 - à encourager le développement de l'éducation à distance.
3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.
4. Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil adopte :
 - statuant conformément à la procédure visée à l'article 251 et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres,
 - statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission, des recommandations.

Article 127 (CE)

1. La Communauté met en œuvre une politique de **formation professionnelle**, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.
2. L'action de la Communauté vise:
 - à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;
 - à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;
 - à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation et notamment des jeunes ;
 - à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;
 - à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.
3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.
4. Le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 C et après consultation du Comité économique et social, adopte des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres.

ANNEXE 2

Les objectifs politiques partagés à échéance 2010 Le processus des objectifs (Lisbonne et Barcelone)

Objectif stratégique 1 : AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'EFFICACITÉ DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION DANS L'UE

- 1.1. Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs
- 1.2. Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance
- 1.3. Permettre à tous d'avoir accès au TIC
- 1.4. Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques et techniques
- 1.5. Optimiser l'utilisation des ressources

Objectif stratégique 2 : FACILITER L'ACCÈS DE TOUS AUX SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

- 2.1. Créer un environnement propice à l'apprentissage
- 2.2. Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes
- 2.3. Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale

Objectif stratégique 3 : OUVRIR AU MONDE EXTÉRIEUR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

- 3.1. Renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble
- 3.2. Développer l'esprit d'entreprise
- 3.3. Améliorer l'enseignement des langues étrangères
- 3.4. Accroître la mobilité et les échanges
- 3.5. Renforcer la coopération européenne

ANNEXE 3

Dublin Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third cycle awards¹

'DUBLIN' DESCRIPTORS

The JQI² Dublin descriptors for Bachelors and Masters were first proposed in March 2002 (see: www.jointquality.org). The JQI meeting in Dublin on 23 March 2004 proposed that for a better understanding of the 'Dublin descriptors' in the context of the Berlin communiqué and their possible future usage, alternative headings, as indicated below, may be more appropriate. The JQI meeting on 23 March also proposed a set of shared descriptors for third cycle qualifications. The higher education short cycle (within the first cycle) descriptor was proposed following the JQI meeting in Dublin on 18 October 2004. The complete set of 'Dublin descriptors' is set out below:

Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within the first cycle) are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;
- can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;
- have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;
- can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;
- have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.

Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who³:

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon and their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;
- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional⁴ approach to their work or vocation, and have competences² typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;
- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;
- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;
- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.

Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:

- have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with Bachelor's level, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research³ context;
- can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;
- have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;
- can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously;
- have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.

¹ Previously referred to as bachelor's, master's and doctoral awards.

² Joint Quality Initiative – JQI.

³ Alternative title as proposed by the Joint Quality Initiative Meeting, in Dublin, on 23 March 2004.

⁴ Defined in Glossary 1.

Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:

- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;
- have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;
- have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;
- are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;
- can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;
- can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society;

Glossary

1. The word '**professional**' is used in the descriptors in its broadest sense, relating to those attributes relevant to undertaking work or a vocation and that involves the application of some aspects of advanced learning. It is not used with regard to those specific requirements relating to regulated professions. The latter may be identified with the profile / specification.
2. The word '**competence**' is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a 'yes/no' assessment.
3. The word '**research**' is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional 'scientific method'.

Differentiating between cycles

Cycle	Knowledge and understanding:
1 (Bachelor)	[Is] supported by advanced text books [with] some aspects informed by knowledge at the forefront of their field of study ..
2 (Master)	provides a basis or opportunity for originality in developing or applying ideas often in a research* context ..
3 (Doctorate)	[includes] a systematic understanding of their field of study and mastery of the methods of research* associated with that field ..

	Applying knowledge and understanding:
1 (Bachelor)	[through] devising and sustaining arguments
2 (Master)	[through] problem solving abilities [applied] in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts ..
3 (Doctorate)	[is demonstrated by the] ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research* with scholarly integrity .. [is in the context of] a contribution that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work some of which merits national or international refereed publication ..

	Making judgements:
1 (Bachelor)	[involves] gathering and interpreting relevant data ..
2 (Master)	[demonstrates] the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete data ..
3 (Doctorate)	[requires being] capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas..

	Communication
1 (Bachelor)	[of] information, ideas, problems and solutions ..
2 (Master)	[of] their conclusions and the underpinning knowledge and rationale (restricted scope) to specialist and non-specialist audiences (monologue) ..
3 (Doctorate)	with their peers, the larger scholarly community and with society in general (dialogue) about their areas of expertise (broad scope) ..

	Learning skills ..
1 (Bachelor)	have developed those skills needed to study further with a high level of autonomy ..
2 (Master)	study in a manner that may be largely self-directed or autonomous ..
3 (Doctorate)	expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement ..

Les « Dublin Descriptors »

(Les « Dublin Descriptors » ont été élaborés par un groupe de travail informel de la « Joint quality initiative ». Ils ont été confirmés dans le « consensus d'Amsterdam » et leur utilisation a été recommandée dans le cadre de la Convention de l'EUA⁵, qui s'est tenue à Graz du 29 au 31 mai 2003.)

1. Les diplômes de bachelor sont décernés aux étudiants qui

- ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise dans un domaine d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation du degré secondaire II. Ce champ d'études se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des ouvrages scientifiques et des savoirs issus de la recherche ;
- sont capables d'utiliser de façon professionnelle leurs connaissances et compétences dans le cadre d'un emploi ou d'une autre activité et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques ;
- sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre social, scientifique et éthique ;
- sont capables de communiquer à des spécialistes comme à des profanes des informations, des idées, des problèmes et solutions ;
- ont développé des capacités d'apprentissage nécessaires à la poursuite plus autonome de leur formation.

2. Les diplômes de master sont décernés aux étudiants qui

- ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux spécifiques au diplôme de bachelor. Ces connaissances et cette maîtrise fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ;
- sont capables d'intégrer les savoirs, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées tout en tenant compte des implications sociales et éthiques liées à l'application de leurs connaissances et opinions ;
- sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et principes qui leur sont sous-jacents ;
- Ont développé des capacités d'apprentissage leur permettant de poursuivre leur formation de manière largement autonome.

⁵ European University Association – Association universitaire européenne.

ANNEXE 4

Structure des niveaux de formation visée à l'article 2 paragraphe 2 de la Décision 85/368/CEE du 16 juillet 1985

NIVEAU 1

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et initiation professionnelle.

Cette initiation professionnelle est acquise soit dans un établissement scolaire, soit dans le cadre de structures de formation extra-scolaires, soit dans l'entreprise. La quantité de connaissances théoriques et de capacités pratiques est très limitée.

Cette formation doit permettre principalement l'exécution d'un travail relativement simple, son acquisition pouvant être assez rapide.

NIVEAU 2

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et formation professionnelle (y compris notamment l'apprentissage).

Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser les instruments et les techniques qui s'y rapportent.

Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont afférentes.

NIVEAU 3

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et/ou formation professionnelle et formation technique complémentaire ou formation technique scolaire ou autre, de niveau secondaire.

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

NIVEAU 4

Formation donnant accès à ce niveau : formation secondaire (générale ou professionnelle) et formation technique post-secondaire.

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

NIVEAU 5

Formation donnant accès à ce niveau : formation secondaire (générale ou professionnelle) et formation supérieure complète.

Cette formation conduit généralement à l'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle (salariée ou indépendante) impliquant la maîtrise des fondements scientifiques de la profession. Les qualifications requises pour exercer une activité professionnelle peuvent être intégrées à ces différents niveaux.

ANNEXE 5

EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (EQF)

GRID OF STATEMENTS DEFINING LEVELS IN THE EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (25.05.2006)

Each of the 8 levels is defined by a set of statements ('descriptors') indicating the learning outcomes relevant to the award of a qualification at that level in any system of qualifications.			
	Knowledge	Skills	Competence [Autonomy and responsibility]
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	<ul style="list-style-type: none"> • basic general knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply basic skills to carry out simple tasks 	<ul style="list-style-type: none"> • the competence to work or study under direct supervision in a structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	<ul style="list-style-type: none"> • basic factual knowledge of a field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply basic cognitive and practical skills to use relevant information to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools 	<ul style="list-style-type: none"> • the competence to work or study under supervision with some autonomy
Level 3 The learning outcomes relevant to Level 3 are	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study. 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply a range of cognitive and practical skills in accomplishing tasks and solving problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information 	<ul style="list-style-type: none"> • the competence to take responsibility for completion of tasks in work or study • the competence to adapt own behaviour to circumstances in solving problems
Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are	<ul style="list-style-type: none"> • factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply expertise in a range of cognitive and practical skills in generating solutions to specific problems in a field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • competence in self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change • the competence to supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
Level 5* The learning outcomes relevant to Level 5 are	<ul style="list-style-type: none"> • comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the limitations of that knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply expertise in a comprehensive range of cognitive and practical skills in developing creative solutions to abstract problems 	<ul style="list-style-type: none"> • competence in management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change • the competence to review and develop performance of self and others
Level 6** The learning outcomes relevant to Level 6 are	<ul style="list-style-type: none"> • advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply advanced skills, demonstrating mastery and innovation, in solving complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • competence in the management of complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts • the competence to take responsibility for continuing personal and group professional development

<p>Level 7***</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 7 are</p>	<ul style="list-style-type: none"> • highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking • critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply specialised problem-solving skills in research and/or innovation to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields 	<ul style="list-style-type: none"> • competence in managing and transforming work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches • the competence to take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
<p>Level 8****</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 8 are</p>	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields 	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to apply the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice 	<ul style="list-style-type: none"> • competence at the forefront in work or study, including research contexts, demonstrating substantial authority, innovation, autonomy, scholarly or professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes

Compatibility with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area

The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area provides descriptors for cycles. Each cycle descriptor offers a generic statement of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of that cycle.

* The descriptor for the higher education short cycle (within or linked to the first cycle), developed by the Joint Quality Initiative as part of the Bologna process, corresponds to the learning outcomes for EQF level 5.

** The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 6.

*** The descriptor for the second cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 7.

**** The descriptor for the third cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area corresponds to the learning outcomes for EQF level 8.

Certification, objectifs communautaires et politiques nationales : accords, écarts, histoire...

Jean-Louis Kirsch

Le texte qui suit était conçu à l'origine comme un complément à l'article d'Annie Boudier dans ce même ouvrage. La contribution de cette dernière montre en effet l'existence de tensions et de contradictions qui se révèlent dans la mise en place, la disparition et – parfois – la résurrection de dispositifs et de démarches dont la succession semble davantage relever des théories du chaos que des principes du complot. En ce sens, « l'Europe » peut difficilement être considérée comme un rouleau compresseur des particularismes locaux dans la perspective d'un dessein dont les auteurs sont simultanément mystérieux, tout puissants et inconnus. Par rapport à cela, un éclairage plus particulier sur l'articulation entre politiques nationales et objectifs définis au niveau européen propose ce que l'on peut appeler le point de vue de l'utilisateur et la façon dont il s'approprie ces fameux objectifs européens. Par référence à la problématique générale du séminaire à l'origine de cet ouvrage « Quelles certifications pour quels usages ? », il s'agit plus particulièrement de s'intéresser à la place donnée à la certification dans les systèmes nationaux de formation professionnelle pour la réalisation de ces objectifs.

Au fur et à mesure de l'exploitation des données, au fil de la prise de connaissance des différents articles constitutifs de ce RELIEF, des réunions de synthèse qui ont accompagné sa réalisation, une invitée imprévue est apparue : l'histoire. C'est ainsi que des développements se sont progressivement – et provisoirement – construits autour de deux points :

- la description d'une forme de développement endogène des systèmes de formation professionnelle, obéissant à des stades de progression similaires, relativement indépendants des contextes économiques et sociétaux ;
- l'examen à partir de la situation actuelle, en tenant particulièrement compte de la dimension européenne, d'un texte qui rentre particulièrement bien dans la double problématique de la certification et de l'histoire, puisqu'il s'agit de l'article de Pierre Bourdieu et Luc Boltanski : « Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction » (Bourdieu et Boltanski 1975).

Ces développements et les hypothèses qui y sont avancées constituent une ébauche qui reste à compléter et à stabiliser. Cela demande un travail de recherche d'informations dont les délais ne sont pas compatibles avec le temps fixé pour la parution de cette publication. En revanche, il a paru intéressant de soumettre ces premiers résultats à des commentaires extérieurs qui peuvent contribuer à en améliorer la construction, l'organisation, la vérification et le sens.

1. Objectifs communautaires et politiques nationales

1.1. Données et méthodes

Le support d'information utilisé pour traiter ce thème est constitué par les réponses au « Questionnaire for the European Directors General for Vocational Training » présenté dans l'encadré suivant et produit dans le cadre de la préparation de la conférence de Maastricht du 14 décembre 2004, « Achieving the Lisbon goal : The contribution of VET » (Leney 2005).

PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX DIRECTEURS GÉNÉRAUX

Le questionnaire comporte 12 questions plus ou moins fermées, réparties en quatre thèmes. La présentation qui suit en fournit un résumé. La formulation détaillée des questions utilisées pour rédiger cet article est fournie dans le corps du texte.

Réussites, innovations et défis de votre système de formation professionnelle aujourd'hui

- Q 1 – Réussites récentes.
- Q 2 – Priorités actuelles en matière de réforme et d'innovations.
- Q 3 – Défis.

Relations entre les transformations nationales et les priorités de Lisbonne

- Q 4a – Cohérence entre les politiques nationales et européennes.
- Q 4b – Commentaires.
- Q 4c – Mécanismes de collaboration et de consultation.

Objectifs clés du processus de Lisbonne

Chaque pays est appelé à faire le point de sa situation par rapport à :

- Q 5 – Flexibilité horizontale et verticale des filières de formation professionnelle.
- Q 6 – Reconnaissance des apprentissages non formels et informels.
- Q 7 – Mesures pour améliorer la professionnalité et le niveau de compétences des enseignants et formateurs.
- Q 8 – optimisation de l'usage des ressources publiques et privées.
- Q 9 – Incitation à l'implication des entreprises et des branches pour améliorer la capacité du système de formation professionnelle à fournir des compétences et des qualifications.
- Q 10 – Développement de mesures améliorant la comparaison, la reconnaissance, le transfert des compétences et qualifications entre différents pays et à différents niveaux, dans la perspective d'un marché européen du travail.
- Q 11 – Prévision des besoins en compétences dans un climat d'incertitude économique.

Résultats attendus en 2010

- Q 12 – Anticipation des résultats de la stratégie et des politiques actuelles en 2010.

Ce document a été adressé à 31 pays : les 25 qui constituent l'Union européenne, ainsi que la Bulgarie, le Liechtenstein, l'Islande, la Norvège, la Roumanie et la Turquie. La réponse au questionnaire n'est pas disponible pour la République tchèque. En revanche, certains pays ont rendu deux questionnaires. Il s'agit de :

- l'Allemagne, avec l'un au nom du ministère de la Formation et de la Recherche, l'autre à celui du ministère des Cultes et de l'Instruction publique. Les réponses y sont identiques, à l'exception de la question 7 ;
- l'Autriche qui a fait une réponse générale et une autre spécifique pour le système d'apprentissage, en reprenant les mêmes questions. Il a été tenu compte des nuances ainsi apportées ;
- la Belgique, avec un questionnaire pour la Flandre et un pour la Wallonie. Chacun de ces questionnaires a été traité séparément ;
- la France, avec une réponse du ministère de l'Éducation nationale et une du ministère de l'Emploi, les deux questionnaires ont été réunis.

Les résultats qui suivent s'appuient sur une analyse de contenu de ces documents. Avant d'en donner les résultats, il convient de répondre à la sempiternelle présomption de doute attachée au fait que l'on ne traite « que » du déclaratif. Certes cela implique une adhésion épistémologique au fait que le discours est un élément constitutif de la réalité au même titre que ses manifestations matérielles. Maurice Godelier (1984) l'a brillamment montré et écrit ; toutefois, en cette période qui voit fleurir le culte de l'indicateur, il est bon de rappeler que la vérité ne se résume pas au croisement d'un objectivisme réducteur et d'un matérialisme trivial. Il faut en outre signaler que seule la question 12 constitue réellement une question d'opinion au sens où l'entend la psychosociologie, toutes les autres devant être étayées par des textes, rapports et documents justificatifs. Cette déclaration de principe s'accompagne d'un postulat : donner crédit aux personnes qui ont rempli ces questionnaires qu'elles l'on fait avec le sérieux et l'application nécessaires. La connaissance de la façon dont s'est élaborée la réponse en France permet de répondre par l'affirmative pour ce pays. La lecture des réponses fournies par les autres laisse deviner des niveaux plus ou moins forts d'implication, mais permet toujours de recueillir des informations utiles. À cela s'ajoute que des experts nationaux choisis par la

Communauté européenne ont rédigé parallèlement un rapport de contenu moins cadré reprenant les principaux items du questionnaire et permettant de faire des recoupements en cas de doute.

1.2. Un constat de cohérence globale

La question 4a du document adressé aux responsables nationaux est formulée de la façon suivante :

« Cohérence entre les politiques nationales et européennes – Pouvez-vous préciser, en choisissant parmi les formules proposées ci-dessous celle qui correspond le mieux à la situation de votre pays, le niveau de cohérence qui existe entre la politique de votre pays et les processus de Lisbonne et de Copenhague :

- il existe une cohérence entre la politique nationale et la politique européenne de formation professionnelle ;
- les processus de Lisbonne et de Copenhague n'ont pas d'influence directe sur la politique nationale. Néanmoins, il y a une large compatibilité entre eux ;
- la politique nationale et les priorités de Lisbonne et Copenhague sont divergentes. »

Les réponses sont indiquées dans le tableau 1 ci-dessous. Comme on le constate immédiatement, aucun pays ne mentionne une divergence entre sa politique nationale et la politique européenne. Au contraire, 21 d'entre eux insistent sur la cohérence entre les deux et les dix restant soulignent une large compatibilité.

Tableau 1

COHÉRENCE ENTRE LES POLITIQUES NATIONALES ET EUROPÉENNES

Cohérence	Large compatibilité	Divergence
Allemagne, Bulgarie, Danemark, Estonie, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède, Wallonie	Autriche, Chypre, Flandre, Grèce, Liechtenstein, Malte, Norvège, Pologne, Slovaquie, Turquie	

Si l'on interprète comme une relative réserve à l'égard des objectifs de Lisbonne et Copenhague le fait de répondre « large compatibilité » plutôt que « convergence », les commentaires – plus ou moins bien renseignés – font apparaître des raisons très différentes :

- l'Autriche est très interrogative sur la façon dont seront reconnus à un niveau européen les compétences acquises dans le cadre de l'apprentissage ;
- le Liechtenstein et la Norvège critiquent le fonctionnement européen fondé sur des groupes de travail nombreux et peu coordonnés. S'ajoute pour la Norvège la crainte d'un système trop contraignant, imposant des standards imposés d'en haut. Quant au Liechtenstein, il ne possède pas de système national de formation professionnelle et dépend essentiellement du système suisse ;
- Malte de son côté invoque un système de travail très particulier, où la valorisation des ressources humaines ne constituait pas jusqu'alors une priorité ;
- la Turquie présente également une argumentation fondée sur la faiblesse actuelle de son système de formation professionnelle, et en particulier la difficulté d'impliquer les partenaires sociaux, pour pouvoir mieux prendre en compte les objectifs européens.

À la lumière de ces commentaires apparaissent donc deux formes d'hésitation par rapport à un engagement sans condition :

- la première est liée à une réserve par rapport au fonctionnement communautaire et à ce que l'on pourrait appeler son centralisme mal structuré ;
- la seconde tient au faible développement du système de formation professionnelle de certains pays.

Bref, les objectifs définis dans le cadre du processus de Lisbonne et de Copenhague ne soulèvent pas d'opposition catégorique et sont généralement bien accueillis.

1.3. Des perspectives diversifiées

Cet accord global des représentants des États avec les objectifs de la politique communautaire se traduit toutefois par des conceptions assez différentes de ce à quoi devraient répondre les systèmes de formation professionnelle. La question 12 le manifeste. Elle s'intitule : « Anticipation des résultats de la stratégie et des politiques actuelles en 2010 » et est précisée de la façon suivante : « Vous trouverez ci-dessous un certain nombre de jugements appariés. Ils constituent une série de priorités et de résultats attendus. Veuillez positionner la situation de votre pays en 2010 par rapport à chacun de ces jugements sur la base des attentes et des dynamiques actuelles. Le point médian correspond à un équilibre entre les deux choix proposés ». Le tableau 2, ci-dessous fait apparaître la diversité des attentes.

Tableau 2

ATTENTES À L'ÉGARD DES SYSTÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

	<<	<	<>	>	>>	
Le partenariat social est une norme pour la définition des politiques et la prise de décision en matière de formation professionnelle	Allemagne Danemark Espagne Estonie Hongrie Islande Italie Luxembourg Norvège Pays-Bas Pologne Wallonie	Bulgarie Chypre Finlande Flandre Grèce Irlande Lettonie Lituanie Malte Roumanie Slovaquie Slovénie Suède Turquie	Autriche France Liechtenstein Portugal Royaume-Uni			La politique et les décisions en matière de formation professionnelle reposent sur un seul acteur (État, employeurs, etc.)
La formation professionnelle permet d'acquérir des compétences	Allemagne Danemark Finlande Irlande Pays-Bas Roumanie Slovaquie	Autriche Bulgarie Chypre Espagne Estonie Flandre Grèce Hongrie Islande Italie Lettonie Lituanie Luxembourg Malte Norvège Pologne Portugal Slovénie Suède Wallonie	France Liechtenstein Turquie Royaume-Uni			La formation professionnelle permet d'acquérir des connaissances
Actuellement, l'objectif principal des politiques de formation professionnelle est de répondre aux besoins du marché du travail	Estonie	Allemagne Danemark Espagne Hongrie Islande Lituanie Portugal Slovaquie Turquie Royaume-Uni	Autriche Bulgarie Finlande Flandre France Grèce Irlande Lettonie Malte Roumanie Slovénie Wallonie	Chypre Italie Liechtenstein Luxembourg Norvège Pologne	Pays-Bas Suède	Actuellement, l'objectif principal des politiques de formation professionnelle est de répondre à des objectifs généraux de société et de développement individuel
La formation tout au long de la vie doit prioritairement prendre en considération les « vieux apprenants »	Islande	Chypre Danemark Estonie Hongrie Italie Lettonie Portugal Roumanie Wallonie	Bulgarie Espagne Finlande Flandre Grèce Irlande Lituanie Luxembourg Pays-Bas Suède Turquie Royaume-Uni	Allemagne Autriche France Liechtenstein Malte Norvège Pologne Slovénie	Slovaquie	La formation tout au long de la vie doit prioritairement assurer un bon départ (à partir de 16 ans)

Tableau 2 (suite)

ATTENTES À L'ÉGARD DES SYSTÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle est principalement acquise par la voie scolaire	Suède Slovaquie	Chypre Espagne Estonie Flandre Grèce Italie Lituanie	Autriche Bulgarie Finlande France Irlande Islande Lettonie Portugal Slovénie Royaume- Uni	Danemark Hongrie Lichtenstein Luxembourg Malte Norvège Pays-Bas Pologne Roumanie Turquie Wallonie	Allemagne	La formation professionnelle est principalement acquise à partir des situations de travail
Les multinationales et le secteur privé sont les principaux agents de changement en matière de formation professionnelle		Flandre Grèce Hongrie Roumanie Royaume- Uni	Allemagne Danemark Estonie Finlande France Italie Lichtenstein Malte Pays-Bas Slovaquie Turquie Wallonie	Autriche Bulgarie Chypre Espagne Irlande Islande Lettonie Lituanie Luxembourg Norvège Pologne Portugal Slovénie	Suède	Les acteurs publics (gouvernement, ministères, agences) sont les principaux agents de changement en matière de formation professionnelle
La majorité des enseignants et formateurs viennent du système de formation		Bulgarie Espagne Grèce Slovaquie Turquie	Estonie Flandre France Irlande Italie Lettonie Luxembourg Portugal Roumanie Slovénie Royaume- Uni Wallonie	Allemagne Autriche Chypre Danemark Finlande Hongrie Lichtenstein Lituanie Malte Norvège Pays-Bas Pologne	Islande Suède	La majorité des enseignants et formateurs viennent du monde du travail
Les TIC concernent essentiellement la simulation des activités ou l'apprentissage à distance*		Flandre Slovaquie Turquie	Autriche Bulgarie Danemark Espagne Estonie France Grèce Irlande Islande Italie Portugal Roumanie	Allemagne Finlande Hongrie Lettonie Lituanie Luxembourg Malte Norvège Pays-Bas Pologne Slovénie Suède Royaume-Uni Wallonie	Lichtenstein	Les TIC sont ancrées dans le processus de travail et de production
La formation professionnelle protège des groupes ou des professions sur le marché du travail		France Grèce	Bulgarie Chypre Espagne Lituanie Norvège Portugal Turquie Royaume- Uni	Allemagne Autriche Danemark Estonie Finlande Flandre Hongrie Irlande Islande Italie Lettonie Lichtenstein Malte Pays-Bas Roumanie Slovaquie Slovénie Suède Wallonie	Luxembourg Pologne	La coopération européenne vise à réaliser un marché du travail européen flexible

* Pas de réponse de Chypre.

Ce tableau illustre à la fois les points d'accord et la diversité des positions nationales. Au-delà d'une description purement chiffrée des résultats, on constate que la position dite « médiane » est exceptionnellement celle qui recueille le plus grand nombre de réponses. En d'autres termes, les tendances qui se dessinent ne correspondent pas à des différences de répartition autour d'une moyenne qui constituerait un centre de gravité. Elles expriment à l'inverse des options relativement tranchées. Ceci renforce la valeur des convergences aussi bien que des divergences et contredit la représentation d'une dynamique commune dont les variations correspondraient à l'expression d'une plus ou moins grande rapidité à y adhérer.

La seule distribution quasi gaussienne concerne la question relative à ce que devrait être la cible et l'objectif privilégiés de la formation tout au long de la vie : fournir un bon départ aux « jeunes » ou accompagner les « anciens » ?

Sinon, les points d'accord concernent deux sujets :

- la reconnaissance unanime – à des degrés plus ou moins forts – de l'importance du partenariat social dans la définition de la politique et dans les prises de décision en matière de formation professionnelle ;
- la finalité attribuée à la formation professionnelle de favoriser l'acquisition de compétences plutôt que de connaissances.

Des divergences se manifestent sur d'autres aspects. On constate ainsi un léger avantage numérique des pays qui estiment que :

- la formation professionnelle doit répondre aux besoins du marché du travail, plutôt qu'à des objectifs généraux de société ou de développement individuel ;
- la formation professionnelle est principalement acquise à partir des situations de travail ;
- les acteurs publics sont les principaux agents de changement en matière de formation professionnelle ;
- la majorité des enseignants et formateurs viennent du monde du travail.

Enfin, on peut considérer que des oppositions plus fortes s'expriment en ce qui concerne :

- le recours aux TIC qui, pour une majorité, doit être ancré dans le processus de travail et de production plutôt que dans la simulation des activités ou l'apprentissage à distance ;
- la coopération européenne qui, toujours pour une majorité, vise à réaliser un marché du travail européen flexible plutôt qu'à protéger des groupes ou des professions sur le marché du travail.

1.4. Des écarts importants par rapport à un modèle européen théorique

Pour évaluer plus précisément le poids d'un supposé modèle européen, on a considéré la position de chaque pays par rapport à la situation médiane, correspondant pour chaque jugement apparié à la modalité la plus fréquemment choisie par l'ensemble des pays, en faisant l'hypothèse que les pays les plus proches de cette situation médiane pouvaient être considérés comme représentatifs et porteurs de ce modèle¹.

Par rapport à la situation médiane, on constate que :

- la Lituanie, Malte et la Slovénie en sont les plus proches, sept de leurs réponses sur neuf y correspondant ; viennent ensuite la Finlande, la Flandre, l'Irlande, le Liechtenstein, le Luxembourg et la Wallonie avec six réponses concordantes sur neuf ;
- l'Autriche, la Bulgarie, Chypre (avec toutefois une non-réponse), la Hongrie, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la Roumanie et la Suède restent dans une proximité supérieure à la moyenne avec cinq réponses concordantes sur neuf ;
- l'Espagne et la Grèce s'éloignent du modèle avec quatre réponses sur neuf ;
- l'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Portugal, la Turquie et le Royaume-Uni en ont trois sur neuf ;
- enfin la France et la Slovaquie en ont deux sur neuf.

Ce résultat peut être rapproché du développement que José Rose consacre dans son article à « l'exception française » : certes la France se situe dans la position la plus éloignée de la position médiane, en ce sens, elle est avec la Slovaquie la plus exceptionnelle, mais elle est loin d'être la seule exception. D'autres pays,

¹ Cela a conduit à retenir deux modalités – qui correspondaient aux plus fréquemment citées et comprenaient le même nombre de réponses – pour la question relative à l'origine des formateurs et des enseignants.

auxquels est souvent accordée une valeur « idéal-typique », tels l'Allemagne, le Danemark ou le Royaume-Uni se trouvent relativement éloignés d'un théorique modèle européen, alors que certains pays nordiques (Norvège, Suède et Finlande) s'en rapprochent un peu plus, tout en étant loin d'y correspondre.

Ceci appelle toutefois une réserve sur la signification de la représentativité nationale en matière de formation professionnelle : les réponses séparées de la Flandre et de la Wallonie ont conduit à les distinguer, mais qu'en est-il du Royaume-Uni, où il est reconnu que l'Écosse a une conception de la formation professionnelle très différente de celle de l'Angleterre et du Pays de Galle ? De même, *quid* des pays où les pouvoirs régionaux disposent d'une grande autonomie, tels l'Espagne et l'Italie ? Sans parler du partage des responsabilités entre ministère de l'Éducation et ministère de l'Emploi, qui est évoqué dans un certain nombre de réponses et dont la France constitue le cas extrême avec la production de deux questionnaires séparés... mais une réponse identique à la question 12 qui sert de base à ce développement.

1.5. Improbables typologies

1.5.1. Des regroupements difficiles à interpréter de façon globale

Compte tenu de ces observations, il était tentant de soumettre les réponses à une analyse des données de type statistique afin de voir si une typologie s'en dégagait. L'application d'une démarche de classification ascendante hiérarchique (Benzecri 1984) a donné des résultats difficiles à interpréter (voir schéma de la classification ascendante hiérarchique). On peut toutefois en tirer deux conclusions :

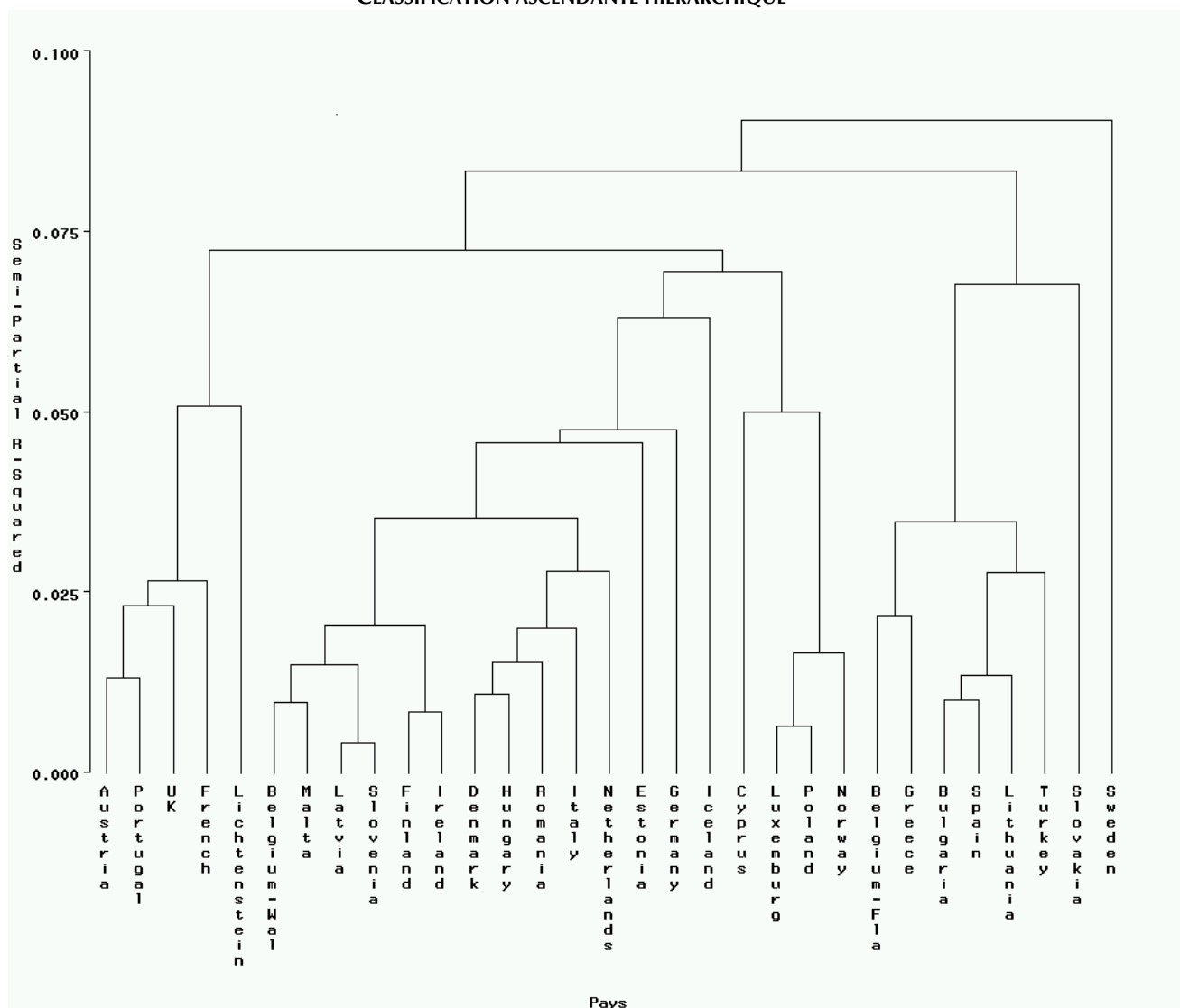
- les regroupements que l'on invoque traditionnellement, qu'ils relèvent de la proximité géographique, de la dimension sociétale – régulation par le marché du travail comme au Royaume-Uni, corporatiste comme l'Allemagne, scolaire comme la France – ou des modèles de solidarité (pays scandinaves) ne se manifestent pas particulièrement ;
- inversement, apparaissent de nombreux pays isolés, et non des moindres, puisque la Suède et l'Allemagne en font partie.

Il est toujours insatisfaisant de présenter des résultats qui contestent l'existant sans proposer de solution alternative. La tendance est alors de chercher une caution antérieure et l'auteur de ce texte n'a pas échappé à ce réflexe. Dans l'état actuel des choses, on peut signaler qu'une typologie soulevant les mêmes perplexités a été proposée dans le champ de la formation continue par Michel Théry, Patrick Rousset et Christian Zygmunt (2002). Cela semble aller dans le sens de la thèse d'une autonomie relative de la sphère éducative par rapport à l'évolution du système de production, telle que la présentent Bourdieu et Boltanski, et sur laquelle nous reviendrons à la fin de cet article.

Ce constat a conduit à affiner la démarche typologique en regroupant les items de la question 12 selon les différents thèmes qu'ils abordent – décideurs principaux, finalités du système, orientations pédagogiques – de façon à repérer, le cas échéant, de plus convaincantes proximités².

² Il n'est pas mentionné un classement par les publics, visés par l'item opposant vieux apprenants vs jeunes débutants dans la mesure où une seule question se rapporte à cet aspect, et que sa réponse exprime une distribution gaussienne quasi parfaite des différents pays. Il en résulte un groupe médian de 12 pays, qui ne présente pas de chevauchement remarquable avec les groupes isolés par ailleurs.

CLASSIFICATION ASCENDANTE HIÉRARCHIQUE



Traitement : Patrick Rousset (Céreq).

1.5.2. Par rapport aux décideurs principaux

Cette dimension est abordée à partir de deux items (tableau 3) :

- partenariat social comme une norme vs prédominance d'un partenaire unique (État, employeurs...);
- rôle prédominant en matière de changement du système de formation des multinationales et du secteur privé vs secteur public.

On a déjà vu que le partenariat social constitue un principe reconnu par tous, à un degré plus ou moins fort. Le tableau ci-dessus exprime cette réalité. De la même façon, le « tout privé » n'est pas une option retenue. En fait tout se passe comme si chaque pays cherchait à préserver un équilibre dialectique plutôt qu'à privilégier une option. Dans cette optique, on peut opposer la Hongrie où le partenariat social est associé aux multinationales et au secteur privé pour gérer le changement, à la Suède où ce même partenariat constitue un support pour l'action publique. Le Royaume-Uni, avec une référence forte au privé comme facteur de changement, mais avec une régulation confiée au partenariat social par le truchement d'une agence parapublique, le Qualification Curriculum Authority (QCA), peut alors être considéré comme définissant avec les deux pays précédents une sorte de triangle dans lequel il est possible d'inscrire les situations d'équilibre propres à chaque pays.

Tableau 3

CATÉGORISATION SELON LES DÉCIDEURS PRINCIPAUX

		Partenariat social		vs	Partenaire unique	
		<<	<	<>	>	>>
Multinationales et privé	<<					
	<	Hongrie	Flandre Grèce Roumanie	Royaume-Uni		
vs	<>	Allemagne Danemark Estonie Italie Pays-Bas Wallonie	Finlande Malte Slovaquie Turquie	France Liechtenstein		
	>	Espagne Islande Luxembourg Norvège Pologne	Bulgarie Chypre Irlande Lettonie Lituanie Slovénie	Autriche Portugal		
Public	>>		Suède			

1.5.3. Par rapport aux finalités du système

Ce point est abordé à partir des trois items :

- acquérir des compétences vs acquérir des connaissances ;
- répondre aux besoins du marché du travail vs objectifs généraux de société et développement des individus ;
- protéger des groupes ou des professions vs réaliser un marché du travail flexible.

Les deux premiers permettent d'opposer ce que l'on pourrait appeler une conception « utilitariste » à une conception « culturaliste » de la formation professionnelle. Le troisième reflète deux modèles de marché du travail : celui reposant sur des professions et métiers réglementés, qui a inspiré la directive sur la reconnaissance des qualifications au niveau européen, et celui reposant sur une lisibilité et une libre circulation des compétences qui se rattache à la mise en place d'un cadre européen des certifications.

Là encore, l'espace des choix ne recouvre pas celui des possibilités théoriques, et certains d'entre eux sont très surprenants. Ainsi l'Allemagne donne l'impression de vouloir verser dans une vision très utilitariste, ce qui correspond mal à la représentation que l'on a de ce pays en matière de formation professionnelle, mais constitue peut-être une réponse aux critiques de rigidité actuellement adressées à ce pays. À l'inverse, le Royaume-Uni se situerait dans une démarche culturaliste, ce qui peut également refléter la tendance à développer des compétences transverses, contrairement à la vision très spécialisée qui prédominait lors du lancement des National Vocational Qualifications. Il ne faut toutefois pas négliger le fait que la polysémie du terme « compétence » peut expliquer certaines de ces confusions.

Quoiqu'il en soit, les différents pays définissent des équilibres dans un jeu de polarisations contradictoires plutôt qu'ils ne constituent des groupes facilement opposables. La polarisation « répondre aux besoins du marché du travail vs objectifs généraux de société et développement des individus » constitue un axe relativement structurant identifié d'un côté par l'Estonie (marché), de l'autre par la Suède (objectifs de société et de développement individuel). Le tableau qui suit, croisant les deux premiers items cités ci-dessus, l'illustre le plus clairement.

Tableau 4

CATÉGORISATION SELON LES FINALITÉS DU SYSTÈME

- Acquérir des compétences vs acquérir des connaissances
- Répondre aux besoins du marché du travail vs objectifs généraux de société et développement des individus

		Compétences		vs		Connaissances	
		<<	<	<>	>	>>	
Marché vs	<<		Estonie				
	<	Allemagne Danemark Slovaquie	Espagne Hongrie Islande Lituanie Portugal	Turquie Royaume-Uni			
	<>	Finlande Irlande Roumanie	Autriche Bulgarie Flandre Grèce Lettonie Malte Slovénie Wallonie	France			
	>		Chypre Italie Luxembourg Norvège Pologne	Liechtenstein			
Objectifs généraux	>>	Pays-Bas	Suède				

1.5.4. Par rapport aux orientations pédagogiques

Trois items abordent cet aspect :

- acquisition par la voie scolaire vs acquisition à partir des situations de travail ;
- enseignants et formateurs viennent du système de formation vs enseignants et formateurs viennent du monde du travail ;
- le recours aux TIC se fait dans des situations de simulation ou d'enseignement à distance vs l'usage des TIC s'acquiert dans le processus de travail et de production.

On pouvait, à partir de là, espérer isoler un groupe de pays dont les systèmes de formation cherchent à préserver leur autonomie, et un autre visant une intégration forte de ces systèmes avec le monde productif. La réalité montre des situations beaucoup plus nuancées, et chaque État se positionne dans un triangle dont les sommets sont représentés par la Slovaquie (modèle scolaire de formation), la Suède (formation scolaire et enseignants professionnels) et l'Allemagne (modèle professionnel de formation).

Là encore, le croisement des deux premiers items est le plus illustratif de cette situation, et l'on peut se demander si le phénomène « TIC » mérite l'importance qu'on lui accorde...

Tableau 5

CATÉGORISATION SELON LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

- Acquisition par la voie scolaire vs acquisition à partir des situations de travail
- Enseignants et formateurs viennent du système de formation vs enseignants et formateurs viennent du monde du travail

		Acquisition voie scolaire		vs	Acquisition situations de travail	
		<<	<	<>	>	>>
Enseignants scolaire	<<					
	<	Slovaquie	Espagne Grèce	Bulgarie	Turquie	
vs	<>		Estonie Flandre Italie	France Irlande Lettonie Portugal Slovénie Royaume-Uni	Luxembourg Roumanie Wallonie	
	>		Chypre Lituanie	Autriche Finlande	Danemark Hongrie Lichtenstein Malte Norvège Pays-Bas Pologne	Allemagne
Enseignants travail	>>	Suède		Islande		

1.5.5. Point d'étape

Ces différents constats vont à l'encontre des typologies et des regroupements proposés sur la base de modèles économiques ou sociétaux qui semblent très réducteurs par rapport à ce que sont les dynamiques nationales. Chaque pays (compte tenu des réserves émises dans certains cas sur la valeur d'une représentativité nationale) semble définir sa propre voie dans un ensemble de tensions partagées par tous. La partie qui suit propose de décrire le déroulement de ce processus.

2. Des dynamiques en devenir

Cette partie est rédigée à partir d'une analyse de contenu des questions 1, 2, 3, 5, 6, 9 et 10 du questionnaire adressé aux directions générales nationales. Les réponses qui y ont été faites ont été analysées en se centrant sur le phénomène certification par rapport à une double contextualisation :

- la première considérant toutes les réponses, indépendamment de leur pays d'origine, comme un ensemble traversé de lignes de force ;
- la seconde visant à spécifier la façon dont chaque pays mobilise le phénomène de certification dans le cadre de ses préoccupations particulières.

2.1. Un processus qui s'inscrit dans le temps

Les réponses aux trois premières questions, accompagnées d'informations complémentaires trouvées dans les autres, définissent une certaine temporalisation des phénomènes, dans la mesure où ils interrogent sur les caractéristiques présentes, les projets envisagés et ceux qui n'ont pas encore porté leurs fruits. À partir de là, il est possible d'esquisser une sorte de chronologie-type de la mise en place d'un système de formation et de certification professionnelles, qui respecte à peu près les mêmes étapes, indépendamment des pays concernés. On peut en proposer la description suivante :

- cela commence par la mise en place de structures nationales en particulier par la définition de standards (référentiels) et de formes d'évaluation, ainsi que la construction de modèles de partenariat ;
- vient ensuite une phase de « perméabilité », visant à créer des filières, à diversifier des parcours, à établir des passerelles. Sont à rattacher à cette phase des débats sur les questions du degré de généralisation et de spécialisation des formations professionnelles ainsi que sur leur modularisation ;

- les débats spécifiques à la certification apparaissent alors avec la mise en place de répertoires nationaux et des réflexions sur la validation des apprentissages antérieurs et de l'expérience.

Ces différentes phases devraient pouvoir être affinées, des chevauchements entre elles existent, que le résumé des réponses aux questions 1, 2, 3 et 5 en encadré permet de pressentir, mais dont la formalisation nécessite des recherches plus précises. Bref, il existe tout un champ d'investigation pour avoir une meilleure compréhension du phénomène. Il n'en reste pas moins qu'une relative régularité est constatée, qui semble obéir à deux tensions :

- celle d'une « fixation-adaptation » qui fait succéder à une définition rigoureuse des normes des procédures d'application de plus en plus diversifiées ;
- celle d'une progression « en spirale » se traduisant par la revisitation et la métamorphose de certaines questions. Dans le cas présent, on peut évoquer le cas de certains États qui viennent de prolonger l'obligation scolaire en comparaison d'autres qui raisonnent en termes d'institutionnalisation de la personnalisation des parcours de formation. Il en est de même lorsque la « formation tout au long de la vie » se substitue à la « formation continue » à la « formation tout au long de la vie »... et la certification à l'examen.

QUESTION 1

Veillez indiquer des dimensions (jusqu'à cinq) de votre offre actuelle de formation professionnelle qui vous paraissent des réussites par rapport à vos objectifs nationaux.

Commentaire général : ont été retenues les réponses relatives à la certification dans un sens large, incluant la définition des curricula.

- **Examens nationaux :** Bulgarie, Pologne.
- **Mise en place de standards (référentiels) :** Bulgarie, Estonie, Hongrie.
- **Formation « compréhensive » :** Islande, Slovénie (qualifications « larges »), Suède (troncs communs).
- **Modularisation :** Estonie, Islande, Roumanie.
- **Accès du secondaire professionnel au supérieur :** Finlande, Islande, Italie, Liechtenstein, Luxembourg, Portugal.
- **Continuité FI-FC :** Autriche, Norvège, Slovénie.
- **Partenariat :** Allemagne, France, Grèce, Islande, Lettonie, Lituanie, Norvège, Roumanie, Wallonie.
- **Agrément entre organismes certificateurs :** Wallonie.
- **Répertoire des certifications :** Autriche (270 « trades »), Bulgarie (15 champs éducatifs, 38 espaces professionnels, 198 professions), Espagne (*Catalogo nacional de cualificaciones profesionales*), Estonie (300 VET standard), France (répertoire national des certifications), Hongrie (registre national des qualifications), Irlande, Malte (standards professionnels), Royaume-Uni (*National Qualifications Framework*).
- **VAP :** Finlande, France, Slovénie.

QUESTION 2

Veillez indiquer les cinq réformes ou innovations en cours dont on attend un impact sur l'efficacité et l'efficience de la formation professionnelle dans votre pays. Vous pouvez mentionner des événements qui ont eu lieu au cours de ces quatre dernières années ou des projets actuels.

Commentaire général : ont été retenues les réponses relatives à la certification dans un sens relativement large, incluant la définition des curricula.

Politiques nationales

- **Examens nationaux :** Bulgarie, Estonie, Finlande, Irlande, Lituanie, Malte, Slovaquie, Turquie.
- **Mise en place de curriculum :** Bulgarie, Chypre, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Slovénie.
- **Mise en place de standards (référentiels) :** Italie, Lettonie, Luxembourg, Slovaquie, Slovénie, Turquie.
- **Modularisation :** Flandre, Hongrie, Islande, Luxembourg, Pologne, Slovénie, Turquie.
- **Accès du secondaire professionnel au supérieur :** Autriche, Allemagne, Grèce, Islande.
- **Continuité FI-FC :** Estonie, France, Pays-Bas.
- **Agrément entre organismes certificateurs :** Irlande, Wallonie.
- **Répertoire des certifications :** Bulgarie, Danemark, Espagne, Irlande, Lituanie, Malte, Portugal, Slovaquie, Royaume-Uni, Turquie.
- **Validation des apprentissages antérieurs (APL) :** Espagne, Finlande, Flandre, Grèce.
- **Validation des acquis de l'expérience (APE) :** Luxembourg, Espagne, Wallonie.
- **Autres :** Finlande (« *Competence reform* »), Turquie (obligation d'avoir la formation correspondante à l'emploi).

Références à l'Europe

- Autriche - Transparence des qualifications en lien avec la réflexion européenne sur les niveaux
 - Europass
 - Reconnaissance des filières autrichiennes à l'étranger
- Danemark - Transfert et reconnaissance de crédits (Copenhague)
- France - Référentiels européens
- Allemagne - Reconnaissance des formations partielles suivies à l'étranger
- Liechtenstein - Transparence des certifications (Leonardo)
- Slovénie - Cadre européen unique (il est difficile de savoir s'il s'agit d'EQF ou d'EUROPASS)

QUESTION 3

Pouvez-vous évoquer une ou deux réformes mises en place ces dernières années qui n'ont pas encore atteint leurs objectifs ?

Commentaire général : les réponses à cette question sont très diversifiées et la certification y est rarement évoquée.

- **Construction de standards :** Autriche, Danemark, Italie.
- **Agrément entre organismes certificateurs :** Flandre.
- **Modularisation :** Danemark (problème des qualifications partielles).
- **Crédits :** Roumanie (introduction des crédits en formation continue).
- **Répertoire des certifications :** Hongrie (réduction du nombre de certifications).

QUESTION 5

Accroître la flexibilité du système et des filières de formation professionnelle pour les jeunes, les adultes et le système productif (flexibilité horizontale et verticale, individualisation des filières de formation, modularisation).

Évocation très générale : Estonie, Italie, Lettonie, Pays-Bas, Slovaquie.

Hors certification

- **Adaptations locales :** Autriche
- **Information/orientation :** Lituanie, Wallonie.
- **Aménagement du niveau secondaire :** Roumanie, Suède (*upper secondary paths*).

Implication de la certification

- **Passerelles :** Allemagne, Chypre, France, Irlande.
- **Modularisation :** Allemagne, Autriche, Flandre, France, Hongrie, Islande, Luxembourg, Malte, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovénie, Turquie.
- **Crédits :** Irlande, Portugal.
- **Transversalité :** France, Norvège, Royaume-Uni.
- **Double certification :** Finlande, Islande, Portugal.
- **Accès du secondaire professionnel au supérieur :** Allemagne, Finlande, Allemagne, Irlande, Liechtenstein, Royaume-Uni.
- **Continuité FI-FC :** Bulgarie, Espagne, France, Grèce.
- **Répertoire des certifications :** Irlande, Lituanie, Malte.
- **Validation des acquis :** Danemark.
- **Individualisation des parcours :** Finlande, France.

À l'intérieur de ces tensions partagées, des dynamiques se manifestent en matière de « spécialisation vs transversalité », « national vs régional », « formation scolaire vs formation en milieu de travail », place des partenaires sociaux, modèle alternatif de certification européenne... Par ailleurs, on constate des liens de proximité géographique ou culturelle de petits pays par rapport à de plus grands : le Liechtenstein par rapport à la Suisse, Malte par rapport au Royaume-Uni. Sommes-nous dans des cas extrêmes ou dans une préfiguration de l'avenir qui pourrait, par exemple, s'appuyer sur la construction de référentiels communs ? Ces différents éléments devraient peut-être pris en compte pour enrichir les démarches d'analyse sociétale qui ont tendance à « fixer » les situations observées et à en négliger les caractéristiques d'évolution.

2.2. Certification européenne ?

Dans ce contexte, on conçoit que la certification joue un rôle différent selon le stade d'évolution du système de formation professionnelle auquel on se trouve. Si l'on reprend les termes des réponses, on constate une forme de gradation partant de l'organisation d'un système national d'évaluation (d'examens), la spécification de standards et de leur mode d'évaluation, la mise en place d'équivalence sous forme de modules cumulables, puis de crédits transférables, et enfin de reconnaissance des acquis antérieurs (de formation ou d'expérience) débouchant sur l'individualisation des parcours dans une perspective de formation tout au long de la vie. À ce stade, on peut considérer que les discours alarmistes sur la dissociation de la certification et de la formation paraissent excessifs. La transformation des rapports entre certification et formation se situe dans le cadre des transformations plus globales de la fonction sociale de la formation et de la certification. Si l'on se réfère aux théories présentées par José Rose, on peut dire que l'on commence par l'établissement d'une convention qui se positionne à l'origine dans une fonction de filtre, pour passer progressivement à une fonction de signal (le texte présenté par Patrick Veneau, Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer pourrait également se prêter à ce genre de lecture).

À titre d'exemple, l'encadré ci-dessous fait apparaître les différences de situation par rapport à la validation des acquis de l'apprentissage informel.

QUESTION 6

La reconnaissance des apprentissages non formels et informels (apprentissage résultant de la vie quotidienne – travail, famille, temps libre) comme une mesure d'amélioration du système national de formation professionnelle.

Cette reconnaissance n'existe pas : Chypre, Estonie, Slovaquie.

En projet

- **Sans autre indication :** Flandre, Lettonie, Pologne.
- **Des textes sont en cours d'élaboration :** Islande, Italie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Roumanie, Wallonie.
- **Reconnaissance du principe :** Grèce, Irlande, Slovaquie.
- **Expérimentation en cours :** Allemagne (Profilpass = portefeuille de compétences ?), Suède.

En application

- **Réduction du temps de formation :** Autriche, Bulgarie, Danemark, Hongrie, Pays-Bas.
- **Crédits :** Royaume-Uni.
- **Applications sélectives :** Portugal (non diplômés), Espagne (non diplômés), Turquie (*access to open university in some subjects*)
- **Définition de parcours individuels de formation :** Finlande.
- **Accréditation généralisée :** France, Norvège.

En retour, il est difficile de savoir si le cycle décrit ci-dessus peut être abrégé, ou certaines de ses étapes supprimées grâce au principe de transfert de bonnes pratiques préconisé au niveau européen. L'analyse de pays en début de processus pourrait éclairer cette question, mais l'on sait déjà que la mise en place de tels systèmes nécessite une appropriation et la construction de ce que l'on pourrait appeler une culture commune des acteurs qui y sont impliqués, qui sont nécessairement longues (Bentabet, Kirsch et Stefani 2005).

Quoiqu'il en soit, la référence à la politique européenne en matière de certification n'est pas dominante, comme l'indique l'encadré ci-dessous.

QUESTION 10

Mesures prévues (par exemple, systèmes de transfert de crédits) pour accroître la comparabilité, la reconnaissance et la transférabilité des compétences et des qualifications entre différents pays et à différents niveaux, avec l'objectif de promouvoir un marché du travail européen.

Pas de réponse : Bulgarie, Chypre, Estonie, Flandre, Grèce, Islande, Liechtenstein, Portugal, Slovaquie.

Aménagement des systèmes nationaux

- **Aménagement des filières, en particulier passage au supérieur :** Danemark, Suède.
- **Crédits et modules :** Irlande, Italie, Espagne, Turquie, Royaume-Uni.
- **Construction d'un répertoire national :** Espagne, France, Irlande, Malte.
- **VAE :** Norvège, Irlande.

Dimensions extra-nationales

- **Leonardo (sai) :** Lituanie
- **Référentiels communs avec d'autres pays (pas au niveau européen) :** Autriche, France, Italie.
- **Europass :** Danemark, Hongrie, Luxembourg, Pays-Bas, Pologne.
- **ECVET :** Allemagne, Finlande, Lettonie, Norvège, Slovaquie, Wallonie.
- **Reconnaissance mutuelle de certifications entre pays (pas au niveau européen) :** Danemark, Luxembourg, Roumanie.

On voit en revanche apparaître les différents courants présentés dans la contribution d'Annie Boudier :

- développement du système Europass, qui constitue une forme de portefeuille de compétences ;
- construction de référentiels communs à plusieurs pays, mais qui ne concernent jamais l'ensemble de la Communauté ;
- reconnaissance mutuelle de certifications entre pays, dans le cadre de relations bilatérales. Les pays qui accueillent des travailleurs extra-nationaux (Luxembourg par exemple) y paraissent sensibles... Mais aussi les pays à fort potentiel de main-d'œuvre pour lesquels cette reconnaissance constitue un signal auprès d'investisseurs étrangers ;
- développement d'un système de crédits reconnus au niveau européen.

On notera enfin que le projet de classification européenne des certifications professionnelles, qui a fait couler beaucoup d'encre dans une période récente, est très peu évoqué. En revanche, on peut se demander si les diverses mesures « d'assouplissement » d'accueil des travailleurs des nouveaux entrants, étant donné qu'elles sont spécifiées en termes de professions ou de domaines d'activités, ne vont pas favoriser les tentatives de rapprochement des certifications pour les champs concernés.

Le constat d'une forme de croissance endogène des systèmes de formation et de certification professionnelles, a poussé à revenir sur le texte de Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, « Le titre et le poste », qui s'inscrit dans cette problématique d'autonomie du système de formation et d'évolution des relations entre système éducatif et système productif.

3. « Le titre et le poste » à l'heure de Lisbonne

« Le titre et le poste » constitue un article du numéro 2 des *Actes de la recherche en sciences sociales*. Il est présenté comme une note de travail, ayant pour fonction de « livrer à la discussion sous une forme provisoire et rapide les hypothèses sur lesquelles repose un ensemble de recherches en cours ». Il présente l'avantage d'avoir été publié en 1975, donc de pouvoir être analysé à la lumière des événements qui se sont produits par la suite.

3.1. Les arguments présentés

Trois parties composent le texte, elles s'intitulent :

- les lois de transformation du champ de production des producteurs et du champ de production économiques et les décalages structurels qui en résultent ;
- le marché du travail et les transactions entre détenteurs de titres et détenteurs de postes ;
- lutte de classements et lutte de classes.

Le chapitre suivant en présente les principales argumentations, principalement sur la base de citations extraites du texte original.

3.1.1. La première partie développe l'hypothèse d'une « autonomie du système éducatif (SE) qui tient à un effet d'hystérésis, à un rôle de reproduction sociale et à l'organisation de sa propre reproduction »

Effet d'hystérésis

« Le matérialisme sommaire qui, ne reconnaissant que le déterminisme technologique, ferait des changements de la machine le principe des changements de profession des agents qui la servent, oublie que les appareils comme le SE, qui produisent les agents pour la production, ont une autonomie relative, qui est au principe d'effets d'hystérésis³ (e.g. le SE produit des littéraires alors que l'appareil de production demanderait des scientifiques). » Cet effet d'hystérésis existait plus faiblement dans les modes de production plus anciens : « La quantité de capital culturel qui était incorporée aux machines et aux agents était moins grande, les changements de mode de production commandaient plus rapidement et plus directement les changements des rapports de production. » Actuellement : « Dans un état du mode de production où le capital culturel incorporé dans les machines et dans les producteurs qui font marcher les machines est très grand, c'est le système d'enseignement qui devient l'instance dominante de production des agents. »

Reproduction sociale

« Du fait qu'il ne remplit pas seulement des fonctions de reproduction de la force de travail qualifiée (que nous appellerons, pour simplifier, fonction de reproduction technique) mais des fonctions de reproduction de la position des agents et de leur groupe dans la structure sociale (fonction de reproduction sociale), position qui est relativement indépendante de la capacité proprement technique, le système d'enseignement dépend moins directement des exigences du système de production que des exigences de la reproduction du groupe familial. »

³ « Hystérésis : retard de l'effet sur la cause dans le comportement des corps soumis à une action (élastique ou magnétique) croissante, puis décroissante » (Petit Robert, 1983).

Reproduction du SE

« En outre, la logique spécifique du système d'enseignement, telle qu'elle a été décrite dans les travaux antérieurs, fait qu'il tend à s'organiser en fonction des impératifs de sa propre reproduction, ce qui le prédispose à remplir la fonction de reproduction sociale plutôt que la fonction de reproduction technique. »

De ce fait, *« l'analyse des lois internes du système d'enseignement comme champ relativement autonome »* est *« le préalable à toute analyse des rapports entre le système d'enseignement et l'appareil économique, et en particulier de la tension structurale qui résulte du fait que le système d'enseignement et l'appareil économique obéissent à des logiques différentes et ont de ce fait des durées structurales très inégales : c'est dans la logique du SE que réside la principe du décalage structural entre le SE et l'appareil économique qui donne son fondement objectif aux jeux stratégiques des agents ».*

En outre, *« appareil de production de producteurs compétents, le SE est aussi un appareil juridique garantissant la compétence : la masse des agents dont la valeur sur le marché du travail dépend de la garantie scolaire tend à constituer une force de plus en plus importante »...* *« Le trait pertinent du système d'enseignement sous le rapport qu'il entretient avec l'appareil économique réside non dans le fait qu'il produit des producteurs dotés d'une certaine compétence technique (ce dont il n'a pas le monopole), mais dans le fait qu'il dote ses produits, pourvus ou non d'une compétence technique techniquement mesurable, de titres dotés d'une valeur universelle et relativement intemporelle. Par là, il introduit le principe d'une autonomie des agents économiques dotés de titres par rapport au libre jeu de la nécessité économique. »* Corrélativement : *« Le temps du titre n'est pas celui de la compétence : l'obsolescence des capacités (équivalent à l'usure des machines) est masquée-niée par l'intemporalité du titre. »*

3.1.2. La seconde partie s'interroge sur « l'effet de la garantie scolaire sur le marché du travail »

Du côté des « vendeurs »

« Les vendeurs de force de travail ont une force d'autant plus grande qu'est plus important leur capital scolaire comme capital culturel incorporé ayant reçu la sanction scolaire, et de ce fait, juridiquement garanti... La valeur qu'ils reçoivent sur le marché du travail dépend d'autant plus strictement de leur capital scolaire que la relation entre le titre et le poste est plus rigoureusement codifiée. » Cela se traduit par des stratégies individuelles, mais aussi par des stratégies collectives, *« mises en œuvre par les syndicats et visant à établir, par le conflit ou la négociation, une relation garantie entre le titre et le poste ».*

Du côté des « maîtres de l'économie »

« Les maîtres de l'économie ont intérêt à supprimer le titre, et son fondement, l'autonomie du SE ; ils ont intérêt à la confusion complète entre le titre et le poste. Ils souhaitent avoir les capacités techniques que produit l'instrument de production des producteurs (le SE) sans en payer la contrepartie, c'est-à-dire les garanties que confère l'existence d'un SE relativement autonome. (i.e. le titre) »... De là, *« le rêve patronal d'une école confondue avec l'entreprise ».*

Du côté des « producteurs de titres »

« Les producteurs ont intérêt à défendre l'autonomie et la valeur du titre... La force d'un titre ne se mesure pas à la force de subversion (donc au seul nombre) de ses détenteurs, mais au capital social dont ils sont pourvus et qu'ils cumulent du fait de la distinction qui les constitue objectivement en groupe et qui peut servir aussi de base à des rassemblements intentionnels (associations d'anciens, clubs, etc.). »

Il en résulte deux conséquences :

- une lutte dans laquelle les vendeurs de travail doivent faire valoir leurs titres, tandis que les acheteurs cherchent à obtenir à moindre prix les capacités que ces titres sont censés garantir ;
- une contradiction patronale qui veut *« conserver les avantages que la titularisation offre à la reproduction de la classe dominante tout en contrôlant l'accès des autres classes aux pouvoirs que confère le titre ».*

De ce fait, *« la collusion objective des stratégies des fractions dirigeantes de la classe dominante et des stratégies des vendeurs de services scolaires contribue à expliquer que l'universalisation de la valeur accordée au titre et la monopolisation corrélative par les détenteurs de titres des positions recherchées*

puisse coïncider avec un dépérissement du monopole universitaire de la collation des titres... l'universalisation de la reconnaissance accordée au titre, et l'unification, au moins sous ce rapport, du marché du travail ont engendré leur contrepartie : la diversification du marché scolaire et le développement d'un appareil scolaire plus directement ajusté au système économique capable de concurrencer dans son monopole le système d'enseignement du secteur public. Les institutions d'enseignement à faible autonomie créées, financées ou contrôlées par les entreprises sont des éléments déterminants de la lutte entre les classes et les fractions de classe qui ont intérêt à défendre la valeur du titre et les fractions dirigeantes de la classe dominante qui trouvent dans le contrôle de la valeur du titre et des mécanismes de l'accès au titre un des instruments propre à contrôler la valeur de la force de travail ouvrière, à la fixer, la contenir ou, en d'autres cas, à la dévaluer en la "disqualifiant" ou en la "déqualifiant" ».

3.1.3. La troisième partie analyse « la construction des systèmes de classement comme produit et enjeu des rapports de force entre les classes »

Cette partie s'appuie principalement sur les catégories socioprofessionnelles et les catégories indiciaires. En revanche, les nomenclatures de niveaux et de spécialités utilisées pour classer les titres sont peu évoquées : *« Comme les taxonomies bureaucratiques qui intègrent toutes les situations professionnelles, celle du côneur et celle du conseiller d'État, dans un système de catégories homogènes et explicites, le système d'enseignement fait entrer peu à peu toutes les professions, même les moins rationalisées et les plus abandonnées à la pédagogie traditionnelle, dans l'univers hiérarchique du titre scolaire, en sorte que l'effet de naturalisation et d'éternisation des classements qu'il tend à produire en raison de son inertie, s'étend peu à peu à toute la structure sociale. »*

3.2 Commentaires

Il est certain que la notion d'*autonomie du système éducatif* entre en phase avec les développements précédents qui expliquent la relative indépendance de développement des systèmes éducatifs par rapport aux systèmes économiques dans lesquels ils se trouvent. On pourrait objecter qu'il s'agit là d'une vision datée, au même titre que certaines formes d'expression et tournures de style employées. Toutefois, c'est une question qui reste d'actualité, ainsi que le rappelle l'introduction au dossier du numéro 93 de la revue *Formation Emploi*, intitulé « Au-delà du genre, l'insertion ». En effet, Michel Lallement (2006), auteur de cette introduction et s'appuyant sur les articles qui composent le dossier, insiste sur la nécessité de reconnaître l'autonomie des champs de la formation et de l'emploi. Il en prend pour preuve que les inégalités entre genres s'expriment différemment dans le système éducatif et le système d'emploi, ce qui contredit le postulat selon lequel *« le marché du travail ne ferait qu'enregistrer puis reproduire mécaniquement les segmentations et discriminations organisées et légitimées par l'appareil éducatif »*. Et il conclut son texte par : *« Comment ne pas souhaiter, dans de telles conditions, que l'investigation se prolonge en direction cette fois des comparaisons internationales ? Dans une telle perspective, modéliser et objectiver les jeux multiples de la ségrégation de genre porterait certainement un coup fatal, mais ô combien salutaire aux typologies parfois bien simplistes qui sont toujours utilisées aujourd'hui pour rendre raison des changements sociaux en général, et des modes nationaux d'articulation entre la formation et l'emploi, en particulier. »*

De la même façon, l'idée d'un *capital culturel croissant* incorporé « aux machines et aux agents » tendant à accroître cette autonomie trouve une illustration dans le projet européen de société de la connaissance. On peut toutefois objecter que les auteurs se situent dans le cadre d'un modèle industriel dominant à l'époque et n'anticipent pas le développement des activités tertiaires et un modèle basé sur des relations de service. Mais cela ne fait que contribuer à renforcer l'importance de la certification, dans la mesure où le contenu du poste devient de moins en moins prescriptif, donc susceptible de fournir des critères objectivables pour l'établissement d'un classement. En ce sens, il pourrait y avoir une sorte de basculement dans lequel la nomenclature des certifications se substituerait à – ou coïnciderait avec – la nomenclature des postes : les principes de construction du cadre européen des certifications professionnelles peuvent être lus comme une démarche allant dans ce sens.

En revanche, la conception d'un *marché du travail unique régulé par la lutte des classes* s'inspire d'une histoire et d'un modèle national qui donnent l'impression d'être considérés comme universel. C'est peut-être l'un des intérêts principaux de la comparaison européenne que de lui offrir, en alternative, des modèles « professionnels », où les rapports de classes n'ont pas un rôle moteur aussi important. Pour les auteurs ce dernier modèle professionnel est considéré comme une frange destinée à assurer la reproduction de la

classe dominante et qui trouve sa force dans le capital social dont sont pourvus ses détenteurs. On peut toutefois objecter à cette explication que la liste des certifications incluses dans la directive sur la reconnaissance des qualifications couvre un large éventail de catégories sociales, et pas seulement la classe dominante.

De la même façon, l'affirmation que « les maîtres de l'économie ont intérêt à supprimer le titres, et son fondement, l'autonomie du SE » ne se vérifie pas, mais il faut signaler que cette affirmation est très nuancée dans la suite du texte d'origine. En tout cas, on n'assiste pas à la suppression des titres, et la confusion du titre et du poste n'apparaît pas comme un objectif des « maîtres de l'économie », même lorsqu'ils organisent leur propre système de certification, si l'on admet que les certificats de qualifications professionnelles instaurés dans les branches correspondent à cette démarche. En revanche on constate, comme le pressentaient les auteurs, une *diversification des instances certificatives*. Toutefois, il paraît difficile de conclure comme eux que cela débouche sur un accaparement de la certification par les entreprises et donc à une perte de la garantie accordée par le titre : peu des formations suivies par les salariés visent l'obtention d'un titre ou d'un diplôme, comme le montre Fournier *et al.* (2001), et la mise en place de la validation des acquis de l'expérience ouvre aux titres délivrés par le système éducatif public un espace considérable. On pourrait en revanche reprocher à ces mêmes auteurs une certaine sanctuarisation du titre universitaire qui permet à la classe dominante de contrôler ainsi la détermination et la transmission du capital culturel.

Enfin, il est regrettable que si peu de place soit accordée à *l'analyse des nomenclatures de niveaux et de spécialités* si ce n'est l'allusion aussi laconique que catégorique à leur effet de « naturalisation et d'éternisation ». En regard, la contribution de Françoise Dauty, aussi bien que celle Patrick Veneau, Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer montrent que les réalités sont changeantes et que les significations évoluent. En ce sens, on rejoint la question de départ de Bourdieu et Boltanski : « *Toutes les enquêtes de mobilité, toutes les comparaisons historiques considèrent comme hors de question, ce qui devrait faire l'objet central de l'interrogation, c'est-à-dire la permanence de la relation entre les mots et les choses, entre les titres et les postes, entre le nominal et le réel : quel sens y a-t-il à identifier l'instituteur de 1880 à l'instituteur de 1930 et à l'instituteur de 1974 ?* »

Cette question peut servir de conclusion au point qui vient d'être développé. Elle met l'accent sur la façon dont l'identité nominale exprime des réalités différentes dans le temps, comme le montre l'analyse précédente, mais aussi dans l'espace, et les comparaisons au niveau européen produisent un matériau précieux pour le comprendre.

Conclusion

Ce texte confirme donc la diversité européenne, en mettant l'accent sur la façon dont chaque État s'approprie les objectifs définis au niveau communautaire. Toutefois, cette diversité d'appropriation obéit à certaines règles qui relèvent de la dynamique de développement des systèmes de formation professionnelle. En ce sens, la notion d'autonomie relative des systèmes de formation par rapport aux systèmes de production, que ces derniers soient envisagés dans une optique économique ou sociétale, se vérifie, et il serait intéressant d'approfondir les investigations dans ce champ.

Complémentairement, et cela apparaît dans d'autres contributions, il paraît souhaitable de prendre en compte une dimension historique dans l'analyse de la relation entre formation et emploi. Cette dimension est souvent occultée et les travaux conduits dans le champ soit la réduisent à l'opposition d'un « avant », souvent mythifié en bien ou en mal et d'un « maintenant », soit se positionnent délibérément *sub specie eternitatis*. C'est ainsi que la représentation courante, mais aussi la représentation savante, considèrent les systèmes de formation comme des blocs très difficiles à transformer alors que toutes les contributions de ce document témoignent de leurs profondes évolutions. Dans un autre ordre d'idée, le traité de Rome a été signé en 1957 : peut-on dire que l'Europe n'a pas connu de transformations profondes depuis cette époque, ou que c'est notre mémoire qui a du mal à s'ouvrir à ce nouvel espace ?

Si l'on revient à l'Europe, précisément, certains jugeront critiquables ses attermoissements, voire ses volte-faces, mais on peut aussi y lire la manifestation de contradictions beaucoup plus profondes qui structurent l'évolution de la société et ne se résument ni à une quelconque gabegie administrative ni à un volontarisme politique enfermé dans des échéances artificielles. Par rapport à nos préoccupations, il est flagrant que l'opposition entre deux conceptions du marché du travail, l'une obéissant à un principe d'organisation professionnelle, l'autre à un modèle de fluidité rapide, ne débouchent pas du tout sur les mêmes

conceptions de la formation et de la certification et surtout qu'elles donnent un sens opposé aux objectifs de lisibilité, de transparence et de mobilité affichés au niveau communautaire.

Peut-on alors se prononcer sur une unité européenne en matière de formation et de certifications professionnelles ? Les systèmes de formation/qualification professionnelles font preuve d'une souplesse qui permet de penser que des convergences sont possibles, malgré des écarts sociétaux importants. En retour, la définition de performances précisément définies et éventuellement chiffrées, tels qu'elles figurent dans les objectifs de Lisbonne et de Copenhague, peut parfois être assimilée à une forme de violence symbolique, pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu. S'agit-il d'une phase nécessaire de « cristallisation » dans la construction d'une unité européenne ? En retour, les alternatives que laissent ouvertes ces objectifs déboucheront-elles sur des solutions imprévues ? En l'état actuel des choses, il faut, là aussi, laisser une grande place à l'histoire et une petite au rêve...

Bibliographie

Bentabet E., Kirsch J.-L. et Stefani S. (éds) (2005), *Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France*, Céreq, RELIEF n° 9.

Benzecri J.-P. (dir.) (1984), *L'analyse des données*, Paris, Dunod.

Bouder A., Coutrot L., Kirsch E., Kirsch J.-L., Paddeu J., Savoyant A. et Sulzer E. (2001), « Certification and Legibility of Competence » in Cédéfop, P. Descy et M. Tessaring (éds.), *Training in Europe, second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Luxembourg, Office for official publications of the European Communities, pp. 169-212.

Bourdieu P. et Boltanski L. (1975), « Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, pp. 95-107.

Fournier C., Hanchane S., Lambert M., Pérez C. et Thomas G. (2001), « Un panorama de la formation continue des personnes en France », Céreq, *Bref*, n° 172.

Godelier M. (1984), *L'idéal et le matériel – Pensée, économies, sociétés*, Paris, Arthème Fayard.

Lallement M. (2006), « Le genre des trajectoires », *Formation Emploi*, n° 93, pp. 5-10.

Leney T. (project leader) (2005), *Achieving the Lisbon goal : the contribution of VET*, European Commission.

Théry M., Rousset P. et Zygmunt C. (2002), « L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire », Céreq, *Bref*, n° 187.

Liste des sigles utilisés

ACFCI	Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
ANI	Accord national interprofessionnel
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
APCA	Assemblée permanente des chambres d'agriculture
APCM	Assemblée permanente des chambres de métiers
BEP	Brevet d'études professionnelles
BMA	Brevet des métiers d'art
BOEN	Bulletin officiel de l'Éducation nationale
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CCE	Certificat de compétences en entreprises
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CE	Communauté Européenne
CECP	Cadre européen des certifications professionnelles
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEE	Communauté économique européenne
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CESI	Centre d'études supérieures industrielles
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CFE-CGC	Confédération française de l'encadrement - Confédération générale des cadres
CFTC	Confédération française des travailleurs chrétiens
CGT	Confédération générale du travail
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITP	Classification internationale type des professions
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CNE	Centres nationaux Europass
CNPF	Conseil national du patronat français
CPC	Commission professionnelle consultative
CPNE	Commission paritaire nationale de l'emploi
CPNEFP	Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation professionnelle
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CQPM	Certificat de qualification paritaire de la métallurgie
CTH	Commission technique d'homologation
CTI	Commission des titres d'ingénieur
DEA	Diplôme d'études approfondies
DES	Direction des enseignements supérieurs
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DESUP	Direction des enseignements supérieurs
DG	Direction générale (de la Commission européenne)
DG-EAC	Direction générale - Education and Culture
DMA	Diplôme des métiers d'art

DNTS	Diplôme national de technologie spécialisée
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ECTS	European Credits Transfer System
ECVET	European Credit in Vocational Education and Training
EFP	Enseignement et formation professionnels
EFT	Enquête sur les forces de travail
ENIC	European Network of Information Centres
ENQA	European Network for Quality Assessment
EQF	European Qualification Framework
EURES	European Employment Services
FEN	Fédération de l'éducation nationale
FO	Force ouvrière
FSE	Fonds social européen
GET	Groupe des enseignements technologiques
HCEEE	Haut Comité éducation, économie, emploi
IAA	Industries agroalimentaires
IFV	Institut des forces de vente
IPC	Institut de promotion commerciale
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Institut universitaire de technologie
JO	Journal officiel
JQI	Joint Quality Initiative
LFS	Labour Force Survey
LMD	Licence master doctorat
MBA	Master of Business Administration
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MOC	Méthode ouverte de coopération
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
NVQ	National Vocational Qualifications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PNR	Points nationaux de référence (pour les qualifications professionnelles)
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
SEDOC	Système européen des offres et demandes d'emploi enregistrées en compensation internationale
UE	Union européenne
UIMM	Union des industries métallurgiques et minières
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels

CÉREQ
Dépôt légal 3^e trimestre 2006

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 2-11-095578-3
978-2-11-095578-4
ISSN : 1763-6213
18 €

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