



L'évolution des systèmes de validation et de certification

Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?



Vincent Merle
Directeur du Céreq

Introduction

Dans la plupart des pays développés, le système de validation et de certification professionnelles est actuellement objet de débats et de réformes. Le Livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre - vers la société cognitive* y consacre une place importante. Le système des *National Vocational Qualifications* (NVQ) mis en place ces dernières années au Royaume-Uni suscite un grand intérêt dans de nombreux pays. En France, le rapport de la commission présidée par Roger Fauroux (*Pour l'école*, Calmann Lévy - La Documentation française, 1996) invite à une révision du système de diplôme professionnel et le rapport remis par Michel de Virville au ministre du Travail (*Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française, 1996) propose la mise en place de « référentiels nationaux de qualification » favorisant une meilleure prise en compte des acquis professionnels.

Quelles que soient les solutions préconisées, les préoccupations à la base de cette volonté de réforme sont très convergentes. Schématiquement, quatre types d'arguments sont généralement avancés:

□ *la place prépondérante accordée aux diplômes acquis en formation initiale par rapport aux certifications venant sanctionner les acquis professionnels en cours de vie active.* Un « rééquilibrage » paraît d'autant plus nécessaire que les technologies et les métiers évoluent rapidement. Si l'on doit désormais « se former tout au long de la vie », « chacun doit pouvoir faire valider des compétences fondamentales, techniques ou professionnelles, indépen-

damment du fait qu'il passe ou non par une formation diplômante » (Livre blanc). Mais l'enjeu n'est pas seulement de développer des formes de certification mieux adaptées à la formation continue; il est plus fondamentalement de rééquilibrer le poids des certifications scolaires sur la trajectoire professionnelle. Ce poids paraît d'autant plus excessif aux yeux de certains qu'il prive les personnes n'ayant pas atteint un bon niveau scolaire d'une véritable « deuxième chance » et de la possibilité de faire valoir ce qu'ils ont acquis à travers une expérience professionnelle parfois très riche;

□ *la place prépondérante des connaissances académiques dans les cursus de formation.* Bien plus qu'une conception des programmes et des modalités de validation, ce qui est visé c'est « la représentation de la hiérarchie des aptitudes qui place au pinacle la production de théorèmes et la spéculation abstraite, et à la base l'ingéniosité pratique du bricoleur » (rapport Fauroux). Cette représentation conduit à une dévalorisation des formations professionnelles (cf. les débats sur la « parité d'estime » entre formation générale et formation professionnelle dans le cadre de l'OCDE) et freine la prise en compte par le système de formation des compétences et des aptitudes requises dans les entreprises;

□ *la trop grande importance accordée par la formation aux connaissances acquises pour elles-mêmes, indépendamment des contextes dans lesquelles elles sont mobilisées dans la vie professionnelle.* Cette critique s'inscrit dans le prolongement des réflexions en faveur d'une éducation et une formation fondée sur l'acquisition de comportements et de com-

Si l'adéquation entre formation et emploi a toujours été un horizon sans cesse repoussé, cet horizon paraît aujourd'hui encore plus hors de portée; peut-être même n'a-t-il plus guère de sens dans des systèmes sociaux où la mobilité professionnelle s'opère de moins en moins selon des voies toutes tracées. L'articulation entre ces deux univers doit être repensée sur de nouvelles bases.



« Tous les systèmes de formation se trouvent actuellement confrontés à une série d'exigences partiellement contradictoires. Il leur faut contribuer à l'élévation du niveau de connaissances générales (...). Dans le même temps, ils doivent accentuer la professionnalisation de la formation pour répondre à la massification de l'enseignement et pour mieux préparer les jeunes et les adultes aux attentes des entreprises (...) »

pétences. Ce mouvement est relativement ancien. E. Tuxworth en fait remonter l'origine aux années 1920 aux États-Unis et rappelle qu'il a pris une ampleur particulière dans ce pays à partir de la fin des années soixante, au moment où le rapprochement entre le système éducatif et le système productif devient un problème très sensible (Tuxworth, 1989). Plus largement, elle est fondée sur le constat que,

« lorsque la théorie est enseignée séparément de la pratique professionnelle, elle en vient à vivre sa vie et à se doter de valeurs, de priorités, d'une organisation et d'un langage qui lui sont propres; elle tend à se développer selon une logique et en fonction d'objets qui sont d'ordre purement intellectuel plutôt qu'en relation avec la pratique d'une profession qui est souvent considérée comme superfétatoire. Même lorsque le recours à la théorie est pertinent, la connexion avec la pratique n'est que rarement établie pendant la formation, ce qui ne favorise pas sa mise en application » (Jessup, 1991).

A travers cette critique, s'exprime aussi l'idée que la plupart des savoirs et des savoir-faire qui nous sont utiles dans la vie professionnelle et dans l'existence s'apprennent dans des situations informelles et que l'efficacité de la formation est d'autant plus forte qu'elle se fonde sur la capacité des individus à contrôler leur propre processus d'apprentissage et à acquérir une plus grande autonomie dans la capacité d'apprendre (Jessup op.cit.)¹;

□ *la difficulté d'exercer un contrôle efficace sur la multitude des stages qui se sont mis en place ces dernières années*, notamment dans le cadre des programmes développés par les pouvoirs publics en direction des demandeurs d'emploi. La nature des actions pédagogiques et la durée de la formation ne sont pas toujours un gage suffisant d'efficacité des stages sur l'employabilité des bénéficiaires. Un système d'évaluation externe, fondé sur la validation des compétences, constituerait un moyen de régulation du système en fixant aux organismes de formation des objectifs directement liés aux compétences attendues dans les entreprises.

Ces arguments ont eu d'autant plus d'impact que les modalités d'articulation en-

tre la formation et l'emploi ont été fortement ébranlées au cours des quinze ou vingt dernières années, en raison des profondes transformations des techniques et de l'organisation du travail. Si l'adéquation entre formation et emploi a toujours été un horizon sans cesse repoussé, cet horizon paraît aujourd'hui encore plus hors de portée; peut-être même n'a-t-il plus guère de sens dans des systèmes sociaux où la mobilité professionnelle s'opère de moins en moins selon des voies toutes tracées. L'articulation entre ces deux univers doit être repensée sur de nouvelles bases.

Tous les systèmes de formation se trouvent actuellement confrontés à une série d'exigences partiellement contradictoires. Il leur faut contribuer à l'élévation du niveau de connaissances générales des jeunes générations qui auront de plus en plus besoin de bases solides dans de nombreux domaines, littéraires ou scientifiques, pour pouvoir évoluer dans la vie professionnelle et sociale. Dans le même temps, ils doivent accentuer la professionnalisation de la formation pour répondre à la massification de l'enseignement et pour mieux préparer les jeunes et les adultes aux attentes des entreprises qui souhaitent de plus en plus trouver des personnes immédiatement opérationnelles. Or, l'organisation des filières de formation et leur correspondance avec le système des métiers et des emplois s'avère de plus en plus complexe et instable.

Les débats sur la validation et la certification ne peuvent être compris indépendamment de ce contexte. La manière dont on parviendra à trouver des solutions originales et efficaces à cette question constitue incontestablement une des clés de l'adaptation du système de formation de demain. Toute évolution dans ce domaine est cependant particulièrement complexe. Il n'y a pas de solution standard, applicable dans tous les pays. Les systèmes de certification sont le fruit d'une construction sociale, enracinée dans l'histoire de chaque société, et leur évolution implique de faire des choix qui ne sont pas de nature purement technique. Il serait illusoire de penser qu'un système rénové de certification, aussi bien conçu soit-il, peut dispenser de repenser les liens entre formation initiale et formation continue, de revaloriser la place des dimensions pro-

1) G. Jessup, qui a joué un rôle important dans la conception du système des NVQ constate par exemple: « Si quelqu'un peut exercer un contrôle sur le processus d'apprentissage, c'est bien l'individu lui-même. De même, la cohérence dans les apprentissages est en dernier ressort le fait de l'individu qui apprend. C'est seulement le sujet qui apprend qui peut donner sens aux différents éléments qu'il reçoit dans la formation et les relier à sa propre perception du monde ».



fessionnelles et technologiques dans la formation initiale et de faire évoluer la gestion des qualifications dans les entreprises. Inversement, il serait dangereux de penser qu'une fois opérés quelques grands choix sur le devenir des systèmes de formation professionnelle, les modalités de validation et de certification s'adapteront d'elles-mêmes; l'élaboration de nouvelles formes de certification est une opération techniquement compliquée et les solutions retenues ne sont pas neutres au regard des choix politiques.

Le cas de la France est particulièrement intéressant à cet égard. L'attachement aux formes traditionnelles de certification, la complexité d'un système qui s'est construit au fil du temps et les divergences d'intérêts entre les acteurs en charge des questions de formation, n'ont pas permis de dégager des orientations consensuelles sur l'évolution du système. Cela n'a pas empêché l'émergence d'innovations qui contribuent à en faire évoluer progressivement le fonctionnement concret. Pour mieux comprendre les spécificités du cas français, il n'est pas inutile de rappeler tout d'abord quels sont les différents modèles en présence et comment ils illustrent la nature des choix collectifs dans ce domaine.

Trois modèles en présence

Nous ne prétendons pas décrire ici l'ensemble du système de formation professionnelle des pays considérés. Nous tentons seulement de montrer comment y sont conçues les formes de certification et la description des activités professionnelles sur laquelle elles reposent.

Une conception à l'allemande

Les diplômes allemands constituent le socle de savoirs et de savoir-faire considéré comme indispensable pour tout « professionnel » dans le domaine considéré (Möbus et Verdier, 1997).

Leur mise au point implique très fortement les entreprises pour au moins trois raisons:

- les entreprises sont directement concernées par le processus de formation,

puisque l'obtention du titre s'effectue à travers la formation en alternance (largement financée par elles);

- le titre délivré à l'issue de la formation jouit d'une forte reconnaissance au moment de l'embauche;

- les diplômes ne prétendent pas couvrir l'ensemble des niveaux correspondant à une profession donnée, mais le niveau de base, à partir duquel l'individu pourra continuer à progresser, à travers l'expérience et la formation continue, tout au long de sa carrière.

On comprend donc pourquoi la préparation de ces diplômes fait l'objet d'un long travail de concertation, précédé par de nombreuses analyses de l'activité de travail (contrairement à une idée reçue, ce temps de préparation est nettement plus long qu'en France et les diplômes professionnels sont beaucoup plus stables). En revanche, la traduction des référentiels d'emploi en référentiels pédagogiques y est nettement moins problématique, puisque les apprentissages s'effectuent principalement en situation de travail; l'acquisition des savoirs techniques est résolument orientée vers la maîtrise des situations de travail énoncées dans les référentiels d'emploi².

Cette conception va de pair avec l'existence de « marchés professionnels » fortement structurés. Les flux de formation sont en grande partie régulés par les possibilités d'embauche et l'obtention du diplôme assure non seulement une bonne probabilité de recrutement dans un emploi correspondant, mais aussi des possibilités de déroulement de carrière. Le patronat a accepté à plusieurs reprises de maintenir un nombre plus élevé d'apprentis que ne l'exigeaient leurs carnets de commandes pour maintenir la cohésion de ces marchés professionnels en période de basse conjoncture.

Il ne s'agit pas pour autant d'un système purement régulé par la demande des entreprises. En effet, la négociation avec les organisations syndicales autour des référentiels d'emploi engage les entreprises dans la définition même de ce qu'est un « professionnel », de ce qu'il doit savoir faire, des tâches qui peuvent lui être confiées, de son degré d'autonomie dans le

² Dans le système allemand, la formation générale est dispensée aux apprentis dans des établissements scolaires dépendant des régions, selon des programmes conçus de manière décentralisée. Rappelons également que l'apprentissage allemand repose non pas sur une distinction théorie/pratique mais plutôt sur une trilogie savoir-faire (développé en situation de travail), savoirs techniques (principalement dispensés par l'entreprise) et savoirs généraux (dispensés par des établissements d'enseignement).



travail. Les référentiels constituent donc un élément essentiel de la division et de l'organisation du travail dans les entreprises.

Il existe par ailleurs des modalités de certification en cours de carrière (par exemple le diplôme de *Meister*), nettement distinctes des diplômes de formation initiale. Cette disjonction entre certification de la formation initiale et certification de la formation continue est une caractéristique forte du système allemand.

Une conception à l'anglaise

Les qualifications professionnelles anglaises élaborées au niveau national décrivent l'ensemble des compétences propres à un emploi et sont structurées par grands niveaux.

Face à un système de formation professionnelle fréquemment critiqué pour son manque de cohérence³ et sa rigidité (notamment dans le secteur des métiers où les formations étaient principalement organisées par les corps professionnels eux-mêmes), le gouvernement anglais a mis en place au début des années 1990 des standards de qualification dont le principe même est qu'ils ne font pratiquement pas référence à des modalités d'apprentissage ou à des ensembles cohérents de connaissances. Une NVQ n'est censée contenir que des savoir-faire professionnels aisément validables. Pour prendre un exemple simple, le référentiel de maçon comporte une « compétence » consistant à monter un mur en brique dans un délai donné et en respectant tel ou tel critère de qualité; il ne contient aucun élément sur les modalités d'accès à ce savoir-faire (par exemple, la progression entre la maîtrise des gestes de la pose des briques proprement dite et le montage d'un mur en respectant les contraintes de solidité et de verticalité), ni sur les connaissances mobilisées dans l'accomplissement de la tâche (principes de géométrie, connaissance des matériaux et de leur propriété...), ni sur le parcours de formation permettant d'accéder à ce savoir-faire (quelle place occupe cette compétence dans l'ensemble des savoir-faire du maçon dans les entreprises de second œuvre ?).

Le pari du système anglais était d'élever le niveau de qualification de la main-

d'œuvre (notoirement en retard par rapport à d'autres pays européens) sans s'engager dans le financement d'un système de formation coûteux. Les NVQ ont l'ambition de constituer l'élément central de régulation du système. En tentant de faire de ces référentiels une norme reconnue par les employeurs et par les salariés, l'offre de formation est contrainte de se caler sur eux et les salariés peuvent faire reconnaître leurs compétences acquises par l'expérience sans passer par un organisme de formation. D'où l'importance pour l'efficacité du système de mettre très rapidement sur pied une liste relativement exhaustive et facilement révisable de NVQ et un réseau d'organismes de validation, partiellement indépendant des organismes de formation et des entreprises. Sans ces deux éléments, l'effet « normalisateur » du système n'avait aucune chance d'être atteint.

Toutes les NVQ sont construites comme un ensemble « d'unités » qui font l'objet d'une validation séparée. Toutefois, une NVQ ne peut être obtenue que si toutes les unités ont été validées.

Le système s'est progressivement sophistiqué, notamment avec l'introduction des « *General NVQ* », qui constituent une transposition des NVQ pour le système de formation professionnelle initiale. Les GNVQ sont beaucoup plus précis que les NVQ quant au contenu de connaissances que doit maîtriser l'élève⁴.

Il s'agit bien en effet de « normes », au sens où cette notion est utilisée par les spécialistes de la qualité. Le titre ne garantit rien que ce que contient strictement la NVQ considérée, de la même façon qu'une norme de qualité ne garantit rien d'autre que le respect de certains critères définis par une commission (par exemple, degré de résistance au choc d'un casque de moto). D'une manière générale, le fonctionnement du système est très semblable au dispositif existant en matière de certification de qualité dans l'industrie; en particulier, les organismes qui effectuent les évaluations font l'objet d'un agrément du même type que celui qui a été mis en place dans les procédures de qualité industrielle; ils sont indépendants des organismes de formation. Le découpage en emploi demeure cependant relativement traditionnel; l'architecture même

3) Il existait notamment une multitude de formes de certification professionnelle: celles délivrées par la *Royal Society of Arts* (principalement dans le domaine des emplois de bureau), les certificats des *City and Guilds* (principalement dans le domaine artisanal), les titres délivrés par le BTEC (équivalent des CCI). Ce système a été décrit comme une « jungle ». A la fin des années 90, près de 2 millions de titres étaient délivrés annuellement par plus de 300 instances d'évaluation différentes.

4) Pour obtenir l'équivalent du baccalauréat français, l'élève doit satisfaire aux épreuves de validation d'un certain nombre de matières de son choix. Ces matières peuvent être générales ou professionnelles (GNVQ); on notera que, pour l'obtention finale du titre de « *A Level* », deux validations dans les matières professionnelles valent une matière générale; par exemple, l'élève peut passer l'examen dans quatre matières générales ou dans trois matières générales et deux matières professionnelles.



du dispositif repose sur des emplois/métiers tels que ceux que l'on trouve dans la plupart des nomenclatures⁵.

Dès sa mise en place, le système a dû subir quelques entorses par rapport aux principes d'origine; en particulier les organismes chargés de la validation (entreprises et organismes de formation agréés ou centres de validation) se sont dotés de méthodes qui visent à vérifier la possession des aptitudes sous-jacentes à l'exécution de la tâche et pas seulement la bonne exécution de la tâche elle-même. Les livrets destinés aux valideurs contiennent des éléments qui ne sont pas sans rappeler le contenu des diplômes traditionnels... Cela tend à montrer les limites d'un dispositif assis sur le principe de « standards » ou de normes de compétences entendus comme des savoir-faire immédiatement validables. Par ailleurs le système s'est enrichi par l'introduction de *Core Qualifications* (compétences clés), du type aptitude à communiquer, maîtrise des techniques d'information, usage des chiffres et des nombres...; chaque NVQ en comporte quelques unes. La volonté de centrer le système sur la validation de savoir-faire très proches des situations de travail ne permet cependant pas d'évacuer la question de la vérification de connaissances sous-jacentes à l'activité, ni celle des compétences « génériques ». C'est précisément l'une des difficultés techniques majeures de tout système de validation: vérifier que quelqu'un sait faire une tâche donnée ne garantit pas qu'il dispose des capacités lui permettant d'effectuer des tâches analogues dans un contexte différent ou de « transférer » ce savoir-faire dans des situations professionnelles voisines.

Une conception du type « Livre blanc »

Un système « d'accréditation de compétence » sans référence aux emplois et aux métiers, préconisé dans le Livre blanc de la Commission européenne, présente quelques similarités avec le système anglais et notamment la conception de la compétence comme une capacité individuelle à réaliser un ensemble de tâches ou d'opérations et le principe de la régulation par des normes ou des « standards » de qualité. Il présente cependant une différence majeure: la référence à la notion d'emploi ou de métier tend à disparaître. On cher-

che à tester la maîtrise d'un ensemble de compétences sans référence à un contexte professionnel particulier. Du même coup, la validation ne reposerait plus sur un réseau d'organismes évaluateurs mais sur des batteries de tests que l'on pourrait passer sur le réseau Internet, sous le contrôle d'un organisme agréé. Le Livre blanc est peu explicite sur les modalités de mise en œuvre pratique mais les exemples fournis sont significatifs. Par exemple, on suggère la mise en place de tests en langue étrangère, de tests dans le domaine des techniques comptables, de tests pour mesurer le niveau de maîtrise d'un logiciel de traitement de texte... ces compétences sont communes à un ensemble très vaste de situations professionnelles; chacun les combine en fonction de son parcours personnel et le système exclut *a priori* toute définition d'un métier ou d'un emploi comme celui de « secrétaire - aide comptable » ou « secrétaire bilingue ».

Depuis la parution du Livre blanc, le projet s'est petit à petit précisé. Le nouveau système concernerait aussi bien les savoirs fondamentaux (mathématique, science, informatique, géographie, expression écrite...) que des compétences professionnelles ou techniques (marketing, techniques de gestion des entreprises, mécanique, électronique...) ou des « compétences clés » (logistique, techniques d'organisation, aptitude à la décision, aptitudes à prévoir et gérer les risques, aptitudes relationnelles...). Plusieurs expérimentations sont en cours par des équipes transnationales spécialisées dans les domaines concernés. Le « permis de conduire informatique » mis au point par un organisme finlandais et qui se diffuse progressivement dans l'ensemble des pays nordiques, constitue sans doute l'exemple le plus achevé de ce type de certification. La Suède vise l'objectif de 60 % de la population active détentrice de ce « permis de conduire ».

Un tel système est sous-tendu par une vision d'un marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences. Il n'y a plus guère de place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné, ni pour l'existence de savoir-faire propres à un type d'organisation donné. La reconnaissance de ce qui est acquis en termes de position dans l'entreprise et de rémunération

Un système du type Livre blanc « (...) est sous-tendu par une vision d'un marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences. Il n'y a plus guère de place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné (...). »

5) Depuis leur mise en place progressive en 1989, près de deux millions de NVQ ont été délivrées. On en est au rythme de 270 000 par an environ, et 320 000 si l'on inclut les GNVQ (à comparer aux 590 000 certifications traditionnelles délivrées par ailleurs). Selon les estimations de la *London School of Economics*, 2,2 % de la population active occupée préparerait la validation d'une NVQ.



est tributaire de la *valeur d'usage*, à un moment donné et dans une entreprise donnée, des « compétences accréditées ». Tendanciellement, le Livre blanc nous situe dans un « *marché libre de la compétence* »; face à des collectifs de travail de plus en plus « virtuels » et à des organisations du travail sans cesse mouvantes, il n'y a plus que « l'individu et ses compétences ».

Ce type de certification trouve sans doute vite ses limites. D'abord en termes de champ couvert. Il paraît difficile de valider de cette façon des savoir-faire reposant sur une gestuelle; de même, on voit mal comment on pourrait évaluer par ce biais les compétences pour des professions supposant un haut degré de technicité, que l'on peut en partie apprécier à travers la réalisation d'une étude de cas, mais beaucoup plus difficilement à travers des batteries de tests aléatoires. Par ailleurs, la valeur de ce type d'outils aux yeux des employeurs est fortement tributaire de leur notoriété et de la confiance qu'ils auront dans les résultats: avoir passé un test de mathématique et de statistique constitue-t-il une bonne présomption de compétence dans les situations de travail ? Il est probable que l'employeur qui recherche un technicien de bon niveau en statistique préférera embaucher quelqu'un qui a suivi un cycle de formation spécialisé dans ce domaine; en revanche, s'il cherche quelqu'un dont la compétence principale se situe dans un autre domaine (par exemple, un cadre commercial), un test de cette nature peut lui être utile si, dans l'exercice de ses fonctions, cette personne doit manier de nombreuses données statistiques.

Sans entrer ici dans une discussion méthodologique, constatons que cette démarche semble ne pas tenir compte des critiques formulées depuis plusieurs années, aux États-Unis notamment, à l'égard des tests. C'est précisément parce que les résultats aux tests, tout comme aux épreuves de type scolaire, ne semblaient pas corrélés aux performances dans les situations de travail que s'est développé un mouvement en faveur de l'analyse des compétences dans les entreprises (McClelland, 1973). Ce mouvement tente de fonder l'analyse des compétences sur l'observation des individus qui atteignent un bon niveau de performance dans un emploi afin de déterminer les aptitudes et

les savoir-faire utiles dans l'exercice de cet emploi. Dans cette perspective, l'observation des situations de travail et le contexte professionnel jouent un rôle primordial. C'est plutôt dans ce sens que semblent évoluer la plupart des entreprises qui s'engagent dans une « démarche compétence », redonnant ainsi toute son importance à la dimension contextuelle des savoirs et des savoir-faire (Spencer et Spencer, 1993).

Néanmoins, les accréditations européennes ont le mérite de mettre en évidence plusieurs faiblesses des systèmes actuellement en vigueur. Elles posent le problème du caractère « transversal »⁶ ou « transférable » de certaines compétences. Si la plupart des individus sont conduits à changer de métier, parfois plusieurs fois dans leur vie, certaines des compétences acquises dans un domaine professionnel devront être remobilisées dans un autre contexte. Pouvoir faire valider certaines de ces compétences transversales constitue un atout important sur le marché du travail. Or, les diplômes professionnels ne répondent qu'imparfaitement à cet objectif, ne serait-ce que parce que le système de formation tel qu'il est aujourd'hui oblige souvent à refaire la totalité d'un cursus pour faire valider des compétences acquises. Le système d'accréditation européen constitue une tentative originale pour trouver une solution à ce problème. D'autre part, cette initiative met en évidence l'absence de réponse aux besoins qu'éprouvent de nombreuses personnes à pouvoir se situer par rapport à des niveaux de connaissance ou de savoir-faire. Passer le « permis de conduire informatique » ne donne certainement pas une garantie suffisante pour occuper avec succès un emploi d'ingénieur informatique dans une entreprise industrielle. Mais cela permet à une secrétaire ou à un aide comptable de se situer par rapport à la maîtrise courante d'un logiciel de traitement de texte ou d'un tableur: à quel niveau suis-je ? La formation que j'ai suivie m'a-t-elle permis de progresser ? Quel est mon degré d'autonomie dans la réalisation d'un certain nombre de tâches ? Quelles sont mes lacunes ?

Il est fort peu probable que des outils de cette nature se substituent au système de diplômes existants. Ils n'ont d'ailleurs pas cette vocation. Mais progressivement ils pourraient occuper une place qui ne sera pas purement résiduelle dans le système

6) On utilise parfois également le terme de « portabilité ».



de certification et, s'ils acquièrent une bonne reconnaissance par les entreprises, ils pourraient modifier progressivement l'équilibre général du système de certification.

Des choix techniques qui engagent des options différentes sur le fonctionnement du marché du travail

Ces trois modèles ne sont pas strictement exclusifs; ils peuvent, dans une certaine mesure, coexister au sein d'un même pays. Mais les descriptions sommaires que nous venons de faire montrent clairement que les questions techniques de construction des modalités de validation et de certification sont indissociables de choix plus fondamentaux relatifs à la conception des processus d'apprentissage, à la mobilité des individus et à la gestion des carrières, à l'articulation entre performance globale des entreprises et performances individuelles.

Il est clair également que les marges de choix en la matière sont fortement restreintes par l'état des structures sociales et l'histoire du système de formation propre à chaque pays. On ne peut sans doute comprendre l'expérience anglaise que si l'on a présent à l'esprit que le marché du travail dans ce pays a longtemps été dominé par une logique de métiers fortement constitués; les ouvriers de métiers, formés par leur corporation, très mobiles d'une entreprise à une autre, coexistaient avec une main-d'œuvre généralement très peu qualifiée. D'une certaine manière, les NVQ conservent cette logique de métier⁷ tout en cherchant à la dégager des inconvénients du corporatisme. Le système impulsé par le gouvernement britannique s'inscrit également dans une culture économique libérale et dans un contexte de faiblesse des structures paritaires (on pourrait ajouter: dans une tradition de droit oral plutôt que de droit écrit). Sa transposition dans d'autres contextes, plus marqués par le poids du fonctionnement des marchés internes ou par le poids du paritarisme risquerait fort de se solder par un échec. Par exemple les *Leading Bodies* qui ont élaboré les NVQ n'ont pu aboutir rapidement qu'en raison d'une très faible présence syndicale en leur sein et en raison de l'absence d'enjeux au regard des qualifications et des classifications puisqu'il n'existe pas de convention collective.

La comparaison entre ces trois cas de figure montre également que chacun d'eux engage une conception différente de la notion de compétence. Tous ont en commun de mettre l'accent sur *la mise en situation des savoirs et des savoir-faire*; la notion de compétence ne prend sens dans les débats sur la formation et l'emploi que par opposition à une *vision plus académique* de la transmission des savoirs: découpage des savoirs selon des logiques disciplinaires, processus d'apprentissage qui va de la compréhension « théorique » à l'application pratique, validation des acquis à travers la sanction d'un cursus de formation, etc. On retrouve aussi bien dans les débats anglais qui ont précédé la mise en place des NVQ que dans les débats allemands autour de la notion de « compétences clés » au début des années 80, ou dans les débats autour des référentiels de l'Éducation nationale en France ou encore dans les propos du Livre blanc, des affirmations sur la nécessité de « rendre l'individu acteur de sa formation », sur l'importance de la *contextualisation des savoirs*, sur l'écriture des référentiels pédagogiques sous forme de « être capable de... », sur la nécessité d'aller vers *des systèmes de formation qui soient moins « tirés par l'offre »*.

Au-delà de ces fortes convergences, la notion de compétence diffère d'un modèle à l'autre. Le cas anglais et le modèle implicite du Livre blanc ont en commun *une définition de la compétence qui se rapproche de la performance*: en pratique, la compétence est une action ou une situation professionnelle que l'on sait maîtriser, face à laquelle on est autonome. Les référentiels des NVQ ou les systèmes « d'accréditation » consistent donc en un *ensemble de situations* considérées comme représentatives du métier ou du domaine concerné. Par exemple, si l'on sait régler la carburation d'un moteur à quatre temps, il est inutile de vérifier si l'on sait expliquer la fonction de l'injecteur ou le taux de CO₂ toléré dans le gaz d'échappement. De même, si l'on sait construire un tableau à quatre colonnes et six lignes sur un traitement de texte ou se servir d'un tableur, il est inutile de vérifier si l'on sait expliquer la fonction de classement d'un document sur un micro-ordinateur. Ces connaissances sont supposées être détenues « à l'état pratique » par celui qui maîtrise le savoir-faire va-

« (...) les descriptions sommaires que nous venons de faire montrent clairement que les questions techniques de construction des modalités de validation et de certification sont indissociables de choix plus fondamentaux relatifs à la conception des processus d'apprentissage, à la mobilité des individus et à la gestion des carrières, à l'articulation entre performance globale des entreprises et performances individuelles. »

⁷ La notion de métier ne doit pas être entendue dans un sens trop rigide; par exemple, il existe des NVQ du type « installation d'isolation » ou « pose de câbles » qui sont loin de renvoyer à des métiers au sens fort du terme.



« La même préoccupation de préparer à une activité de travail moins prescrite et plus autonome se retrouve dans tous les systèmes. Elle reçoit des réponses différentes: en élargissant le champ des différents métiers et en incluant des compétences plus « génériques » dans un cas, en définissant des niveaux de performance standards sur un « marché libre » des compétences dans l'autre cas. »

lidé. Au-delà de ce point commun, les NVQ et le Livre blanc diffèrent fondamentalement puisque les premiers sont construits sur une base de métier (quelles sont les situations qu'il faut maîtriser pour exercer tel ou tel métier ou « qualification » ?), les accréditations du Livre blanc sur des domaines transversaux aux métiers.

Les référentiels allemands ont en commun avec les NVQ d'être construits sur la base de métiers ou « qualifications ». Mais ils reposent sur une conception de la compétence qui accorde *une place beaucoup plus déterminante à l'organisation du travail et à la dimension contextuelle* des activités de travail. Schématiquement, on pourrait dire qu'ils définissent une place dans un processus de production ou de service et qu'ils tentent de mettre en évidence la cohérence des savoirs et des savoir-faire pour occuper efficacement cette place. Il est d'ailleurs significatif que les partenaires sociaux allemands aient toujours refusé d'introduire un système de modularisation permettant la validation partielle d'un diplôme professionnel. En revanche, il peut exister pour un même métier de base, une ou plusieurs options ou « domaines de spécialités »; celles-ci tendent à se développer (alors que le nombre de diplômes professionnels tend à se réduire: il est passé de 600 au début des années 70 à 370 actuellement). De même, les tentatives pour introduire plusieurs niveaux se sont heurtées au principe de base des diplômes professionnels comme « ensemble structuré de compétences professionnelles qui font l'objet d'une reconnaissance générale et qui structurent le marché du travail ». En revanche, les partenaires sociaux ont progressivement introduit dans les référentiels la préoccupation des entreprises de disposer de salariés capables de planifier, d'accomplir et de contrôler de manière autonome leur propre travail; une importance de plus en plus grande est donc accordée à des « qualifications clés » ou « transversales » telle que la capacité de synthèse ou de coopération. Par exemple, dans la métallurgie, les partenaires sociaux ont établi dès 1978 les objectifs suivants en matière de formation: « rendre apte à exercer le métier appris dans différentes entreprises, différentes branches et des activités qualifiées dans des domaines proches, rendre apte à s'adapter de façon flexible, à exercer des struc-

tures de travail, des méthodes de production et des technologies nouvelles, rendre apte à participer à des actions de formation permanente, continue ou de recyclage, garantissant la qualification professionnelle et la mobilité ».

La même préoccupation de préparer à une activité de travail moins prescrite et plus autonome se retrouve dans tous les systèmes. Elle reçoit des réponses différentes: en élargissant le champ des différents métiers et en incluant des compétences plus « génériques » dans un cas, en définissant des niveaux de performance standards sur un « marché libre » des compétences dans l'autre cas.

Cette divergence renvoie à un débat plus théorique sur la notion de compétence. Comme le dit Bernard Rey (1996): « Nous avons bien deux modèles opposés de la compétence. Dans le premier, la compétence est attachée à l'accomplissement d'une fonction correspondant à une classe de situations... Elle se laisse décrire comme une classe de comportements. Elle est alors étroitement spécifique. Dans l'autre modèle, elle est conçue comme une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles ». Le système anglais semble *a priori* soutenu par la première conception de la compétence et le modèle allemand par le second. Cela n'est sans doute pas si simple puisque, comme on l'a suggéré précédemment, les compétences décrites dans les NVQ peuvent parfois être un signe de compétences de nature générique. Il n'en demeure pas moins que la construction des référentiels renvoie dans chacun de ces cas à une perception différente des processus d'apprentissage et de leur validation. Si l'on reprend l'exemple du mécanicien automobile, il n'est pas équivalent de décrire les compétences sous la forme « savoir effectuer un réglage de carburation » ou « savoir procéder au diagnostic des principales pannes sur les parties mécaniques d'un véhicule ». La compétence décrite dans le second cas n'est pas seulement plus large, elle est sous-tendue par une compréhension, tournée vers l'action, des principes de fonctionnement d'un moteur automobile et la maîtrise d'un ensemble d'instruments destinés à faciliter le diagnostic de panne. Elle implique une confrontation des sa-



voirs construits par la pratique et des savoirs théoriques. Elle comporte en elle-même des possibilités d'adaptation de la personne face à une multitude de situations. Du même coup, sa validation passe par un appareillage complexe et ne peut se réduire à la bonne exécution d'une tâche.

Chacun de ces deux modèles comporte des risques symétriques. Le premier peut facilement glisser vers une sous-estimation des connaissances nécessaires à l'action et inciter à la mise en place de formes d'apprentissage qui ne favorisent pas la progression individuelle. Ce risque n'est pas seulement théorique: en Angleterre, les organismes de formation sont en partie évalués sur leur capacité à faire acquérir dans le temps le plus limité possible les compétences correspondant à tel ou tel niveau des NVQ; cela peut conduire à former des individus ayant de très bons niveaux de performance sur une gamme de tâches donnée, mais très peu autonomes dans l'accomplissement de leur métier (Steedman et Hawkins, 1994). Le second risque de favoriser les apprentissages de type scolaire et de former des individus capable de décomposer analytiquement un problème, mais peu performants dans la réalisation des tâches (ce risque est limité en Allemagne par le système d'alternance).

Cette brève évocation de trois modèles tend également à montrer que tous les systèmes de validation sont confrontés aux mêmes difficultés méthodologiques: celle de la transférabilité des savoir-faire validés, celle de la vérification des connaissances sous-jacentes à l'action, celle de l'appréhension des dimensions comportementales face aux situations de travail. De ce point de vue, les modèles de certification que nous avons évoqués tendent plutôt à converger, même s'ils gardent la trace de principes de construction très différents. Ce qui continue à les distinguer fortement réside plutôt dans les formes de contrôle sur l'appareil de formation et dans les modalités de reconnaissance de la certification sur le marché du travail qui président à l'élaboration des certifications. Quelle que soit l'ingéniosité des procédures de validation, aucun système ne peut échapper à la question des conditions dans lesquelles la société construit des repères collectifs qui assu-

rent la liaison entre les acquis des individus et la gestion des qualifications et des compétences dans les entreprises.

Les caractéristiques de la situation française

Le système actuel de certification professionnelle en France repose principalement sur quatre dispositifs complémentaires:

□ *les diplômes de l'Éducation nationale sont principalement conçus dans une optique de formation initiale* et doivent permettre aux jeunes d'acquérir les bases professionnelles d'un métier tout en continuant à progresser dans la maîtrise des savoirs nécessaires à leur développement personnel et leur insertion sociale. Ils sont le plus souvent organisés en « filières » (par exemple du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) - niveau V - au Brevet de technicien supérieur (BTS) - niveau III -). Ils peuvent être préparés par la voie scolaire ou par l'apprentissage. Ils peuvent également être préparés dans le cadre de la formation continue;

□ *les titres du ministère du Travail sont conçus dans une optique de formation continue*; ils portent avant tout sur des connaissances techniques et des savoir-faire professionnels et sont également classés par niveaux;

□ *Les uns comme les autres reposent sur des référentiels d'emploi ou d'activité professionnelle mis au point en concertation avec les partenaires sociaux* (Commissions paritaires consultatives - CPC -). Ils sanctionnent généralement un cursus de formation; la validation prend principalement la forme d'un examen final devant un jury réunissant des enseignants et des professionnels. Toutefois, grâce à la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels et au dispositif d'« évaluation des compétences et acquis professionnels » (EVAP), mis au point par le ministère du Travail, l'accès à ces titres peut s'effectuer sur la base d'une reconnaissance des acquis de l'expérience;

□ *les titres homologués par la CTH et les certificats de qualification professionnelle (CQP) constituent des formes de certification moins directement liées au suivi*



8) Il existe de multiples formes de certification qui échappent à ces dispositions inscrites dans la réglementation publique. Par exemple, les titres délivrés par tel ou tel organisme de formation privé dont la reconnaissance ne réside que dans sa notoriété. Le système « officiel » comporte également d'autres formes de certification qui ne seront pas envisagées ici; par exemple, les diplômes de l'enseignement supérieur, les titres délivrés par d'autres ministères (dont le ministère des Affaires sociales, la commission du titre d'ingénieur ou, dans un tout autre registre, le concours des meilleurs ouvriers de France qui sanctionne certaines formes d'excellence professionnelle dans des domaines qui ne font pas toujours l'objet d'une certification scolaire (par exemple, le concours récompense le meilleur fabricant de santons). Rappelons que, dans l'esprit de la réglementation française, la notion d'homologation se confond avec celle de certification par l'État. La réglementation prévoit que les diplômes de l'Éducation nationale sont automatiquement homologués. Les titres homologués du ministère du Travail font l'objet d'une procédure particulière qui repose sur des commissions paritaires consultatives semblables à celle de l'Éducation nationale. Pour une présentation synthétique des différentes formes de certification en France et de leur genèse, on se reportera à Anne-Marie Charraud, Annie Boudier et Jean-Louis Kirsch « Le titre, la compétence, l'emploi - normes et usages de la certification », *Bref - Céreq* n°114, novembre 1995.

9) Sur le processus de création de diplômes à l'université, on se reportera à l'article de Pierre Dubois « Universités, les stratégies de l'offre de formation », *Formation emploi*, n°58 avril - juin 1996.

10) Un récent rapport du Céreq par la direction des lycées et collèges fait le point sur la mise en place des CQP dans trois branches professionnelles: métallurgie, plasturgie et agro-alimentaire, voir Anne-Marie Charraud, Elsa Personnaz et Patrick Veneau « Les CQP, de la construction des référentiels à l'évaluation des acquis » *CPC Documents*, n° 96/8, ministère de l'Éducation nationale.

d'un cursus et plus proches des compétences immédiatement utiles dans les entreprises.

Ce système « officiel »⁸ de certification est relativement complet et répond potentiellement à l'ensemble des besoins.

Grâce à sa diversité, ce système permet de répondre à une grande variété de besoins: construction de cursus complets de formation initiale, élaboration d'un premier niveau de qualification pour des jeunes insérés sans formation dans des industries de main-d'œuvre (par exemple, certificat d'aptitude professionnelle d'opérateur dans les industries de montage, récemment mis au point en collaboration avec l'entreprise Renault), certification de compétences techniques relativement pointues (par exemple, CQP correspondant à une technique particulière de la plasturgie), homologation de titres mis au point par des entreprises et des organismes de formation pour sanctionner un cursus mêlant formation continue et expérience professionnelle (par exemple, les titres homologués pour les opérateurs de la pharmacie industrielle), élaboration d'une certification dans des métiers en émergence exigeant la validation de certaines compétences (par exemple, le titre du ministère du Travail pour les préparateurs livreurs de pizzas à domicile).

Cependant, l'équilibre général de ce système n'est pas pleinement satisfaisant:

□ le système d'acquisition des diplômes à travers la validation des acquis, mis en place en 1992, n'a démarré que lentement et est loin de répondre aux attentes des salariés;

□ la majorité des jeunes poursuit aujourd'hui ses études au-delà du baccalauréat; or, malgré le développement rapide de filières plus professionnalisées au sein des universités (par exemple, les Instituts universitaires de technologies - IUT - dès la fin des années 60, ou les Instituts universitaires professionnalisés - IUP - au milieu des années 80), les diplômes technologiques et professionnels de l'enseignement supérieur ne sont pas construits selon les mêmes procédures de concertation tripartites et ont une moindre lisibilité sur le marché du travail. En 1996, 5 722 habilitations ont été délivrées

pour 280 diplômes nationaux (licences, maîtrises...), auxquels s'ajoutent 2 789 diplômes dont le contenu varie avec chaque habilitation (maîtrise professionnalisée, DESS, diplômes de recherche technologique...)⁹;

□ les branches ne se sont lancées que très prudemment dans l'élaboration de CQP. Conçues initialement pour certifier les jeunes ayant suivi une formation en alternance après la fin de leurs études (Contrats de qualification), il a cependant été admis que ces formations pouvaient déboucher sur une simple reconnaissance, par l'entreprise elle-même, de la qualification acquise. Les branches qui se sont cependant engagées dans cette voie ont donné aux CQP des fonctions très différentes: certifications complémentaires de celles de l'Éducation nationale, reconnaissance de compétences pouvant donner lieu à une progression dans les classifications, système de certification de branche parallèle à celui de l'Éducation nationale... Bien que plusieurs branches se soient récemment mises à en élaborer, le nombre de CQP actuellement délivrés annuellement ne dépasse guère 4 000¹⁰;

□ le rôle de la Commission d'homologation est devenu confus. Faute d'une doctrine claire et d'une capacité d'expertise en amont de ses travaux, elle oscille entre une fonction d'attribution d'un « label qualité », celle de reconnaissance de la pertinence du titre au regard de l'évolution des emplois et des qualifications et celle d'attribution d'un « niveau » permettant d'éventuelles passerelles avec les diplômes de l'Éducation nationale.

Globalement, le système reste fortement dominé par les diplômes de l'Éducation nationale qui constituent en quelque sorte une « monnaie forte » au regard des autres formes de certification. Cela résulte en grande partie de la prépondérance de la formation initiale dans notre système ainsi que de l'importance accordée en France, tant par les individus que par les entreprises, au niveau atteint dans le système éducatif. Comme le fait observer P. Méhaut (1997), en France, le diplôme joue tout autant comme norme interne au système de formation (condition nécessaire pour une poursuite d'étude) que comme norme externe sur le marché du travail (condition pour l'accès à l'emploi) et il est aussi



un facteur important d'identité (et, par conséquent, de hiérarchie). Cette fonction d'étalon des positions sociales y est beaucoup plus forte qu'en Allemagne, où les diplômes professionnels constituent avant tout des normes externes.

Cette situation a eu pour avantage de maintenir un enseignement professionnel de qualité¹¹, malgré la très forte pression des familles et des jeunes pour poursuivre le plus loin possible dans l'enseignement général. Elle a également permis de maintenir une certaine « lisibilité du système »; les diplômes professionnels sont largement connus des employeurs et servent fréquemment de référence dans la construction d'autres formes de certification. Elle a pour contrepartie une certaine rigidité dans l'élaboration des certifications et une difficulté structurelle à faire évoluer le système vers une meilleure prise en compte des acquis professionnels et des acquis de la formation continue.

Comment peut-on situer ce système de diplômes par rapport aux modèles évoqués précédemment ?

Les référentiels et les modes de validation des diplômes professionnels français sont assez proches de ceux de l'Allemagne. Mais sans l'existence de « marchés professionnels », la correspondance entre les diplômes et les emplois de qualification équivalente est toute théorique et la reconnaissance des compétences acquises à travers la formation initiale par les entreprises est nettement moins forte qu'en Allemagne. Ne serait-ce que parce que les diplômes font l'objet d'une simple consultation des partenaires sociaux et non d'une décision paritaire. En revanche, on accorde en France une beaucoup plus grande importance aux différents niveaux de diplômes: le système éducatif s'efforce généralement de construire des filières complètes et les employeurs sont souvent plus sensibles au niveau atteint qu'au contenu de ce qui est appris. Cet ensemble de traits (référentiels proches de ceux construits en Allemagne, absence de « marchés professionnels » et importance du niveau) contribue sans doute à faire de la France un cas singulier que l'on pourrait caractériser par la « *logique du titre* ». Le diplôme est censé exprimer les qualités de la personne et, par consé-

quent, justifier son rang. La qualité du titre et sa réputation découlent de la qualité de l'organisme qui l'attribue et de son « indépendance » par rapport au jeu des rapports de force au sein du monde du travail¹². Cette logique du titre trouve sa traduction la plus extrême dans le système des grandes écoles, mais elle guide également de très nombreux comportements des acteurs du système de formation professionnelle. À commencer par celui des employeurs qui font régulièrement pression pour la mise en place de diplômes élevés dans leur secteur, afin que « les meilleurs » n'aillent pas dans d'autres filières réputées plus prestigieuses.

Au total, ce système qui se veut très égalitaire ne laisse que peu de possibilités à tous ceux qui n'ont pas manifesté en début de vie les preuves de leur excellence scolaire de connaître une progression professionnelle forte. Par exemple, le nombre de personnes formées par la voie professionnelle qui atteint un niveau de responsabilité important dans leur entreprise est nettement plus faible en France qu'en Allemagne¹³.

Cette description est sans doute trop schématisée¹⁴. Elle permet cependant de rendre compte du très faible développement des formes alternatives de certification comme les certificats de qualification professionnelle mis en place par les branches. La croyance dans la vertu des titres scolaires et les effets de cette croyance sur les pratiques des jeunes ou sur les critères de recrutement sont tels, que tout autre forme de certification ne peut qu'apparaître comme une monnaie de moindre valeur. De même, c'est sans doute cette logique du titre qui explique le faible développement des procédures de validation des acquis professionnels; la menace pour la valeur du titre l'emporte sur le souci de permettre un accès au diplôme en cours de carrière.

Dans ce contexte, il est très peu probable que se développe rapidement en France un système qui constituerait une véritable alternative au système de certification de l'Éducation nationale¹⁵. Au mieux, on risque de créer une grande confusion. Au pire on déstabiliserait le système actuel sans arriver à reconstruire un système crédible et efficace. Les certifications récemment créées qui ont le mieux pris en

« (...) on accorde en France une (...) grande importance aux différents niveaux de diplômes: le système éducatif s'efforce généralement de construire des filières complètes et les employeurs sont souvent plus sensibles au niveau atteint qu'au contenu de ce qui est appris. »

11) Si la France se trouve, de ce point de vue, dans une situation moins favorable que les pays germaniques, elle souffre moins que d'autres d'une désaffection à l'égard de l'enseignement professionnel. La création des DUT et des baccalauréats professionnels y est sans doute pour beaucoup.

12) Eric Verdier décrit le système français comme « une compétition entre individus dont l'équité doit être garantie par l'État, ce qui confère à ce dernier une légitimité incontestable, d'autant qu'elle s'appuie sur un critère objectif: la performance scolaire, indépendante dans son principe des influences locales et marchandes ». Voir « L'insertion des jeunes à la française: vers un ajustement structurel », *Travail et emploi*, n° 69.

13) On pourrait également évoquer l'exemple des grandes écoles: en milieu de carrière, la position professionnelle atteinte par les anciens élèves correspond à peu de chose près à la hiérarchie du prestige des grandes écoles dont ils sont sortis.

14) On trouvera une analyse plus complète des particularités françaises dans ce domaine dans l'article d'Eric Verdier cité plus haut.

15) Pour simplifier, nous n'évoquons ici que les diplômes de l'Éducation nationale, mais il faudrait englober dans cette analyse les titres délivrés par l'AFPA ou par d'autres ministères.



« De nouvelles formes de certification tendront sans doute à se développer, en France comme ailleurs; elles devraient être résolument orientées vers la validation des acquis de l'expérience et favoriser la diversification des parcours professionnels. Il faut tenter de les construire non pas en concurrence avec les certifications scolaires, mais en complémentarité avec elles. »

« La capacité de résistance du système qui s'est ainsi construit l'oblige, en quelque sorte, à évoluer de l'intérieur. »

compte les compétences liées aux transformations des technologies et de l'organisation du travail se sont appuyées sur l'élaboration de diplômes de l'Éducation nationale; tel est le cas, par exemple, pour le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) d'opérateur dans les industries de montage (évoqué précédemment) et pour les diplômes dans le domaine de la propriété (créés en coopération avec la Compagnie générale des eaux). Inversement, de nombreuses formes de certification alternatives à celle de l'Éducation nationale se sont réduites progressivement à des titres d'écoles ou d'organismes de formation sans parvenir à imposer un label (à l'exception de quelques professions dans des domaines techniques très pointus comme les soudeurs hautement qualifiés, avec les effets que l'on sait sur les formes de gestion et sur les coûts de cette main-d'œuvre).

De nouvelles formes de certification tendront sans doute à se développer, en France comme ailleurs; elles devraient être résolument orientées vers la validation des acquis de l'expérience et favoriser la diversification des parcours professionnels. Il faut tenter de les construire non pas en concurrence avec les certifications scolaires, mais en complémentarité avec elles. Il en va de la crédibilité du système. Rien ne garantit que l'existence de référentiels de compétences attestant la maîtrise du traitement de texte et des techniques de comptabilité conduise les employeurs à préférer les détenteurs de ces nouvelles certifications plutôt que les titulaires d'un Brevet de technicien supérieur de secrétariat-bureautique. Il y a même de fortes chances pour qu'ils continuent à faire jouer le BTS comme « filtre » et que tout autre forme d'accréditation ne joue que comme un « plus » par rapport à cette exigence de base. L'effet attendu sur l'accès à des emplois qualifiés de personnes non diplômées ou « formées par la pratique » ne sera pas au rendez-vous...

Il est significatif que les domaines professionnels dans lesquels des formes alternatives de certification se sont particulièrement développées sont ceux dans lesquels le patronat contrôle un appareil de formation propre à la branche; les CQP tendent alors à substituer à la « logique du titre Éducation nationale » une « logi-

que du titre de branche » ... Mais on reste dans une logique du titre !

Il est significatif également que l'accès à certains métiers ait été récemment conditionné par l'obtention d'un diplôme. Tel est le cas, par exemple, pour certaines professions artisanales. Jusqu'à une date récente, seul le métier de coiffeur était réservé aux titulaires d'un CAP; désormais, ce sera le cas pour d'autres métiers, tels que celui de boulanger. Mais on assiste à une évolution identique pour les métiers du sport ou du travail social. Dans tous les cas, c'est l'État qui délivre ces certifications.

La capacité de résistance du système qui s'est ainsi construit l'oblige, en quelque sorte, à évoluer de l'intérieur. Les diplômes de l'Éducation nationale ont d'ailleurs connu depuis quelques années des évolutions qui montrent une capacité d'adaptation beaucoup plus forte qu'on ne le pense généralement. On a déjà signalé l'instauration de modalités d'accès aux diplômes à travers la validation des acquis professionnels. Après un démarrage difficile, l'Éducation nationale a mis en place une série de procédures qui devraient faciliter l'accès aux diplômes par cette voie; par exemple, la plupart des diplômes professionnels viennent d'être réorganisés en modules de manière à faciliter l'acquisition progressive par des adultes expérimentés. Des efforts importants sont actuellement accomplis pour mieux articuler certains diplômes avec les CQP mis en place par les branches (par exemple, en faisant en sorte que les CQP constituent des étapes vers l'obtention d'un diplôme). Des diplômes transversaux à plusieurs branches ont été créés pour faciliter l'acquisition des bases techniques et des savoir-faire fondamentaux dans des domaines comme la conduite des installations de process; les élèves peuvent ensuite diversifier leurs parcours en acquérant une spécialisation dans un domaine plus précis (papier carton, verre, céramique...), soit par des formations en alternance, soit par la formation continue.

Plus généralement, l'élaboration des diplômes professionnels accorde une place de plus en plus importante à la mise en œuvre de compétences plutôt qu'à la détention de savoirs formels. Cette évolution engagée depuis une quinzaine d'an-



nées ne s'est pas faite sans heurts; mais de plus en plus la description des référentiels d'activité et des modalités de validation passe par la description de situations de travail ou de capacités professionnelles.

Il reste cependant bien du chemin à parcourir. Les pratiques pédagogiques demeurent largement dominées par une échelle de valeurs qui place les savoirs théoriques et techniques au dessus des savoirs pratiques. L'excellence scolaire constitue encore fondamentalement l'échelle à laquelle se mesurent le rang professionnel et le rang social. La société française admet encore très mal que « c'est par l'action que commence la pensée » selon l'expression de Vergnaud (1996). Les connaissances formelles y sont encore très largement conçues selon une logique descendante (du théorique vers le pratique) et non comme le moyen de dépasser les conceptualisations sous-jacentes à l'action. Comme le dit également Vergnaud (op.cit.): « La conceptualisation sous-jacente à l'action ne se suffit pas toujours à elle-même; elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue et organisée en un système cohérent de concepts, de principes, d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique » (idem). Mais de tels changements mettent en jeu bien d'autres dimensions du fonctionnement social que le système de certification.

Conclusion

La France, pas plus que les autres pays, n'échappera à une diversification progressive des formes de certification. Comme le note Annie Vinokur (1997), dans tous les pays se dessine un nouveau mode de

« pilotage par l'aval » du système de formation, caractérisé par la dissociation de la fonction de transmission des savoirs et de la fonction de certification, par l'édiction de normes de savoirs immédiatement opérationnels et par une incitation pour les individus à « se produire eux-mêmes comme marchandise en fonction des signaux de prix ». Les initiatives dans ce sens devront composer avec la logique du titre qui prévaut encore fortement en France. Le système de « convertibilité » entre ces deux univers que sont la formation d'une part et les systèmes de qualifications dans les entreprises d'autre part, s'y est construit sur des bases particulières. Les évolutions en cours y sont d'autant plus intéressantes à suivre. Malgré ses handicaps, le système français est sans doute mieux placé que d'autres pour réussir à maintenir l'existence de repères collectifs forts en matière de formation professionnelle et de qualification, tout en adaptant son fonctionnement aux exigences d'un enseignement de masse, largement ouvert aux contraintes des organisations du travail de demain. Ce ne sont pas les méthodes de certification en tant que telles qui font le plus défaut pour réussir cette évolution, mais plutôt la capacité des acteurs à construire un dialogue efficace sur la nature des compétences requises dans le champ des activités professionnelles. De ce point de vue, la proposition faite par Michel de Virville de créer un « référentiel national des qualifications », construit au sein d'une structure tripartite et permettant que « l'ensemble des qualifications validées, quel que soit le support de cette validation (diplômes, titres homologués ou CQP), s'exprime en un langage commun exprimant des réalités comparables » est un objectif ambitieux mais qui n'est pas prêt de perdre son actualité.

Bibliographie

Tuxworth, E., « Competence Based Education and Training: Background and Origins », in John W. Burke (dir.), *Competency Based Education and Training*, The Falmer Press, 1989.

Jessup, G., *NVQ's and the Emerging Model of Education and Training*, The Falmer Press, 1991.

Möbus, M. et Verdier, É., *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, 1997.

McClelland, D., « Testing for Competences Rather Than Intelligence », *American Psychologist*, 1973.

Spencer, L. et Spencer, S., *Competence at Work*, 1993.

Rey, B., *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

Steedman, H. et Hawkins, J., « Réforme de la formation professionnelle des jeunes Britanniques - une première évaluation », *Formation Emploi*, 1994.

Méhaut, P., « Le diplôme, une norme multivalente », in Möbus, M. et Verdier, É. (dir.), *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, L'Harmattan, 1997.

Vergnaud, G., « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

Vinokur, A., « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, 1995.

« Les pratiques pédagogiques demeurent largement dominées par une échelle de valeurs qui place les savoirs théoriques et techniques au dessus des savoirs pratiques. »