

La formation à l'épreuve de la certification L'exemple de la Commission technique d'homologation

PATRICK VENEAU ET DOMINIQUE MAILLARD
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)
10 Place de la Joliette
13002 Marseille
veneau@cereq.fr
maillard@cereq.fr

En France, le terme de certification appliqué au secteur de l'éducation et de la formation s'est développé plus tardivement que dans les pays anglo-saxons (Jobert & al. 1995). Apparu au début des années 1990, il est employé comme terme générique pour englober l'ensemble des diplômes, titres et autres certificats. Il tend à se diffuser par la suite –en relation avec le développement de la validation des acquis– dans une acception différente ; il désigne alors un processus d'attribution de titres sans référence explicite à une action ou un cursus de formation préalable et, dans ce texte, le terme de certification (au singulier) est pris dans ce sens. La loi de “modernisation sociale” de 2002 l'officialise et le consacre. Le titre II de cette loi s'y réfère dans un article portant sur la “validation des acquis de l'expérience” (Caillaud 2004) : l'ensemble des “certifications” est désormais accessible en France quel que soit le cadre d'acquisition des savoirs qui leur sont associés. Depuis lors, on relie volontiers l'idée de reconnaissance de l'expérience professionnelle à celle de certification, allant jusqu'à interpréter l'émergence de celle-ci par la promotion de celle-là. La certification semble ainsi participer d'un mouvement d'avancée sociale qui tend à conférer aux savoirs issus du travail une légitimité identique à celle des savoirs scolaires.

De ce point de vue, la certification peut apparaître comme l'aboutissement des différentes mesures réglementaires prises depuis le milieu des années 1980 en matière de “validation des acquis professionnels”. Le décret de 1985 autorisait des candidats –au vu de leur formation, parcours et expériences professionnels– à s'inscrire dans des formations universitaires sans posséder les titres ou diplômes normalement requis pour y accéder. La loi de juillet 1992 et le décret de mars 1993 permettaient –toujours sur la base du principe de la reconnaissance de l'expérience– de valider des parties de diplômes de l'enseignement supérieur ou

technologique. Néanmoins, l'émergence du terme de certification au cours des années 1990 et la place que cette catégorie prend actuellement (notamment dans la rhétorique européenne) ne peuvent être réduites à une seule filiation avec l'idée de la validation des acquis. Dès lors, il convient d'élargir la focale d'analyse et de considérer la certification dans ses rapports avec d'autres catégories ou processus emblématiques de l'évolution des relations entre les secteurs de l'éducation et de la formation d'une part, de l'emploi et du travail de l'autre.

À ce propos, Jobert & Tallard (1995) montrent que les certificats de qualification professionnelle (créés sous la responsabilité des branches professionnelles) participent d'une diversification des certifications et d'une recomposition des relations entre l'État et des instances de branche, ce que Brucy & Troger (2000) considèrent pour leur part comme les prémices d'une dérégulation du système de formation professionnelle. Dans une perspective économique, Vinokur (1995) radicalise cette analyse. Considérant le cas britannique, cet auteur y lit "le rôle croissant de la certification comme un instrument de pilotage à flux tendu d'une production des savoirs immédiatement opérationnels", préfigurant une régulation marchande qui, à terme, affaiblira la valeur d'usage des diplômes. En somme, ces auteurs partagent l'hypothèse d'un changement substantiel de la place de l'État et du rôle de la formation au principe des qualifications. La genèse de la certification illustre particulièrement bien ces transformations. Nous nous proposons de le montrer, à partir de l'étude de la Commission technique d'homologation (CTH), qui a joué un rôle actif dans la promotion de cette catégorie.

Créée en 1971 dans le cadre de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique, la CTH a pour but initial la reconnaissance par l'État de toutes les formations (publiques ou privées) qui ne relèvent pas du ministère de l'Éducation nationale. La loi établit que la CTH a pour objet "l'inscription sur une liste établie sous l'autorité du Premier ministre des titres et diplômes de l'enseignement technologique, par niveaux, d'une part, par métiers, groupes de métiers ou types de formations, d'autre part". Au cours de ses trente ans de fonctionnement, la CTH a homologué plus de 5000 titres préparant à un grand nombre d'activités du secteur industriel et des services (Veneau, Maillard & Sulzer 2005). Instance interministérielle, elle réunit une grande variété des catégories d'acteurs "intéressés" aux questions de formation : pas moins de dix-sept ministères y sont représentés, bien évidemment les représentants des organisations de salariés et d'employeurs, mais aussi des membres d'organismes intervenant dans la formation professionnelle et des personnalités qualifiées. Du fait de sa position et de sa composition, la commission se révèle réceptive aux évolutions de conjoncture tout en faisant preuve d'initiatives. Ainsi, bien avant l'officialisation du terme de certification dans les textes de la loi de modernisation sociale de 2002, la CTH a contribué à le faire exister, à lui donner des contours et une consis-

tance, en acceptant d'homologuer des demandes qui ne comportaient aucune information sur la formation. Si ces cas sont restés limités dans l'ensemble des demandes traitées par la commission, ils sont exemplaires d'une approche reprise puis développée par la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP) qui, instituée dans le cadre de la loi de 2002, a succédé à la CTH. Les trente années de fonctionnement de la commission (1972-2002) permettent de suivre et d'identifier les différentes étapes du processus d'émergence puis d'autonomisation de la catégorie de certification. Ainsi, notre démarche se situe-t-elle volontairement dans une perspective historique, évitant l'écueil des anachronismes dont ce terme fait parfois l'objet.

Longtemps absente des débats de la CTH, la certification n'émerge qu'au terme de changements qui placent l'emploi au cœur de l'homologation. Si elle a été effectivement introduite sous l'influence d'une rhétorique de la compétence, son adoption ne fut pas sans poser de problèmes pour certains membres de la commission.

Le diplôme et la formation au fondement de l'homologation

Malgré son inscription réglementaire dans une loi sur l'enseignement technologique, la CTH est avant tout conçue comme un instrument de la politique de formation continue, fondée sur une loi, votée en 1971, qui a fait date dans l'histoire de la formation des adultes (Lescure 2004).

Si la commission inscrit de droit (sur une liste d'homologation) les diplômes du ministère de l'Éducation nationale, sa principale fonction consiste à attribuer une valeur d'État à d'autres titres "quelles que soient les modalités des formations et les formes de contrôles des connaissances retenues". Autrement dit, la Commission doit contribuer à la promotion de la formation continue, en conférant un imprimatur à toute alternative aux diplômes du ministère de l'Éducation nationale, permettant ainsi de lutter contre les inégalités sociales produites par l'école. Pour les tenants de cette politique –en particulier Jacques Delors, alors Secrétaire général à la formation permanente et à la promotion sociale, qui participa aux premières réunions de cette instance–, il s'agissait même de provoquer au sein du ministère de l'Éducation nationale de profondes transformations (Delors 1976, Métais 1973).

Pour autant, l'ambition d'une voie alternative fonctionnant indépendamment du système des diplômes est restée lettre morte dans la pratique d'homologation. En effet, la perspective d'un nouveau système (de formation) s'est trouvée rapidement rabattue sur le leitmotiv de "l'équivalence" entre titres

homologués et diplômés du ministère de l'Éducation nationale et de "l'égalité dignité" entre titulaires de titres et diplômés. Cette révision à la baisse se comprend par la nature des premières demandes adressées à la commission. Celles-ci provenaient presque exclusivement de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) jusqu'à la fin des années 1970 (Affichard 1986). Cet organisme, sous la tutelle du ministère du Travail, occupe une position particulière dans l'espace de la formation continue (Bonnet 1999). Les formations qu'il dispense aux ouvriers (salariés) sont à bien des points de vue comparables à celles que l'Éducation nationale destine aux jeunes. Cette proximité incite les membres de la commission à étayer leurs décisions d'homologation par un rapprochement systématique entre ces titres et les diplômés, ouvrant la porte à la question de l'équivalence.

Ce tropisme pour le diplôme se comprend non seulement du fait des caractéristiques de l'offre évoquées ci-dessus mais aussi par la composition de la commission à cette période ; les représentants de l'administration d'État et ceux des milieux de l'éducation et la formation sont largement plus nombreux que les représentants des organisations syndicales (de salariés ou d'employeurs) qui n'ont pas encore de mandat au titre de leur organisation. Ces différents éléments combinés contribuent à faire du diplôme la référence des pratiques d'homologation et de la formation (contenus, durée, modalités pédagogiques, moyens de formation) le registre essentiel d'examen des titres. À cette période, homologuer un titre s'apparente à homologuer une formation. Cette place centrale accordée à la formation s'inscrit dans la continuité des idées de la planification, selon lesquelles la formation est au principe de la qualification (Tanguy 2004). De ce fait, le registre de l'emploi –appréhendé à travers la reconnaissance des titres par le marché du travail– n'est que très rarement mobilisé. Autrement dit, jusqu'au milieu des années 1980, la commission s'est surtout préoccupée de reconnaître la qualité des formations plutôt que de s'attacher à l'utilité des titres évalués.

L'emploi, nouvelle donne de l'homologation

La décennie 1980 se caractérise par une intensification et une massification du chômage : l'emploi devient une priorité nationale (Colloque de Dourdan 1982). Dans cette conjoncture, la formation est vite apparue comme un des principaux leviers de la politique de lutte contre le chômage, mise en œuvre notamment par les gouvernements socialistes successifs. Nombreux sont les exemples de réformes du système d'éducation et de formation continue qui traduisent cet objectif : la création des contrats de qualification en 1984 et le développement de l'alternance, la mise en œuvre du baccalauréat professionnel en 1985, la réforme

du système de financement de la formation professionnelle la même année. Ces mesures ont en commun la volonté de rapprocher les systèmes éducatif et productif (symbolisée notamment par la création, en 1984, du Haut comité éducation économie, HCEE) et illustrent la force du présupposé selon lequel la formation peut résoudre le problème du chômage (*Sociologie du travail*, 1995) et faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail. Dès lors, la recherche d'une efficacité de la formation s'impose à toutes les composantes du système de formation, publique, privée, initiale ou continue.

Cette conception de la formation –fortement orientée par des impératifs d'efficacité– a des incidences directes sur la commission d'homologation. La perspective dans laquelle elle se situait jusqu'alors est remise en question, ce d'autant plus que différentes mesures publiques ont contribué indirectement (par le financement d'un grand nombre d'actions de formations) à la création d'un marché et que la commission est de plus en plus souvent conduite à traiter des demandes émanant d'organismes privés venus y chercher un label.

Toutefois, ce n'est que sous l'influence de changements institutionnels profonds que se transformeront sensiblement la physionomie de la commission et ses pratiques. En 1992, les organisations syndicales sont reconnues, en tant que telles, comme membres à part entière de la CTH. Si cette dernière demeure une "commission technique", elle s'inscrit maintenant dans une logique de paritarisme. L'État demeure certes très présent dans son fonctionnement mais la nouvelle composition officialise le rôle qu'il entend octroyer désormais aux "représentants professionnels" –au sens large du terme– en matière de régulation de l'offre de formation professionnelle.

À la même époque, l'IGAS, Inspection générale des affaires sociales, réalise un audit de la commission. Son rapport, aux tonalités très critiques, oppose la pratique routinisée de l'homologation qui se confond avec "un label-qualité des formations mises en œuvre pour préparer un titre" à ce qu'elle devrait être, à savoir "un positionnement des titres dans le champ des qualifications et des emplois observables dans les secteurs d'activité ou les entreprises et un moyen d'améliorer l'évolution de notre appareil de formation aux besoins de l'économie". Bref, l'homologation doit désormais être résolument au service de l'emploi et s'intégrer dans le cadre plus global de l'action de l'État dans ce domaine. Cet audit se révèle particulièrement important dans l'histoire de la CTH puisqu'il est accompagné d'un changement de président en avril 1993. Membre de l'IGAS au moment de l'audit, le nouveau président s'est efforcé de situer l'activité de la CTH dans le cadre des préconisations formulées dans le rapport. Il l'a fait avec une certaine continuité jusqu'à la fin de la CTH en 2002.

De la compétence à la certification

L'injonction adressée à la commission de faire de l'emploi la perspective de l'homologation lui impose de nouveaux modes d'appréhension des titres et l'usage de nouveaux critères d'examen des demandes. Différents documents de gestion viennent affirmer les évolutions attendues dans les manières de procéder. Une note d'information interne intitulée "les fondements et outils de la décision d'homologation" rappelle que la décision d'homologation doit s'appuyer sur un "faisceau d'indices" (en gras dans le texte), au premier rang desquels "l'objectif de la formation et son opportunité", défini en termes de profil d'emploi. L'organisme doit apporter la preuve de "l'employabilité" dans le secteur d'emploi concerné, démontrer que la formation qu'il dispense permet l'acquisition de "capacités techniques professionnelles, capacités en termes de niveau, de responsabilité et degré d'autonomie" (on retrouve là une terminologie proche du discours sur la compétence).

Dans la continuité directe de ces principes, le dossier-type que les organismes utilisent pour présenter leur demande est remanié et accorde désormais une plus grande place aux informations relatives aux objectifs professionnels du titre et aux débouchés. Enfin, le rapport d'expert s'ouvre systématiquement sur la présentation de l'activité prise comme référence, sur sa pertinence, et non plus comme auparavant par un exposé sur la formation.

Ce changement de posture traduit l'appropriation par la commission de la notion de compétence. N'insistons pas ici sur la très large diffusion de ce terme au tournant des années 1990, aussi bien dans les domaines de la formation que de l'entreprise. À travers les différents usages qui en sont faits, cette notion met l'accent sur l'évaluation des performances, sur l'efficacité productive (en situation) et incite à considérer la qualification par le prisme de l'activité, somme de compétences ou de savoirs individuels en action (Stroobants 1993, Dugué 1994). Cette notion se révèle propice à reconsidérer la nature même des formations, désormais jugées à l'aune de leur rendement (supposé) en termes d'emploi. Ainsi, dès le milieu des années 1980, l'écriture des diplômes professionnels sous forme de "référentiels d'activités professionnelles et de "référentiel de diplôme" (devenu "référentiel de certification" au milieu des années 1990) traduit cette focalisation sur les compétences et sur l'évaluation et ravale la formation au rang de "savoirs ou connaissances associés" sensés être déduits des objectifs professionnels (Tanguy 1994).

Reprenant à son compte la logique de la compétence et sa mise en forme opératoire dans les référentiels (Maillard 2005), l'attention de la commission se porte désormais sur des dimensions mineures jusqu'alors : composition des jurys et en particulier présence de professionnels, organisation de modalités de validation des compétences terminales à l'issue de la formation. Dès lors, l'ensemble

des conditions est réuni pour qu'apparaisse le terme de certification, véritable ellipse entre la formation et l'emploi, par une centration sur les compétences utiles.

L'analyse des occurrences des termes de compétences, référentiel et certification dans les comptes rendus des débats de la commission permet de repérer que la diffusion de la notion de compétences, dès le début des années 1990, précède et prépare celle de référentiel puis de validation et de certification. Quasiement absent des échanges jusqu'en 1993, ce dernier terme fait l'objet d'un usage croissant à partir de cette année et durant les années qui suivirent tous ces termes constituèrent la nouvelle rhétorique de l'homologation.

Occupant une position d'expert au sein de la commission, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) a contribué activement, par la voix de son représentant, à donner un sens et un contenu à cette rhétorique. Ainsi, en 1994, alors que le terme de certification commence à être utilisé sans avoir été véritablement défini (ni a fortiori débattu), le représentant de cet organisme entreprend d'en proposer une caractérisation aux membres de la commission. Au cours d'un exposé, il la définit comme "un acte visant à garantir qu'un individu a fait la preuve de l'acquisition de l'ensemble des connaissances, des savoirs ou des compétences correspondant à la référence visée et citée dans le document officiel formalisant cet acte. Il suppose plusieurs opérations : la reconnaissance des éléments composant la référence (par leur identification puis leur désignation dans un référentiel), l'évaluation des acquis et leur validation (c'est-à-dire leur mesure par rapport au référentiel)".

Ce n'est pas par hasard que l'extrait cité ne se réfère pas au temps de la formation. Celui-ci devient même un acte extérieur à la certification : on peut désormais certifier sans former et vice versa. À travers cette esquisse de définition transparait la référence aux NVQ (National Vocational Qualifications) britanniques fondées sur l'évaluation, au regard de standards de performances, de compétences individuelles examinées lors de mises en situation professionnelles. Cette démarche, centrée sur les résultats (Young 2001), fait l'objet d'un vif intérêt au début des années 1990 auprès de catégories d'individus prônant des voies alternatives aux diplômes de l'Éducation nationale pour mieux adapter les travailleurs à l'emploi et indirectement à "l'Europe de la mobilité" (Mahieu & Moens 2003). L'acception proposée par le représentant du CEREQ n'a fait l'objet ni de discussions ni de remise en cause et a tendu à devenir la définition officielle dans les travaux de la commission.

Si certains membres de la commission adhèrent à ce discours normatif, on peut s'interroger sur son efficacité concrète. En effet, il était difficile pour l'ensemble de la commission de concevoir une logique de l'homologation sans débat sur les curricula ou les méthodes pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que ce point de vue ait fait l'objet de réticences, obligeant la présidence à le réimposer fréquemment : "La Commission défend l'idée selon laquelle on homologue

un titre et non un dispositif de formation. Sur cette base, elle estime qu'un même titre (qui doit correspondre à une qualification clairement exprimée) peut être préparé par des publics et selon des cursus différents, dès lors que le ou les dispositifs de formation sont cohérents avec l'objectif visé" (compte rendu des débats en 1999).

Les limites du changement de modèle

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

Les demandes d'homologation des certificats de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM) illustrent le glissement opéré vers la certification au cours des années 1990 et ce qu'il implique. Ces cas montrent que l'émergence de cette thématique n'est pas qu'un effet de rhétorique ; elle produit des effets circonscrits mais tangibles qui bousculent les fondements de l'homologation. Il n'est donc pas étonnant que des positions hétérogènes se soient exprimées lors des débats.

Ces demandes, présentées par une branche professionnelle, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), ont concerné quatre CQPM : celui de conducteur de système de production automatisé, celui de technicien qualité, celui de technicien d'étude en conception assistée par ordinateur (CAO) et enfin celui d'assistant de direction dans une petite et moyenne entreprise (PME). Les deux premiers seront homologués en 1999, le troisième en 2002 seulement, le dernier ayant été refusé. Les débats relatifs à ces homologations commencent en février 1997 et se poursuivent sur plus de deux années, autant dire que l'examen de ces demandes n'a pas été une simple formalité. Pourquoi ces difficultés alors que la CTH avait déjà homologué d'autres certifications de branche ? La particularité et l'intérêt des CQPM (dont le référentiel est exclusivement défini en termes de "compétences à atteindre") sont l'absence totale d'éléments sur la formation associée à ces certificats. Il est d'ailleurs envisageable, dans l'absolu, de se présenter aux épreuves d'un CQPM sans aucune formation préalable, ce qui constitue un choix délibéré des instances centrales de la branche (Veneau & al. 1999). L'homologation de ces certificats constitue donc un test pour la CTH : peut-elle à la fois prôner une approche des demandes et de l'homologation en termes de certification et en même temps refuser ces demandes ?

Lors de la séance introductive à ces débats –février 1997– le président tente de prévenir les réactions hostiles à une telle demande en rappelant "qu'il y

a eu antérieurement quelques rares homologations de CQP et que la loi de 1971 ne fait pas obstacle à la reconnaissance des titres d'origine et de conception différentes". Il souligne que "les avis de la CTH s'appuient essentiellement sur la cohérence qui existe entre les objectifs de qualification visés et les effets du titre, pour ses bénéficiaires, le cursus de formation étant un élément pris en compte, parmi d'autres, pour le positionnement du titre". On ne saurait mieux dire ce qui est essentiel et ce qui est relatif ; la formation devient un "élément parmi d'autres". Un nouveau débat a lieu en novembre 1997 qui traduit encore les vives réticences à l'encontre de ces dossiers.

Le débat de mars 1998 est décisif et permet de saisir les rapports de forces en présence. Dès le début des discussions, le représentant de l'Éducation nationale "s'interroge sur la recevabilité de cette demande : il constate que c'est un processus de qualification qui est présenté et non pas un enseignement technologique. Son approbation pourrait changer complètement le rôle de la CTH". Il reçoit le soutien du représentant des chambres de commerce et d'industrie qui par ailleurs défend des organismes proposant des demandes d'homologation fondées sur des formations. Le rapporteur général mobilise pour sa part un argument que l'approche conventionnaliste qualifierait de civique, en estimant que "quel que soit l'intérêt du dossier, l'on s'éloigne de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 71 ; celle-ci précise que la CTH propose l'homologation de titres ou de diplômes sanctionnant une formation professionnelle dispensée dans des établissements". Se saisissant de cet argument, le représentant du ministère de l'Éducation nationale devait déclarer "ce dossier pose le problème de fond de l'avenir de la CTH".

Sur les mêmes registres d'argumentation, trois membres dont les avis pouvaient paraître déterminants apportent des points de vue opposés. Le représentant de la CFDT estime "qu'il faut faire évoluer la loi", le président de la commission "qu'on homologue le résultat d'un parcours", enfin le représentant du ministère du Travail et de l'Emploi qu'il "approuve le sens général de cette démarche qui favorise la mobilité. Il pourrait s'agir d'une expérience dont il faudra mesurer les conséquences. Elle s'inscrit par ailleurs dans la réflexion du ministère du travail qui vise à distinguer les fonctions de certification et de formation".

Ces différentes interprétations de la loi de 1971 et de l'objet même de l'homologation nécessiteront l'intervention d'un juriste. Celui-ci considéra que "la CTH a vocation à homologuer des qualifications et non des formations : on homologue en effet le produit d'une formation quel que soit l'organisme dispensateur". Les débats ultérieurs n'apportèrent pas d'éléments nouveaux et l'issue de ces demandes fut tranchée par des votes.

Fait rarissime dans l'histoire de la CTH, nombre de membres avaient un mandat de vote, signe de l'importance que les différentes catégories d'acteurs accordaient à ces demandes. Les suffrages exprimés n'en ont donc que plus d'intérêt car

ils engagent des positions institutionnelles. Effectué lors de la séance de mars 1998, le vote concernant le CQPM “qualiticien” se traduit par treize voix pour, six contre et quatre abstentions. Celle du CQPM de “conducteur de système de production» (en mars 1999) est acquise plus difficilement : onze voix pour, huit contre et quatre abstentions, ce qui correspond à un résultat très serré pour une homologation. Enfin le dossier du CQPM “d’assistant de direction” est moins bien perçu par les membres de la CTH ; il ne recueille que sept voix pour et onze contre, avec toujours quatre abstentions et il n’est pas homologué. Le quatrième est homologué en 2002.

Si nous ne connaissons pas de manière exhaustive la répartition des suffrages, nous avons recueilli au travers des entretiens effectués auprès d’un certain nombre de membres ayant siégé à cette période, des indications assez précises sur les consignes de vote que ceux-ci avaient reçues de leur organisation. Elles recourent assez fidèlement les positions exprimées lors des débats et ne se laissent pas résumer au schéma traditionnel opposant les organisations de salariés aux représentants patronaux (même si l’UIMM reçut effectivement le soutien du Conseil national du patronat français, CNPF), avec l’État comme arbitre. Ainsi, au sein des organisations syndicales de salariés, les deux principales confédérations votèrent de manière opposée. Le vote ne fut pas plus homogène au sein des “organismes intéressés à la formation professionnelle et à la promotion sociale” (assemblées des chambres de commerce, des chambres d’agriculture, Fédération de l’éducation nationale), pas plus que le triumvirat de la commission (président, vice-président, rapporteur général). Que dire de l’État et des positions des différents ministères ? Si l’ensemble des votes des ministères nous est inconnu, il est en revanche sûr que les ministères du Travail et de l’Éducation nationale (y compris l’enseignement supérieur) adoptèrent des positions opposées.

Ces cas d’homologation de titres en l’absence de toute information sur les contenus effectivement dispensés créent un précédent dans les pratiques de la commission. Pour autant, s’ils s’inscrivent pleinement dans la logique de la certification, ils n’ouvrent pas la voie à une généralisation de cette logique. Comme le souligne le représentant d’un ministère : “On ne passe pas d’une logique à une autre du jour au lendemain”.

La formation, repère et valeur

Si la perspective de la CTH change dans les années 1990, la formation n’a pas disparu du vocabulaire des membres et elle constitue toujours un registre conséquent. Particulièrement manifeste lors des décisions de non-homologation ou de classement des titres à un niveau inférieur à celui demandé, le recours à ce registre représente encore en 1999 dans plus de quatre cas sur dix le premier argument évoqué pour justifier un refus.

Ainsi, parmi des dizaines d'avis que nous aurions pu prendre pour illustrer le maintien de ce registre, voici comment la CTH en rédige un en septembre 1998, c'est-à-dire à une époque où elle traite la question des CQPM : "Ce cycle d'étude d'une durée égale à deux cent quatre-vingt-dix heures s'apparente beaucoup plus à un séminaire ayant pour objectif la valorisation d'axes de progrès dans le cadre de l'architecture d'un projet personnel, qu'à une formation débouchant sur un emploi réel et bien défini. Dans cette hypothèse, ce cycle de formation relève-t-il bien de l'homologation ?".

En somme, même à la fin des années 1990, le registre de la formation est loin d'être tombé en désuétude. Précisons d'abord que les membres de la CTH n'adhèrent pas tous et de manière complète à cette logique. Pour certains d'entre eux, elle semble avoir un statut d'extériorité avec laquelle il faut composer. Cette logique heurte leurs valeurs, leurs convictions d'autant plus qu'il n'est pas rare qu'ils aient fait une partie de leur carrière professionnelle dans les domaines de l'éducation ou de la formation, parfois même comme enseignant. Les limites de la logique de la certification sont d'ailleurs pointées par des membres de la commission, y compris ceux qui n'y sont a priori pas opposés : "On était parti sur le modèle anglais, mais ce n'est pas du tout le même type de construction en France. Donc la validation des acquis... peut-être qu'on va revenir à quelque chose de plus raisonnable au regard de notre histoire. C'est-à-dire que la validation n'est pas complètement indépendante de la façon dont on l'a acquise. Ce n'est pas quelque chose de complètement indépendant, moi je n'y crois pas" (entretien réalisé en 2003 auprès d'un représentant de ministère ayant siégé à la commission).

Ces réticences poussent bien évidemment au maintien du registre de la formation, d'autant plus que la commission est avant tout sollicitée pour traiter des demandes émanant d'organismes de formation en quête de reconnaissance. Comment se détourner de cette fonction de tri et, indirectement, de labellisation des organismes privés alors qu'aucune autre instance ne la prend en charge ? Et en vertu de cette fonction implicite, comment faire l'impasse sur les contenus mais aussi les moyens matériels, le personnel enseignant... alors même que dans ce travail d'examen et de jugement, la formation et les critères qui lui sont associés se révèlent pratiques, voire plus fiables et plus pérennes que beaucoup d'autres (Tanguy 2004) ?

Conclusion

L'histoire de la CTH, condensé des transformations ayant affecté la formation professionnelle depuis 1970, permet une approche globale des enjeux du développement de la certification au-delà de la question de la validation des

acquis. Les conditions favorables à l'émergence de cette catégorie se trouvent réunies une fois l'emploi devenu horizon de l'homologation. La formation est alors progressivement instrumentalisée au profit de l'emploi. Cette nouvelle approche de l'homologation –qui a constitué un tournant important des pratiques de la CTH– s'est construite en modèle consensuel pour devenir une quasi-doctrine de la commission. Ce faisant, la commission opère un déplacement de son thème originel de justice sociale associant à l'homologation l'idée de l'équivalence entre titres et diplômes et d'égale dignité entre les individus. D'abord vers une logique de réparation sociale (inscrite dans le cadre de la lutte contre le chômage) puis vers celle d'une adaptation des individus aux besoins de l'économie. L'application de la notion de la compétence au tournant des années 1990 aux objets de l'homologation, l'importation des outils qui lui sont associés ont ouvert la voie à la certification.

Pour autant, l'analyse du fonctionnement de la commission montre les limites des changements induits par l'usage de cette catégorie. Si le terme semble s'imposer dans le discours et être accepté comme objectif idéal, les pratiques de jugement ne peuvent –le plus souvent– s'affranchir d'un système de critères construits à partir de la formation. De ce point de vue, la rupture paraît inachevée en dépit de l'introduction de registres spécifiquement liés à cette nouvelle perspective. La mise en œuvre de la catégorie de certification s'avère délicate à réaliser parce qu'elle suppose implicitement d'entériner la rupture du lien historiquement construit entre éducation, formation, diplôme et qualification. La radicalité de cette perspective met à mal l'attachement à la formation et, au-delà, à la figure du diplôme, symbole d'une formation méthodique et complète. D'autant plus que la certification est encore loin d'apparaître comme un bien commun, à l'instar de la formation (Tanguy 1999).

Cette idée de la certification mais aussi les pratiques qu'elle recouvre sera-t-elle réalisée par l'Europe ? Introduit après 2000 dans les textes européens, ce terme a pris très rapidement une place importante dans la perspective de l'harmonisation des systèmes d'éducation et de formation. Outil du leitmotiv de la mobilité (et donc au nom de l'intérêt des individus), il est devenu central tant dans les discussions sur le système des "crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnel" (ECVET) que sur le thème du "cadre européen des certifications" (CEC). L'idée commune de ces deux projets est de certifier des "acquis d'apprentissage" (quelles qu'aient été les modalités d'acquisition) et non des cursus de formation (définis en termes de contenus et de durées). Si ces projets devaient aboutir, l'Europe –souvent stigmatisée comme contrainte extérieure pesant sur les États– n'aurait été finalement qu'une caution pour accélérer l'aboutissement d'un processus au nom d'une volonté de modernisation.

Références bibliographiques

- AFFICHARD J. 1986 L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques, in Salais R. et Thévenot L. éd. *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, Economica, 139-160
- BONNET B. 1999 *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan
- BRUCY G. & TROGER V. 2000 "Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?", *Revue française de pédagogie-131*, 9-22
- CAILLAUD P. 2004 "Les certifications en France et en Europe", miméo pour le PIREF
- COLLOQUE DE DOURDAN 1982 *L'emploi : enjeux économiques et sociaux*, Paris, Maspéro
- DELORS J. 1976 "Genèse d'une loi et stratégie de changement", *Connexions-17*, 43-45
- DUGUÉ E. 1994, "La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté", *Sociologie du travail-XXXVI-3*, 273-292
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- JOBERT A. & TALLARD M. 1995 "Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. Construction et négociation des diplômes", *Formation Emploi-52*, 133-150
- LESCURE E. de (coord.) 2004 *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, GEHFA, Paris, L'Harmattan
- MAHIEU C. & MOENS F. 2003 "De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes", *Éducation et Sociétés-12*, 35-55
- MAILLARD F. 2005 "L'offre de diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France. Injonctions contradictoires", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs-4*, 35-60
- MÉTAIS G. 1973 "La formation continue remet-elle en cause le diplôme ?", *Droit social-9-10*, septembre-octobre, 97-100
- Sociologie du travail*, 1995, La formation contre le chômage ?
- STROOBANTS M. 1993 *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles
- TANGUY L. 1994 Rationalisation pédagogique et légitimité politique, in Ropé F. & Tanguy L. (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 23-61
- TANGUY L. 1999 "Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années soixante", *Sociétés contemporaines-35*, 43-71
- TANGUY L. 2004 La fabrication des nomenclatures de niveau de formation et leur inférence sur la notion de qualification, in Meda D. & Vennat F. 2004 *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, Éditions La Découverte, 55-68

- VERNEAU P., CHARRAUD A.-M. & PERSONNAZ E. 1999 "Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ?", *Formation Emploi-1999-1*, 5-21
- VERNEAU P., MAILLARD D. & SULZER E. 2005 "L'homologation et son évolution depuis 1973", *CPC Documents-5*
- VINOKUR A. 1995 "Réflexions sur l'économie du diplôme", *Formation Emploi-52*, 151-183
- YOUNG M. 2001 "Certifications et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires", *Formation Emploi-76*, 205-210