

# Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

## S É Q U E N C E S



Reconnaissance  
et validation des acquis  
dans le contexte de la  
formation

Synthèse documentaire

---

Février 1999 • hors série n° 2

# SÉQUENCES

Synthèse documentaire

## Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation

**Anne-Marie Charraud**, Chargée d'étude  
**Josiane Paddeu**, Documentaliste

ISSN : 1279-9076

Directeur de la publication : Hughes Bertrand

Rédaction : Anne-Marie Charraud, Josiane Paddeu

Réalisation : Josiane Paddeu

© Céreq - Marseille, 1999. Imprimé au Céreq, février 1999

Tous droits de reproduction réservés sauf autorisation du Céreq.

Cette synthèse documentaire s'inscrit dans une démarche de diffusion de l'information initiée par le centre de documentation du CEREQ. Elle présente un état des réflexions sur des thèmes spécifiques faisant l'objet de demandes importantes de la part de nos lecteurs. Elle s'appuie sur les documents du fonds documentaire de provenance très diversifiée : ouvrages, études, articles, travaux ou rapports internes et externes au Centre.

L'interrogation croissante sur la "certification" est à l'origine du choix de ce thème. Il s'explique également par sa place dans l'actualité et dans le programme de travail du CEREQ, la certification étant l'un des axes de travail prioritaires.

Une première recherche bibliographique sur ce thème dans la base de données Formation-emploi, a permis la collecte d'une information riche et abondante que l'on pourrait regrouper selon des angles d'approches différents :

- analyse des pratiques et des évolutions des formations menant à un diplôme dans un contexte national, régional, local et international,
- analyse de l'insertion des jeunes diplômés à la sortie du système éducatif,
- analyse psycho-cognitive des processus de formation,
- analyse du travail pour la construction de référentiels d'emploi,
- méthodes et objets d'évaluation à l'oeuvre hors d'un contexte de formation,
- pratiques de formation pour adultes,
- systèmes de formation et dispositifs de certification - comparaisons internationales
- pratiques et usages des bilans et portefeuilles ou identification de compétences,
- principes de la certification des entreprises et prestataires de services,
- mécanismes de construction et usages des certifications officielles en France.

Cette synthèse privilégie le dernier point car il a semblé renvoyer au plus grand nombre d'interrogations et de confusions. Son objectif est de fournir des repères pour structurer la recherche d'information sur le thème par la présentation des objets des travaux disponibles. La démarche proposée est une mise en perspective des pratiques et des problématiques à l'oeuvre dans le système global de certification en France plutôt qu'une analyse de celles posées dans chaque dispositif.

Ce document s'organise en quatre parties traitant de :

- la difficulté de définitions consensuelles des termes relatifs à la certification,
- la pluralité des dispositifs de certifications officielles en France, (modes de construction et acteurs impliqués),
- la prise en compte de l'expérience professionnelle dans les processus de certification,
- les usages sociaux de la certification dans le monde productif.

Les numéros entre crochets renvoient à la bibliographie en fin de document.

Un premier regard sur les travaux recensés ici fait apparaître la prépondérance des informations relatives au dispositif des diplômes professionnels du second degré délivrés par le ministère de l'Éducation nationale. Les autres dispositifs ne semblent pas générer d'études et de travaux spécifiques sinon de façon très marginale ; ce constat laisse des perspectives ouvertes pour des explorations complémentaires pour une meilleure connaissance du système français dans le contexte national et international.

# Sommaire

<b>Partie I : La certification des acquis professionnels dans le contexte français</b> .....	5
1. Un objet d'étude inscrit dans un contexte complexe .....	7
2. La certification dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis : une terminologie encore ambiguë .....	8
3. Vers une définition du champ ouvert par la certification.....	11
<b>Partie II : Le système français de certification : instances validantes, procédures, enjeux</b> .....	13
1. Petite histoire de la certification professionnelle officielle .....	15
2. Les différents types de certification officielle .....	17
<b>Partie III : La validation des acquis de l'expérience dans le système français de certification</b> .....	25
1. Dans l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, la prise en compte de l'expérience professionnelle pour l'obtention de diplômes .....	28
2. La prise en compte de l'expérience professionnelle pour les autres types de certification.....	32
3. Vers l'élargissement du champ de la certification : la recherche d'un traitement social égalitaire entre validation des acquis professionnels et validation des acquis de formation Le rapport présenté par Michel de Virville et les réflexions qu'il a suscitées.....	34
<b>Partie IV : Usage de la certification</b> .....	37
1. Usages et ambiguïtés du terme de compétences dans les discours des acteurs et des sociologues du travail .....	39
2. La place et l'usage de la certification dans les conventions collectives de branches .....	41
3. Usage de la certification et gestion prévisionnelle des emplois .....	43
<b>Bibliographie</b> .....	49
<b>Annexes</b> .....	57
<b>Lexique des sigles</b> .....	65

## PARTIE I

---

# **La certification des acquis professionnels dans le contexte français**

**Un objet d'étude et une pratique qui se distancient de la  
formation**

## 1. Un objet d'étude inscrit dans un contexte complexe

---

Dans le contexte français, les processus de reconnaissance des acquis professionnels ou de la qualification sont fortement articulés à l'enseignement technique et professionnel. Ils sont en effet traditionnellement formalisés et officiellement réglementés à travers les dispositifs de certifications délivrés après un parcours de formation. Le monopole étatique de la délivrance des diplômes professionnels, attribué au ministère de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture, a surtout focalisé les observations et les études sur les mécanismes d'accès aux diplômes en formation initiale puis sur l'insertion des jeunes qui en étaient titulaires. Il était alors **difficile de distinguer ce qui relevait de la certification et ce qui relevait de la formation ou de la pédagogie ou encore de la politique des ministères concernés**. Les diplômes sont perçus avant tout comme la **sanction d'une formation** dans un contexte où les règles d'adéquation avec le marché de l'emploi et la définition des salaires sont sans cesse à construire.

Il faut attendre la fin des années 1980 pour repérer des travaux et des réflexions sur le champ spécifique de la certification [13] avec l'observation du développement de l'offre de formation continue et des parcours en alternance. Leur évolution induit une diversification des lieux de formation (en centre et en entreprise), des méthodes différentes de sanction des acquis et des types de certifications délivrées (titres homologués, certificats de branches).

Le concept de *formation tout au long de la vie* accentue la demande de reconnaissance des investissements individuels réalisés dans un parcours de vie au cours d'une expérience professionnelle comme dans le cadre d'une formation continue très rarement certifiante (moins de 5% l'auraient été en 1995)[26]. Progressivement, **le processus de certification est dissocié dans sa conception de l'apprentissage dans la formation** et du seul champ des diplômes délivrés par deux ministères.

Cette évolution a eu des incidences sur les démarches de construction des repères servant de référence pour définir la nature des acquis évalués. Ceux-ci sont décrits en termes de **compétences ou de capacités et non plus seulement en termes de programmes de formation**. Il faut cependant noter toutes les ambiguïtés que revêt le terme de compétences, ambiguïtés qui seront évoquées ici ultérieurement.

Plus que jamais les certifications se trouvent au centre **d'enjeux sociaux, individuels et économiques importants** [2]. Elles apparaissent comme l'un des modes de lisibilité et visibilité des constructions **identitaires** réalisées par les individus et les professions [13]. Elles constituent par ailleurs des objets de négociation sur le marché du travail et de l'offre de formation au niveau national et international.

## 2. La certification dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis : une terminologie encore ambiguë

---

Trois concepts sont largement utilisés dans le champ de la certification avec fréquemment des confusions dans leurs usages puisque *reconnaissance des acquis*, *validation des acquis* ou *certification* sont indifféremment utilisés pour désigner des processus pourtant distincts.

De manière générale , *la reconnaissance des acquis* signifie :

“ la prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui. La reconnaissance des acquis n'a pas valeur de validation ” [Annexe 1].

Cette notion concerne deux démarches, l'identification des caractéristiques de la qualification institués en repères (le *connu*) et l'appropriation de ces repères pour en légitimer la réalité objective (le *reconnu*) [14, 15].

Les effets de cette *reconnaissance* sont toutefois différents selon que l'on se place dans le cadre de **la démarche d'un individu** qui constitue un *portefeuille de compétences* [2, Annexe 1] et la **démarche d'évaluation réalisée** à partir d'un référentiel de certification pour positionner les acquis d'un individu en amont d'un cursus ou à la fin de celui-ci [15].

Le concept de *validation des acquis* est défini de la façon suivante :

“ opération visant à attribuer une valeur aux acquis d'un individu par rapport à une norme préalablement définie et selon des moyens codifiés à l'avance. Cette opération est

finalisée par l'attestation de cette valeur, établie par une autorité compétente habilitée par l'Etat [Annexe 1]".

Ce principe est appliqué comme étape systématique à la fin de la plupart des parcours de formation articulés à un référentiel de certification. Elle est réalisée par un jury qui positionne les résultats des épreuves d'examen ou de contrôle par rapport à l'ensemble des acquis attendus. La règle des coefficients et des notes minimales peut en effet dans certains cas hypothéquer les chances d'octroi d'une certification.

Ce principe peut également constituer une procédure de certification particulière mise en place par la loi de 1992 pour les ministères de l'Education nationale et de l'Agriculture, afin de favoriser l'accès à un diplôme pour un adulte. Les acquis sont alors validés par une commission spéciale, chargée d'examiner les situations individuelles décrites dans un dossier réalisé à cet effet.

**La validation serait un processus à double face : une validité sociale** (assurée par le consensus entre partenaires sociaux) et **une validité scientifique** (qui doit s'appuyer sur la relation entre les indicateurs observés et ceux qui font l'objet d'un diagnostic) [2]. Au regard des contraintes qui pèsent sur la validation sociale de la preuve (habitudes langagières, biais engendrés par des rapports de forces, structuration des échanges, des statuts et des rôles et jugement porté sur autrui), il apparaît **qu'une part d'idéologie traverse ce processus qui se veut scientifique.**

Dans le domaine de la reconnaissance et de la validation des acquis, le problème reste celui **des modalités et des objets d'évaluation.** En effet pour reconnaître et valider, il faut observer, repérer et évaluer, mais quoi ? et comment ? Repérer des **acquis, ceux de la formation ou ceux de l'expérience au sens large** (professionnelle et autre) ? Car, en effet, à côté des acquis de la formation, il y a ceux de l'expérience, des compétences, des capacités, des potentialités d'un individu, accumulées lors d'activités sociales et professionnelles [15]. Comment les repérer avec un minimum de subjectivité ? La mesure est-elle garantie ? [2]

L'évaluation reste donc le terme pivot de ce champ puisqu'elle permet :

"l'appréciation des compétences et des connaissances maîtrisées par un individu à un moment donné. Les instruments (critères, normes) et les supports de l'appréciation sont variables" [15, Annexe 1]

Dans le champ de la formation, quatre types d'évaluation sont réalisés, l'évaluation-diagnostic, formative, sommative et **certificative**. Seule, cette dernière relève de la reconnaissance et de la validation des acquis. **Elle vise à évaluer les acquis en vue de la délivrance d'un titre ou d'un diplôme**. Les modalités de l'évaluation sont diverses et peuvent se combiner, elles vont du contrôle continu (fondé sur une évaluation formative) au contrôle ponctuel (modalité d'accès à un CAP par unités capitalisables) en passant par le contrôle en cours de formation.

Jacques Aubret et Patrick Gilbert expliquent qu'il existe d'autres types d'évaluations identifiables en fonction de la nature des observables sur lesquels se construisent les preuves : techniques ou outils qui s'appuient sur l'observation directe des comportements ou réalisations, sur les déclarations émanant de la personne évaluée (entretiens, CV), sur une interprétation des faits en référence à un modèle théorique (investigation psychanalytique, mesure graphologique...), ceux enfin, où le sujet est lui-même évaluateur (portefeuilles de compétences) [2]. Dans ce cas, il n'est pas fait de distinction entre les évaluations faisant l'objet d'une validation officielle et les autres, évaluations en entreprise par exemple, lors du recrutement.

Quoiqu'il advienne celles-ci sont établies par rapport **à des repères ou des références pouvant eux-mêmes faire l'objet de validation** par des acteurs qui en fixent la *valeur* dans les espaces qu'ils représentent. Cette *valeur* devient un signal visible dans le contexte français selon deux types d'indicateurs : un niveau de formation ou un coefficient salarial pour les certifications de branches.

### 3. Vers une définition du champ ouvert par la certification

---

Dans le champ multiforme et polysémique de la reconnaissance et de la validation des acquis, la *certification* se définit comme :

“ ... opération ou document qui authentifie les compétences ou savoir-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle. Ceci confère au document délivré sa dimension juridique.” [Annexe 1]

La certification remise à un individu est nominative ; elle garantit, authentifie, légalise des *qualités* reconnues comme acquises. Ces qualités font l'objet d'un référent institutionnel dont la forme emblématique en France est le diplôme. L'acquéreur d'une certification peut ainsi avoir accès à un groupe professionnel défini par un métier ou des compétences, un concours ou un coefficient salarial, à un groupe constitué en élite et à ses privilèges ou à une autre formation [14]. Cela révèle toute l'importance accordée à l'établissement de procédures permettant la désignation et la reconnaissance de ces qualités à certifier. Ainsi, l'Etat et les partenaires sociaux ont fait de ces procédures, des normes pour la production de savoirs et de compétences par le système éducatif. La procédure de certification implique donc l'établissement de règles pour la production de ces normes et l'établissement de règles pour rendre valide la reconnaissance d'acquis individuels. Ces normes font l'objet de textes officiels et leur mise en œuvre suppose la mise en place de structures légitimées pour assumer ces fonctions, placées sous la responsabilité d'acteurs attachés au système éducatif.

Ainsi la valeur sociale de la certification est établie grâce à la légitimité de son auteur et l'analyse des processus de certification suppose un regard sur les acteurs impliqués dans leur construction, sur la nature des éléments identifiés en référence et les modalités de leur délivrance [14].

Avec l'évolution de la demande de certification, leurs modes de délivrance deviennent en effet des enjeux importants dans un contexte de régulation de leur multiplication. Les orientations prises vont dans le sens d'un aménagement des parcours de formation intégrant des procédures de validation des acquis de l'expérience ou dans celui d'une capitalisation d'unités constitutives d'une certification. Les premières démarches formalisées de certification, aménagées pour répondre à des besoins de reconnaissance d'acquis que des individus se sont appropriés hors d'un parcours de formation se situent aux Etats-Unis à la fin de la seconde guerre mondiale sous la forme de *crédits*. Après leur diffusion au Québec, elles apparaissent en France dans les années 60, dans le cadre de programmes de formation pour adultes visant l'acquisition de diplômes par Unités capitalisables [15, 18 Michel Feutrie]. Mais il semble que, depuis ces premières initiatives, l'on soit passé de la mise en place de dispositifs répondant à des problèmes particuliers ou résultant d'initiatives locales à une préoccupation plus économique voire aujourd'hui politique [ 18 Michel Feutrie]. L'évolution de la place de la formation dans les entreprises et les institutions, des trajectoires individuelles et des dispositifs de formation a dû, en effet, favoriser cette évolution. Celle-ci est de nouveau perceptible dans les années 90 avec l'instauration d'une loi sur la validation des acquis de l'expérience.

## PARTIE II

---

### **Le système français de certification : instances validantes, procédures, enjeux**

Il existe trois types de certification dans le système français que nous allons évoquer successivement : les diplômes créés à l'initiative des ministères de l'Education nationale et de l'Agriculture, les diplômes et titres homologués et les certificats de qualification professionnelle.

## 1. Petite histoire de la certification professionnelle officielle

---

On pourrait relever trois événements déterminants dans la construction du système français de certification professionnelle officielle [9, 13].

La mise en place, à la fin des années 40, d'**instances de consultation nationales, les commissions professionnelles consultatives** pour l'élaboration de référentiels de diplômes selon des méthodologies et des orientations constitutives d'**un système cohérent**.

**La création de la Commission technique d'homologation (CTH)** en 1972. Son avis concerne les certifications acquises par voie scolaire et universitaire, par l'apprentissage ou la formation continue, pour toutes les spécialités de l'enseignement technologique. Sa mission consiste en l'établissement d'une liste de diplômes ou de titres, publiée par niveau de qualification sous le sceau du premier ministre. Les diplômes délivrés par le ministère de l'Education nationale y sont inscrits de droit.

L'accord interprofessionnel de mars 1983 reconnaissait la possibilité à la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) de définir les qualifications professionnelles qui devaient être dispensées en priorité dans le cadre des contrats de qualification. Mais il faut attendre la circulaire du 27 février 1986 et le décret de 1988 pour que l'implication de la CPNE soit reconnue officiellement. Certaines branches sont allées même jusqu'à instaurer un dispositif de certification, généralement appelée *certificat de qualification professionnelle* (CQP).

La comparaison des différents systèmes mis en place dans le champ de la certification officielle [Annexe 2] montre une **similitude dans leurs procédures de construction** [13]. La construction de ces normes obéit à des règles similaires, quelque soit le type de certification : **analyse de l'opportunité de la création, l'élaboration de référentiels d'activité et d'emplois visés, de référents de certification** [8]. En revanche les logiques à l'oeuvre dans leur élaboration ou leurs objectifs varient autant du fait d'une évolution de l'histoire socio-économique que des problématiques auxquelles doivent répondre leurs auteurs. **Les diplômes de l'Education nationale s'inscrivent dans une réponse massive de qualification de l'ensemble de la population, les titres homologués visent un nombre plus restreint de personnes et sanctionnent des parcours de qualification plus spécialisés, les certifications de branches constituent des moyens d'accès à la qualification pour les salariés d'une branche, qu'ils soient jeunes embauchés ou dans l'entreprise depuis de nombreuses années, dans une perspective d'adéquation avec un type d'emploi** [8].

Ces logiques ont des incidences fortes sur la détermination des acquis attendus, sur les modalités de leur validation et bien entendu sur les conditions de formation permettant d'accéder à la certification recherchée.

On notera ici une exception à la règle générale, avec la sanction particulière admise à la fin de certains contrats de qualification visant une qualification inscrite dans une convention collective<sup>1</sup>. L'attestation remise par l'employeur n'obéit pas ici aux règles de construction habituelles puisque les référentiels d'appui sont en fait les descriptions des qualifications définies pour la classification des salariés [15].

La pluralité des systèmes et l'absence d'affichage des logiques poursuivies induit un manque de lisibilité et de cohérence et donc un effet de redondance entre les certifications. Ce phénomène s'accroît du fait d'un lien fort entre certification et parcours de formation et donc avec les appareils et réseaux de formation ayant chacun des missions spécifiques en termes de publics, de spécialités voire de méthodes pédagogiques. Ces articulations, généralement non explicitées, ne permettent pas de cibler de façon pertinente les qualifications professionnelles certifiées et concourent à l'absence de lisibilité du système pour les publics concernés [6].

---

<sup>1</sup> Cet objectif représente près de 40 % des contrats de qualification.

## 2. Les différents types de certification officielle

---

**Les certifications, construites et définies selon des normes officielles ayant une valeur nationale**, sont soumises à des procédures de mise en oeuvre officiellement réglementées, d'une part pour la construction des référentiels définissant les acquis qu'elles attestent et, d'autre part, pour leur délivrance aux personnes ayant fait la preuve de leur possession. Les règles de construction des diplômes relèvent d'instances désignées par l'Etat, en particulier du ministère de l'Education nationale qui a mis en place des commissions spécifiques à cet effet (la Commission des titres d'ingénieurs ou les commissions nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, CPC pour les diplômes du second degré...). Pour les titres et diplômes ne relevant pas de l'Education nationale, c'est à la CTH que revient la mission de *valider* les processus de certification construits par les autres ministères, les institutions consulaires ou les organismes eux-mêmes. Pour les certificats de branche, c'est à la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) en tant qu'espace de négociation et d'accord entre partenaires sociaux que revient la fonction de réglementation.

Par le décret du 4 juillet 1972 chaque ministère responsable d'établissements ou d'actions de formation professionnelle continue ou d'enseignement technologique est appelé à instituer des commissions professionnelles consultatives (CPC) que l'Etat organise en 20 grands secteurs de spécialité [8]. Elles ont pour mission de **formuler des avis et des propositions sur la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles**. Il reste que ces commissions ont une fonction consultative et que la création ou la rénovation d'un diplôme ou d'un titre, relève d'une décision et de la responsabilité du ministre de tutelle.

Le ministère de l'Education nationale restructure son propre dispositif selon cette organisation. Il est suivi par deux autres ministères : celui du Travail et celui de l'Agriculture. A cette disposition s'ajoute, encore actuellement, pour les certificats et titres créés par ces derniers le passage par la procédure d'homologation<sup>2</sup>.

Si des études ont été réalisées sur les pratiques de ces commissions dans le cadre du ministère de l'Education nationale, on ne dispose quasiment d'aucune analyse concernant celles des ministères de l'Agriculture et du Travail<sup>3</sup>. En l'absence de travaux, les références

---

<sup>2</sup> Ce principe n'est pas appliqué pour les diplômes tels que le BEPA, les Bac Pro, les BTS

<sup>3</sup> Les comptes-rendus officiels des commissions font l'objet de bilans d'activité mais à ce jour sans analyse du système.

documentaires commentées ci-dessous porteront donc essentiellement sur les pratiques des CPC du ministère de l'Éducation nationale.

## 2.1. Les diplômes de l'Éducation nationale

La composition des CPC s'est modifiée au fil du temps et s'est stabilisée avec l'arrêté du 13 février 1989. Chaque commission comprend à parité : des représentants des employeurs et des salariés, des représentants des pouvoirs publics, des personnes qualifiées appartenant au secteur public ou privé, des représentants des associations de parents d'élèves et un conseiller des enseignements technologiques.

Les CPC ont eu des pratiques relativement autonomes jusqu'à ce que leur rattachement à la direction des lycées et des collèges, par l'arrêté du 18 juillet 1983, permette une définition et la mise en œuvre de méthodes de travail plus homogènes [22]. Depuis le début des années 80, la DLC a impulsé une politique de rénovation des diplômes professionnels plus systématisée et axée vers la recherche de liens approfondis avec les professionnels et une articulation plus étroite avec les analyses du marché de l'emploi [8]. Un Groupe des enseignements technologiques (GET), instance de réflexion administrative attachée à la DLC détermine les dossiers d'études en chantier annuellement. Dès lors, le processus de fabrication et d'actualisation des diplômes est défini en quatre phases. **L'opportunité** ou l'appréciation de l'intérêt de la création d'un nouveau diplôme, ou la réorganisation d'un ancien, est réalisée sous la responsabilité du secrétariat général des CPC, le dossier d'opportunité étant soumis aux CPC [38 Maurice Ourtau]. Pour la **mise au point des référentiels**, construits à partir d'une analyse des emplois ciblés, le rôle des professionnels est stratégique. **L'élaboration des référentiels du diplôme**, une analyse des activités professionnelles en termes de compétences, de savoirs et de savoir-faire, reposent sur les pédagogues. Enfin, **les modalités de validation** sont globales pour les élèves et les apprentis, ou par Unités capitalisables pour les adultes [22].

En dehors de la formalisation de normes pour la création ou la rénovation de diplômes, une question essentielle émerge concernant le fonctionnement des CPC, celle **des acteurs de la reconnaissance et celle du paritarisme**. Celui-ci semble progresser, mais ce n'est pas l'avis de toutes les instances minoritaires [22]. Pour Bernard Fourcade [18], le processus de création des baccalauréats professionnels, dans les années 1980, a été construit au terme d'un **processus de concertation, forme particulière de négociation, caractérisée par une asymétrie des partenaires et une asymétrie des engagements**. En

effet, **la marge de négociation est mineure** et comprise entre deux espaces, les orientations du ministère de l'Éducation nationale fondées sur une logique des flux (la création s'impose là où le vivier d'élèves est important et les possibilités d'emploi avérées) et les logiques identitaires qui animent la plupart des demandes des professionnels. Yann Darré, a mis ailleurs [18] en évidence ces logiques identitaires, à propos d'une demande de certification concernant le domaine de la logistique. Un groupe professionnel (chercheurs, enseignants et fondateurs de cette nouvelle discipline), visait par une demande de rénovation de CAP et une demande de création de filière, allant jusqu'au BTS, sa propre reconnaissance.

D'autres auteurs, Philippe Cuisinier et Elise Kabantchenko, ont mis en évidence la faible visibilité qu'ont les entreprises du système éducatif [18], à partir de l'étude d'un dossier d'opportunité constitué pour une filière micro-technique.

**L'élaboration d'un référentiel**, que Bernard Fourcade [22, 38] considère comme un élément précieux, dans la mesure où il prépare à l'articulation entre contenu des formations et contenu des emplois, se heurte à la transversalité des qualifications. Les structures sont en effet organisées sur un découpage par métiers, or, il est rare qu'un diplôme corresponde à des besoins homogènes ne relevant que d'une catégorie bien précise de professionnels. Là, à ces points de tension, se marquent les limites du paritarisme [38 Edith Kirsch].

**L'Éducation nationale fait peser ainsi sa prévalence sur les référentiels**, l'élaboration peut être définie comme un processus de traduction du champ professionnel-compétences-connaissances. C'est dans cette traduction, qu'un jeu de plus en plus grand est introduit entre diplômes, emploi et travail. Malgré la procéduralisation croissante dans l'élaboration des diplômes (ceux-ci sont en effet de mieux en mieux élaborés), la distance avec le marché du travail est de plus en plus grande. Ce paradoxe dans le fonctionnement des CPC s'expliquerait par la manifestation des logiques identitaires énoncées plus haut et par l'absence d'engagement des partenaires sociaux dans l'usage des certifications [18].

S'attachant aux **modalités de validation, aux contenus et critères d'évaluation**, Patrick Lechaux [33] dresse un bilan du système de validation par unités capitalisables (UC). **Le système semble en effet manquer de cohérence et de lisibilité** pour les acteurs de la formation continue. Son développement quantitatif est insuffisant, il s'est complexifié en s'étendant à d'autres diplômes que le CAP, les modes de contrôle des compétences se sont diversifiés (coexistence de trois modes : contrôle continu, contrôle final et contrôle en cours de formation) et le découpage des référentiels en UC obéit à des principes hétérogènes. Pourtant dans les GRETA, le système d'outillage (référentiels d'activités professionnelles, de capacités et de compétences, évaluation formative, contrôle continu

et validation par UC) reste un instrument efficace pour la mise en œuvre de formations et de validations concertées adaptées aux besoins des clients.

De nouveaux enjeux, politiques, socio-économiques, sociaux, sont favorables au développement des UC [33]. Dans le cadre **de la loi quinquennale pour l'emploi n° 93-1313 de décembre 1993**, le système de validation par UC devient stratégique pour la recherche d'une cohérence des dispositifs d'éducation, d'apprentissage, de formation des 16-25 ans et des adultes. L'article 54 de cette loi renforce l'urgence d'une modification des modes de production de certains diplômes de l'Education nationale et vient perturber, par certains aspects liés à la certification, la formation initiale. **La certification en formation professionnelle devient un élément décisif pour l'insertion des jeunes, ainsi au sein du système de formation initiale, des modes de reconnaissance divers sont encouragés, et l'accès aux diplômes facilité.**

## 2.2. Les titres et diplômes homologués

La création de la Commission technique d'homologation (CTH) (article 8 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 et décret du 12 avril 1972)<sup>4</sup> s'est inscrite dans le contexte de mise en place de la formation continue. Depuis lors, il est admis que des titres ou des diplômes peuvent être délivrés par d'autres acteurs que le ministère de l'Education nationale ou de l'Agriculture et qu'ils prennent ainsi valeur de *norme officielle* dans un processus de certification.

La CTH est régie par deux textes réglementaires très succincts qui énoncent ses objectifs et sa composition. Elle a pour mission de **situer un titre ou un diplôme dans l'un des sept niveaux de formation de la nomenclature interministérielle par niveaux de 1969**. Est associée à ce niveau l'indication de la spécialité de formation qui y prépare selon la nomenclature en vigueur. Prévue en 1969 en 47 groupes, elle classe ces spécialités en 96 groupes dans la nouvelle nomenclature établie en 1994.

Par ailleurs, depuis le décret du 8 janvier 1992 est instaurée une révision triennale des homologations publiées, la saisine de la demande est ouverte à des acteurs régionaux, l'espace de consultation est élargi aux organisations syndicales, organismes de formation et au Comité de coordination des programmes régionaux.

---

<sup>4</sup> Voir plus haut le paragraphe 2.2

Des correspondants régionaux, mis en place en 1990 et sous la responsabilité des directions régionales à l'emploi et à la formation professionnelle, apportent une aide aux organismes demandeurs et servent de relais de la CTH pour l'instruction des dossiers.

La mission de la CTH n'étant pas davantage explicitée, les critères de décision en usage fluctuent, en même temps que s'élargit et se diversifie son espace d'intervention [11, 12]. Cet aspect s'accroît du fait que la CTH est souvent mise en concurrence avec les CPC ou la CPNE, alors qu'elle ne joue aucun rôle dans la construction de référents. Son intervention vient en effet en aval pour valider la cohérence du processus proposé par les institutions ou organismes de formation à la recherche de l'homologation des titres auxquels ils préparent.

En l'absence de règles juridiques claires définissant sa fonction, l'homologation perd un peu son objet : est-ce un titre ou un programme de formation ? De plus l'espace dans lequel elle intervient est devenu trop hétérogène (totalité des formations relevant de l'enseignement technologique, formation initiale, formation continue, formation en alternance) pour que son action conserve une cohérence.

En effet, La Commission technique d'homologation est une instance qui connaît une mutation de ses membres, de son fonctionnement, de sa structuration et des demandes d'homologation, tant au niveau quantitatif que qualitatif [11, 34]. La procédure d'homologation concerne de plus en plus des titres de la formation initiale mais surtout de la formation continue dont les spécialités industrielles les plus représentées répondent à des technicités pointues, mais aussi des spécialités tertiaires. Elle tend actuellement à une attribution relativement homogène sur les trois niveaux V, IV et III avec un accroissement des titres de niveau II. [12]

De plus en plus sollicitée, elle voit son rôle se modifier en fonction de demandes dont les objectifs se diversifient. Ceux-ci s'étendent de **la recherche de certification validée pour des publics de bas niveaux, à la recherche d'une validation nationale par défaut, voire même à la recherche d'un label qualité pour le prestataire dans une logique d'offre de formation** [12, 32]. Loin de ses missions premières, elle est donc davantage **utilisée à des fins de validation nationale**, pour des certificats dont les contenus sont de plus en plus difficiles à évaluer. Un élargissement de ses missions vers l'élaboration de profils de qualification-type accessibles par la formation continue serait nécessaire pour intégrer un tel objectif [11].

Cette orientation est souvent perceptible lorsque la demande d'homologation porte sur des titres inscrits dans une logique de construction identitaire de groupes professionnels

qui n'ont pas eu accès à une validation nationale. Dès 1990, Marie-Eve Balut [4] s'est interrogée sur la demande d'homologation de titres validant des actions de formation pour une reconversion de la main-d'oeuvre d'un groupe d'électricité-électronique. Elle a montré que la certification est devenue un enjeu de négociation dans la mesure où elle a permis de maintenir un consensus syndicats-direction. Elle est aussi devenue un mode de reconnaissance sociale pour les salariés, et un argument de poids pour les convaincre à s'engager dans les actions de formation proposées.

Même si à l'heure actuelle la CTH s'est dotée d'outils et de méthodes d'analyse pour instruire les demandes, **les critères de décision qui président à ses délibérations restent imprécis**. C'est sans doute lorsque la définition de son rôle sera clairement énoncée dans le système national qu'elle pourra stabiliser sa politique et consolider ses critères.

### 2.3. Les certificats de qualification professionnelle (CQP)

Les commissions paritaires pour l'emploi furent créées par l'accord national interprofessionnel du 10 février 1969 comme espace de définition et de suivi des politiques en matière d'évolution des formations et des emplois pour la branche. En 1986, une circulaire du ministère du Travail impliquait les CPNE dans le repérage des qualifications qu'il convenait de préparer prioritairement dans le cadre des contrats de qualification. Cette orientation est d'ailleurs renforcée par les accords nationaux interprofessionnels du 3 juillet 1991 et du 5 juillet 1994.

La composition des CPNE est bipartite et compte, en nombre égal, des représentants de chacune des représentations syndicales au niveau national et des représentants patronaux [8]. Patrick Guilloux [28] note en outre que, lorsque la CPNE construit un dispositif de certification tel que le CQP, celui-ci est donc **l'expression d'un paritarisme qui donne une légitimité sociale aux formations qualifiantes mises en place par les branches professionnelles**. Ce paritarisme est à l'œuvre autant dans l'organisation que dans la gestion et la validation des formations qualifiantes.

L'absence de réglementation fixant une définition institutionnelle des CQP engendre une grande diversité des intitulés, des contenus de référentiels, des dispositifs et des publics concernés. Une analyse comparative portant sur trois branches (métallurgie, plasturgie, agro-alimentaire), correspondant aux trois périodes qui illustrent le développement des

CQP, montrent le rôle fortement structurant de l'histoire et de l'évolution des branches. En effet, il semble impossible de considérer les CQP comme des entités homogènes, tant le mode de structuration de la branche détermine la logique de construction des référentiels et des modalités d'évaluation [17]. En outre, comme nous le verrons, le système de validation est peu lisible pour les acteurs de la formation continue [33], les CQP sont d'une grande diversité en l'absence d'une réglementation institutionnelle en fixant une définition [17], enfin, au sein du système de validation des acquis par les branches, deux types de normes coexistent [28].

En définitive quelle est la place des CQP dans le champ des certifications ? Quel est le rapport qui les lie aux diplômes ? Sont-ils une voie complémentaire ou bien alternative aux diplômes ? [28]. Selon Anne-Marie Charraud [17], **ils ne sont pas en concurrence totale ou globale vis-à-vis des diplômes de l'Education nationale et ne constituent pas non plus une spécialisation à des diplômes professionnels**, il s'agit plutôt de démarches et de dispositifs d'accès différents à la qualification.

Le cas récent (1997) d'une demande de saisine de la CTH pour l'homologation de certificats paritaires de la métallurgie (CQPM) repose le problème de l'articulation des types de certification. L'articulation juridique entre la CTH et la CPNE crée un précédent. Il met en débat le positionnement des instances validantes des référentiels et pose de façon implicite **l'établissement d'une hiérarchie entre elles**, dans laquelle, **les instances liées au monde éducatif sont les plus valorisées**. Il reste que, l'ouverture de l'homologation à d'autres parcours de qualification que ceux émanant d'ordinaire d'organismes de formation ou d'institutions officielles chargées de la validation des acquis, peut être cependant intéressante à condition que certaines règles soient respectées pour la lisibilité du système et les compétences acquises par les formés [16].

Pour éviter cette hiérarchisation des titres et limiter le caractère élitiste et sélectif du système éducatif, pour ne pas encourager la course au diplôme et améliorer la lisibilité du système en évitant les redondances et les double emplois, le groupe de travail *analyse critique du système français de validation et de certification* a formulé des propositions [6]. Celles-ci vont dans le sens d'une dissociation accrue des modalités de certification et des processus de formation, d'une clarification de la fonction de l'homologation de sorte à lui faire jouer un rôle dans la régulation du système et d'une meilleure prise en compte des CQP dans le domaine conventionnel.

Comme ceci a déjà été énoncé en introduction, le système de certification français se diversifie du fait de la pluralité des logiques de création des dispositifs en place. La logique du système éducatif de l'Education nationale croise deux principes contradictoires : celui d'une réponse à apporter à un flux important de formés et celui d'un processus identitaire induits par les professions comme ceci a pu être montré pour la création des baccalauréats professionnels [18]. La structure des branches est organisée par un découpage par métier alors que les diplômes sont plus transversaux. Selon Patrick Guilloux [22] cette tendance stigmatise l'étanchéité totale entre les deux systèmes, puisque la certification n'était pas créatrice de droit dans le champ des rapports de travail.

Cette distance entre le système éducatif et productif questionne **la certification comme base de négociation collective**. Négociation mineure dans les CPC [18], elle reste cependant consensuelle et pérenne pour Anne-Marie Charraud [13] si elle demeure une formulation partagée de l'évaluation de la qualification de la main-d'œuvre. Ainsi, la certification peut jouer un rôle de norme dans la régulation des interactions entre acteurs sur le marché du travail et dans la définition de leur identité, de même qu'elle peut réguler l'offre et la demande d'emploi, à condition cependant qu'une complémentarité s'établisse entre les différents types de certification.

De la mise en œuvre et de l'opérationnalité de cette négociation naît donc **la légitimité sociale de la certification**, à moins que la force des logiques sectorielles ou de groupes, en quête de reconnaissance, ne vienne l'entamer. Ce fût le cas pour l'homologation, qui est de plus en plus utilisée à des fins de validation nationale pour des groupes qui n'y ont pas eu accès.

L'évolution et la diversification des formes de certification et l'émergence des CQP en particulier, aura suscité **un ensemble de réflexions de la part des acteurs impliqués, sur les référentiels de qualification**. Ainsi les référentiels élaborés dans le cadre des CPC se veulent plus proches des emplois visés, la CTH a exigé une formalisation accrue des contenus des savoirs pratiques et des apprentissages nécessaires à la délivrance des titres, enfin pour les CQP les références s'élargissent à des compétences plus proches de la réalité des emplois visés.

## PARTIE III

---

# **La validation des acquis de l'expérience dans le système français de certification**

Les dispositifs de validation des acquis professionnels ne sont pas nouveaux, puisque dès 1934, ils ont présidé à la création du titre d'ingénieur diplômé d'Etat. Nous avons déjà évoqué plus haut (paragraphe 1.2) l'essaimage en Europe dans les années 1980 des expériences américaines et canadiennes et les initiatives locales ou militantes émanant des acteurs de la formation continue. Il reste que les préoccupations actuelles en la matière sont plus économiques voire politiques. En effet des changements dans les rapports qu'entretiennent les entreprises avec les organismes de formation<sup>5</sup>, l'évolution de la vie professionnelle, aux parcours de moins en moins linéaires, et des conceptions de la formation d'institutions officiellement désignées comme validantes<sup>6</sup> ont du favoriser cette tendance [18 Michel Feutrie].

La prise en compte de l'expérience professionnelle se réalise au travers de la procédure *validation des acquis professionnels* (VAP) mise en œuvre dans les ministères de l'Agriculture et de l'Education nationale et s'appuie sur des textes législatifs [43] que nous allons énumérer maintenant plus en détail. Les principes et les procédures auxquels ils font référence entrent bien dans le champ de la certification puisqu'ils permettent l'accès à un niveau de diplôme ou à la dispense d'unités en vue de la délivrance d'un diplôme.

---

<sup>5</sup> L'évolution de l'organisation du travail en entreprise laisse en effet une plus grande place aux initiatives et aux responsabilités individuelles et à la dimension collective. Des exigences nouvelles sont formulées en matière de construction et d'entretien des compétences qui remettent en cause les modes classiques de reconnaissance interne et de construction des parcours personnels. A cela s'ajoutent des réflexions sur le caractère formateur des situations de travail.

<sup>6</sup> L'idée d'une individualisation de la formation s'impose en effet dès les années 1980. Des outils sont mis en place pour l'aide à une construction personnalisée des itinéraires de formation.

## **1. Dans l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, la prise en compte de l'expérience professionnelle pour l'obtention de diplômes**

---

Le décret n° 85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur permet l'accès au niveau post-baccalauréat en prenant appui sur l'expérience professionnelle, les formations suivies par le candidat et les connaissances et aptitudes acquises hors du système. La décision est prise par le président de l'université sur proposition d'une commission pédagogique [27].

La loi du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale et le décret n° 93-489 du 26 mars 1993 relatif à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes technologiques et professionnels offrent la possibilité de valider pour un candidat une partie significative d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur (diplômes du ministère de l'Agriculture compris). Dans ce cas, la décision est prise par un jury, composé obligatoirement de professionnels, qui examine le dossier et vérifie si les acquis professionnels correspondent au niveau de connaissances et d'aptitudes requises pour l'obtention du diplôme visé par le candidat.

L'arrêté du 27 mars 1993 relatif à la constitution du dossier dans le cadre de la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur fixe les modalités de constitution du dossier ainsi que son contenu.

La circulaire n° 19 du 26 juillet 1994 autorise la mobilisation simultanée des deux décrets de 1985 et 1993.

**Ces dispositifs sont porteurs d'enjeux importants pour les individus, l'entreprise et l'université.** Michel Feutrie, dans le cadre des réflexions engagées par le Groupement des animateurs et responsables de formations en entreprise (GARF) et l'université [27], note que ces dispositifs peuvent être le lieu d'une valorisation sociale, d'un accès facilité à la formation, d'une économie pour le budget-temps familial et une opportunité de gérer

différemment son parcours de formation, pour l'individu. Pour l'entreprise, ils sont source d'économie en temps et coût de formation, instaurent une forme de reconnaissance de sa valeur formative, peuvent être utilisés comme un outil de gestion des ressources humaines et enfin, constituent un outil pour l'identification et la promotion d'une nouvelle catégorie de salariés. Ils peuvent aider enfin l'université à se resituer, à clarifier les savoirs nécessaires pour définir des formations professionnalisées, à définir de nouvelles stratégies pédagogiques plus individualisées et plus globales et à mettre en œuvre de nouveaux partenariats entre formateurs et employeurs, formateurs et stagiaires.

Les textes auxquels il vient d'être fait référence renvoient à **deux approches différentes de la validation** [18, 37 Michel Feutrie]. En effet les procédures de constitution de dossier, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, sont de deux sortes. Dans l'application du décret de 1985, le dossier doit contenir des informations sur le parcours en formation initiale et continue et le parcours professionnel<sup>7</sup> et donne lieu à **une appréciation globale des savoirs acquis**<sup>8</sup>. Cette appréciation est fondée sur l'hypothèse que ces éléments sont révélateurs des capacités et du niveau de savoirs attendu des candidats pour l'obtention du diplôme visé. Elle vise l'identification d'un potentiel qui est proche du pronostic.

Dans le décret de 1993, le candidat est invité à analyser son activité professionnelle, il est aidé en cela par un enseignant et un conseiller en formation. Cette démarche vise à repérer si le niveau d'expertise de l'individu correspond bien à celui attendu par la formation.

Pour Michel Feutrie [37, 27, 18], ces dispositifs de validation des acquis et en particulier ceux mis en place par le décret de 1993, nécessitent **que soient établies des correspondances entre les capacités mises en œuvre par le candidat et celles que visent à développer la formation. Ces démarches auxquelles les universités ne sont pas préparées, nécessitent la traduction d'un descriptif d'activités, un examen des compétences des candidats et la formulation des objectifs pédagogiques et capacités attendues pour l'accès à la formation**<sup>9</sup> [18].

---

<sup>7</sup> Les moments les plus significatifs de ces parcours doivent être mis en évidence ainsi que les expériences sociales et personnelles.

<sup>8</sup> Il s'agit d'identifier les schèmes d'action, les démarches de résolution de problèmes, les processus de réflexion engagés et de vérifier le niveau de prise de responsabilité du candidat

<sup>9</sup> Il s'agit de capacités théoriques et décontextualisées qu'il faut rapprocher des capacités concrètes et opérationnelles, contextualisées et effectivement mises en œuvre en situation de travail.

Les premiers résultats de l'enquête qualitative réalisée dans dix universités [37, 46] signalent une grande diversité des pratiques de validation des acquis mises en œuvre et une grande difficulté dans la recherche d'une homogénéisation de ces pratiques.

Danielle Ravat [46], présentant le bilan de la validation des acquis dans l'enseignement secondaire, note des similitudes avec celui réalisé pour l'enseignement supérieur. En effet, les dispositifs varient, en qualité et en quantité, d'une académie à l'autre et les méthodes mises en place visent le descriptif des activités professionnelles. Un guide national a été élaboré pour rendre le processus homogène dans toutes les académies, malgré cela, les écarts subsistent.

En ce qui concerne la construction de référentiels et l'établissement de correspondances entre les activités menées par les candidats et les qualifications attendues en vue de la certification<sup>10</sup>, Michel Feutrie [18] a énuméré les outils déjà existants et qu'il peut être important de développer dans le cadre de procédures de validation des acquis.

Ainsi, la préparation des diplômes par UC, a permis la définition pour chaque unité de formation et la formulation des savoirs et savoir-faire nécessaires. La définition des référentiels-métiers, qui consiste en l'analyse et la description d'activités professionnelles en termes de comportements attendus et de relation avec l'environnement ou l'entreprise, aura montré l'intérêt de la lecture d'activités à partir des situations de travail et suscité un mouvement d'analyse des formations existantes pour identifier les capacités à développer. L'élaboration de référentiels de formation participe en outre d'une construction commune des systèmes de production et de formation.

Anne-Marie Charraud [46] montre que la validation des acquis professionnels, bien qu'elle demeure une démarche militante à l'Université, reste un moyen performant pour la mise en œuvre de projets qualifiants en entreprise.

Au séminaire du Réseau en reconnaissance des acquis (RER), organisé à Châtenay-Malabry, les 28 et 29 novembre 1996 et situant les procédures de validation des acquis par rapport aux bilans de compétences, elle dévoile un univers en construction [46].

En effet, il s'avère dorénavant nécessaire pour faire progresser la réflexion et opérationnaliser les pratiques, de clarifier la terminologie<sup>11</sup>, d'établir des comparaisons avec les systèmes étrangers, de rechercher une impulsion politique pour développer les bilans de

---

<sup>10</sup> Il s'agit là, et nous l'avons formulé à plusieurs reprises de l'un des problèmes centraux soulevés dans la mise en place de procédures de validation des acquis.

compétences et pour mieux les articuler aux procédures de validation des acquis, de rechercher une véritable reconnaissance de l'expérience professionnelle et enfin d'engager la réflexion sur l'instrumentation et les outils utilisés.

Trois outils sont actuellement utilisés pour la validation des acquis. Le Répertoire français des emplois (RFE) et le Répertoire opérationnel des métiers (ROME) sont les plus utilisés, les métiers y sont développés en termes de compétences associées à plusieurs emplois-métiers. L'utilisation de la méthode ETED est en revanche plus diffuse. Outil d'identification des compétences, elle peut-être utilisée pour la formalisation de l'expérience vécue en amont de l'instruction, pour les modalités d'interrogation du candidat dans l'aide à la conception du dossier et enfin, pour les modalités de construction de nouveaux référentiels en aval de la procédure de validation des acquis.

En définitive, la recherche d'une instrumentation adaptée demeure un enjeu pour l'avenir dans la mesure où elle permettrait une approche des référentiels sur de nouvelles bases et le dépassement de la formulation en terme de connaissances des référents académiques. La recherche de solutions allant dans ce sens est la seule capable de permettre l'articulation entre savoirs issus de l'expérience et savoirs disciplinaires.

---

<sup>11</sup> Un amalgame est toujours fait entre la procédure de validation des acquis et celle des référents.

## 2. La prise en compte de l'expérience professionnelle pour les autres types de certification

---

Les procédures mises en place par la loi de 1992 ne concernent jusqu'ici que les diplômes délivrés par les Ministères de l'Education nationale et de l'Agriculture. Toutefois cette pratique est largement partagée dans les processus d'accès aux autres certifications sans pour autant faire l'objet de procédures réglementées.

L'expérience professionnelle est *validée* dans deux cas de figure :

- en amont de la formation où il s'agit de positionner les acquis par rapport à un référentiel de certification ou de formation avec l'objectif d'accorder une dispense d'une partie du parcours de formation. Ceci est particulièrement fréquent dans le cadre des certifications s'appuyant sur un parcours de formation modulaire ou organisé en unités de formation ou certification. Généralement les candidats ne sont pas dispensés des épreuves finales prévues pour valider les acquis et décider de l'octroi du titre.
- en cours ou en fin de formation organisée en alternance. La prise en compte de l'expérience fait partie intégrante du processus de certification dans la mesure où les acquis attendus ont fait l'objet d'un référentiel et qu'ils ont été évalués selon des procédures prescrites. L'entreprise impliquée dans le parcours de formation est impliquée aussi dans l'évaluation. L'objet de l'évaluation porte sur l'expérience réalisée chez elle. Ceci est le cas des épreuves comportant la production d'un rapport de stage ou d'un mémoire soutenus devant un jury.

C'est également l'expérience professionnelle qui constitue le support de la validation des acquis effectuée dans le cadre des contrats de qualification visant une qualification inscrite dans une convention collective. L'enquête du CEREQ<sup>12</sup> [1992, 10] a montré cependant, qu'en l'absence de contrôle de la qualité et du contenu, prévu par la loi, la transcription des descriptifs de postes sous la forme de contenu et de programme n'est pas toujours faite.

---

<sup>12</sup> L'interrogation a porté sur l'évolution quantitative des trois modalités de reconnaissance prévues par la loi, la gestion de la validation par les branches à travers les accords et les conventions collectives et la possibilité d'émergence de modalités particulières d'utilisation de la mesure

La problématique de la validation des acquis de l'expérience touche un nombre croissant d'acteurs. Sa résolution devient même un enjeu fort pour des institutions responsables de financements d'actions pour lesquelles aucune certification n'est envisagée comme de la gestion de parcours de qualification associés à des activités réglementées où la procédure n'est pas prévue.

Dans le cadre des professions réglementées [46 Anne-Marie Charraud], les processus de certification s'appuient généralement sur des référentiels de formation dont la réalisation se déroule pour une grande part en alternance. Si les attendus sont largement énoncés pour les savoirs et connaissances transmises dans le cadre des centres de formation, les savoir-faire ou les compétences attendues sont rarement déclinées sinon comme des éléments contextuels de ces savoirs. La validation de l'expérience réalisée en amont de la formation comme au cours de formation ne fait donc pas l'objet de règles nationales établies ce qui rend caduque toute initiative de procédure de validation des acquis telle que l'instaure la loi de 1992.

De nombreuses réflexions sont en cours actuellement dans le cadre d'instances régionales pour résoudre une problématique similaire. La mise en place de tels systèmes de certifications régionales perd toute crédibilité dans la mesure où les certifications officielles ne peuvent être établies que sous le contrôle de l'Etat. Le rôle des régions dans ce système reste celui de relais ou **de médiateur** entre les acteurs impliqués sur leur territoire de compétences pour favoriser des échanges et des espaces de négociation entre acteurs légitimés dans les processus officialisés [46 Anne-Marie Charraud].

A partir de là, un ensemble de réflexions et de propositions, autour du rapport de Michel de Virville, visant à rendre le système de validation des acquis plus opérationnel a donc vu le jour.

### 3. Vers l'élargissement du champ de la certification : la recherche d'un traitement social égalitaire entre validation des acquis professionnels et validation des acquis de formation. Le rapport présenté par Michel de Virville et les réflexions qu'il a suscitées

---

Le rapport présenté par Michel de Virville en 1996 [49] s'inscrit dans un contexte de réflexions autour de la réforme du système de formation professionnelle, pour lui permettre de mieux répondre aux besoins des entreprises et de favoriser, pour les salariés, la réalisation de leur projet professionnel ou de formation. Cette réforme s'impose dès lors, compte tenu de l'évolution de la mobilité professionnelle et donc de la nécessité, pour les individus, de diversifier leurs compétences et de combiner leurs savoir-faire issus de registres différents [35].

Les Entretiens Condorcet (6<sup>e</sup> journée de la formation professionnelle : *se former tout au long de la vie* organisés du 30 septembre au 1<sup>er</sup> octobre 1996), ont rendu prégnante l'idée de la mise en place d'un système de validation des acquis de la formation continue et de l'expérience professionnelle pour rendre possible le : *se former tout au long de la vie* [43]. Dans le même esprit le rapport de Michel de Virville, engage à faire de la formation professionnelle un facteur de mobilité. Il s'articule sur trois propositions [18] :

- donner un nouvel élan aux formations continues qualifiantes,
- développer l'alternance pour assurer une continuité entre la formation initiale et la formation continue et pour renouveler les relations entre les entreprises et les ressources éducatives,
- permettre une validation des acquis obtenus par la formation professionnelle ou l'expérience professionnelle. **Cette validation doit pouvoir être reconnue à l'égal des titres et diplômes de la formation initiale.** A cet effet, la mise en place d'un *dispositif national de qualification* reposant sur un *référentiel national de compétences* construit par domaines professionnels et hiérarchisé par niveaux, est proposée.

Ce rapport amorce un mouvement dans lequel la négociation collective et la concertation sont placées en première place.

Ainsi, les modalités de certification des compétences acquises deviennent le problème essentiel du devenir de la formation professionnelle. Or, dans le système actuel, il existe peu de possibilités pour les salariés et les demandeurs d'emplois de faire valider leurs compétences, le système de validation des acquis dans l'Education nationale et le système de l'AFPA, constituent certes des progrès importants mais insuffisants [35].

Michel Feutrie [18] confirmant la place qu'occupe la validation des acquis au cœur du système d'évolution professionnelle et d'enjeux qui dépassent le cadre de la formation, note qu'une ère de réflexions s'ouvre, à travers le rapport de Michel de Virville, **sur le rapport entre savoir et expériences, sur la place du diplôme dans le système de classification et sur la répartition des responsabilités des acteurs concernés.**

En effet, derrière la mise en place d'un *dispositif national de qualification*, se profile l'idée d'un traitement égalitaire des compétences acquises par l'expérience professionnelle et de celles reconnues par les acteurs impliqués dans la formation initiale ou continue. Les modalités de ce traitement restent à définir et la réflexion sur la spécification des référentiels oscille pour le moment entre une contextualisation s'appuyant sur la spécificité d'un domaine professionnel et une transversalité commune à plusieurs domaines ou plusieurs niveaux [8 Vincent Merle]. Pour permettre un traitement égalitaire des compétences et leur transférabilité entre entreprises, il devient nécessaire que les qualifications soient validées dans un langage commun.

Selon Michel Feutrie [18], le futur *dispositif national de qualification* peut d'ores et déjà s'appuyer sur les travaux des branches professionnelles<sup>13</sup> et les outils techniques développés par l'Education nationale. Le *référentiel national* pourrait être construit au sein d'une structure tripartite, représentants des employeurs, des salariés et des formateurs. L'Etat pourrait favoriser l'émergence de ce dispositif en s'appuyant sur les structures existantes, CPC, CTH et CPNE des branches professionnelles afin que diplômes, titres homologués et CQP puissent y trouver leur place [18].

---

<sup>13</sup> Elles ont construit des dispositifs partiels répondant à cet objectif.

Les réflexions et les propositions qui ont suivi le rapport présenté par Michel de Virville, engagées, au sein de la DGEFP, par le groupe de travail sur *les référentiels nationaux de compétence et de validation* et celles de Vincent Merle [43, 36] s'accordent sur la nécessité de l'élaboration d'un système **complémentaire et non concurrent aux autres diplômes et titres par la construction d'un langage commun aux divers modes de validation**. Elles vont dans le sens d'une régulation de l'ensemble du système de certification pour permettre des passerelles entre les différentes filières existantes, diplômes, titres homologués et certificats de qualification professionnelle (CQP) [36, 45]. Eventuellement, pourraient être mis en place des certificats de compétences professionnelles (CCP) [36], pour lesquels des correspondances seraient établies avec le répertoire opérationnel des métiers (ROME)<sup>14</sup> pour une meilleure prise en compte de la transversalité des métiers et des compétences.

L'observation des pratiques d'usage de la certification et de la validation des acquis semble nous enseigner que l'objet sur lequel elles portent dorénavant, tend à être bien moins la qualification d'un individu, perçue dans sa globalité, que ses compétences, actualisables et mobilisables dans l'activité<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Mais, pour Vincent Merle, non hiérarchisés et non reliés au système de niveaux en vigueur dans le système éducatif et validés en situation de travail

<sup>15</sup> Les outils de la validation des acquis évoqués plus haut (p. 15), sont développés en termes de compétences ou permettent leur identification.

## PARTIE IV

---

# **Usage de la certification**

## 1. Usages et ambiguïtés du terme de compétences dans les discours des acteurs et des sociologues du travail

---

Dans le contexte de la certification, il semble difficile de différencier sémantiquement la qualification et la compétence, tant dans le discours des acteurs, celles-ci sont assimilées.

Marcelle Stroobants [47, pp. 197-222], s'interrogeant sur les notions manipulées en sociologie du travail note que l'interprétation sous l'angle de la qualification semble avoir disparu. Il reste que la qualification ne peut être totalement assimilée à la notion de compétence, qu'elle n'épuise pas en totalité, puisqu'elle fait l'objet d'une négociation collective sur le marché du travail. Les critères de qualification peuvent agir cependant sur les compétences visibles et sur la répartition des savoirs qui lui sont associés.

Selon Lucie Tanguy [47, pp. 223-247], derrière la *logique des compétences* et dans les discours des acteurs qui la mettent en œuvre, la notion de *compétences*, arrimée à l'activité professionnelle et aux situations de travail s'est substituée à celle d'aptitude. Sa mobilisation tend à remettre en cause ou à entamer la reconnaissance sociale de la qualification, mesurée par le diplôme et acquise une fois pour toute pour lui substituer une réalité instable et soumise à l'épreuve. Se trouvent altérées de la même manière, des procédures d'évaluation et de validation fondées sur la maîtrise du métier, défini comme un tout au profit d'une évaluation des compétences qui ne porte pas sur la personne mais sur des propriétés instables devant toujours être soumises à une objectivation et une validation.

Elle note en outre que la notion de compétence trouve son origine non pas en sociologie du travail mais dans les sciences cognitives [Marcelle Stroobants, 47]. Son découpage en catégories de savoirs : savoirs (connaissances professionnelles de base explicitement transmissibles), savoir-faire (savoir empirique et pratique, expérience professionnelle) et savoir-être (qualités personnelles) a suivi les mouvements les plus caractéristiques de ces sciences.

Il reste en définitive un flou dans l'usage de la notion de compétence [27 Anne-Marie Charraud]. Cette dernière renvoie en effet à plusieurs types de références, des compétences exigibles pour un poste à un moment donné, un niveau de savoir-faire

manifesté, l'expérience professionnelle antérieure mais pas forcément exploitable sur un poste actuel ou une capacité à s'adapter à des situations précaires.

Qu'elle soit donc définie comme un ensemble de savoirs fondamentaux ou comme l'ensemble des mécanismes opératoires qui permettent de la mettre en œuvre, la notion de *compétence mobilisée* n'en évacue pas moins le marché du travail et toute la problématique de la qualification. Pourtant, **la double responsabilité dans la constitution d'un capital de compétences, celle de l'individu et celle de l'entreprise**, est affirmée et les compétences acquises au travail et non transmises par la formation scolaire vont y retourner, puisque, comme nous le verrons plus tard, elles seront retraduites en profils d'emploi et en norme de formation au moment de leur reconnaissance ou de leur validation.

Pour attribuer temporairement une définition stable à la notion de compétence, nous nous appuyerons sur celle donnée par Vincent Merle [27], il s'agit :

"d'un ensemble intériorisé de savoirs, de savoir-faire, de conduite-types, de procédures standards, de types de raisonnement orientés vers une classe de situation de travail. En ce sens, la compétence apparaît comme une potentialité, elle est distincte de la performance qui varie selon les circonstances de l'accomplissement de l'activité intellectuelle, elle caractérise une personne à l'inverse des connaissances qui existent indépendamment des personnes qui les détiennent et elle est le fruit d'un processus d'apprentissage complexe, elle résulte de la définition progressive d'une situation plutôt que l'assimilation de connaissances formelles"

Malgré l'absence d'unanimité sur l'usage de la notion de compétence, tous, acteurs et sociologues, semblent cependant s'accorder sur le fait qu'elles sont plus importantes qu'on ne le croyait. Un consensus apparaît sur son usage, **elle se centre sur l'individu en faisant valoir la nécessité de sa mobilité et de son adaptabilité** [47 Marcelle Stroobants]. Les individualisations, ainsi produites dans la formation, l'évaluation, les bilans de compétences, **sont génératrices d'une différenciation que les diplômes ne peuvent plus opérer**. La notion de compétence autorise donc et justifie en même temps **des processus de rationalisation, de codification et le développement de techniques qui tendent à transformer en modules les référentiels d'emplois ou d'activités ou encore les objectifs de référence et d'évaluation du système éducatif**. Dans le système productif, les individus sont enclins à apporter les preuves qu'ils possèdent les capacités pour mobiliser leurs connaissances dans des situations données [47 Françoise Rope et LucieTanguy].

Ainsi, **les entreprises et les branches deviennent de plus en plus le lieu de validation de ces compétences en même temps qu'elles opèrent une différenciation accrue des salariés**. Les études sur l'usage de la certification dans les conventions collectives et sur les politiques de gestion des compétences dans les entreprises confortent cette hypothèse.

## 2. La place et l'usage de la certification dans les conventions collectives de branches

---

Les conventions collectives sont à l'interface des deux systèmes, l'un productif, l'autre éducatif et établissent des relations entre eux par l'intermédiaire des grilles de classification, des dispositifs en matière de formation des salariés ou encore d'insertion des jeunes. Les changements intervenus dans les deux systèmes<sup>16</sup> n'ont pas manqué d'affecter les règles élaborées par les acteurs des branches en matière de reconnaissance des diplômes et de la qualification. Il semble en effet que, dorénavant, **les instances paritaires des branches et les entreprises voient leur rôle s'accroître** [30, 31].

Rappelons que, jusque-là, les grilles de classification, négociées par les organisations patronales et syndicales, établissent des hiérarchies professionnelles et salariales en fonction du niveau de connaissance, apprécié par le niveau de formation ou de diplôme relevant de l'enseignement professionnel. Dorénavant de nouvelles règles et de nouvelles pratiques apparaissent dans la reconnaissance sociale des diplômes ou de la formation dans le cadre des conventions collectives, qui marquent **une relative autonomie des branches professionnelles par rapport aux entreprises et au marché du travail et laissent paraître la diversité de réponses des acteurs des branches en fonction des configurations de ces dernières** [31].

L'enquête mise en œuvre par Annette Jobert et Michèle Tallard [31, 38] a porté sur l'analyse d'un nombre élevé de grilles de classification, sur l'examen des accords de branches relatifs à la formation ainsi que sur des entretiens avec des acteurs patronaux ou syndicaux des branches. Elle a montré **la prise en compte massive mais non exclusive des diplômes dans les grilles de classification** (les connaissances attestées pouvant être

---

<sup>16</sup> La revalorisation de l'enseignement professionnel, la diversification des filières de formation et un très fort mouvement de poursuite d'études, pour le système éducatif ; dans les entreprises, la tendance des employeurs à privilégier l'embauche des jeunes à un

acquises par la formation ou l'expérience). Les diplômes y jouent un rôle variable selon les branches, leur nombre et leur nature différent. Le CAP est le plus massivement cité, il marque dans l'industrie l'accès à l'emploi d'ouvrier qualifié et offre le plus souvent avec le BEP une garantie de classement. La grande diversité dans le mode de reconnaissance des diplômes est liée aux types de grilles négociées<sup>17</sup> et aux orientations définies par les acteurs sur les questions de qualification et de carrières des salariés de la branche.

Sur les marchés professionnels, l'observation de la variabilité de l'usage des diplômes marque un déclin de la fonction juridique (garantie sur le marché du travail) de ces derniers au profit de leur fonction de norme technique de production de savoir [48]. C'est dire que le diplôme, condition nécessaire mais non plus suffisante d'accès à l'emploi, perd de sa valeur marchande et se *démonétise*. Tandis que la certification, conçue comme instrument de pilotage de la production de savoirs immédiatement opérationnels et comme instrument d'une standardisation/différenciation à moindre coût de la main-d'œuvre, voit son rôle croître.

Ainsi, sont pris en compte, dans les grilles de classifications, d'autres modes de validation, tels que les CQP. Si ceux-ci sont conçus de manière différente selon les branches, ils sont en tout cas interclassés parmi les diplômes et des seuils d'accueil<sup>18</sup> peuvent leur être appliqués [31].

Les instances paritaires instaurent donc de nouvelles relations avec l'Etat, plus fondées sur le partenariat. Cette régulation des branches s'appuie également sur une revalorisation du rôle des entreprises, qui se trouvent engagées parfois dans une participation au processus de validation des qualifications acquises par la formation.

Ainsi, Jean-Paul Cadet [8] a mis en évidence une double stratégie de la branche *plasturgie* dans l'usage de la certification. Elle l'utilise comme outil de revalorisation de la main-d'œuvre peu qualifiée et la met au service de l'identité interne et externe de la branche à travers une stratégie consensuelle avec l'Education nationale, fondée sur un accord sur la manière de voir l'évolution des métiers et sur l'adaptation commune de la méthodologie de construction des référentiels. Là où les diplômes se sont avérés inadaptés à la formation des salariés en place, elle a recherché d'autres modes de certifications. Les CQP élaborés se rapprochent des diplômes de l'Education nationale, ils évaluent plus des

---

niveau supérieur au niveau V a modifié les usages des grilles de classification. La mise en œuvre d'une gestion plus individualisée de la main-d'œuvre s'appuie dorénavant plus sur des compétences que sur des règles plus collectives de gestion des qualifications.

<sup>17</sup> Grilles Parodi, à critères classants, qui par rapport aux précédentes font une référence plus générale et plus systématique aux diplômes, grilles mixtes et grilles-cadre négociées dans les années 1990, dans lesquelles les entreprises sont conviées à élaborer leur propre hiérarchie en fonction d'une méthode de classification dont les critères ont été définis par la branche.

<sup>18</sup> Ceux-ci garantissent un coefficient minimum à l'embauche pour les jeunes titulaires de l'un des diplômes ou titres énumérés et une progression minimale en début de carrière.

connaissances que des tâches ou des compétences et les référentiels sont élaborés de manière similaire à ceux des diplômes de l'Education nationale. La validation est cependant soumise à une période probatoire en entreprise. Ces deux dispositifs parallèles ne concernent cependant pas les mêmes publics, les CQP sont destinés aux salariés de la branche en formation continue.

**Le rôle des instances paritaires et des entreprises s'accroît donc dans l'élaboration et l'utilisation des certifications.** Ainsi, les classements produits par l'Education nationale sont rarement réintroduits comme tels. Les négociateurs les aménagent en fonction de leurs besoins ou élaborent leurs propres diplômes en les interclassant parmi les autres. **Les normes externes sont ainsi retraduites par les branches selon leurs propres normes.**

De manière globale, le statut du diplôme va dépendre **des compromis élaborés et négociés dans chaque branche**, qui chacune élabore des stratégies au service de leur identité et pour assoir leur légitimité [30].

### 3. Usage de la certification et gestion prévisionnelle des emplois

---

Rappelons que le préambule de l'accord de 1991 reconnaissait la place essentielle de la formation dans les stratégies de gestion de la main-d'œuvre, en lien étroit avec la gestion prévisionnelle des emplois. Ce dernier suggère implicitement que la branche peut être un niveau d'appui nécessaire à l'efficacité des politiques d'entreprises [31].

L'accord CAP 2000 signé en octobre 1990 entre le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières (GESIM) et les organisations syndicales des salariés se présente comme un accord programmatique visant à instituer, dans le cadre du travail, de nouvelles configurations fondées sur l'acquisition et la valorisation des compétences. A partir de là, **la détermination de la classification et des carrières des salariés ne serait plus subordonnée à l'existence de postes disponibles mais aux compétences reconnues de ces derniers.** La compétence est définie à A.CAP 2000 comme un savoir-faire opérationnalisé et validé.

Il reste que le principe évoqué pour justifier les pratiques d'évaluation et de validation des compétences, ainsi que les instruments élaborés est un principe de justice sociale. Pourtant les techniques utilisées par l'entreprise SOLLAC-Dunkerque, par exemple,

montrent que ces pratiques d'évaluation et de validation s'effectuent par référence à l'institution scolaire (les référentiels étant élaborés sur le même modèle) en même temps qu'elles s'en détachent puisque la validation des acquis en entreprise est toujours incertaine et temporaire. En outre, sous couvert d'un traitement égalitaire de tous les salaires, les techniques liées à la *logique des compétences* ont un caractère inégalitaire, et semblent plus adaptées à une validation de la population technicienne [47 Lucie Tanguy].

Il y aurait donc derrière ce mode de gestion, **un processus de classement et de hiérarchisation de la main-d'œuvre**. Son objectif est de rendre acceptable, aux salariés, les différences salariales. La *logique des compétences* tend donc à faire accepter aux salariés ces différences comme la résultante de propriétés individuelles.

Les deux systèmes évoqués plus haut entrent donc en concurrence manifeste. Si les techniques mises en œuvre par le système productif et éducatif sont analogues<sup>19</sup>, **ils s'affrontent pour la mise en œuvre de la différenciation sociale** [47 Lucie Tanguy].

Celle-ci s'appuie sur les compétences comme facteur ségrégeant. Ainsi, si l'on admet que les compétences ne sont véritablement reconnues qu'après que le droit de connaître ainsi que la capacité de connaître aient été reconnus simultanément aux individus, l'on accepte que certaines de ces compétences soient rendues invisibles et inqualifiables<sup>20</sup>. Dans ce cas, il devient alors difficile pour les individus de faire valoir leurs compétences les plus communément partagées [47 Marcelle Stroobants].

C'est dire, que la *logique des compétences* ne pèse pas toujours en faveur des salariés, dans la sidérurgie par exemple elle tend à individualiser les modalités de la qualification.

A la déliquescence de la notion de qualification s'ajoute des difficultés à définir les compétences selon des critères indépendants des normes scolaires ou de la logique des postes.

Les perspectives d'évolution des recherches sont en prise directe avec les expériences et les réflexions étrangères.

---

<sup>19</sup> On fait références ici, aux catégorisations construites dans les entreprises afin d'identifier et d'évaluer les compétences et celles de l'institution scolaire pour définir les savoirs à transmettre et évaluer leur acquisition.

<sup>20</sup> Dans le cas par exemple où les modalités d'accès aux savoirs ont été instituées sans garantie pour l'apprentissage où les habiletés ont été acquises mais non assorties d'une reconnaissance légitime.

Le système français est donc en cours d'évolution et de plus en plus soumis au processus de construction et d'évolution européenne et internationale. Les articles ou les documents qui existent sur le sujet portent beaucoup sur **la comparaison des dispositifs de formation sanctionnés par une certification** et soulignent **les écarts d'un pays à l'autre, sur les acteurs et dans la valeur et les usages des certifications** [3].

Ainsi, ils s'attachent de manière privilégiée, pour l'Europe, aux modèles anglais et allemand [8, 5, 38]. Le premier suscite l'intérêt en raison de la faible intervention de l'Etat pour un dispositif de certification pourtant national mais également en raison du processus d'évaluation des compétences qu'il met en œuvre en situation de travail.

A l'intérieur du système dual de formation allemand, la forte implication des entreprises dans le processus d'élaboration des référentiels d'emploi ou de formation suscite également fortement l'intérêt. Là, en effet, les dispositifs de certification sont l'aboutissement d'un véritable processus de négociation entre les partenaires sociaux, les modalités d'évaluation et les épreuves sont décidées en accord avec les entreprises. Ce qui, sans doute, tend à conférer à la formation initiale une reconnaissance plus forte par les entreprises qu'en France.

Puis, la mise en place d'un *système européen d'accréditation* [7, 8] définit une perspective transnationale à la certification dans le sens où l'instauration d'une *carte personnelle de compétence* permettrait la validation de savoirs et savoir-faire d'un individu quelque soit la langue et le contenu des qualifications adaptés aux spécificités de chaque pays.

Vincent Merle, s'attachant plus particulièrement à une comparaison des référentiels [36] distingue trois conceptions de ces derniers en Europe.

Les modèles allemand et anglais orientent la notion de *compétence* vers la notion d'emploi ou de métier, dimension qui tend à disparaître dans le Livre Blanc sur l'éducation et la formation [20]. En effet, les compétences auxquelles fait référence ce dernier sont communes à un ensemble très vaste de situations professionnelles. Rappelons que le National Vocational Qualification (NVQ) définit l'ensemble des compétences comme un ensemble de savoir-faire opérationnels validables pour un emploi donné. Ce qui rapproche en revanche le système anglais du système d'accréditation européen, c'est que le processus de certification s'inscrit dans une logique de normalisation de la prestation. Tandis qu'en France, plus proche de l'Allemagne pour l'élaboration des référentiels et des modes

de validation, règne une logique forte du titre. Là, en effet, les qualités et le rang des personnes sont fortement déterminés par leur niveau de diplôme.

Il reste qu'au delà des points communs entre ces différents systèmes, qui visent tous à rendre **l'individu acteur de sa formation**, qui s'accordent sur l'importance d'une **contextualisation des savoirs**, qui écrivent tous **des référentiels pédagogiques sous la forme de être capable de ...** et qui s'engagent à aller vers **un système de formation moins tendu par l'offre**, de nombreuses divergences subsistent, qui sont en partie liées à des **conceptions différentes de la notion de compétence**.

A l'un des pôles, en Angleterre, cette notion se définit comme :

"...attachée à l'accomplissement d'une fonction correspondant à une classe de situations ou de comportements".

à l'autre, elle est conçue comme :

"une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles"

Cette différenciation est à nuancer depuis l'apparition dès 1992, au sein du système anglais des Général National Vocational Qualifications (GNVQ) qui introduisent des *core skills* compétences transversales ou génériques telles que : la communication, la technologie de l'information, l'usage des nombres... [8].

Les interrogations ont porté également sur des comparaisons internationales. Les travaux de l'OCDE [19] se sont attachés à sept pays (France, Allemagne, Suisse, Canada, Royaume-Uni, Japon, Etats-Unis) et ont porté tout autant sur la production des qualifications, que sur leur transférabilité<sup>21</sup>, leur visibilité<sup>22</sup> et la portabilité des compétences<sup>23</sup>. Elles mettent toutes en évidence des conceptions différentes de la notion de *compétences* et des usages langagiers différenciés certainement sous-tendus par les spécificités culturelles et les différentes philosophies éducatives.

Le débat sur la compétence se trouve là encore largement ouvert. S'agit-il en effet d'une réalité objectivable ? De qualités individuelles qu'il s'agit de cerner ? Dans ce cas comment faudrait-il évaluer les acquis de l'expérience en l'absence d'indicateurs fiables ?

---

<sup>21</sup> L'existence au sein du système éducatif, de passerelles entre les différentes formes et les différents niveaux de formation.

<sup>22</sup> Pour les entreprises, il s'agit de la valeur sociale de la certification et l'implication des partenaires sociaux dans la conception et la validation des acquis.

<sup>23</sup> Sur le marché du travail : la valeur économique des certifications.

Enfin, du fait de la non implication de la Communauté européenne dans la construction d'instances ou de dispositifs européens de certification, on observe la montée en charge d'acteurs autour **de la construction de repères communs** pour des qualifications déterminées ou **des réseaux de formation qui construisent des processus de validation et de reconnaissance mutuelle de leurs dispositifs**.

En effet, au sein de l'Europe jusque-là [1993, 5] on était tenté, soit de définir des normes de qualité (standards) en matière de compétences professionnelles pouvant servir de référence commune, soit de créer des supports communs à l'ensemble des pays-membres pour attester des compétences professionnelles.

Il semble dès lors que devant la difficulté d'établir une correspondance stricte entre les qualifications, de faire se rencontrer les modalités de construction et de reconnaissance des compétences professionnelles, on se serait plus tôt orienté vers **la définition d'un langage commun de validation**.

# **Bibliographie**

- [1] AFFICHARD Jöelle.- *L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur étatique à des formations spécifiques*.- In : SALAIS Robert, THEVENOT Laurent.- *Le travail. Marchés, règles et conventions*.- Paris, Economica, 1986, pp. 139-159.
- [2] AUBRET Jacques, GILBERT Patrick.- *Reconnaissance et validation des acquis*.- Paris, PUF, 1994, 126 p.- (Que sais-je ?, n° 2913)
- [3] AVENTUR François (dir.), MÖBUS Martine (dir.).- *Formation professionnelle initiale et continue en Europe. Visa pour l'avenir*.- Paris, Magnard Vuibert Multimedia, 1998, 376 p.
- [4] BALUT Marie-Eve.- *Le cas d'une formation homologuée pour une action de reconversion*.- FORMATION EMPLOI, n° 32, octobre-décembre 1990, pp. 28-36.
- [5] BERTRAND Olivier, MERLE Vincent.- *Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux*.- FORMATION-EMPLOI, juillet-septembre 1993, pp. 41-56.
- [6] BERTRAND Olivier (dir.), SANTELMANN Paul (dir.).- *Rapport du groupe de travail : "analyse critique du système français de validation et de certification"*.- Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1995, pag. mult.
- [7] BERTRAND Olivier (dir.), DURAND DROUHIN Marianne (dir.).- *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification*.- Paris, OCDE, 1996, 228 p.
- [8] CEREQ.- *Groupe de travail "certification". Journée du 22 octobre 1996. Volume 1, dossier préparatoire. Volume 2, compte rendu*.- Marseille, CEREQ, 1996, pag. mult.
- [9] CHARRAUD Anne-Marie.- *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. La validation des certifications en France. Mémoire de DEA* .- Paris, Université de Paris I, 1992, 98 p. + ann.
- [10] CHARRAUD Anne-Marie.- *La relation formation-emploi et la reconnaissance des qualifications dans le contrat de qualification. Rapport final*. Tome III.- Paris, CEREQ, 1992, 69 p.

- [11] CHARRAUD Anne-Marie.- **La Commission d'homologation en 1993.**- Marseille, CEREQ, 24/11/93, 6 p.
- [12] CHARRAUD Anne-Marie.- **L'évolution des titres homologués de 1980 à 1994.**- Marseille, CEREQ, déc 1994, 18 p.
- [13] CHARRAUD Anne-Marie, BOUDER Annie, KIRSCH Jean-Louis .- **Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification.**- CEREQ-BREF, novembre 1995, n° 114, pp. 1-4.
- [14] CHARRAUD Anne-Marie.- **Reconnaissance de la qualification. Contrats de qualification et évolution des règles.**- FORMATION EMPLOI, octobre-décembre 1995, n° 52, pp. 113-132.
- [15] CHARRAUD Anne-Marie.- **La reconnaissance de la qualification dans un contexte de formation.**- Marseille, CEREQ, 1996, 18 p.
- [16] CHARRAUD Anne-Marie.- **La Commission technique d'homologation et les CQP.**- Marseille, CEREQ, 1997, 8 p.
- [17] CHARRAUD Anne-Marie, PERSONNAZ Elsa, VENEAU Patrick.- **Les certificats de qualification professionnelle (CQP). Construction des référentiels et mise en oeuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agro-alimentaire.**- Marseille, Céreq, 1998, 100 p.- (Documents n° 132, série Synthèse)
- [18] CLERSE - **Certification, validation, diplôme : nouveaux enjeux. Journée d'étude du CLERSE, Villeneuve d'Ascq, 30 mai 1997.**
- [19] COLARDYN Danielle.- **La gestion des compétences. Perspectives internationales.**- Paris, PUF, 1996, 228 p.- (Pédagogie d'aujourd'hui).
- [20] COMMISSION EUROPEENNE.- **Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive.**- Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 107 p.
- [21] DEBATY Pol.- **Systèmes et procédures de certification des qualifications en Belgique : rapport national.**- Berlin, CEDEFOP, 1993, 57 p.- (CEDEFOP Panorama)

- [22] FOURCADE Bernard, OURLIAC Guy, OURTAU Maurice.- **La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives.**- FORMATION EMPLOI, n°39, juillet-septembre 1992, pp 45-54.
- [23] FRESSURA Nicola.- **Systèmes et procédures de certification des qualifications en Italie : rapport national.**- Berlin, CEDEFOP, 1993, 87 p.- (CEDEFOP Panorama).
- [24] FRIDERES-POOS José.- **Systèmes et procédures de certification des qualifications au Luxembourg : rapport national.**- Berlin, CEDEFOP, 1993, 84 p.- (CEDEFOP Panorama)
- [25] GAMEL Claude (dir.).- **La dépréciation des diplômes : existence, mesure, interprétation.**- Aix-en-Provence, Université de Droit d'Economie et des Sciences d'Aix-Marseille, 1995, 203 p.
- [26] GET- GROUPE DES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES.- **Elèves, apprentis, adultes : quelles certifications pour quelles qualifications.**- s.l., s.e., 1995, pag. mult.
- [27] GROUPE DE TRAVAIL INTER-UNIVERSITAIRE (GARF - GROUPEMENT DES ANIMATEURS ET RESPONSABLES DE LA FORMATION EN ENTREPRISE / UNIVERSITES) SUR LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS ; CHARRAUD Anne-Marie (coord.).- **Reconnaissance et validation des acquis professionnels. Eléments de réflexion 93-94 (dossier documentaire).**-
- [28] GUILLOUX Patrick.- **Validation et reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles. Contribution de la négociation collective.**- Paris, Centre Inffo, 1992, 106 p.- (Crédit formation individualisé).
- [29] HOLEK Lothar.- **Systems and procedures of certification of qualifications in Denmark : national report.**- Berlin, CEDEFOP, 1992, 139 p.- (CEDEFOP Panorama).

- [30] JOBERT Annette, TALLARD Michèle.- **Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle.** In : JOBERT Annette, REYNAUD Jean-Daniel, SAGLIO Jean, TALLARD Michèle.- Les conventions collectives de branches : déclin ou renouveau ?.- Marseille, CEREQ, novembre 1993, pp. 293-308.- (Etudes, n° 65).
- [31] JOBERT Annette, TALLARD Michèle.- **Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives.**- FORMATION EMPLOI, octobre-décembre 1995, n° 52, pp. 133-150
- [32] LEBEAU Noëlle.- **L'enseignement supérieur non officiel en France.**- Paris, Institut Européen d'Education et de Politique Sociale, 1997, 25 p.
- [33] LECHAUX Patrick, BARKATTOOLAH Amina.- **Evaluation du système de validation par unités capitalisables. Rapport final.**- CPC DOCUMENT, n° 94/5, février 1994, 169 p.
- [34] LEPLÂTRE Françoise.- **Qu'est-ce que l'homologation ?.**- INFFO-FLASH, août 1998, n° 503, pp. 13-16.
- [35] MERLE Vincent.- **Des référentiels nationaux avant tout lisibles.**- In : GINISTY Danièle.- Reconnaître et valider les acquis tout au long de la vie.- ENTREPRISES-FORMATION, mars 1997, n° 98, pp. 23-24.
- [36] MERLE Vincent.- **L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?.**- ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE, mars-avril 1998, n° 153, pp. 54-63.
- [37] MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS SUPERIEURS, DELEGATION AUX FORMATIONS SUPERIEURES ET A L'EMPLOI.- **Validation des acquis professionnels. Actes des journées de travail, Villeneuve d'Ascq 14 & 15 janvier 1993** .- Paris, Délégation aux formations supérieures et à l'emploi, 1993, 172 p. + annexes.- (Dossiers formations supérieures emploi).
- [38] MÖBUS Martine (dir.), VERDIER Eric (dir.).- **Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeu d'acteurs.**- Paris, L'Harmattan, 1997, 313 p.

- [39] MUNCH Joachim, HENZELMAN Torsten.- **Systems and procedures of certification of qualifications in the Federal Republic of Germany : national report.**- Berlin, CEDEFOP, 1993, 92 p.- (CEDEFOP Panorama).
- [40] OCDE, DIRECTION DE L'EDUCATION DE L'EMPLOI DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES, MINISTERE PORTUGAIS DE L'EDUCATION.- **Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (VOTEC). Séminaire du 27 au 30 octobre 1992.**- Paris, Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 1992, pag. mult.
- [41] PERKER Henriette, LEPLÂTRE Françoise, MAILLARD Dominique.- **Reconnaissance et validation des acquis** .- Paris, Centre INFFO, 1992, 144 p. + 1 tableau + 18 fiches
- [42] PERKER Henriette, GERARD Françoise, LEPLÂTRE Françoise, MAILLARD Dominique.- **Systèmes et procédures de certification des qualifications en France : rapport national** .- Berlin, CEDEFOP, 1993, 2e éd., 54 p.- (CEDEFOP Panorama).
- [43] PERKER Henriette , DECRESSAC Françoise.- **Valider les savoirs et les savoir-faire : une nouvelle étape pour la formation continue.**- INFFO FLASH, mai 1997, n° 475, pp. 11-18
- [44] PERKER Henriette , DECRESSAC Françoise.- **Validation des acquis professionnels: observateurs et praticiens témoignent.**- INFFO FLASH, mai 1997, n° 476, pp. 11-18
- [45] PERKER Henriette, MANCEAUX Françoise.- **La validation des acquis professionnels : les textes, les débats, les pratiques.**- Paris, Centre INFFO, 1998, (2e éd.), 132 p.
- [46] RER - RESEAU EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS, UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIE de Lille ; CHARRAUD Anne-Marie, FEUTRIE Michel.- **Reconnaissance et validation des acquis dans l'enseignement supérieur, les lycées et les collèges, les secteurs ou les régions (dossier documentaire).**- s.e., 1996, pag. mult.

- [47] ROPE Françoise (dir.), TANGUY Lucie (dir.).- **Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation. Rapport au ministère de l'Education nationale, Direction des lycées et collèges.**- CPC DOCUMENT, 1994, n° 2, 256 p.
- [48] VINOKUR Annie.- **Réflexions sur l'économie du diplôme.**- FORMATION EMPLOI, octobre 1995, n° 52, pp. 151-184
- [49] VIRVILLE Michel de (dir.).- 1996. **Donner un nouvel élan à la formation professionnelle.**- Paris, ministère du Travail et des Affaires sociales, 1996, 31 p. + ann.
- [50] WARD Christine.- **Systèmes et procédures de certification des qualifications au Royaume-Uni : rapport national.**- Berlin, CEDEFOP, 1994, 47 p.- (CEDEFOP Panorama).

# **Annexes**

## Annexe 1

Danièle RAVAT - DLC  
Anne-Marie CHARRAUD - CEREQ

La plupart des définitions proposées reprennent des éléments en provenance de sources très diverses dont une liste figure à la fin de ce document.

### **ACQUIS**

Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont un individu manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation.

### **BILAN DE COMPETENCE**

Opération qui permet à une personne d'identifier et d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles, ses aptitudes et ses motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation..

### **CAPACITE**

Disposition ou faculté innée, acquise ou développée permettant à une personne d'accomplir une activité physique, intellectuelle, ou professionnelle donnée.

### **CLASSIFICATION**

Hierarchie des emplois et, en règle générale, des postes établie le plus souvent en référence à une grille construite à priori. Les classifications sont définies par une convention collective.

### **CERTIFICATION**

Opération ou document qui authentifie les compétences et savoir-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle. Ceci confère au document délivré sa dimension juridique. Le terme "certificat" est souvent employé dans le libellé des certifications.

### **CERTIFICAT DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE (CQP)**

Certification délivrée par une Commission Paritaire Nationale pour l'Emploi (CPNE) de branche et reconnue dans la classification des conventions collectives de la branche..

### **COMPETENCE**

Ensemble de savoir-faire et de connaissances mobilisés dans une action et adapté aux exigences d'une situation. Une capacité devient une compétence lorsque celle-ci est mise en oeuvre dans une situation donnée.

### **CONNAISSANCES (= SAVOIRS)**

Informations générales ou spécialisées qu'un individu détient en propre.

## **DIPLOME**

Pièce, matérielle ou non, établissant un privilège ou un droit ayant une dimension juridique ; il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Cette appellation est réservée aux titres délivrés par et sous le contrôle du ministère de l'Education nationale (diplômes nationaux, d'Etat ou diplômes délivrés par des établissements privés ou consulaires et revêtus d'un "visa" ministériel en application de l'arrêté du 15 février 1921 de la loi sur l'enseignement professionnel) ou d'un autre ministère. La notion de "diplôme national" est fixée par l'article 17 de la loi de 1984. Enfin existent des diplômes d'établissements (article 17 précité) et des diplômes d'ingénieurs (loi du 10 juillet 1934).

## **EVALUATION DES ACQUIS**

Appréciation des compétences et des connaissances maîtrisées par un individu à un moment donné. Les instruments (critères, normes...) et les supports de l'appréciation (épreuves, tests...) sont variables.

## **EVALUATION CERTIFICATIVE**

Evaluation visant à évaluer des acquis dans des situations codifiées à l'avance en vue de la délivrance d'un titre ou d'un diplôme.

## **EVALUER**

Confronter un référent à un référé ou un ensemble d'informations à un ensemble de critères.

## **JURY DE DELIVRANCE DE DIPLOME**

Instance désignée par les textes officiels en vigueur qui est seule habilitée à délivrer un diplôme professionnel ou technologique.

## **JURY DE VALIDATION**

Instance désignée par les textes officiels en vigueur pour la validation des acquis professionnels. Elle est seule habilitée à octroyer des dispenses d'unités ou d'épreuves constitutives d'un diplôme donné, à la suite de l'analyse des acquis issus de l'expérience d'une personne.

## **MODES DE VALIDATION**

Type de certification visée (diplôme, titre ou CQP...)

## **MODALITE DE VALIDATION**

Procédures permettant la délivrance des certifications.

## **PORTEFEUILLE DE COMPETENCE**

(appelé portfolio par ses créateurs nord-américains)

Dossier personnel, documenté et systématique, constitué pour reconnaître personnellement ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel.

## **POSITIONNEMENT**

Opération consistant à effectuer une comparaison entre les capacités et les niveaux de performance atteints par la personne, et ceux qui sont énoncés dans le référentiel du diplôme ou de l'activité professionnelle.

A l'Education nationale, le positionnement n'a pas valeur de validation.

## **QUALIFICATION**

La définition de cette notion peut être abordée selon deux approches : l'emploi ou l'individu. Ici on entend par qualification la reconnaissance sociale de la maîtrise des savoirs et compétences nécessaires à la tenue d'un emploi.

## **RECONNAISSANCE DES ACQUIS**

Prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui. La reconnaissance des acquis n'a pas valeur de validation.

## **REFERENTIEL DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES**

Document descriptif du contenu et du mode de réalisation des tâches et des activités, des conditions d'exercice, des buts, objectifs ou finalités visés. A l'Education nationale, cette description relève de l'emploi-type, dans la mesure où elle regroupe l'analyse de situations professionnelles suffisamment proches pour constituer une entité, un emploi ou un métier générique d'un ou plusieurs secteurs professionnels.. Ce référentiel décrit un emploi et non des compétences.

## **REFERENTIEL DE DIPLOME**

Document qui fait, avec précision, l'inventaire des capacités, compétences et savoirs exigés pour l'obtention du diplôme visé. Il indique les situations dans lesquelles celles-ci peuvent être appréciées, les niveaux à atteindre, les critères de réussite, qui permettent de déterminer le niveau atteint, ou de situer la performance du formé. Ce référentiel n'est pas un programme mais un instrument de mesure. Il indique ce qu'il faut évaluer, la manière et les mesures d'évaluation.

## **SAVOIR**

Ensemble d'informations détenues en propre par l'individu. Le savoir peut être compris comme un terme générique. Il se décline en connaissances, savoir-faire, savoir-être.

## **TITRES HOMOLOGUÉS**

L'homologation d'un titre consiste en l'attribution d'un niveau (dans l'échelle des niveaux de qualification) et d'un groupe de spécialité de formation. Elle fait l'objet d'une publication au Journal officiel sous la signature du ministre du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle par délégation du Premier ministre. Ces décisions sont établies après un avis émis par la Commission Technique d'Homologation. Cet avis se fonde sur un dossier et un audit réalisé par un rapporteur expert nommé par la commission. Les diplômes de l'Education nationale et les titres d'ingénieurs diplômés sont homologués de droit, car soumis à des procédures d'habilitation préalable rendant compte des niveaux et des spécialités correspondants.

## **UNITE DE CONTROLE CAPITALISABLE**

Dans un domaine donné constitutif d'un diplôme, ensemble des compétences et des savoirs caractéristiques d'un niveau d'exigence donné. Dans chaque domaine, il existe un ensemble d'unités de contrôle, soit hiérarchisées, soit indépendantes. Ces unités définissent le minimum exigible ouvrant droit à la délivrance d'éléments de diplôme, et ne limitent en rien le champ nécessairement plus large propre à la formation.

## **VALIDATION DES ACQUIS**

Opération visant à attribuer une valeur aux acquis d'un individu par rapport à une norme préalablement définie et selon des moyens codifiés à l'avance. Cette opération est finalisée par l'attestation de cette valeur, établie par une autorité compétente habilitée par l'Etat. Elle aboutit à la délivrance de certifications.

## **VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS**

Modalité spécifique de délivrance de diplômes professionnels ou technologiques par l'octroi de dispenses d'épreuves ou d'unités constitutives du diplôme, selon la démarche de déduction des connaissances et des compétences, à partir de l'analyse de la description écrite et/ou orale de l'activité de travail. Un diplôme ne peut être obtenu uniquement par cette seule modalité.

## Annexe 2

Certifications	Instances qui les délivrent	Lieux de consultation et d'élaboration
Diplômes nationaux *	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Recteur d'académie pour l'Ed. nat.</li> <li>. Directeur Rég. pour Agric./Forêt</li> <li>. Directeur Rég. pour aff. maritimes</li> <li>. Directeur Rég ou Préfet de région pour Jeunesse et Sports,</li> <li>. Préfet de région pour Santé</li> <li>. Ministre des affaires sociales ou recteur pour Action Sociale</li> <li>. Préfet pour le Ministre du Travail</li> <li>. Ministre de la Défense</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Commissions Paritaires Consultatives (CPC) pour les ministères de l'Ed. Nat, (du CAP au BTS), du Travail et de l'Agriculture</li> <li>. Commissions Pédagogiques Nationales (CPN) pour les DUT</li> <li>. Commissions d'habilitation pour les titres de l'enseignement supérieur</li> </ul>
Titres d'ingénieurs	L'organisme qui le prépare après habilitation fournie par la Commission des Titres placée sous la tutelle du Ministère de l'Education nationale	Rapport d'un expert suite à une enquête
Titres homologués	L'organisme qui le prépare après homologation et publication sur une liste établie sous l'autorité du premier Ministre et par délégation sous celle du Ministère du Travail	Commission Technique d'Homologation sur la base d'un rapport d'expert et des avis fournis par les Comités Régionaux Emploi Formation (COREF)
Diplôme d'Université	L'Université responsable de la préparation du diplôme	Unité de Formation et de Recherche
Certificat de Qualification professionnelle (CQP)	<p>La Commission Paritaire Nationale pour l'Emploi de la branche.</p> <p>N.B. les CQP ne sont accessibles que dans le cadre d'un contrat de qualification. Pour les adultes leur accès est actuellement expérimental.</p>	<p>Organisation et mise en oeuvre variable selon les branches. Généralement l'ingénierie pédagogique est confiée à un OMA ou un FAF ; la classification dans les conventions collectives est négociée systématiquement avec les partenaire sociaux.</p>
Attestation de qualification reconnue dans les classifications des Conventions Coll.	L'employeur à la fin d'un contrat de qualification ayant pour objectif l'accès à cette qualification. Celle-ci peut figurer dans une liste établie par une CPNE de branche.	L'attestation et les contenus de formation correspondant sont établies avec l'organisme de formation dans les conditions prévues au contrat (Art R.980.8 du Code du travail)
Certification d'entreprise	L'entreprise. Sa valeur n'est significative que dans le cadre des établissements de l'entreprise	L'entreprise en liaison avec son service de formation
Certification FCIL (Format. Complém. d'Initiative Locale)	Recteur d'académie	Projet élaboré par un établissement scolaire - décision du recteur après avis d'une commission qui en examine l'opportunité avec le service de l'emploi.

\* N.B. par convention le terme diplôme est réservé à l'Education nationale - le terme titre pour les autres instances sauf pour les diplômes d'Etat (Santé-Jeunesse et Sports) correspondant à des professions réglementées. Ces titres comme les diplômes d'Etat font l'objet d'une homologation après passage en CTH. Les diplômes de l'Education nationale sont homologués de droit.

## **Lexique des sigles**

AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CPC	Commissions professionnelles consultatives
CPNE	Commission paritaire nationale pour l'emploi
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CTH	Commission technique d'homologation
DLC	Direction des lycées et des collèges
ETED	Emploi-type étudié dans sa dynamique
GET	Groupement des enseignements technologiques
GNVQs	General national vocational qualifications
NVQs	National vocational qualifications
RFE	Répertoire français des emplois
ROME	Répertoire opérationnel des métiers
UC	Unités capitalisables
VAP	Validation des acquis professionnels

# LE CENTRE DE DOCUMENTATION DU CÉREQ

---

## **Ses domaines**

*L'insertion et le cheminement professionnels des jeunes,  
L'évolution des métiers et des qualifications,  
La formation continue en France et à l'étranger,  
L'organisation du travail et la gestion des ressources humaines,  
L'étude et le suivi des politiques publiques d'emploi,  
La mobilité professionnelle,  
Les notions de savoirs et de compétences,  
La certification des diplômes.*

## **Son fonds**

*Informatisé en janvier 1988, accessible sur Internet depuis novembre 1996, il comprend depuis sa création en 1971 environ 30 000 références d'articles, ouvrages, rapports et études.*

*Il est abonné à 400 titres de périodiques.*

*Pour une information plus rapide, il réalise des bibliographies thématiques et sélectives portant sur l'emploi et la formation en France et à l'étranger.*

## **Son originalité**

*Une importante littérature grise : études et rapports de recherche, thèses et mémoires, communication de colloque.*

*Une richesse en littérature étrangère : revues et ouvrages en économie et en sociologie du travail ; échanges avec le BIBB (Allemagne), l'ISFOL (Italie), le CEDEFOP...*

## **Pour vous renseigner :**

Marie des Neiges BAUDRY de VAUX  
Sylviane CECCALDI  
Josiane PADDEU  
Françoise TISSOT  
Maud WARIN  
Téléphone : **04.91.13.28.28 poste 933**  
E-mail : [doc@cereq.fr](mailto:doc@cereq.fr)  
Internet : [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

# SÉQUENCES

*P*ublication du centre de documentation du Céreq

- Séquences est un BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE. Chaque mois, il recense les dernières acquisitions en matière d'ouvrages, propose une sélection d'articles tirés des périodiques reçus et rappelle les dernières publications du Céreq.
- Séquences est un CATALOGUE DES PERIODIQUES. Chaque année il recense les collections reçues au centre de documentation depuis 1971 dans un numéro spécial.
- Séquences est aussi une SYNTHÈSE DOCUMENTAIRE publiée ponctuellement sous la forme de numéros hors-série.

N° 1      Le BEP, histoire d'une innovation en formation      Juin 1998

N° 2      Reconnaissance et validation des acquis      Février 1999  
            dans le contexte de la formation

# SÉQUENCES

Céreq – Librairie  
10, place de la Joliette, BP 176  
13474 Marseille cedex 02

## Bulletin de commande

Je commande les numéros :

Je commande les numéros hors série :

**Nombre      Prix      Total**

Nombre	Prix	Total
	25 F	
	100 F	

## Bulletin d'abonnement

Je m'abonne à Séquences pour l'année 1999  
(11 numéros et numéros spéciaux)

- France
- Europe
- Hors Europe

Je souhaite recevoir le catalogue des publications du Céreq

	250 F	
	300 F	
	350 F	
	gratuit	
<b>Montant total :</b>		

Règlement par chèque

Facture pro-forma (devis)\*

**Date**

**Signature**

Nom : Mme, Mlle, M..... Prénom.....

Organisme.....

Adresse.....

Code postal..... Ville.....

Pays.....

\* Possibilité de factures pro-forma, nous contacter. Organismes publics et privés : le paiement à la commande est demandé (cf. instruction comptabilité publique du 7 novembre 1990).

## LE CENTRE DE DOCUMENTATION

est ouvert au public :

du lundi au vendredi sur rendez-vous  
de 14 h à 17 h

Tél. 04 91 13 28 28 poste 933  
E-mail : tissot@cereq.fr



## LA LIBRAIRIE

*Pour vous procurer les publications du CEREQ*

La librairie est ouverte au public :

du lundi au vendredi de 9 h 30 à 12 h  
et de 14 h à 17 h

Tél. 04 91 13 28 89  
E-mail : antonucci@cereq.fr



## L'ANTENNE PARISIENNE

*Lieu de consultation et point de vente complémentaire  
des publications du CEREQ*

11 rue Vauquelin  
75005 PARIS  
Tél. 01 44 08 69 10  
Fax 01 44 08 69 14



## ABONNEMENT

Abonnement annuel (11 numéros et numéros spéciaux)

France : 200 F (TTC)

Europe : 250 F (TTC)

Hors Europe : 300 F (TTC)

Le numéro : 25 F

Numéros spéciaux ou hors série : 100 F

ISSN : 1279-9076

Céreq, 10 place de la Joliette, BP 176, 13474 MARSEILLE cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80  
E-mail : cereq@cereq.fr

Prix 100 F