

Rôle des branches
et des entreprises

La reconnaissance de la qualification

Contrats de qualification et évolution des règles

par Anne-Marie Charraud*

La mise en place des contrats de qualification a constitué une rupture dans les modes de reconnaissance sociale de la qualification. Ils ont créé une nouvelle voie de production des normes de qualification, et introduit une pluralité d'approches de l'évaluation et des conditions de certification. Globalement, le rôle de l'entreprise, à travers les branches professionnelles s'est trouvé renforcé. Ce qui n'est pas sans poser de problèmes, notamment de lisibilité de ce système complexe de certification.

Dans l'univers de la formation, la certification est un acte concernant directement un individu. Intégré dans un processus global, il s'achève par la délivrance d'un document où cet individu est explicitement nommé. Il garantit, authentifie et légalise la désignation des « qualités » qui lui ont été « reconnues » comme acquises. Ces « qualités » font généralement l'objet d'un référent institutionnel dont la forme emblématique correspond, en France, au « diplôme » de l'Education nationale.

La possession d'un tel document a des incidences particulièrement importante dans notre société puisqu'il

représente pour son bénéficiaire l'une des clefs d'entrée lui permettant :

- l'accès à un groupe professionnel qui se définit en termes de métier ou de compétences ;
- l'accès à un concours ou à un coefficient salarial inscrit dans les classifications des conventions collectives ;
- l'accès à un groupe constitué en « élite » et donc à ses privilèges ;
- l'accès à une autre formation du fait d'acquis antérieurs ou de pré-requis.

De tels enjeux expliquent l'importance accordée à l'établissement de procédures permettant la désignation et la reconnaissance des « qualités » à certifier au point que les institutions (État et partenaires sociaux) en ont fait des normes sociales pour la production de savoirs et compétences par le système éducatif ou pour les signaler sur le marché du travail.

* **Anne-Marie Charraud**, chargée d'études au Céreq, actuellement au département Entreprise et Formation, a participé depuis 1990 à différents programmes d'analyse de l'offre de formation continue et des processus de mise en œuvre des certifications – notamment des titres homologués et certificats de branches. Elle a participé notamment à une enquête sur le développement de la formation dans les contrats de qualification (rapport publié en 1992) et aux travaux de construction d'une nouvelle nomenclature des spécialités de formation (CNIS, 1994). Elle achève une enquête sur l'offre de formation (publication prévue fin 1995).

Le principe de certification implique ainsi à la fois des règles institutionnelles mises en place pour la production de ces normes et d'autres établies pour rendre valide la reconnaissance des acquis individuels. Celles-ci font l'objet de textes officiels spécifiques et leur mise en œuvre s'appuie sur des structures légitimées pour assumer cette fonction et placées sous la responsabilité d'acteurs attachés au système éducatif.

La certification, trop souvent comprise comme une opération unique doit en fait être considérée comme un processus complexe où des acteurs diversifiés interviennent au cours d'étapes également diversifiées. Jusqu'en 1970, le ministère de l'Éducation nationale était l'acteur institutionnel unique désigné pour l'élaboration de ces normes (loi de 1942). En 1971, s'y est ajoutée la Commission technique d'homologation (CTH), sous la tutelle du Premier ministre. L'accord interprofessionnel de 1983 comporte dans ses caractéristiques spécifiques une volonté manifeste de valorisation des acteurs attachés à « l'Entreprise » en les impliquant directement dans le processus de formation et de certification du contrat de qualification. Cette initiative concerne aussi bien les « normes » utilisées pour définir les « qualités » à acquérir par un jeune lors d'un parcours de formation, que les modes d'évaluation de ces qualités. Ce sont les modifications ainsi introduites que nous tenterons de mettre en évidence dans cet article en analysant dans un premier temps les processus classiques relatifs à la certification, puis les usages de ces innovations depuis leur application et enfin leurs effets sur les fondements mêmes des principes de la certification.

LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DANS LA CERTIFICATION

L'analyse du processus de reconnaissance met en évidence deux démarches distinctes :

- **l'identification** de repères constitutifs d'un « connu » ;
- **l'appropriation** de ces repères afin de légitimer leur réalité objective lors de leur reconnaissance, quel que soit son auteur. Son expression constitue un nouvel ensemble : le « reconnu ».

Ces deux démarches s'appliquent elles-mêmes à deux objets : la reconnaissance des références institutionnellement normées et la reconnaissance des acquis individuels. (tableau 1)

Tableau 1
Le processus de reconnaissance dans la certification

	Reconnaissance des références	Reconnaissance des acquis individuels
Identification des repères	Création et élaboration des référentiels de certification	Évaluation des acquis
Appropriation des repères	Officialisation institutionnelle par une publication au Journal officiel ou dans un Bulletin officiel	Décision de la délivrance de la certification par un jury de validation

Selon l'objet de la reconnaissance, les auteurs mais surtout les enjeux sociaux diffèrent. Dans le cas de la reconnaissance des références, est visée la production d'une « norme » collective qui donnera à la certification délivrée une valeur de « signal » dans notre société. La phase d'identification des repères constitutifs du connu correspond ici à l'étape d'élaboration ou de création des référentiels de certification et la phase d'appropriation est finalisée par l'officialisation de la norme par des institutions qui l'auront « reconnue ». Dans le cas de la reconnaissance des acquis individuels, il s'agit de reconnaître la conformité des qualités d'un individu à ces « normes » préétablies. L'identification des repères est réalisée lors de l'évaluation des acquis et la démarche « d'appropriation » objectivant le « reconnu » est formalisée au moment de la décision de la délivrance de la certification.

La superposition de ces deux objets comme la diversité des degrés de représentativité et de légitimité des auteurs de la reconnaissance induisent une sorte de « brouillage » sur l'ensemble du processus. Nous tenterons d'en rechercher les fondements par une lecture des processus de certification selon trois axes :

- la désignation des acteurs de la reconnaissance ;
- la détermination des contenus des certifications reconnues ou à reconnaître ;
- les modalités de délivrance de ces certifications.

Pour ce faire nous nous appuierons sur l'exemple du diplôme professionnel de l'Éducation nationale en présupposant un déroulement similaire des processus observés dans la production de normes établies par d'autres institutions dans leurs principes de construction.

LA DÉSIGNATION DES ACTEURS DE LA RECONNAISSANCE

Dans l'organisation mise en place au sein du ministère de l'Éducation nationale pour la création d'un diplôme professionnel, apparaissent plusieurs acteurs représentés par des instances chargées chacune d'une partie du processus. Ainsi, avant la décision finale émise par le Conseil supérieur de l'éducation, et après consultation du Comité interprofessionnel consultatif¹, les projets sont élaborés et instruits dans le cadre de structures spécifiques ayant chacune ses propres attributions. A la rentrée scolaire 94-95, la construction et la délivrance des diplômes professionnels (du CAP au BTS), sont réalisées par des bureaux distincts placés sous la tutelle de la Direction des lycées et collèges (DLC) pour :

- l'élaboration des référentiels de diplômes – ceux-ci sont « négociés et construits » à un niveau national en collaboration avec des partenaires sociaux dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives ;
- la réglementation des diplômes et la normalisation des règles de leur délivrance sont établies à un niveau national par le bureau des diplômes qui assure la publication des référentiels au Journal officiel leur conférant ainsi une validation ministérielle (arrêtés de création et modification).

Les règles d'usage des normes ainsi produites concernent la reconnaissance des acquis individuels et s'appliquent à l'évaluation des candidats au diplôme. La réalisation de cette phase est décentralisée au niveau des services des examens et concours dans les académies sous le pilotage national du bureau des diplômes. Cette double tutelle permet de certifier la fiabilité du document délivré à un niveau national.

Cette organisation en services autonomes est souvent gommée par l'utilisation générique de la dénomination de la tutelle administrative « Education nationale » – voire dans le meilleur des cas Direction des lycées et collèges – pour désigner l'ensemble des acteurs de cette institution chargés de la mise en œuvre des diplômes.

Un rapprochement rapide avec la production des référentiels des titres du ministère du Travail, par exemple, montre les étapes d'une élaboration similaire. Celle-ci

se réalise également avec la collaboration des partenaires sociaux dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives (CPC). S'y ajoute une phase complémentaire d'expérimentation de trois ans dans le cadre de centres pédagogiques et techniques d'appui (CPTA) pour conforter la validité des liens emploi/formation. La phase de réglementation se décompose elle-même en deux phases, l'une au niveau des services de la délégation à l'Emploi du ministère du Travail, l'autre à celui de la Commission technique d'homologation (CTH) pour être inscrits sur la liste des titres homologués et positionnés à un niveau et dans une spécialité de formation définis.

La mise en œuvre des épreuves d'évaluation des candidats au titre – correspondant à la reconnaissance des acquis individuels – est placée également sous une double tutelle avec une définition d'épreuves types réalisée par des commissions nationales spécifiques et la CPC et une organisation des épreuves décentralisée au niveau des centres de formation de l'AFPA – ou dans certains cas de centres agréés – sous la responsabilité de la délégation régionale au Travail et à la Formation professionnelle (DRTEFP).

On rappellera que l'intervention de la CTH (voir encadré) se situe au niveau de la démarche d'appropriation des repères. La démarche d'élaboration des référentiels des titres homologués relève des institutions et organismes qui demandent l'homologation, comme l'illustre bien l'exemple des titres du ministère du Travail. La portée nationale de l'homologation repose sur la représentativité « sociale » nationale des membres de la CTH. L'avis prononcé porte sur un référentiel déjà constitué et s'appuie sur la recherche d'une validité du titre à travers la pertinence de la construction du référent dans le contexte professionnel visé, la cohérence des épreuves d'évaluation par rapport à la qualification recherchée et la fiabilité des représentants porteurs de la certification (au moment de l'élaboration du référentiel comme à celui de l'évaluation et de la décision de l'octroi du titre).

LA DÉTERMINATION DES CONTENUS DES RÉFÉRENTS DE CERTIFICATION

La détermination des contenus des référents de certification suppose également des étapes bien identifiées :

- l'analyse de l'opportunité de la certification ;
- la présentation des activités professionnelles liées à la qualification visée par la certification ;

¹ Le CIC traite des questions qui intéressent l'ensemble des Commissions professionnelles consultatives et à ce titre il donne des avis sur toutes les questions d'intérêt général relatives aux aspects technologiques de l'enseignement.

La Commission technique d'homologation

La création de la CTH se situe à la fin des années soixante dans la mouvance de la mise en place de la formation continue. A cette période, il semble de plus en plus acquis que la formation ne relève plus exclusivement du domaine de la formation initiale. Aussi un groupe de travail interministériel monté sous l'impulsion de J. Delors se réunit-il sur ce sujet en 1967-1968. Il apparaît rapidement que l'opération ne pourra être limitée aux CFP de l'AFPA, mais devra s'étendre aux autres titres décernés dans le cadre de la formation continue.

L'article 8 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971, qui crée la commission d'homologation, indique qu'elle concerne les certifications acquises par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage ou la formation continue pour la totalité des spécialités de l'enseignement technologique. L'ampleur de champ explique que la Commission se trouve de ce fait placée sous l'autorité du Premier ministre – du moins jusqu'en mai 1995 – qui supervise lui-même l'ensemble des ministères, et par délégation sous la tutelle administrative du ministère du Travail.

Le même article stipule que cette commission a pour mission de situer un titre ou un diplôme en fonction de la cohérence de la formation proposée et du devenir professionnel des titulaires du titre, dans un des sept niveaux de formation de la « nomenclature interministérielle par niveaux » utilisée sur le plan national, par métiers, groupes de métiers ou types de formations. Les décisions font l'objet d'une inscription sur une liste dite « Liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique » publiée sous le sceau du Premier ministre. Seuls les titres et diplômes délivrés par le ministère l'Education nationale y sont inscrits de droit – ce qui souligne sa prééminence et son autorité au-delà même de son propre champ.

Dans le premier décret régissant la composition de la commission (article 8 de la loi n° 71 du 16 juillet 1971), l'appréciation de la valeur des titres proposés par les organismes est laissée essentiellement à des représentants de ministères assistés de sept personnalités choisies en raison de leur compétence et de leur expérience en matière de formation professionnelle, d'experts et de rapporteurs choisis parmi les personnes proposées par le Céreq, les CPC ou les organismes professionnels compétents sous le

contrôle des ministères cités au-dessus. Mais vingt ans plus tard cette logique semble s'inverser avec un décret du 1^{er} octobre 1990 qui attribue à cette instance le caractère de concertation paritaire indispensable à sa légitimité et une garantie de l'Etat. Comme pour les CPC le poids des représentants du monde productif se renforce autant dans un souci de reconnaissance en tant qu'institution ayant un poids dans le champ des validations que dans celui de favoriser celle des titres homologués dans les conventions collectives. Sont désormais impliquées dans la commission de nouvelles personnalités désignées par leur appartenance à des organisations syndicales ou d'employeurs.

L'accord d'homologation n'est notifié que pour une durée de trois ans pour les titres qui ne sont pas inscrits de droit. Le renouvellement est soumis à une procédure de révision impliquant un rapport d'un correspondant régional et un nouveau passage en commission.

Depuis sa création, la commission a accordé une homologation à plus de 3000 titres. Leur préparation a été arrêtée pour un tiers d'entre eux avec pour certains une réactualisation de contenu qui a supposé la création d'un nouveau titre. La présence des titres homologués dans les conventions collectives reste encore actuellement peu visible même si l'on note un accroissement de l'implication des professionnels dans la création d'un titre. Toutefois des textes réglementaires concernant la fonction publique conduisent à une systématisation progressive de l'indication des titres homologués pour accéder aux concours.

Le champ d'application de l'homologation (formation initiale et continue) et les derniers textes législatifs concernant notamment la formation en alternance (et plus particulièrement l'apprentissage ou la préparation à un titre homologué est autorisée sans procédure spécifique comme un diplôme national), font converger un nombre croissant de demandes de la part des organismes à la recherche d'une forme de reconnaissance institutionnelle de leur action voire d'une modalité d'adaptation à la demande publique. Aussi dans un contexte de développement de l'offre de formation, l'homologation devient actuellement un enjeu dépassant les objectifs initialement envisagés au moment de sa création.

- la déclinaison de ces activités en compétences et savoirs associés.

Si l'on reprend pour exemple le diplôme professionnel construit par l'Education nationale dans le cadre de la DLC, l'analyse d'opportunité est réalisée à partir d'un « dossier professionnel d'opportunité » permettant de rendre compte des contenus et objectifs de la demande initiant la création du diplôme et de situer le projet dans le contexte à la fois des besoins en qualification dans le domaine, et des politiques des diplômes par niveaux menées par le ministère.

L'avis d'opportunité étant positif, la seconde phase est mise en œuvre avec l'élaboration d'un référentiel des activités professionnelles (RAP) renvoyant à la situation de travail. Cette phase est fondamentale puisqu'elle définit le champ des emplois susceptibles d'être occupés par les titulaires du diplôme (CPC document -1992).

La troisième étape concerne l'élaboration du référentiel de certification et se distingue des précédentes par sa dimension pédagogique. Il s'agit là de « traduire » l'analyse des activités professionnelles en termes de compétences à acquérir, de savoirs et savoir-faire, eux-mêmes ensuite déclinés en connaissances associées.

Là encore ces différentes étapes sont présentes dans l'ensemble des processus de construction des certifications avec des concepteurs aux exigences variables selon leur implication dans le processus de formation qui y mène. Elles sont d'ailleurs clairement identifiées dans les dossiers de demande d'homologation ; elles correspondent à des fiches descriptives spécifiques et l'instruction des dossiers est complétée par un audit permettant de rendre compte des conditions de mise en œuvre des éléments énoncés. Leur absence et l'incohérence de leur contenu sont à l'origine de la plupart des avis négatifs à l'octroi de l'homologation.

C'est à partir de ces référents que sont établis, en principe², les programmes de formation et que sont définies les modalités d'apprentissage et d'acquisition de ces savoirs et compétences associés.

² Il n'est pas rare en effet que, dans la pratique, l'établissement d'un programme de formation précède celui d'un référent de certification et notamment dans le cas d'organismes de formation responsables à la fois de la délivrance de la certification et de sa préparation.

LES MODALITÉS DE DÉLIVRANCE DE LA CERTIFICATION

La formalisation de ces modalités n'est souvent qu'effleurée voire oubliée alors qu'elles sont à la base de la crédibilité et de la fiabilité de la certification délivrée puisqu'elles déterminent :

- les modalités d'évaluation (voir encadré) en cohérence avec les contenus des référents préalablement établis et les processus d'apprentissage prévus ;
- les conditions de validation de l'acquisition des savoirs et compétences par les candidats par la détermination de critères et de barèmes pour chaque épreuve d'évaluation ;
- les auteurs de l'évaluation (jury d'examen, jury de validation).

Pour les certifications ayant reçu une validation institutionnelle officielle, comme c'est le cas d'un diplôme de l'Education nationale, ces différents points font l'objet de consignes réglementées avec un cadre précis dont le contenu est publié au Journal officiel puis au Bulletin officiel de l'Education nationale.

L'évaluation se réalise sur des supports établis spécifiquement pour vérifier l'acquisition des notions estimées indispensables pour que le formé soit reconnu comme « conforme » à la référence qui désignera sa qualification. Ces supports peuvent être des tests, des examens, des entretiens individuels, des épreuves, la production d'un mémoire, d'un objet, d'un projet... Les jugements sont exprimés par des « jurys » pour lequel est fixé en préalable une règle de composition et des indicateurs d'appréciation sous forme de critères et de notations (barème, coefficients...).

La délivrance d'une certification obéit donc à des règles qui doivent être précisées pour que le principe de reconnaissance puisse fonctionner. Ces règles varient en fonction de l'espace de reconnaissance recherché et leur construction suppose un consensus négocié dont les termes font l'objet d'une publication officielle dans le cas d'accords sociaux nationaux. On rappellera qu'en France, le champ de reconnaissance officielle concernant les certifications délivrées après un cursus de formation est national. La négligence d'une étape dans l'application de ces règles peut avoir pour conséquence la faiblesse de la certification et donc pour les bénéficiaires l'apposition d'un label négatif (certification au rabais).

L'évaluation des acquis

L'évaluation des acquis s'effectue donc à travers des « contrôles » écrits ou oraux qui, le plus souvent, se situent à la fin de la période de formation sur le principe d'un sondage des savoirs que le candidat a dû intégrer au cours de cette formation. Ces contrôles peuvent se réaliser selon des modalités dont les plus courantes sont citées ci-après.

Le **contrôle continu** correspond à une évaluation qui, à l'initiative du formateur, s'appuie sur une évaluation formative. Les résultats de cette évaluation formative sont pris en compte pour l'attribution des CAP et BEP pour les candidats issus d'établissements habilités par le recteur ou par le DRAF (directeur régional de l'Agriculture et de la Forêt) pour les diplômés relevant de l'agriculture.

Le **contrôle en cours de formation** porte soit sur l'ensemble du diplôme ou du titre, soit sur une partie, l'autre étant évaluée par des épreuves terminales. Il repose sur les formateurs qui, au terme de la formation, proposent une note et une appréciation au jury à qui il appartient de décider de l'attribution de la certification.

Le **contrôle ponctuel** est une modalité d'accès au CAP par unités capitalisables développée dans le cadre du Congés de formation individuel. Ces contrôles sont organisés lors de la session normale de l'examen ou à d'autres périodes (MEN-ADEP, 1991).

Dans le cadre de la formation continue, en dehors de la mise en place du principe de la capitalisation des acquis (système des unités capitalisables), l'ingénierie mise au point en entreprise montre une plus grande diversification des procédures d'évaluation. S'y retrouvent également les tests de sortie, question-

naires à choix multiples, questionnaires à questions ouvertes ou fermées.

L'**analyse de dossiers et de curricula** constitue désormais une modalité d'évaluation à part entière dans la procédure de « validation des acquis » telle qu'elle est mise en place par le ministère de l'Éducation nationale et telle qu'elle est proposée pour les universités. La décision de validation est prise par un jury spécialisé sur l'examen de dossiers qui peuvent se compléter d'entretiens individualisés. Ces dossiers sont normés pour le secondaire et comporte, comme pour les universités, un descriptif contextualisé des activités professionnelles. Cette pratique suppose pour les membres de ce jury des capacités d'expertise du travail afin d'établir des correspondances entre les contenus des acquis expérimentiels et des savoirs tels qu'ils sont décrits dans les référentiels des diplômes.

Ces modalités d'évaluation ne sont pas exclusives les unes des autres. Elles se combinent fréquemment dans les référentiels de certification et cette combinaison est fondamentale dans le cadre de l'alternance. Ainsi par exemple, la délivrance du baccalauréat professionnel, avant sa rénovation mise en application aux sessions de 1995, comportait trois types d'évaluation : un écrit pour quatre disciplines, un oral pour les autres disciplines et un contrôle en cours de formation pour les enseignements complémentaires et optionnels. Cette dernière modalité vient d'être supprimée du fait des craintes, exprimées par les syndicats et associations, d'une dévalorisation du diplôme. En effet cette modalité était perçue comme source de perte de valeur nationale puisque l'appréciation portée sur l'acquisition appartenait à une personnalité impliquée dans le processus de formation. (Solaux, 1995).

Par la prise en compte de qualités professionnelles spécifiques, la mise en place du dispositif du contrat de qualification a élargi le champ des référents, sur lesquels s'appuient les parcours de formation « qualifiante ». Elle diversifie les modalités de certification qu'il admet. C'est en ce sens que l'on affirmera avec J.-P. Gehin qu'il a permis une diversification des formes de mise en œuvre du processus de professionnalisation (Gehin, 1993) Après leur présentation, nous en analyserons les incidences dans le champ spécifique de la certification.

LA RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION DANS LE CONTRAT DE QUALIFICATION

La mise en place du contrat de qualification révèle, de la part des partenaires sociaux qui en ont eu l'initiative, une volonté de diversification des parcours individuels qualifiants. Elle suppose une valorisation des principes de qualification établie par les conventions collectives

de branches et par extension elle induit un élargissement du champ des « normes » liées à la certification délivrée après un parcours de formation.

Cette initiative postule une grande souplesse des modes de reconnaissance de la qualification aussi bien pour en définir les repères que pour en vérifier l'existence au niveau des individus. Si cette « souplesse » est commune dans le cadre de la formation continue, son application dans le cadre d'une mesure d'insertion pour des jeunes représente un enjeu important dont on peut pressentir les effets non seulement sur d'autres mesures similaires mais éventuellement sur l'ensemble du dispositif de formation des jeunes.

LA RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION DANS LE CADRE DU CONTRAT DE QUALIFICATION

Dès sa première mise en place en 1984, le contrat de qualification était marqué par une caractéristique innovante en proposant comme finalité « qualifiante » l'accès à un diplôme de l'Education nationale ou un titre homologué – **ou à une qualification reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche**. Deux ans plus tard, le champ officiel des qualifications reconnues s'étend à celui défini précisément par les Commissions nationales paritaires de l'emploi (CPNE) des branches professionnelles³. Cette modification est définitivement ratifiée par le décret n° 88-148 du 10 février 1988, sans susciter d'intérêt majeur, sinon pour des prestataires de formation, alors qu'elle ouvrait la voie à l'acquisition de qualifications nouvelles non instituées par le monde éducatif dans son propre univers.

Trois modalités de « certifications » sont ainsi désormais retenues :

- Modalité 1 : le diplôme ou le titre de l'enseignement professionnel ou technologique⁴ – incluant les titres homologués aux côtés des diplômes de l'Education nationale ;
- Modalité 2 : l'attestation d'une qualification reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche ;

– Modalité 3 : l'attestation ou le certificat d'une qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi de la branche professionnelle.

La modalité 1 n'apporte pas de grande nouveauté puisque l'usage du titre homologué représente une finalité d'un parcours qualifiant commune dans le cadre de la formation continue. Elle a essentiellement concerné, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, les titres des ministères du Travail, de l'Artisanat ou de la Défense. Par contre, elle était moins connue dans le champ de la formation des jeunes car il a fallu attendre la loi du 23 juillet 1987 rénovant l'apprentissage pour que soit admis le principe de la préparation de titres homologués sous réserve que ceux-ci figurent sur une liste ministérielle qui en indique l'opportunité⁵. De telles listes n'ont jamais été publiées et viennent d'être abolies par la loi du 4 février 1995, ouvrant la voie à leur préparation sans procédure spécifique à cet effet.

L'introduction des deux autres modalités correspondant à des références exclusivement liées à l'univers des branches professionnelles bouleverse davantage les principes de base de l'univers de la formation des jeunes car elle diversifie non seulement les repères jusque-là établis mais également les modes de reconnaissance de leur qualification professionnelle. Cette orientation sous-tend la ré-institution des relations au savoir-faire établies autrefois dans les anciens métiers par les organisations corporatives (Hillaud, 1995), et le systématise en proposant l'utilisation de « signaux » construits pour définir des salaires sur le marché du travail comme normes de production des savoirs par le système de formation.

L'intervention des CPNE dans les questions relatives à la formation n'est pas nouvelle (voir encadré) mais l'introduction de la modalité 3 place désormais cette instance au cœur des processus de certification et renforce sa fonction d'animateur d'une réflexion particulière au niveau des branches autour des processus qualifiants des salariés. Certaines branches se sont d'ailleurs engagées jusqu'à la production de normes spécifiques de certification (plus particulièrement dans le cas de la mise en place de certificats de qualification professionnelle (CQP)).

³ Circulaire du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle n° 31 du 27 février 1986.

⁴ Tel que défini à l'article 8 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971.

⁵ Décret du 29 janvier 1988. Les titres homologués inscrits dans les « conventions collectives du travail » étendues étaient inscrits sur ces listes de droit.

Les commissions paritaires pour l'emploi des branches professionnelles

Les commissions paritaires de l'emploi (CPE) ont été instituées par l'accord national interprofessionnel du 10 février 1969 sur la sécurité de l'emploi. Elles sont conçues comme des lieux de concertation entre les représentants des employeurs et les organisations syndicales de salariés. Plus tard, avec l'accord interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement professionnel du 9 juillet 1970, complété par l'avenant de la même date puis celui du 9 juillet 1976, les CPE se sont vues confier un rôle d'information sur la situation de l'emploi et son évolution dans le champ professionnel ou territorial qu'elles couvrent (elles devraient en établir un rapport annuel). Dans le domaine de la formation, elles ont reçu pour mission de « promouvoir la politique de formation dans les professions et les régions de leur ressort », de concourir au placement des jeunes à l'issue de leur formation en effectuant « toute demande utile auprès des organismes de placement » ; elles ont un rôle d'étude des différents moyens de formation, de perfectionnement et de réadaptation professionnelle, publics ou privés. Depuis l'avenant du 21 septembre 1982, elles sont associées à la définition des politiques relatives aux congés individuels de formation et peuvent participer à la définition de leurs règles de gestion. Les CPE deviennent des CPNE (Commissions paritaires nationales de l'emploi) et s'organisent au niveau national dans chaque profession ou groupe de professions qui ont la faculté de mettre en place des commissions qui statueront au niveau régional.

Toutefois depuis 1968, peu de branches ont manifesté une activité effective tant au niveau de l'emploi qu'à celui de la formation à travers ces instances que l'on disait volontiers « en sommeil » en dehors de quelques très rares exceptions. Il semble que cette torpeur s'estompe depuis l'accord du 20 octobre 1986, qui les oblige à intervenir dans les licenciements économiques dont elles doivent

être informées lorsqu'ils dépassent 10 salariés. Il les invite de plus à se préoccuper des problèmes d'emploi et d'insertion professionnelle des jeunes. La même année, une circulaire du ministère du Travail (suivie d'un décret deux ans plus tard) ajoutait une nouvelle modalité de reconnaissance des acquis à celles accessibles dans le cadre d'un contrat de qualification. Il était désormais possible d'envisager une qualification « figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi de la branche professionnelle. »

Sous la pression du succès grandissant des contrats de qualification, certaines CPNE se mobilisent et mettent en place des plans d'actions spécifiques pour les jeunes sous la forme d'accords de branche et de nouvelles certifications (notamment Certificats de qualification professionnelle). Les branches les plus actives ont généralement toutes mis en œuvre un contrat d'étude prévisionnelle.

L'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991 stimule la mobilisation des CPNE en les impliquant davantage encore dans les premières formations technologiques ou professionnelles. Il accorde à ces instances le pouvoir de définir les conditions dans lesquelles les contrats d'orientation (ex-SIVP) peuvent être proposés. C'est aux CPNE qu'est confiée la charge du suivi des dispositions relatives aux contrats d'insertion en alternance, et de la définition des actions visant l'acquisition d'une qualification professionnelle dans le cadre du co-investissement formation de plus de 300 heures.

Les textes relatifs à la loi quinquennale (du 20 décembre 1993), et à son application tout au long de l'année 1994, renforcent les missions des CPNE dans la mise en place des futurs contrats d'insertion et l'élaboration des plans régionaux de développement de la formation professionnelle.

Mais si l'introduction de la modalité 2 permet un élargissement de la palette des référents pour définir la « qualification », elle induit, par contre, certaines ambiguïtés dans la mesure où les référentiels sur lesquels elle s'appuie n'ont pas été établis dans une approche certificative.

Mais avant d'entrer plus en avant dans les effets de ces innovations, il semble important de mettre en évidence les usages du contrat de qualification selon les modes de « certification » désormais accessibles.

L'USAGE DES CONTRATS DE QUALIFICATION SELON LES « CERTIFICATIONS »

Après deux années d'expérimentation, suite au constat du très faible nombre de ces contrats enregistrés, le ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle apporte une élévation du barème de dépenses admises en défiscalisation et un assouplissement des conditions de réalisation de la

Tableau 2
**Évolution des contrats d'apprentissage
d'adaptation et de qualification**
De 1985 à 1993

	Contrats d'apprentissage	Contrats de qualification	Contrats d'adaptation
1985	115 476	3 031	21 226
1987	130 576	38 566	250 629
1989	137 648	92 375	118 131
1990	128 865	101 706	113 022
1992	126 165	103 326	64 838
1993	127 887	95 008	54 136

Source : SES - PRI septembre 1990-janvier 1991, DARES, *Premières synthèses* n° 71, septembre 1994.

partie formation des contrats⁶. Les données fournies par le recensement des contrats en alternance montrent alors une progression spectaculaire des contrats de qualification (tableau 2).

Leur nombre a quintuplé en 5 ans, les plaçant ainsi en concurrence dans un premier temps avec le contrat d'adaptation⁷ puis avec le contrat d'apprentissage. Ce phénomène déstabilise d'autant plus le milieu éducatif que l'on constate une parité forte des publics communs à la formation initiale : les contrats de qualification sont signés par des jeunes qui en grande majorité n'ont jamais travaillé et sont donc à la recherche d'une première insertion.

L'observation des statistiques disponibles sur les contrats de qualification (voir encadré) montre que la croissance massive de leurs flux en volume s'applique à l'ensemble des contrats signés quel que soit le type de « certification » envisagé. En effet, le nombre des formations diplômantes augmente selon une courbe quasiment parallèle à celle des formations envisageant d'autres types de validations. Toutefois, l'intérêt trop récent d'une observation des contrats signés en fonction de leurs finalités ne permet qu'une approche très globale. Il apparaît qu'approximativement

⁶ Circulaire n° 31 du 27 février 1986.

⁷ Le contrat d'adaptation, d'une durée de 6 à 12 mois, créé dans la même période que le contrat de qualification visait à permettre à des jeunes de 16-25 ans déjà qualifiés d'acquérir une formation complémentaire. Les exonérations qui y étaient initialement assorties le rendait alors plus attractif que le contrat de qualification. Ce type de contrat devrait être abrogé en juillet 1995.

Tableau 3
**Évolution des contrats de qualification
par mode de validation**
Entre 1987 et 1993

	Diplôme et titres homologués	Recon- naissances CC et CPNE	Recon- naissance non connue	Total 100 %
1987	20,75	11,80	67,35	38 566
1989	55,28	40,18	4,54	92 375
1990	52,50	39,56	7,94	101 706
1992	61,36	32,38	6,26	103 326
1993	59,01	34,15	6,84	95 008

Source : SES - DARES - Traitement Céreq.

3 contrats de qualification sur 5 visent une reconnaissance par un diplôme Education nationale ou un titre homologué et 2 sur 5 une reconnaissance inscrite sur les listes établies par les CPNE ou liée aux conventions collectives (tableau 3).

Il convient toutefois de relativiser cette évaluation en considérant qu'il existe un écart important entre les projets et les résultats. Le taux de rupture des contrats évalué entre moins d'un quart et plus d'un tiers des contrats⁸ devrait modifier cette image sur un plan qualitatif. On peut supposer qu'une implication plus grande des CPNE devrait réduire l'écart observé avec le réalisé et que l'accroissement des expériences en ce domaine devrait permettre une meilleure régulation des flux - c'est du moins ce qui semble émerger lors d'investigations réalisées auprès des quelques branches qui se sont mobilisées sur ce thème (Charraud, 1992).

Pour l'année 1993, les statistiques permettent un affinement des données concernant ce que recouvre la notion de qualification dans le cadre des conventions collectives et indiquent qu'en fait, les qualifications reconnues par les CPNE (parmi lesquelles figurent les CQP) concernent 1564 contrats soit à peine 5 % de cet ensemble et seulement 1,6 % des finalités exprimées en 1993 tous contrats confondus. Ce constat permet de situer l'impact effectif des initiatives prises dans le domaine des certifications de branches.

⁸ Les dernières enquêtes réalisées pour évaluer ce taux de rupture indiquent 22,28 % en 1989 (enquête AGEFAL) et 44 % en 1991 (enquête Céreq).

Même si on peut penser à leur développement futur dans le cadre de la formation continue des salariés, elles n'ont encore qu'une fonction marginale.

Des analyses plus fines sur les statistiques actuelles font apparaître des modulations régionales et sectorielles de près de 10 % en plus ou en moins par rapport à la moyenne globale mais il semble difficile ici d'explicitier ces écarts de façon pertinente. A titre d'exemple, on précisera qu'en Pays-de-Loire, Centre et Languedoc-Roussillon les titres et diplômes seraient privilégiés (près de 70 % des projets). Les autres « certifications » sont davantage utilisées qu'ailleurs en Ile-de-France et PACA (plus de 40 % des projets). Selon des modulations identiques, titres et diplômes dominent dans le secteur du bâtiment alors que les modalités 2 et 3 sont plus présentes qu'ailleurs dans les secteurs des organismes financiers, des transports et télécommunications. C'est dans les secteurs de l'industrie que la modalité 3 est la plus présente (plus de 4 % des projets relatifs à ces secteurs en 1993). Ce poids relatif plus important peut s'expliquer sans doute par un investissement plus spécifique de la CPNE de l'UIMM. autour de cette modalité – sur près de 180 CQP recensés à cette période, 130 environ relèvent de cette institution.

Il est difficile de déterminer à travers les éléments existant actuellement les origines de l'initiative du choix de ces finalités. Si, théoriquement, c'est à l'entreprise que revient la détermination des objectifs de la certification, on peut penser que, dans la pratique, ceux-ci sont certainement fortement induits par le partenaire organisme de formation. Les jeunes s'inscrivent finalement dans un projet déjà construit.

Quoi qu'il en soit, de toute évidence, les « utilisateurs » du contrat de qualification privilégient deux modalités sur les trois proposées par les partenaires sociaux :

– la Modalité 1 concernant les certifications « classiques » diplômantes sans que l'on puisse définir encore la part des titres homologués par rapport aux diplômes de l'Education nationale ;

– la Modalité 2 concernant l'attestation de l'acquisition d'une qualification reconnue dans une convention collective de branche.

Cette orientation est suffisamment manifeste pour confirmer que la modalité 2 est une forme « singulière et intermédiaire » de reconnaissance de la qualification qui possède une validité et constitue un monnayage socialement circonscrit comme ceci était envisagé par Lhotel et Monaco (1993)

De plus si l'on poursuit la métaphore monétaire utilisée pour expliciter le système de collation des titres (Vinokur, 1995)⁹, on peut penser que le système des contrats de qualification engendre, sous le couvert de la garantie de l'Etat, de grandes disparités dans la « valeur de change » des certifications qu'il permet, sinon pour les utilisateurs, du moins pour les bénéficiaires.

Ce sont ces écarts que nous tenterons d'analyser par une recherche plus approfondie de l'incidence du système de validation mis en place pour les contrats de qualification sur l'ensemble du processus de certification. Dans un premier point en seront analysés les effets sur les processus de production des normes des certifications au niveau des acteurs impliqués et à celui de la détermination des contenus des référents ; dans un second point ils seront observés au niveau des modalités de délivrance des certifications dans le cadre de la reconnaissance des acquis individuels.

LES EFFETS DU CONTRAT DE QUALIFICATION SUR LES PRINCIPES DE RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION

Pour ce faire, nous reprendrons les trois axes d'analyse que nous avons déjà utilisés dans la première partie et nous tenterons de mettre en évidence les effets induits par l'application des termes réglementaires. Les deux premiers axes concernent la reconnaissance des références et le troisième, la reconnaissance des acquis.

LA RECONNAISSANCE DES RÉFÉRENCES

Un espace institutionnel élargi pour la production des « normes »

Comme le montre le tableau 4, la reconnaissance des références sur lesquelles s'appuient les trois modalités de « certification » admises dans le contrat de qualification implique un nombre important d'acteurs. Ceux-ci y participent à plusieurs niveaux que nous définirons ainsi :

⁹ « Par la collation des titres, le système scolaire bat des monnaies, reliées entre elles par un système d'équivalences qui leur permet de circuler (mobilité des travailleurs) et de servir de mesure des « valeurs » des personnes (classifications salariales), dans un espace d'autant plus large que leur valeur relative est garantie par la puissance publique... » (Vinokur, 1995).

Les statistiques concernant les contrats de qualification

Les données disponibles actuellement sont constituées, pour l'essentiel, de bilans comptables, fiscaux ou juridiques recueillis et, quelquefois commentés, par les acteurs responsables de la mise en place de la mesure tels que les délégations départementales du Travail et de l'Emploi (DDTE) ou les Organismes mutualisateurs agréés (OMA). Ils permettent d'évaluer les flux de contrats réalisés chaque année grâce au recensement et au dépouillement des contrats enregistrés. Leur présentation rend compte du type d'entreprises signataires (activité, taille), du niveau du jeune et de son identité (sexe, âge), de l'organisme de formation et du nombre d'heures de formation prévues. Le formulaire rempli ne définit que de façon floue la nature des préparations envisagées, leurs intitulés, le type de reconnaissance recherchée.

Les modes de validation (ou sanction de la formation) sont en effet agrégés sous deux intitulés :

- Titres et diplômes regroupant les validations des formations visant la préparation d'un titre ou d'un diplôme homologué (y compris les diplômes de l'Education nationale).
- CC/CPNE regroupant les validations de formations correspondant à des qualifications entrant dans le cadre de certaines conventions collectives (CC) ou dans les reconnaissances des Commissions paritaires nationales pour l'emploi (CPNE).

Mais depuis 1993, ce dernier agrégat est lui-même divisé en deux : les qualifications inscrites dans les conventions collectives d'une part, les qualifications reconnues par les CPNE (dont les CQP), d'autre part.

Par ailleurs, aucun suivi exhaustif et officiel n'apporte d'indication sur les résultats obtenus lors des épreuves ou examens destinés à les valider. Les données du service statistique du ministère de l'Education nationale (division des Etudes et de la Prévision), responsable de la validation d'une grande partie des qualifications recherchées, n'ont pu être utilisées. Leur présentation ne distingue que trois origines de candidats : la formation initiale, l'apprentissage et la formation continue dans laquelle s'intègrent les contrats de qualification sans pouvoir en être dissociés.

- Nota : Dans certaines sources citées figurent parfois les validations visant une sanction par des certificats de formation ou d'autres ne visant aucune reconnaissance connue.

Les certificats de formation valident des formations situées en amont de la validation des acquis qui constituent une partie des documents susceptibles de composer le portefeuille de compétences. Seront cités à titre d'exemple : le CCIP (certificat de capacité d'insertion professionnelle) mis au point par l'AFPA, le CPP (certificat de pratique professionnelle) délivré exclusivement aux appelés ayant exercé une activité professionnelle correspondant à des métiers civils. Les reconnaissances non connues correspondent généralement à des attestations non répertoriées officiellement.

Le faible volume quantitatif que représentent ces validations justifie le fait qu'elles ne seront pas prises en compte dans cette étude. Selon les bilans des OMA, elles étaient évalués respectivement à 91 et 281 en 86, et se réduisent à la dizaine depuis 1988.

- le niveau consultatif marquant la phase d'identification des éléments constitutifs des références. Il s'agit d'espaces d'expression de groupes économiques et sociaux reconnus par les auteurs de la reconnaissance pour leurs compétences techniques ;
- le niveau de validation des références établies, situant les espaces de négociation où se fixe la valeur des références identifiées par des acteurs désignés comme représentatifs des auteurs de la reconnaissance ;
- le niveau décisionnel où les instances socialement légitimées rendent officielles les normes et règles rela-

tives aux références reconnues marquant ainsi la phase d'appropriation réalisée par ces auteurs.

Les espaces présentés dans le tableau ci-dessous existaient avant l'instauration du contrat de qualification. Pour la modalité 1, les instances concernées étaient légitimées par leur compétence sur le champ de la formation. L'introduction des modalités 2 et 3 dans le champ des « certifications » admises après un parcours de formation positionne désormais deux nouveaux acteurs comme producteur de normes : les CPNE d'une part, et les commissions chargées d'établir les grilles des classifications négociées dans les conventions collectives d'autre part.

La réglementation ne prévoyant aucune obligation de formalisation des référents (sinon à travers la convention décrivant surtout un programme de formation), les référentiels de « certification » utilisés seront ceux déjà élaborés par ces acteurs pour des finalités qui ne s'accordent pas nécessairement avec celles d'une certification après un parcours de formation réalisé dans le cadre d'un contrat de qualification. En effet, si leur activité concernait le champ de la formation elle ne portait pas sur celui de l'alternance ou de la construction de référent. Ou bien si elle concernait le champ de la construction de référents de qualification, elle ne s'appliquait pas à celui de la certification.

La nature des activités de ces acteurs n'est donc modifiée en rien par le nouveau dispositif sauf pour les CPNE qui reçoivent une attribution complémentaire

nouvelle et spécifique qui vise l'établissement de listes prioritaires de qualifications. Pour les autres instances, les acteurs impliqués ne devraient observer qu'une augmentation potentielle de leur activité dans le cas de leur interpellation pour la création d'un référentiel spécifique au contrat de qualification.

Ainsi l'application de la modalité 1 n'entraîne pas de modification majeure dans l'activité des CPC. Pour les diplômes de l'Education nationale, nous verrons plus loin que leur interpellation se situe au niveau de la définition des modalités de reconnaissance des acquis.

Cependant le positionnement des titres homologués dans le même registre que les diplômes de l'Education nationale au niveau d'une modalité unique valo-

Tableau 4
Les espaces d'implication des acteurs institutionnels nationaux

Certifications	Lieux de consultation	Lieux de validation	Lieux de décision
Modalité 1 a) Diplômes nationaux (CAP à BTS)	<ul style="list-style-type: none"> • Pour le ministère de l'Education nationale • Comité interprofessionnel consultatif (CIC) • Commissions paritaires consultatives (CPC) 	<ul style="list-style-type: none"> • DLC – Bureau des diplômes professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil supérieur de l'Éducation - DLC • Publication des référents au Journal officiel et BOEN
	b) Titres homologués (quelques exemples) <ul style="list-style-type: none"> • Selon les titres • Conseil de perfectionnement des organismes de formation <ul style="list-style-type: none"> • CPC AFPA • Comité de labellisation (APCM) • MMP (ministère de la Défense) 	<ul style="list-style-type: none"> • Commission technique d'homologation sur la base d'un rapport d'expert et des avis fournis par les Comités régionaux emploi-formation (COREF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Premier ministre par délégation Ministère du Travail (DFP) • Publication de la liste des titres homologués au Journal officiel
Modalité 2 Reconnaissance d'une qualification classée dans une convention collective de branche	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes de travail techniques mis en place par les branches comportant des représentants des branches et des institutions, voire des experts désignés pour préparer ou renouveler les grilles de classification 	<ul style="list-style-type: none"> • Négociation (*) bilatérales entre partenaires sociaux lors de la commission visant l'établissement de conventions collectives pour chaque branche 	<ul style="list-style-type: none"> • La qualification est classée par décision des partenaires sociaux. Celle-ci est publiée sous forme d'accord national de branche au BOCC
Modalités 3 Listes CPNE Certificat de qualification professionnelle (CQP)	<ul style="list-style-type: none"> • Commissions et groupes de travail spécifiques mis en place par la branche ; les OMA, FAF, ASFO... de la branche y participent en appui technique 	<ul style="list-style-type: none"> • Classification dans les conventions collectives systématique par principe négociés avec les partenaires sociaux* 	<ul style="list-style-type: none"> • Commission paritaire nationale pour l'emploi • Publication au BOCC

CIC : Comité interprofessionnel consultatif.

APCM : Assemblée permanente des Chambres de métiers.

MMF : Mission mobilité professionnelle

CPNE : Commissions paritaires nationales pour l'emploi.

OMA : Organismes mutuellisateurs agréés.

FAF : Fonds d'assurance formation.

ASFO : Associations de formations.

BOCC : Bulletin officiel des conventions collectives.

* Dans la pratique, cette négociation n'est pas systématiquement prévue par toutes les branches comme une opération réalisée simultanément avec la construction de ce référent. Celle-ci peut être différée dans des délais pouvant atteindre parfois plusieurs années.

rise la Commission technique d'homologation qui devient plus attractive pour les organismes de formation. Déjà présents sur le champ de la formation continue, ils ont ainsi l'opportunité d'étendre leurs prestations auprès des entreprises du fait des aides financières nouvelles¹⁰ dont elles peuvent bénéficier. Les changements intervenus au niveau de la CTH ne sont malheureusement pas mesurables sinon à travers des indices qualitatifs. En effet, la prise en compte des dossiers relatifs au contrat de qualification correspond à une préoccupation récurrente pour la CTH dont on note l'acuité à travers les comptes-rendus mensuels de ces deux dernières années.

La mise en place de la modalité 2 n'a eu aucune incidence sur l'activité des acteurs impliqués dans les instances chargées de la reconnaissance des qualifications dans les conventions collectives quel que soit l'espace de leur implication. La production de la référence « qualification » est appliquée ensuite comme « norme » au moment de la reconnaissance des acquis individuels et ne fait donc pas l'objet d'une opération particulière au niveau de ces instances. Il s'agit de la même « norme » que celle établie pour les classifications dans les grilles conventionnelles. On rappellera qu'il n'existe pas moins de 300 conventions collectives de branches d'importance diverse selon leur place dans l'économie nationale. Chacune obéit à des approches différentes dans la construction des spécialités et il est indispensable dans ce cas de placer la « norme » produite dans l'espace relatif que constitue chacune d'elles. Il convient cependant de nuancer ce propos en signalant l'implication d'acteurs rattachés à des institutions de branches (FAF, OMA/OPCA notamment) qui jouent un rôle d'intermédiaire fondamental à ce niveau aussi bien auprès des entreprises que des organismes de formation prestataires.

Nous l'avons déjà remarqué statistiquement, le volume des certifications envisagées correspondant à la modalité 3 reste marginal par rapport à l'ensemble des projets de contrat signés. Toutefois, il semble que la création de CQP par la voie des contrats de qualification semble intéresser un nombre croissant de CPNE de branches puisque de 2 en 1987, elles sont en 1995 près d'une vingtaine présentes sur ce champ.

¹⁰ En septembre 1994, outre une exonération des charges de cotisations patronales de sécurité sociale dans la limite du SMIC, les contrats de qualification sont financés sur fonds mutualisés (0,1 %, 0,3 % et 0,4 % alternance). Le forfait de 60 F/heure de formation (majoration possible de 25 %) est payable par l'entreprise à l'organisme de formation. Par ailleurs, pour tout contrat signé, est octroyée une prime à l'embauche variant de 5000 Frs à 7000 Frs selon la durée du contrat.

Cet intérêt se manifeste dans un objectif plus large que celui de la formation des jeunes puisque les nouveaux projets concernent également les adultes salariés.

Si la mise en place de modalités de certification nouvelles n'a pas modifié fondamentalement l'organisation des acteurs de la reconnaissance des références dans la phase d'appropriation institutionnelle des normes, elle bouscule un ordre établi au niveau du champ d'application des référents et les interpelle au niveau de la phase d'élaboration des référents.

Vers une pluralité des champs d'application et des contenus des référents

• Le champ d'application des référents

L'espace de représentation socio-économique des auteurs de la reconnaissance subordonne celui de la « norme » produite à un champ d'application que l'on pourrait décrire en deux dimensions : une dimension territoriale et une dimension sectorielle (tableau 5).

La représentativité et la légitimité nationales et intersectorielles des instances concernant la modalité 1 confèrent aux normes qu'elles produisent une application sur l'ensemble du territoire quel que soit le secteur d'activité économique concerné. En effet, la responsabilité de la détermination d'une valeur concernant les diplômes nationaux et les titres homologués relevant d'un échelon inter-ministériel confère à ces certifications non seulement un caractère national mais aussi inter-sectoriel. La publication au Journal officiel des décisions prises précise cette dimension.

Par contre, si l'espace de légitimité et de représentativité de la branche permet également aux certifications délivrées par les CPNE une application nationale, mais restreint son champ aux seuls secteurs couverts par les branches qui les régissent. Les reconnaissances effectuées en référence aux qualifications inscrites dans les conventions collectives de branche relèvent d'une application identique ; mais on peut, par ailleurs, s'interroger sur cette application au niveau d'une entreprise. Les informations fournies dans les accords publiés laissent souvent des marges d'interprétation et d'adaptation aux particularités locales et toutes ces conventions ne comportent pas les consignes et principes d'application (ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 1989).

La création d'un espace élargi de références diversifie les codes de lisibilité en usage dans notre société dans

la relation offre/demande de certification. La norme produite peut relever d'institutions officielles marquées par une représentation forte des pédagogues s'exprimant habituellement en termes de niveaux de formation dans une spécialité donnée, mais aussi d'instances émanant du monde du travail s'exprimant en termes de coefficient salarial dans une branche ou un secteur d'activité économique déterminé. Cette double lisibilité devrait accentuer les demandes d'un double repérage selon les deux indicateurs¹¹ : mais par là même elle met en évidence les difficultés de cohérence d'un système à l'autre, soit du fait de la vétusté des outils établis, soit du fait d'une trop grande dispersion des valeurs dans les grilles professionnelles selon que l'on situe le signal comme le déterminant de la qualification acquise ou le déterminant de la qualification nécessaire à l'accomplissement d'un travail.

Or, si théoriquement on peut admettre une valeur sociale identique à des référents élaborés selon des conceptions différentes de la qualification, dans la pratique, le processus de certification de l'acquisition

¹¹ Le fait d'être « validés » à la fois en termes de niveau de formation et de coefficient salarial correspond d'ores et déjà à une forme de consécration pour des titres ou diplômes, dans la mesure où ils présentent une double lisibilité pour le monde éducatif et le monde productif. Leurs bénéficiaires peuvent alors prétendre à une double reconnaissance.

de la qualification est fortement lié aux modalités d'apprentissage. L'utilisation des références admises implique donc leur interprétation pédagogique fondée sur le principe de l'alternance.

• La détermination du contenu des référents

La prise en compte du fondement même du dispositif, c'est-à-dire le principe d'alternance, s'il a fait l'objet d'une réglementation particulière au niveau des conditions d'apprentissage, ne s'applique pas au niveau de la construction des référents – sauf dans le cas d'une initiative ayant cette finalité – et l'on aboutit à une forte hétérogénéité dans leur conception et leur formalisation.

La prise en compte de l'alternance fait l'objet d'une réglementation spécifique au niveau des **conditions d'apprentissage** au moment de la formation. En effet, l'obligation minimale du temps de formation en centre correspondant à 25 % de la durée du contrat de qualification ouvre des perspectives larges de modulations que l'avenant du 5 juillet 1994 prévoit cependant de circonscrire en plafonnant la durée de cette formation à 1200 h pour deux ans¹². Elle

¹² Le dernier arrêté du 10.05.95 n'a d'ailleurs pas étendu cette partie de l'avenant.

Tableau 5
Les champs d'application des certifications en France en 1995

Certifications	Indicateurs et champ d'application	Lieux d'élaboration
Modalité 1 a) Diplômes nationaux	<ul style="list-style-type: none"> • Indication d'un niveau* dans une spécialité donnée** • Champ d'application national et intersectoriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Commissions paritaires consultatives (CPC) pour le ministère de l'Éducation nationale
	<ul style="list-style-type: none"> • Indication d'un niveau*** dans une spécialité donnée • Champ d'application national et intersectoriel 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisme ou un service mis en place spécifiquement pour son élaboration (CPC...). • Le référent est soumis à la Commission technique d'homologation (CTH) avec rapport d'expert et avis de COREF
Modalité 2 Attestation de qualification reconnue dans les classifications des Conventions collectives	<ul style="list-style-type: none"> • Indication d'une classification dans une convention collective de branche • Champ d'application relatif aux secteurs couverts par la branche 	<ul style="list-style-type: none"> • 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)
Modalité 3 Listes/certificat de qualification professionnelle (CQP)	<ul style="list-style-type: none"> • Indication d'une classification dans une convention collective de branche. Champ d'application relatif aux secteurs couverts par la branche 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation et mise en œuvre variable selon les branches. Ingénierie pédagogique confiée souvent à un OMA ou un FAF ; la classific. dans les CC est négociée systématiquement avec les partenaires sociaux.

* Ces niveaux ont fait l'objet d'une grille en 6 plages – Circulaire de l'Éducation nationale n° 11 67-300 du 11.7.1967.

** Les spécialités sont définies selon une nomenclature particulière comportant à sa création, en 1969, 47 groupes puis 100 depuis sa refonte en septembre 1994.

*** La grille des niveaux de formation utilisée par la CTH correspond à celle décidée par le groupe permanent de la Formation professionnelle le 21 mars 1969. La CTH a établi une distinction entre le niveau I et II et s'est fixé pour consigne depuis 1990 de ne pas octroyer d'homologation aux niveaux Vbis et VI.

suppose dans l'application du principe de l'alternance des « normes » minimales communes où le rôle « formateur » de l'entreprise doit apparaître autant dans le processus d'apprentissage que dans celui de l'évaluation des acquis relatifs à la qualification recherchée.

Dans la mise en place du contrat de qualification, l'autorité pédagogique de l'organisme de formation est clairement affirmée puisque si la responsabilité de l'organisation de la formation (choix de l'organisme, tuteur) relève de l'entreprise, celle de l'exécution du processus de qualification est assurée par le centre de formation, y compris vis-à-vis des pouvoirs publics, dans le cadre des dispositions retenues par la convention de formation¹³. L'obligation de la signature d'une convention de formation avec l'entreprise responsable du contrat¹⁴ garantit la présence du partenaire entreprise dès le début du processus.

La reconnaissance de la compétence formatrice de l'entreprise est assurée par l'application de la procédure d'habilitation¹⁵. Selon le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle : « ... afin d'éviter toute confusion avec l'activité effective de production du jeune, la convention devra comporter un engagement de l'entreprise à assurer la formation générale du jeune en situation hors production (c'est-à-dire hors poste de travail), ou au poste de travail en situation de formation avec le tuteur ou un formateur. »¹⁶

Mais ces directives touchent aux modalités d'application d'une procédure et non à ses fondements. La « traduction » des référents « de qualification » en termes de référents de « certification » est appréhendée à partir de référents très hétérogènes autant pour les descriptifs des activités professionnelles liées à la qualification visée que pour ceux précisant les modalités de la certification.

Pour la modalité 1, l'extension des possibilités d'accès aux diplômes nationaux au-delà du niveau V dès 1987 a préparé l'adaptation du contenu des référentiels au-delà du principe d'un stage souvent réduit au

suivi d'un acte de présence. L'expression des référentiels de diplômes professionnels accessibles par la voie de l'alternance – et plus particulièrement par la voie de l'apprentissage – s'est systématisée pour les CAP et tend à le devenir pour un nombre croissant de diplômes. En ce qui concerne les titres homologués, la création d'un référent spécifiquement pour un contrat de qualification intègre de fait le principe de l'alternance et l'avis de la CTH est prononcé en fonction de sa cohérence. Toutefois la préparation d'un titre dont la préparation n'est pas prévue par la voie de l'alternance est actuellement autorisée. Une décision récente énonce que la cohérence du référent sera vérifiée lors de la procédure de révision triennale suivant l'homologation.

Pour la modalité 3, l'application du principe de l'alternance aux contenus des référents est réalisée pour les certificats de qualification professionnelle. Il reste que cette application est aléatoire lorsque les listes établies par les CPNE ne comportent pas d'autres informations qu'un recensement des « qualifications » estimées comme devant être préparées dans le cadre du contrat de qualification.

C'est sans doute l'appréciation d'une distinction dans la conception du principe de qualification sous-tendu par les référents qui a guidé la modification prévue dans l'avenant du 5 juillet 1994. La CPNE devrait déterminer la liste des diplômes de l'enseignement technique accessibles par la voie du contrat de qualification¹⁷. Cette application ferait éclater le fondement de la pluralité des modes de reconnaissance de la qualification par un clivage des voies de formation qui permettent d'y accéder.

« Lorsque la qualification est reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche, un document écrit, annexé au contrat précise les caractéristiques de l'emploi, les objectifs, le programme et les conditions d'évaluation de la formation »¹⁸. L'application de ces décrets montre l'importance accordée à la formalisation des référents relatifs à la modalité 2. Elle pré-suppose une volonté d'impliquer l'entreprise dans le processus pédagogique et renforce les liens de collaboration avec les prestataires de formation. Il reste cependant que les principes de classifications varient d'une convention à l'autre et les qualifications ne sont pas toujours décrites ni caractérisées les unes

¹³ La reconnaissance de cette compétence s'appuie sur le fait que les organismes doivent en effet satisfaire à la définition décrite dans les articles L 920 et suivants du livre IX du Code du travail – ils ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses précisions et modifications dans le cadre des lois des 4 et 12 juillet 1990.

¹⁴ (Décret du 24.5.92).

¹⁵ (Art. R 980 -1 à 4).

¹⁶ Circulaire n° 31 du 27 février 1986.

¹⁷ Le dernier arrêté du 10.05.95 n'a d'ailleurs pas étendu cette partie de l'avenant.

¹⁸ Décrets du 26.5.92 relatifs à l'article R. 980-6.

par rapport aux autres de façon explicite. Les textes des conventions collectives ne permettent que rarement la construction d'un contenu d'une relation emploi-formation dans le sens d'une lecture allant d'une description d'activités vers la mise en évidence de capacités à acquérir. Le législateur a prévu que cette étape de « traduction » relevait bien de pédagogues – puisque c'est le centre de formation impliqué dans la mise en œuvre du contrat de qualification. Mais encore faut-il qu'elle soit effectivement réalisée sans que, pour autant, la prestation formation devienne l'objet exclusif du contrat lui-même.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS INDIVIDUELS : UNE PLURALITÉ D'APPROCHES DE L'ÉVALUATION ET DES CONDITIONS DE CERTIFICATION

Les textes relatifs aux principes régissant l'attestation de la qualification potentiellement acquise à la fin du contrat mettent en évidence des modalités de certification variables selon les reconnaissances visées. Cette variabilité se situe autant au niveau de l'organisation de l'évaluation qu'à celui des acteurs qui la réalisent. Les modalités ne sont effectivement précisées qu'à la suite de l'accord interprofessionnel du 1 mars 1989¹⁹. Les modalités de validation des acquis différenciées selon le type de sanction de la formation sont envisagées en ces termes²⁰ :

« – Lorsque la qualification visée doit être sanctionnée par un titre ou un diplôme de l'enseignement technologique (modalité 1), la certification des acquis se réalise dans le cadre de procédures de passation d'examens organisées par les ministères les délivrant. Toutefois des dérogations sont prévues pour les CAP, CAPA, les BEP, BEPA telles que des sessions spéciales d'examen (dates fixées à l'échelon régional).

– Lorsque la qualification est reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche

¹⁹ Décret n° 90-555 du 29 juin 1990 relatif au contrat de qualification et circulaire n° 90-4 du 24 septembre 1990 relative aux formations en alternance.

²⁰ On notera qu'au même titre que la préparation d'une qualification supérieure, l'échec aux épreuves correspondant à la qualification recherchée correspond à une cause de renouvellement du contrat. Cette opportunité n'est possible qu'une seule fois. Par ailleurs, l'échéance du contrat de qualification doit être en rapport avec la fin de la formation et la date à laquelle il a été procédé à la reconnaissance de la qualification. De plus, c'est en liaison avec l'organisme de formation signataire que l'employeur doit s'assurer de la présentation du jeune aux épreuves prévues. En tant que salarié sa candidature est considérée comme relevant du dispositif de la formation continue.

(modalité 2), la validation des acquis est réalisée à l'initiative de l'employeur en liaison avec l'organisme de formation signataire de la convention. Un document écrit, annexé au contrat, précise les caractéristiques de l'emploi, les objectifs, le programme et les conditions de validation de la formation. La validation des acquis donne lieu à une attestation écrite remise par l'employeur. Ce document reste la propriété du jeune.

– Lorsque la qualification a été définie par la commission paritaire nationale de l'emploi de la branche professionnelle (modalité 3), la validation des acquis est réalisée dans les conditions prévues par ladite commission. L'employeur remet également une attestation écrite au jeune qui en a alors la propriété. »

Ainsi autant l'entreprise peut jouer un rôle mineur dans la reconnaissance des acquis individuels pour les modalités 1, puisque celle-ci relève d'une réglementation officielle préétablie hors du contexte du contrat de qualification, autant ce rôle devient majeur dans la phase de reconnaissance des acquis individuels des modalités 2 et 3 (hors CQP), puisque c'est elle qui devient l'auteur et le responsable de cette phase (tableau 6).

Les responsables de la délivrance des certifications

A la lecture du tableau 6 apparaissent quatre niveaux d'acteurs porteurs de la responsabilité de la délivrance du titre :

- des institutions ministérielles (ou consulaires) à travers les responsables de leurs services extérieurs déconcentrés pour la modalité 1 ;
- des responsables d'organismes de formation pour certains titres homologués non délivrés sous la responsabilité d'un ministère dans le registre de la modalité 1 ;
- des responsables d'institutions professionnelles pour certaines certifications relatives à la modalité 3 : la CPNE dans le cas des CQP ;
- des employeurs responsables d'entreprises pour la modalité 2 et en partie 3.

La disparité des niveaux de représentativité sociale des responsables chargés de délivrer les certifications aux individus après l'évaluation de leurs acquis ne peut manquer de rejaillir, dans les faits, sur la crédibilité de

Tableau 6
La délivrance des certifications en France en 1995

Certifications	Instances qui les délivrent	Modalités d'évaluation
Modalité 1		
a) Diplômes nationaux de l'Éducation nationale	<ul style="list-style-type: none"> • Recteur d'académie pour l'Éducation nationale 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation organisée par : le bureau national des diplômes DLC, les services académiques des examens et concours sur le principe d'examens en fin de formation <ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'UC • Validation des acquis
b) Diplômes et titres d'autres ministères (les titres homologués relevant de ces ministères)	<ul style="list-style-type: none"> • Directeur régional pour l'agriculture/Forêts • Directeur régional pour les affaires maritimes <ul style="list-style-type: none"> • Directeur régional ou préfet de région pour la jeunesse et les sports • Préfet de région pour la santé • Directeur régional des Affaires sociales ou recteur pour l'action sociale • Préfet DTREFP pour le ministère du Travail <ul style="list-style-type: none"> • Ministre de la Défense 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation organisées sous le contrôle des services responsables de la formation de chaque ministère (élaboration des contenus d'épreuves) et les services déconcentrés sur le principe d'épreuves en fin de formation • Contrôle continu, voire pour certains titres de la Défense en différé
c) Titres homologués	<ul style="list-style-type: none"> • Le responsable de l'organisme, le réseau ou l'institution lors de la décision de l'octroi de l'homologation 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation organisée par l'organisme, le réseau ou l'institution responsable du titre sur le principe d'épreuves finales, de contrôle continu <ul style="list-style-type: none"> • Rapports d'entreprises
Modalités 2		
a) Listes de qualification	<ul style="list-style-type: none"> • L'employeur à la fin du contrat de qualification 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation réalisée par l'employeur sous le contrôle de l'OF participant au processus de qualification
b) CQP	<ul style="list-style-type: none"> • Le responsable du secrétariat de la CPNE de la branche 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation organisée sous la responsabilité de la CPNE, réalisée par des auteurs qu'elle a désignés avec sa participation au jury de validation

NB : L'Éducation nationale s'est engagée depuis 1994 dans l'application du principe de validation des acquis. Il est prévu par ailleurs que l'établissement du référentiel de diplôme soit désormais défini sous forme « d'unités » dont certaines pourraient être communes à plusieurs diplômes (Lambolley, 1995).

l'acte de reconnaissance établi autant au niveau du bénéficiaire qu'à celui de la référence elle-même. Cet effet ne peut qu'entraîner une sorte de hiérarchie de « valeur » qui finalement diminue considérablement la dimension innovante d'ouverture à d'autres référents placés en repères de la qualification.

L'évaluation des acquis

La même disparité se retrouve au niveau de l'évaluation des acquis individuels après le parcours de formation, avec des conditions d'évaluation et des auteurs très divers d'une certification à l'autre. La crédibilité des actes réalisés repose alors sur deux critères qui ne se conjuguent pas nécessairement dans la pratique : la légitimité des auteurs des épreuves de

l'évaluation et la légitimité des jurys impliqués dans le processus de validation des acquis avec une participation effective du partenaire « entreprise » et du partenaire « organisme de formation ».

La responsabilité de l'organisation de l'évaluation des acquis individuels des modalités 1 repose sur des acteurs institutionnels en particulier lorsqu'il s'agit de titres et diplômes délivrés par des ministères. La participation effective de l'entreprise peut alors se situer dans une présence aux jurys d'évaluation ou lors de la délibération concernant l'octroi du titre ou du diplôme (jury de validation) mais également pour certains cas dans une collaboration à l'élaboration des épreuves. Toutefois il n'est pas rare encore de noter que celle-ci peut se résumer au remplissage d'un carnet de liaison ou à un acte de présence dans

ces jurys sinon à son absence du fait des obligations dues à ses fonctions.

Pour la modalité 3, la responsabilité de l'évaluation est portée par le même acteur que la modalité 2 – sauf dans le cas du CQP où il s'agit de la CPNE – c'est-à-dire l'employeur. Certes, la collaboration avec un organisme de formation peut garantir la fiabilité de l'évaluation réalisée avec le référent de « qualification » constituant la finalité du contrat. Mais on ne peut que s'interroger sur la crédibilité de l'attestation fournie tant du fait des difficultés d'interprétation de ce référent dans une démarche certificative d'une part, que des décalages que l'on peut observer si l'on compare cette procédure au dispositif mis en place pour les CQP, d'une part, ou la modalité 1 d'autre part.

* *
*

La mise en place du contrat de qualification constitue donc un événement important dans l'évolution de la reconnaissance sociale de la qualification professionnelle. Elle a permis de révéler l'émergence d'autres conceptions et supports que le diplôme et de développer des modes d'évaluation spécifiques au principe de l'alternance. Les statistiques en démontrent une réelle appropriation à travers l'usage de ce type de contrat.

De toute évidence il semblerait important de se pencher sur la signification de cette évolution afin de mieux en apprécier les effets. Certes les références aux seuls repères établis par les pédagogues doivent se compléter par des références s'élargissant à des compétences plus proches de la réalité des emplois. Mais une diversification des repères descriptifs des qualifications ne peut être synonyme de prolifération de leur nombre au risque d'engendrer une sclérose du processus en le poussant jusqu'à considérer une qualification spécifique par individu occupant un emploi et non plus une qualification par type d'emploi occupé

dans une organisation du travail donnée. Ceci pose le problème de la définition du rôle et de la fonction de l'Etat autant au niveau de la production des « normes » et des repères constitués qu'à celui des effets induits par toute normalisation du fait des exclusions qu'elle suscite pour les personnes qui ne présentent pas de « conformité » avec les normes préétablies. La méconnaissance des règles de fiabilité et de validité d'une certification peut engendrer l'échec d'un système et surtout aboutir à des dérives nuisibles pour les individus qui s'y engagent. L'un des problèmes majeurs posés par le principe d'une pluralité de repères réside dans leur lisibilité les uns par rapport aux autres ne serait-ce que par la mise en place d'un système d'équivalence et de validation des acquis. La démarche d'analyse du problème tendrait alors vers la recherche des modalités de dissociation de la fonction certification et de la fonction production des savoirs pour définir la relation certification-qualification.

Cette réflexion supposerait des investigations plus fines sur l'usage de chaque type de certification par les entreprises une fois le contrat de qualification réalisé ainsi que les trajectoires des personnes bénéficiaires de ces certifications au long de leur vie professionnelle. Elle supposerait également une analyse plus approfondie du rôle et de la fonction d'acteurs intermédiaires tels que les responsables des politiques régionales en matière de formation, les organismes mutualisateurs et les organismes prestataires de formation avant que la certification ne devienne exclusivement un enjeu commercial au niveau de l'offre de formation. L'antagonisme entre qualification requise et qualification acquise né de la parcellisation des savoirs (Dugue, 1994), glisserait vers des rapports de force entre qualification des prestataires et qualification des constructeurs de normes nées de la parcellisation des repères.

Anne-Marie Charraud
Céreq

Bibliographie

ADEP (1991), *Crédit-Formation – guide de la validation* – MEN/ADEP – Edition 1991.

Berton Fabienne, Gérard Dominique, Lhotel Hervé (1992), « Développement et usage du contrat de qualification : plasticité et logiques plurielles », Céreq, rapport pour la DFP, Tome 1, mai 1992.

Charraud Anne-Marie (1992), « La relation formation-emploi et la reconnaissance des qualifications dans le contrat de qualification », Rapport pour la DFP, Tome III, mai 1992.

Dugue Elisabeth (1994), « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du Travail* n° 3 /1994.

Géhin Jean-Paul (1993), « Développement de l'alternance en France et cohérence sociétale », *Education Permanente* n° 115/1993/2.

Hillau Bernard (1994), « Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers », *Formation Emploi* n° 46, avril 1994, Céreq.

Lambolley Claire (1995), « Perspectives d'évolution de la réglementation des diplômes professionnels », *CPC Info* n° 20, avril 1995.

Le Bortef Guy (1991), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Editions de l'Organisation 1991.

Lhotel, Monaco (1993), « Regards croisés sur l'apprentissage et le contrat de qualification », *Formation Emploi* n° 42/Juin 1993, Céreq.

MEN/DLC (1990), *Documents méthodologiques*, CPC Document mars 1990.

MEN/DLC (1991), *Guide de la validation*, ADEP Edition 1991.

MEN/DLC (1993), *Validation des acquis ; quelques définitions*, groupe de validation 1993.

Ministère du Travail (1989), *Bilan 1988 de la négociation collective*, Document Travail/Emploi, La Documentation française 1989.

Solaux Georges (1995), « Le Bac Pro et son curriculum », *Formation Emploi* n 49, mars 1995, Céreq.

Vinokur Annie (1995), « Réflexions sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi* n° 52, décembre 1995, Céreq.

