

LES CERTIFICATIONS EN FRANCE ET EN EUROPE.

Que disent les recherches françaises et internationales ?

Pascal Caillaud

Laboratoire Droit et Changement Social (UMR-CNRS 6028)

Maison des Sciences de l'Homme *Ange Guépin* de Nantes.

Si on trouve des travaux relativement anciens portant sur la question des diplômes, notamment dans l'enseignement supérieur [Binaut, 1911], il convient aussitôt d'ajouter que ces recherches traitent toujours de ce sujet dans le cadre de l'étude des systèmes de formation.

Faire de la certification un objet de recherche est chose récente en France et en Europe, le terme n'apparaissant dans un contexte d'éducation et de formation qu'à la fin des années 70 [Girod de l'Ain, 1978]. Depuis cette période, la recherche en sciences sociales sur les certifications professionnelles s'est considérablement développée, surtout à partir des années 90.

Initialement, cette activité de recherche n'est pas le fait de laboratoires universitaires seuls, à de rares exceptions près. Elle est surtout impulsée par la commande publique d'administrations directement confrontées à l'émergence de la notion et de ce qu'elle sous-tend (notamment la Direction des Lycées et Collèges, devenue Direction de l'Enseignement Scolaire du ministère de l'Education nationale) ou d'établissements de recherche ayant cette thématique comme objet (Céreq - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications). Depuis, de nombreux séminaires portant sur les certifications ont lieu en France et en Europe¹.

Faire un état des lieux des recherches portant sur les certifications en France et en Europe, impose deux limites. La première est celle de l'exhaustivité. Il paraît difficile de citer tous les travaux faits sur la question, notamment les nombreuses études du Céreq portant sur des certifications particulières. La seconde est disciplinaire. Notre spécialité étant le droit, les développements qui suivent présentent le risque d'être très axés sur les aspects réglementaires de ce sujet.

Cependant, un tel état des lieux montre qu'un certain nombre de travaux se sont penchés sur la notion elle-même, prise abstraitement (I). Mais la question des certifications étant très liée à la structure du système de formation et d'emploi de chaque pays, nous présenterons d'abord les travaux portant sur le paysage et les visages de la certification en France (II) avant de se concentrer sur les approches européennes de la thématique (III).

¹ « Journée certification » organisée par le Céreq le 22 octobre 1996 ; « négociation et la construction des diplômes professionnels en France et en Allemagne » organisé par le LEST et le Céreq en mai 1996, « Certification, validation, diplôme », 6^{ème} journée d'étude du Clersé, le 30 mai 1997, « La construction de la certification », organisée par la DESCO et le Céreq en septembre 2001...

I. Incertitudes autour de la notion même de certification.

Dans les travaux de recherche ayant eu comme thématique la certification professionnelle, l'une des principales préoccupations a été de sérier ce que signifie la notion elle-même, indépendamment du contexte national dans lequel elle peut s'inscrire. Par ailleurs, des approches théoriques générales, voire des tentatives de modélisation ont également été entreprises.

A. La recherche d'une définition : les ambiguïtés de la notion.

Pour les auteurs ayant investi la question, l'apparition de la notion de « certification » dans le monde de l'éducation et de la formation confine au néologisme [Girod de l'Ain, 1978 ; Maillard, 2000]

La grande majorité des dictionnaires, relèvent-ils, n'ignore pas le terme mais le retiennent dans une acception bien précise, « action de certifier par écrit », certifier signifiant alors « témoignage par écrit, officiellement, qu'une chose est vraie » (dictionnaire de l'Académie française). Les dictionnaires étymologiques et historiques relèvent que tout en ayant une origine latine médiévale, la reprise du vocable « certification » dans le langage technique du XXe siècle, représente un anglicisme.

Fortement connotée par le droit, la notion de certification recouvre plusieurs sens dans le domaine juridique [Caillaud, 2000]. Sous le vocable de « certification conforme », elle désigne l'attestation de l'identité existant entre la copie et l'original d'un acte ou de l'exactitude de la consignation par écrit d'une déclaration verbale. En matière bancaire, il s'agit du procédé par lequel le tiré, en apposant sa signature au recto du chèque, bloque sous sa responsabilité la provision au profit du porteur jusqu'à l'expiration du délai légal de présentation. L'importance croissante des démarches de « qualité » et de la normalisation [Supiot, 1994] a donné un nouveau sens à la certification que l'on peut définir comme une procédure de vérification de la conformité d'un produit ou d'un service à certaines caractéristiques définies par une norme [Tarby, 1994 ; Meyer, 1998]. C'est ainsi que l'on peut différencier les formes de la certification selon son objet : un produit, une entreprise ou une personne pour laquelle il s'agit de certifier la compétence à accomplir certaines tâches [Pontier, 1996].

L'utilisation du terme certification en matière éducative est apparue dans la littérature américaine au cours des années soixante [Girod de l'Ain, 1978]. L'OCDE la définit comme « une procédure ou un acte par lequel on accorde à des personnes des certificats d'éducation après qu'ils aient réussi aux exigences requises à un certain niveau éducatif. Dans de nombreux cas, la certification agit comme une garantie que les individus ont acquis un minimum de qualification pour pratiquer une certaine profession ou emploi et pour continuer dans l'étape ultérieure du système éducatif » [Girod de l'Ain, 1978].

Cette définition est également reprise par les praticiens de la formation, notamment au sein des administrations centrales. Ainsi, la certification peut-elle être définie comme « une opération ou un document qui authentifie les compétences et savoirs-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle » [Charraud et Ravat, 1994]. Dans d'autres travaux, on parle de « système de certification pour désigner l'ensemble des diplômes, titres et certificats qui existent sur le territoire national, qu'ils soient reconnus ou non par l'État. L'absence de ce

terme des dictionnaires relatifs à l'éducation et à la formation montre qu'il s'agit d'un néologisme qui s'est imposé à une rapidité exemplaire sous l'effet de volontés politiques mettant en cause la référence monopolistique aux diplômes de l'éducation nationale. On identifie par le vocable certification tout ce qui n'est pas diplôme délivré par l'État et homologué de droit. Mais, dans le même temps, on peut difficilement considérer que les diplômes ne sont pas des certifications. Ainsi un mot apparemment simple largement diffusé peut renvoyer à un monde complexe fait d'ellipses et de contradictions » [Maillard, 2000].

Or, si la notion de certification émerge dans le monde l'éducation et de la formation portée par une logique « technique » on constate paradoxalement que les normes émanant d'organisme certificateurs telle l'AFNOR, ne mentionnent pas le terme dans les normes traitant des questions de terminologie [Caillaud, 2000]. Tel est également le cas de l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation qui fait l'impasse sur cette notion pourtant centrale aujourd'hui dans le système éducatif.

Chacun donne donc sa propre définition de la certification et de son répertoire. En raison de l'imprécision des usages, on observe alors aujourd'hui bien des malentendus et des équivalences étranges [Maillard, 2000]. Dès lors, à défaut d'une définition unanimement reconnue de la certification, la plupart des travaux contemporains mettent l'accent sur la dualité du concept lui-même : acte et procédure. « L'évolution sémantique notable qui a accompagné la généralisation du vocable de certification traduit bien le glissement d'une conception à l'autre : si le mot n'est pas nouveau, son usage pour désigner l'ensemble des diplômes et des titres à caractère professionnel s'est en effet généralisé ces dernières années. Outre son caractère générique, l'intérêt de cette notion de certification réside sans doute dans le fait qu'elle désigne tout autant un processus de validation (des connaissances et des compétences) que le résultat de ce processus (l'attestation, le diplôme, le titre). Or, à travers le parallèle opéré avec les systèmes de certification qualité, l'usage de la notion focalise l'attention sur les procédures de validation au lieu de la focaliser sur les processus amonts d'acquisition des connaissances ou des compétences, dont le diplôme ou le titre atteste la possession. Alors que la notion de diplôme est associée à celle de savoir formalisés ou académiques, et donc à la formation, la notion de certification renvoie à celle de compétences professionnelles, de qualification, et donc au résultat recherché indépendamment des voies possibles d'acquisition de celle-ci » [Gauron, 2002].

B. les approches systémiques de la certification.

Dès le début des années 90, des travaux de recherche tentant d'appréhender de façon générique la notion de certification, voire de la modéliser, apparaissent dans des revues européennes (principalement la revue européenne de formation professionnelle, éditée par le CEDEFOP), notamment sous la signature d'auteurs anglo-saxons. On peut distinguer deux périodes dans les travaux visant, de façon générale, la notion abstraite de certification : une première au début des années 90 s'inscrit dans une prise en considération de la notion, la deuxième intervenant plutôt au début du XXI^e siècle et s'inscrivant dans un contexte de réforme nationale d'ampleur (Royaume-Uni, France) et d'actions européennes d'importance.

Pour certains auteurs, au début de cette période [Steedman, 1994], le système idéal de certification est un système repérant l'individu qui remplit les exigences d'emploi de l'employeur, ce dernier économisant des ressources précieuses qu'il dépenserait sinon pour assurer la formation, le travailleur étant quant à lui plus productif. Tout en reconnaissant qu'il s'agit là « d'un enchaînement virtuel idéalisé » de certification, de productivité, d'amélioration

de la rémunération et de renforcement de l'effort de formation, difficile à obtenir en pratique, cet enchaînement explique cependant que les autorités investissent dans la certification. Deux modèles d'intervention sont alors concevables.

D'une part, des pays n'assurent pas, sur une grande échelle, la certification d'aptitudes professionnelles spécifiques dans le cadre du système de formation. Qu'il s'agisse soit d'une volonté politique, soit de la résultante de la construction du système national de certification, cette attitude s'articule avec l'attente du monde commercial et industriel de la flexibilité et de l'adaptabilité des travailleurs à partir d'un niveau de formation générale.

D'autres pays continuent d'offrir une certification dans des domaines très spécifiques : il s'agit d'État où les entreprises assument la formation et le perfectionnement des salariés [Steedman, 1994].

Par ailleurs, pour que, dans cet enchaînement idéal, les employeurs reconnaissent la certification, celle-ci doit être perçue comme transparente et fiable [Mehaut, 1997], c'est-à-dire qu'elle représente une constante dans le temps et sur l'ensemble du territoire (national ou régional), qu'elle soit facile à comprendre tout en fournissant le type d'informations que l'employeur recherche. Cette reconnaissance de fiabilité se traduit alors souvent par l'inscription de la certification dans les conventions collectives et dans un système de salaire progressif, qui doit permettre à l'employeur de décider s'il doit promouvoir ou non un travailleur qui détienne une certification. Les avantages de ce système sont d'inciter les individus à investir dans la formation et une disponibilité du personnel bien qualifié. Mais, à titre d'inconvénients, sont mises en avant des rigidités créées tant au niveau du marché du travail que des systèmes de formation, où les nouvelles certifications et leur reconnaissance peuvent avoir à être négociées entre représentants des partenaires sociaux. En conclusion, pour Steedman [1994], un organisme unique certificateur, placé sous la tutelle des pouvoirs publics constitue une méthode stable et fiable de certification.

Une dizaine d'années après ces premières réflexions, les réformes nationales des systèmes de certification des années 90 et le développement proclamé des politiques européennes de promotion de la formation tout au long de la vie à partir de 1996 ont entraîné un renouvellement de la réflexion sur les certifications professionnelles, en général. Parmi les textes fondamentaux dans le domaine, on doit citer l'article du professeur Young, « certification et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires » [Young, 2001].

L'auteur y propose une typologie comparative des approches de réforme nationale des titres, en distinguant, d'une part, les approches « basées sur le résultat » de celles basées « sur les processus ou institutionnelles ». Dans la première approche, les certifications sont utilisées comme un instrument indépendant de la réforme nationale en cours, définies en termes de critères communs et de niveaux, indépendantes de l'itinéraire suivi par les certifiés pour se qualifier, et conçues pour maximiser la flexibilité des parcours et l'accès à l'évaluation. Cette approche se fonde sur le principe qu'une définition unique de qualification est applicable à la grande diversité des niveaux et que des équivalences peuvent être établies entre diverses spécialités. Ce faisant, elle soulève des problèmes importants : instauration d'une lourde bureaucratie et d'un jargon technique, opposition des institutions de haut rang (universités), négligence de l'importance des contenus spécifiques dans les matières générales et professionnelles, rôle central de l'expertise d'évaluation. Par ailleurs, les certifications vues comme mesurant un résultat contraignent les institutions comme le monde du travail à consacrer plus de temps à l'évaluation, au détriment des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La seconde approche, « institutionnelle », voit les certifications comme des éléments intégrés et naturels au système éducatif et de formation, impliquant de forts liens institutionnels, des partenariats entre les établissements et les partenaires sociaux. Leurs difficultés restent celles soulevées au début des années 90, à savoir un risque d'inertie et de résistance à la réforme, une lenteur d'adaptation aux besoins créés par l'apparition de nouveaux emplois, un frein à la progression entre les spécialités et les qualifications générales et professionnelles, et surtout ne favorisant pas la formation informelle [Young, 2001].

Young se pose alors la question de l'intérêt des Etats pour les certifications et leur réforme. Selon lui, cela permet au gouvernement de renforcer leur contrôle sur l'enseignement, d'instaurer des outils de mesure sommaire d'efficacité pour savoir comment financer l'enseignement, d'accroître la responsabilité des organes locaux et régionaux et d'établir les mesures quantitatives du succès des politiques. Or, les systèmes traditionnels ou institutionnels doivent être réformés (selon les partisans de la nécessité d'une réforme) parce que les titres professionnels et généraux sont organisés séparément (empêchant la progression entre eux), en spécialités (empêchant la mobilité), liées à des périodes d'études dans des établissements offrant ainsi des opportunités limitées aux adultes qui doivent alors suivre le même parcours qu'un jeune. Autant de barrière de contraintes qui empêchent « l'optimisation des opportunités de développement des apprentissages » [Young, 2001].

Il rappelle également que les réformes basées sur le résultat sont étroitement corrélées avec les politiques néolibérales des années 80 et le fait de pays dont le gouvernement central s'impliquait peu dans l'enseignement et la formation. Quel que soit le modèle choisi par les pays réformant leur système, Young [2001] souligne le fait, comme le faisait Steedman [1994], que la valeur d'une certification ne se limite pas à sa capacité abstraite de certifier le savoir d'une personne, mais repose surtout sur des « communautés de confiance » c'est-à-dire la confiance qu'en ont les utilisateurs et la société dans son ensemble.

C. L'économie de la certification.

Bien évidemment, les économistes se sont également penchés sur la question de la certification, notamment A. Vinokur dans son célèbre article « L'économie du diplôme » [Vinokur, 1995] qu'il est difficile de ne pas présenter dans ce rapport.

La science économique étant fondée sur l'idée que la valeur des choses est « déterminable indépendamment de la valeur des personnes pour faire des personnes le reflet de la valeur des choses », les économistes classiques ignorent le diplôme et plus généralement la certification. Or, cette dernière étant à l'articulation des systèmes éducatifs et productifs, elle pose le problème des rapports entre la valeur des choses et la valeur des personnes.

Ce n'est que depuis les années 70 que la question des certifications interroge les économistes et que l'on se demande si « le diplôme a une fonction économique distincte de l'instruction qu'il sanctionne ».

La théorie du capital humain se fonde sur l'hypothèse de concurrence de tous les marchés : elle occulte la fonction de certification de l'appareil éducatif pour ne retenir que l'inculcation des savoirs et des comportements productifs. Le marché du travail reconnaissant la valeur du travail, la théorie du capital humain est indifférente à la sanction, la nature et la forme de l'éducation : la certification est inutile. Dans cette théorie, l'éducation est une industrie comme une autre, produisant un bien intermédiaire dont les spécifications sont déterminées par la demande du système productif, qui s'exprime dans la structure du prix du travail qualifié. Dès

lors, la certification a une fonction interne de contrôle de qualité de la chaîne de fabrication des facultés productives [Vinokur, 1995].

La théorie du « filtre », émergeante dans les années 70 fait apparaître la fonction de la certification de l'appareil éducatif. Cette théorie reste orthodoxe en ce qu'elle se fonde sur l'hypothèse des marchés concurrentiels mais s'écarte du capital humain qu'on ne supposant pas spontanée la condition de transparence sur le marché du travail. La concurrence parfaite n'apparaît que si les employeurs ont une information préalable à l'embauche des facultés productives des candidats : cette information leur est fournie par le diplôme. Celui-ci a donc une fonction de tri à l'entrée du marché du travail et interagit avec d'autres signaux et indices de compétence et d'employabilité [Vinokur, 1995].

Annie Vinokur relève alors que la limite de cette théorie réside dans l'insuffisance de prise en compte des « interdépendances » entre les structures de production des diplômes et celle d'utilisation des diplômés puisque les certificateurs sont considérés comme extérieurs au système d'emplois. Le capital humain fait de l'appareil éducatif une branche d'activité comme une autre, produisant les matières premières humaines différenciées en fonction des signaux de prix. La théorie du filtre estime que la détermination du contenu des diplômes et les modalités d'accès aux institutions qui les délivrent, sont des données extérieures qui s'imposent marché du travail. Or il faut mettre en perspective les analyses du diplôme avec leurs relations sociales qui régulent la certification des travailleurs et l'accès de ces derniers au moyen du travail : le diplôme est une construction sociale inscrite dans des rapports socio-économiques. La certification a donc un rôle dans les sociétés non salariales comme dans le salariat.

Dans les sociétés non salariales, la certification a quatre facettes [Vinokur, 1995]:

- le rationnement domestique : l'accès aux moyens de production et aux connaissances nécessaires à leur mise en oeuvre procède de l'appartenance au groupe de parenté. La transmission des savoirs est informelle et l'éducation n'a ni coût ni sanction.
- le rationnement bureaucratique : fondée sur le concours, il n'a pas d'implication définie en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Il exclut toute recevabilité du titre, implique une stabilité de l'emploi et que l'employeur supporte l'intégralité du coût du filtrage.
- le rationnement corporatiste : lié à la petite production marchande organisée en profession, la certification signale l'achèvement de l'apprentissage formalisé et est nécessaire et suffisante pour accéder au marché des produits mais non du travail. Pour ce dernier, il est le fait de la profession dont dépend l'organisation de la formation et dépend d'une stratégie collective de contrôle à l'entrée, de restrictions de diffusion des savoirs. La certification n'est ni une preuve de formation, ni un signal mais une carte d'entrée dans le cercle des producteurs marchands. La contrepartie de l'acquisition de cette carte coûteuse est un revenu élevé, compensant l'investissement éducatif.
- le rationnement universitaire : spécifique à la formation des emplois de service, il se caractérise par une fonction de production scolaire et certifiée, une autonomie dans la gestion interne de l'institution, dans la définition du contenu de l'enseignement et la collation des certifications. La régulation des flux se fonde sur des critères académiques. S'y affrontent ou se combinent deux contrôles : corporatif interne (corps enseignant et étudiant) et contrôle politique (contenu de l'enseignement, critères de certification, *numerus clausus*...).

Dans le salariat, la certification est essentielle à la mobilité des travailleurs et prend deux formes : corporative et universitaire [Vinokur, 1995].

- la certification corporative et les marchés professionnels : la production et le financement de la formation ne peuvent être assurés par la seule école, une transmission des savoirs opérationnels apprise sur le tas est nécessaire. Le marché professionnel nécessite une régulation institutionnelle forte (contrôle du nombre de formés, modèle normalisé de la certification, partage du coût de la formation). Dans ce système, les conditions d'accès à l'apprentissage et sa rémunération, la création et la reconnaissance des certifications, le contenu et le financement de la certification de la formation sont négociés entre les employeurs et les organisations de salariés, en partenariat avec les pouvoirs publics. Est alors rationné le nombre d'apprentis, leur formation et leur certification.

- la certification universitaire et les marchés internes : en matière d'embauches, il y a bien une demande de force de travail préqualifiée et hiérarchisée par le diplôme. Pourquoi la forme universitaire autonome d'éducation et de formation domine-t-elle dans les sociétés reposant sur des marchés internes ? Trois possibilités :

- la régulation sociale par l'amont : les groupes familiaux assurent leur reproduction sociale par le contrôle de flux de diplômés, le rationnement de l'accès aux études par leur prix ou l'usage de critères sociaux à l'entrée et l'imposition d'une culture de sélection [Bourdieu, Boltanski, 1975]
- la régulation économique par l'aval : en France, l'État est indirectement intervenu dans le pilotage du système scolaire par des variables technico-économiques. La planification de la main-d'œuvre repose sur l'hypothèse de la prédominance des marchés internes et une correspondance titre/poste.
- La régulation conventionnelle : le capital a besoin d'un surplus quantitatif et qualitatif de personnel qualifié par rapport aux besoins, ce qui pèse notamment sur les salariés. La surproduction et la surqualification des travailleurs reposent sur des mécanismes et des logiques incitant les familles à investir en éducation scolaire : la sécurité du salariat apparaît alors supérieure aux autres sécurités (comme la propriété). C'est la certification qui traduit cette sécurisation. Cela suppose alors l'existence d'un système conventionnel de négociations, arbitré par l'État. L'intérêt des employeurs est l'autonomie du système certifiant qui assure la progression des connaissances mais également la dévaluation des diplômes [Passeron, 1982].

4. La certification : quel type de norme ?

D'après Vinokur [1995], la fonction juridique de la certification tend, en général, à décliner pour favoriser le développement du diplôme comme norme technique de production de savoirs.

Quatre éléments caractérisent ce mouvement :

- disposer d'une force de travail immédiatement rentable et mobile et pour cela, avoir une information fine des compétences des travailleurs et gérer la mise à disposition de ses compétences à flux tendus ;
- la multiplication des lieux, des modalités et des moments de l'acquisition des qualifications contribuant à l'éclatement du système éducatif ;

- la pénétration du capital dans le secteur de l'éducation, actuellement dominé par une forme collective non marchande ;
- l'allongement de la durée d'études et l'accroissement des dépenses collectives d'enseignement jugées de moins en moins efficaces.

Se dessine alors un mode de pilotage du système éducatif caractérisé par la dissociation de la production et de la certification de savoirs. Le modèle est donc celui de la certification industrielle qui dans la formation, débouche sur les caractères suivants : l'élaboration du référentiel de certification et la délivrance des certifications reposent sur des autorités extérieures aux producteurs de formation, et un système de sanctions du respect des normes par l'appareil de formation est instauré.

D'autres auteurs se sont également penchés sur la question de l'appréhension du diplôme comme norme. Revenant sur les caractères et la conception de la norme existante sur le marché des produits industriels, P. Mehaut constate plusieurs similarités entre celle-ci et la certification [Mehaut, 1997].

D'abord, le diplôme est lui aussi une norme opérant une distinction entre des produits formellement équivalents. Même si le même « parchemin » délivré dans deux universités est juridiquement le même, on sait que les perspectives offertes certifiées sont différentes selon la réputation de l'établissement lui-même. Ensuite, le diplôme, comme la norme ou le label d'un produit, spécifie certaines caractéristiques de bases indispensables à son usage : acquisition de savoirs et de savoir-faire rendant potentiellement apte le titulaire à l'exécution de certaines tâches. Enfin, comme la norme de type qualité qui porte sur le processus lui-même, le diplôme joue aussi un rôle de norme de production.

Mais pour P. Mehaut [1997], ces premières similitudes apparentes trouvent leurs limites, due à l'ambivalence de la certification de type diplôme. D'une part, le diplôme est à la fois une norme de production et de résultat. À la différence de certains pays où la certification est indifférente aux conditions de production de la formation (Royaume-Uni, Japon), d'autres pays comme la France voient leur certification principale marquée par le sceau de l'institution assurant la formation permettant d'y accéder. Ensuite, le diplôme est à la fois une norme interne au système de formation et une norme externe sur le marché du travail. En tant que norme interne, le diplôme est étroitement dépendant de la structure du système de formation selon qu'il soit notamment diplôme introductif (permettant la poursuite d'études) ou terminal (conditions éventuelles à l'entrée sur le marché du travail) ou les deux. Il en est de même en tant que norme externe sur le marché du travail : sa fonction est dépendante des modes sociaux de construction de ces marchés. Le diplôme est alors face à un paradoxe : condition pourtant nécessaire à l'accès à l'emploi, il est de moins en moins suffisant. Enfin, le diplôme est « l'étalon » des positions sociales, indépendant du seul marché. Il participe à l'identité professionnelle des individus et est plus producteur de hiérarchie. Ce qui est vrai pour les personnes mais aussi pour la profession : avoir pour une branche son propre diplôme contribue également à l'identité sociale de celle-ci [Mehaut, 1997].

II. Paysage et visages de la certification en France.

La recherche ayant trait à la question des certifications dans le contexte uniquement français a abordé cette question suivant plusieurs perspectives. D'une part, il semble qu'il y ait consensus à reconnaître l'existence d'un modèle français aujourd'hui remis en cause. Dès

lors, se pose la question de l'identification du paysage des certifications. D'autre part, prenant pour base la dualité de la certification, et plus particulièrement du diplôme, des travaux se sont portés d'un côté sur les modes de construction des certifications, de l'autre sur les usages qui en sont faits.

A. L'idée communément admise de l'existence d'un modèle français.

Quel que soit leur champ disciplinaire (histoire, sociologie, droit), la grande majorité des travaux de recherche s'accorde sur l'existence d'un modèle français de la certification, fondé sur des paradigmes aujourd'hui remis en cause.

Concernant les recherches historiques portant sur la construction de ce système, on s'accorde à considérer que les travaux de Guy Brucy font autorité en la matière [Brucy, 1998]. Celui-ci considère que la construction du système français de certification s'est faite en deux étapes, autour de la notion de diplôme professionnel.

Au cours d'une première période qui s'étend de la fin du XIXe siècle aux années 30, il convient de parler d'une « gestion libérale des diplômes ». Ceci n'apparaît qu'à la fin du XIXe siècle et visent la formation des employés du commerce et des ouvriers aptes à être immédiatement utilisés à l'atelier (certificats d'études professionnelles industrielles, certificats d'études professionnelles commerciales, diplôme d'élèves brevetés). Ce n'est qu'avec la première guerre mondiale qu'est créé un diplôme destiné à la formation des apprentis : le certificat de capacités professionnelles qui devient certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1919. Ce diplôme est axé pour l'essentiel sur la pratique du métier et laissé à la responsabilité des professionnels locaux. Ainsi, jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'ensemble de ces diplômes professionnels sanctionnent une formation dont les contenus dépendent surtout des préoccupations locales, puisqu'il s'agit de s'ajuster aux besoins des employeurs.

L'absence de standardisation est doublement critiquée. D'une part, par les employeurs de secteurs qui recherchent des salariés mobiles et qualifiés, qui auront suivi des formations détachées des spécificités techniques locales. D'autre part, par des fonctionnaires de l'enseignement technique pour qui la formation professionnelle doit avoir une finalité humaniste (connaissances théoriques et pratiques, applicable à toutes les situations de la vie professionnelle ainsi qu'une formation humaine et civique). La fin des années 20 est alors marquée par un mouvement de codification des CAP (avec un règlement d'examen commun) et une hiérarchisation de formation des certifications. Les CEPI et CEPC laissent place à des brevets destinés à une élite, le CAP demeurant l'apanage des apprentis [Brucy, 1998].

Débute alors la seconde phase de ce mouvement de construction du système français que Guy Brucy appelle « la rationalisation étatique », marquée par trois temps forts. Le premier date du Front Populaire avec la multiplication des conventions collectives qui vont définir l'ouvrier qualifié comme ayant un métier dont l'apprentissage est sanctionné par un CAP. Cette référence, volonté des partenaires sociaux, s'accompagne d'un vaste mouvement de standardisation des formations et des diplômes impulsé par l'État. Dans un second temps, le régime de Vichy consacre le monopole étatique des diplômes professionnels : l'État organise les examens et délivre seul les diplômes dont il garantit la valeur sur le marché du travail. Enfin, à la libération, sont créées des instances (commissions professionnelles consultatives) regroupant des partenaires sociaux et des fonctionnaires à qui revient la tâche de modifier,

supprimer ou créé des diplômes en fonction des besoins des professions. Furent ainsi créés des brevets de techniciens et le règlement général de tous les CAP industriels. Dans ce système ainsi mis en place, les diplômes délivrés par l'institution scolaire, garantis par l'État, sont reconnus par les partenaires sociaux dans les grilles de classification des conventions collectives [Saglio, 1987].

La recherche juridique témoigne également de l'existence d'un État diplômant [Caillaud, 2000] : la notion de diplôme a pour caractère juridique d'être conçu, en France, en *référence à l'Etat*. Sa cohérence repose justement sur le rôle central des autorités publiques puisque cette référence étatique apparaît sur les deux faces de ce *Janus* juridique.

Elle se retrouve d'abord dans les mécanismes de création, de délivrance et de protection pénale des diplômes. Pendant un siècle et demi, ce constat apparut comme une évidence, la conception napoléonienne du système éducatif reposant sur un monopole de l'Etat, monopole confirmé à la fin du siècle dernier dans l'enseignement supérieur et renforcé par le régime de Vichy dans l'enseignement technique et professionnel. Suivant cette logique, l'Etat s'est engagé lui-même dans la conception des diplômes et de leurs référents, selon une méthode qui préside toujours à l'élaboration des diplômes professionnels.

Mais le développement de la formation continue, le nombre croissant d'organismes privés de formation et la consécration de l'autonomie accordée à certains établissements publics ont mis à mal ce modèle du diplôme conçu de façon centralisée et sanctionnant une formation initiale. La multiplication des filières d'enseignement échappant au modèle « éducation nationale » ont incité les autorités étatiques à élaborer une autre stratégie d'officialisation des certifications d'acquis de formation. Cette officialisation ne repose plus sur la seule conception des diplômes au sein des administrations centrales mais sur l'apposition d'un « sceau » destiné à valider une démarche non étatique conférant à la certification le statut de diplôme : le visa des diplômes techniques, l'habilitation d'une école à délivrer le diplôme d'ingénieur, l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique...

A première vue, on pourrait analyser ce mécanisme comme la preuve de la volonté manifeste des pouvoirs publics de contrôler l'ensemble des certifications publiques ou privées. En réalité, cette reconnaissance étatique est recherchée par les organismes de formation eux-mêmes. L'Etat ne peut la leur refuser sauf, d'une part, à provoquer des tensions et, d'autre part, à considérer que ses diplômes satisfont à tous les besoins en qualifications.

Derrière ce besoin de reconnaissance étatique apparaît, en fait, *une demande de légitimation par l'Etat*. Une des conséquences juridiques de cette légitimation est de conférer un statut à la certification elle-même. Non seulement le sceau de l'Etat y est apposé, ce qui confère parfois un certain prestige à la formation, mais lui sont également reconnus une valeur et un niveau – fondement de l'homologation –, la possibilité de porter la dénomination de diplôme et une protection pénale propre. L'attitude d'organismes prétendant indûment délivrer des titres homologués illustre cette course à l'officialisation.

La certification validée est ainsi mise sur le même pied que les diplômes directement conçus par l'Etat : ses titulaires ont accès à certains droits en principe réservés aux diplômés. Une telle propriété n'est pas inutile dans le cadre d'un marché concurrentiel tel celui des écoles de commerce. Car si l'Etat s'est tellement investi dans la création d'un tel système national des diplômes au point d'en être l'acteur central et incontournable, c'est parce que « lorsque l'Etat donne un grade, l'Etat atteste, l'Etat certifie, l'Etat garantit » [Simon, 1875]

Si ce modèle est unanimement admis par les travaux portant sur la question, ceux-ci admettent également, et tout aussi unanimement, qu'il est aujourd'hui remis en cause par une conjonction de facteurs, depuis notamment le début des années 70.

D'abord, la création du mécanisme d'homologation des titres et des diplômes de l'enseignement technologique donne une valeur officielle aux certifications sanctionnant une formation professionnelle dispensée dans des établissements qui ne sont pas placés sous le contrôle du ministère de l'éducation nationale [Charraud, Boudier, Kirch, 1995].

Ensuite, il s'agit de la création du baccalauréat professionnel en 1985 : ce nouveau diplôme bouleverse la fonction des lycées professionnels et contribue à la disqualification des CAP, considérés comme étant de niveau inférieur. Il contribue à une « désouvriérisation » des lycées professionnels [Beaud, 1996] et à une hiérarchisation des diplômes acquis par la voie d'apprentissage [Moreau, 2003].

Par ailleurs, sont apparus en 1992 puis en 2002, de nouveaux modes de délivrance des diplômes fondés sur la seule reconnaissance de l'expérience professionnelle : la validation des acquis professionnels devenus validation des acquis de l'expérience. Ces mécanismes rompent ainsi le lien entre la formation et la certification. De nombreux travaux ont été consacrés à ces mécanismes et à la prise en considération de l'expérience professionnelle [Grasser et Rose, 2000].

Enfin, et surtout, les partenaires sociaux ont profité de la possibilité qui leur était offerte de reconnaître de nouvelles qualifications dans les classifications des conventions de branche, pour s'engager eux-mêmes dans la construction de leur propre système de certification des acquis : les certificats de qualification professionnelle (CQP). Si ces certificats ont une audience limitée dans leur nombre et l'éventail des publics à qui ils sont destinés, ils se posent juridiquement en concurrents des diplômes professionnels en accordant les mêmes droits que ces derniers en matière de classification et de rémunération [Jobert et Tallard, 1995 ; Dubernet et Caillaud, 1999]. Ils sont surtout porteurs d'une autre conception de la formation que celle du diplôme des années 20, marquée d'humanisme : ils visent à répondre aux besoins d'une entreprise, aux particularités d'une technique d'un produit [Brucy, 1998].

Pourtant, peut-on parler d'une véritable concurrence des CQP envers les diplômes ? Une étude comparative de trois cas, menée par le Céreq, met en évidence des modalités de construction très variées de ces certifications. Celles-ci peuvent être très centralisées et très réglementées ou, au contraire, reposer sur des initiatives diverses d'entreprise de la branche et être, ainsi, fortement décentralisées. Par rapport aux diplômes, les CQP se démarquent de leurs objectifs puisqu'ils privilégient les savoirs utiles à la production mais présentent aussi de grandes ressemblances avec eux. [Veneau, Charraud, Personnaz, 1998].

B. A la recherche du paysage français de la certification.

Est-on aujourd'hui en France en mesure de définir clairement ce qu'est une certification professionnelle, du moins ce qui entre dans cet ensemble, à supposer justement qu'il s'agisse d'une catégorie générique ?

Avec la loi de modernisation sociale du 18 janvier 2002, la notion de certification professionnelle entre dans le droit français. Jusqu'à cette date, il est courant de présenter le paysage français de la certification comme étant structuré par les institutions chargées de la formation conduisant à leur délivrance. À la veille de la loi, trois grands ensembles composent ce paysage [Charraud, 2003] :

- un premier ensemble composé des diplômes délivrés par le ministère de l'éducation nationale (secondaire ou supérieur), délivrés en co-tutelle avec lui, et d'une partie des diplômes du ministère de l'agriculture.
- un second ensemble composé des titres et des diplômes délivrés par d'autres ministères, par des organismes consulaires, par des établissements privés ou publics en leur nom propre (diplômes d'universités). Ces certifications font généralement l'objet d'un positionnement de leur niveau et de leur spécialité de formation par la commission technique d'homologation.
- un troisième ensemble composé des certificats créés et délivrés sous le contrôle des branches professionnelles.

D'autres travaux envisagent une plus grande variété de certifications répondant non à la logique de leur délivrance, mais à la diversité des objectifs qu'elles poursuivent [Merle, 1997]:

- d'une part, les diplômes professionnels de l'éducation nationale qui sont principalement conçus dans l'optique de la formation initiale doivent permettre aux jeunes d'acquérir les bases d'un métier tout en progressant dans la maîtrise des savoirs nécessaires à leur développement personnel et leur insertion sociale. Organisés en filière, on peut toutefois les préparer aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ou en apprentissage.
- les titres du ministère du travail conçus dans une optique de formation continue et portant sur des savoir-faire techniques et professionnels.
- les titres homologués par la commission technique d'homologation ainsi que les certificats de qualification professionnelle des partenaires sociaux forment un troisième ensemble : ce sont des certifications moins directement liées au suivi d'un cursus et plus proches des compétences immédiatement utiles dans les entreprises. Il convient toutefois de rappeler que l'homologation se confond avec la notion de réglementation d'État.
- les certifications échappant à la réglementation publique, délivrées par un organisme privé dont la reconnaissance ne réside que dans la notoriété.

L'ensemble de ce système apparaît alors relativement complet et répond ponctuellement à l'ensemble des besoins [Merle, 1997].

Avec la loi de modernisation sociale de 2002, ce n'est plus en fonction des offreurs de formation, ni des besoins spécifiques que semble organisé le système français de certification mais en fonction des « modalités de construction des références » [Charraud, 2003]. En effet, l'une des principales dispositions de ce texte est de faire de la validation des acquis de l'expérience, une voie obligatoire d'accès aux certifications (comme le sont la formation initiale ou la formation continue). Dès lors, ces dernières ne peuvent donc plus être organisées sur le seul critère de l'offre de formation. Le répertoire national qui a vocation à rassembler l'ensemble de certifications en France, distingue alors deux catégories :

- les certifications enregistrées de droit c'est-à-dire les certifications établies sur la base d'une consultation entre l'État et les partenaires sociaux : y entrent les certifications construites dans le cadre des CPC (diplômes professionnels et titres du ministère de l'emploi), du CNESER (diplômes de l'enseignement supérieur), des CPN (diplômes universitaires de technologie), de la commission des titres d'ingénieurs...
- les certifications enregistrées suite à une demande exprimée auprès de la commission nationale de la certification professionnelle. D'une part, il s'agit de certifications délivrées par un ministère n'obéissant pas à la concertation avec les partenaires sociaux, par un

établissement consulaire, un établissement public ou privé en son nom propre. D'autre part, entrent dans cette catégorie les certificats délivrés sous la responsabilité des branches professionnelles (CQP) [Charraud, 2003].

C. Des réflexions consacrées à la construction de la certification.

La construction de la certification est une préoccupation des travaux de recherche depuis plusieurs années. Ceux-ci sont pour l'essentiel l'œuvre du Céreq ou du ministère de l'éducation nationale. De nombreux travaux ont eu lieu sur la question comment témoigne la bibliographie. Nous ne retiendrons ici que les plus marquants.

Ainsi, en 1995, un numéro spécial de la revue *Formation et Emploi*, du Céreq, est consacré de façon générale à « la construction et la négociation des diplômes ». Y sont traités des diplômes extrêmement variés et des problématiques très différentes.

Ainsi, à partir de l'analyse du baccalauréat professionnel « définition des produits industriels, sont mis en exergue les problèmes de création d'une formation [Agulhon, 1995]². Or le baccalauréat professionnel, dont une cinquantaine de spécialités sont créés entre 1985 et 1991, est spécifique et à la fois difficile à mettre en oeuvre, en ce qu'il s'organise sous une forme d'alternance en milieu scolaire. Les établissements scolaires ont du mal à mobiliser les entreprises qui pourtant ont leur avis sur ce diplôme. Les nouvelles méthodes d'élaboration des diplômes et le regain de l'alternance font resurgir la problématique de l'adéquation immédiate formation-emploi sans qu'elle ne soit pour autant très opérante. Toujours concernant le baccalauréat professionnel, à partir de l'exemple de la « construction et réparation de carrosserie automobile », dix ans après la création de ce diplôme, le devenir des bacheliers, le rôle des diplômes dans l'accès à l'emploi, les emplois occupés sont analysés afin de réenvisager les conditions de création de cette certification.

À travers l'exemple du brevet d'études professionnelles, le thème de la relation formation-emploi [Kirsch et Werquin, 1995] est à nouveau étudié : la diversification des diplômes en spécialités de formation se justifie par l'existence d'emplois correspondants. Mais l'évaluation de cette correspondance reste imprécise. Les auteurs proposent alors des indicateurs permettant de caractériser la diversité des connexions entre spécialités de formation et familles professionnelles.

À partir de l'exemple des formations complémentaires d'initiative locale, une autre contribution montre que ces dernières prennent des formes très variées [Gendron, 1995]. Ces variations traduisent les différentes appropriations des textes réglementaires par les acteurs impliqués en fonction des configurations locales. Ainsi, selon l'initiateur de la démarche, trois façons d'utiliser les FCIL peuvent être mises en évidence : un acteur à des besoins précis de qualification et rechercher une solution dans le système éducatif, ou des enseignants créent une FCIL à partir de leur réseau de proximité professionnelle, ou enfin ces enseignants ont déjà l'outil à leur disposition. Selon la démarche, l'engagement dans le dispositif est plus ou moins fort.

Enfin, le problème général du recours à l'expert dans le processus de création de diplôme, ainsi que ses limites, sont étudiées [Ourteau, 1995]. Ce qui est attendu de l'expert est de rechercher « les argumentations non explicitées de demande de création du diplôme » et de produire une interprétation impartiale et objective. Or, comment garantir l'impartialité et

² Toutes les références qui suivent sont tirés du numéro spécial de *Formation et emploi* précité (n°52, 1995).

l'objectivité d'une analyse fondée sur les déclarations et les informations des acteurs ? D'une part, les délais offerts à l'expert ne lui permettent pas de se lancer dans des investigations d'envergure. D'autre part, le recours à l'expert traduit aussi bien des besoins de connaissances techniques que des préoccupations stratégiques.

En 2001, la DESCO et le Céreq ont organisé un séminaire de travail faisant le point sur la question des usages d'un référentiel des diplômes, près de dix ans après le lancement de la validation des acquis professionnels et de la réorganisation de la construction des diplômes autour de ces « référentiels » [Maillard, 2003]. Clôturent ce séminaire, des journées ont été consacrées à « la construction de la certification : quelles méthodes pour quels usages ? ». Si la réflexion sur l'usage des diplômes professionnels a souvent fait l'objet de larges débats avec les partenaires sociaux, la question de l'usage concret de ces référentiels constitutifs des diplômes dans les actes de certifications a peu été posée, a peu fait l'objet de débats hors de l'école. Comment les enseignants s'appuient-ils sur ces référentiels pour organiser leur cours ? Or cette question émerge avec le développement de la validation des acquis et ne concerne plus les seuls pédagogues mais l'ensemble des personnes demandant à un jury d'examiner leur expérience pour la valider. Des réflexions de ces journées, trois pistes de recherche semblent avoir été énoncées [Blondet et Tessier, 2002]. « D'abord, la validation des acquis confirme l'importance de la question des usages des référentiels, l'enjeu étant peut-être autant celui de leur appréciation que celui de l'amélioration de leur définition. Comment permettre l'appropriation de ces référentiels par les membres des jurys comme par les candidats pour que l'expérience devienne évaluable ? ». Ensuite, « le débat entre savoirs académiques et ceux nés de l'expérience permet de dire que les savoirs de référence de l'activité sont originaux : par conséquent, il s'agit de construire une théorie des domaines professionnels ». Enfin, il apparaît que « la construction des certifications est posée sous un angle socio-économique et pas seulement pédagogique ». Elle pose les questions à la fois de la définition des référentiel d'activités mais également des questions relatives « à la pertinence des diplômes existants et à créer ». Or cette pertinence s'inscrit dans un contexte de diversification croissante du paysage de la certification et dans une réforme permettant de régler le foisonnement des certifications dans de nouveaux espaces de concertation.

Enfin, comme on a pu le voir, la question des acteurs dans la construction de la certification fait l'objet d'analyses [Ourteau, 1995]. Pour autant des réflexions récentes se concentrent sur la place particulière des partenaires sociaux dont le rôle institutionnel dans le monde de la certification ne cesse de croître depuis 1948 [Gauron, 2000] jusqu'à la loi de 2002 qui fait de la consultation des partenaires sociaux (que l'on peut qualifier aujourd'hui d'usagers de la certification) une condition obligatoire à l'inscription de droit d'une certification dans le répertoire [Charraud, 2003].

D. Des réflexions relatives à l'usage des certifications.

Dans l'usage qui peut en être fait, la certification présente un double visage sur lesquels de nombreux travaux ont mis l'accent, surtout à partir de l'exemple du diplôme. D'un côté, le diplôme apparaît comme un attribut individuel d'une personne qui peut alors s'en prévaloir et en user de manière personnelle. De l'autre, il est considéré comme prescripteur de droits [Dubernet, 1996] c'est-à-dire comme norme collective.

Attribut individuel, le diplôme relève d'un processus de distinction qui s'intègre à un ensemble de signes identitaires [Dubernet, 1996] et qui distingue son titulaire, dont l'absence traduit un

phénomène de méconnaissance sociale. Au-delà ses effets immédiats ou son contenu, le diplôme matérialise un point de départ (on parle d'ailleurs de bagages à son sujet). Des travaux sociologiques portant sur l'embauche [Dubernet, 1996] démontre que la première clé du tri est pratiquement toujours le diplôme acquis en formation initiale. Par ailleurs, plusieurs enquêtes ont montré que l'acquisition de certifications pérennes, comme le diplôme, favorise les carrières dynamiques [Dubar, 1998]. En outre, le diplôme est une garantie que le certifié sait faire quelque chose de précis à un moment précis, et qu'il l'a acquis à l'issue d'une formation dispensée dans ce but. La certification doit alors être vue comme une attestation d'un échange [Dubernet, 1996] : la formation contre la part de l'individu qui se matérialise dans du temps passé, de l'énergie consacrée, de l'argent investi.

Attribut personnel, le diplôme est aussi prescripteur de droits. Il en est fait un usage collectif qui s'analyse à travers son rôle social : servir de référence à la construction de catégories opératoires. Le diplôme apparaît d'abord comme le droit d'apprendre : jusqu'à la validation des acquis, les diplômes étaient la seule voie permettant d'accéder à des formations. Or ce droit est en évolution : on constate une fermeture notamment dans le cas du baccalauréat où l'inflation de ce diplôme [Passeron, 1982] provoque une sélection de certaines filières dont les places sont limitées [Godet, 1993] si bien que des auteurs estiment qu'il devient une certification sélective et génératrice de ségrégation [Dubernet, 1996]. Par ailleurs, la validation des acquis a également transformé ce droit d'accès au savoir.

Le diplôme est également vu comme un droit d'exercer [Dubernet, 1996]. Si initialement, la réglementation professionnelle visait les métiers de l'enseignement, du droit et de la médecine, elle tend à s'étendre à de plus en plus d'activités comme les professions sanitaires et sociales, voire les professions artisanales depuis la loi Raffarin de 1996 [Caillaud, 2000]. Or, si le diplôme joue de plus en plus un rôle en tant que régulateur direct des marchés du travail, des problèmes d'équilibre se posent entre les secteurs réglementés et ceux dits libres : la régulation par les diplômes peut faire perdre à ces derniers leur qualité de sanction d'une qualification professionnelle pour devenir un instrument de régulation en amont de la formation, sans pour autant être efficace en termes de certification des compétences, proprement dite [Dubernet, 1996].

Le diplôme est surtout analysé par les travaux de recherche comme une garantie de classement dans les professions salariées du secteur privé mais également dans la fonction publique. Dans ce dernier cas, la concordance entre les grilles hiérarchiques des certifications génère une « représentation normative des emplois » : à tel diplôme correspond tel emploi [Dubernet, 1996]. Cela a donc contribué à des représentations de la qualification et à l'idée que l'on peut être surdiplômé [Correia, 1999]. Dans le secteur privé, le rapport salaire-diplôme est un repère central des classifications des conventions collectives de branche [Saglio, 1986]. Les pratiques de classement des salariés se réfèrent aux modes de reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives et les grilles de classifications qui y figurent. Les travaux de Jobert et Tallard ont montré qu'à travers l'analyse d'un échantillon de grilles, la généralisation de la prise en compte des diplômes s'accompagne d'une diversité des modes de reconnaissance : elle s'exprime aussi bien dans le nombre et la nature des diplômes retenus que dans la présence ou non de garanties de classement. Leurs travaux se sont donc attachés à l'étude de la tendance des branches à reconnaître dans leurs grilles leurs propres certifications (CQP) [Jobert et Tallard, 1995].

L'analyse juridique a également appréhendé cette question des droits que confère le diplôme pour les distinguer en deux catégories. En délivrant un diplôme, l'autorité publique certifie et donc apporte la preuve que le diplômé a montré, à un moment particulier qu'il possède un niveau d'aptitudes et de connaissances conforme à celui défini par les textes réglementant le

diplôme. Au XIX^{ème} siècle, ce pouvoir de certifier les savoirs et les aptitudes d'un individu a été analysé comme un droit d'authentification appartenant à l'Etat. En délivrant un diplôme, l'Etat userait de son droit d'authentifier toute chose, et donc « le savoir comme le notaire ou le juge authentique une convention ou un droit de propriété ou une filiation ». En réalité, la force probante du diplôme ne peut donc réellement s'apprécier que par l'étude des droits qu'il confère. En effet, par l'usage et la présentation de son diplôme, un diplômé cherche à apporter à ses interlocuteurs la preuve de ses connaissances et de ses aptitudes afin, généralement, de poursuivre ses études à un niveau supérieur, d'exercer un emploi à titre salarié ou indépendant, et parfois, lorsqu'il est en situation de chômage, à bénéficier d'un mécanisme particulier de remise au travail. Lors de la discussion et du vote de la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement, le député Jules Simon estimait que « lorsque l'Etat donne un grade, l'Etat atteste, l'Etat certifie, l'Etat garantit ». Nous venons d'envisager ce que l'Etat certifie. Mais que garantit-il réellement ?

D'une part, l'Etat garantit des droits aux diplômés. En effet, dans certaines hypothèses, le législateur a conféré au diplômé des droits que la simple possession du diplôme lui permet de faire valoir sans contestation. On parlera de droits garantis pour le diplômé : le diplôme s'apparente alors à une preuve légale, écrite et parfaite. D'autre part, en certifiant, l'Etat garantit également que le système de formation et de validation dont sort le diplômé, obéit à certaines règles de qualités sur lesquelles l'Etat engage sa crédibilité. L'Etat met en avant sa légitimité dans la qualité du système de formation et du diplômé. Il appartient alors aux interlocuteurs de ce dernier, notamment des employeurs, de reconnaître cette qualité en accordant ou non un crédit au diplôme. Dans cette situation, les droits du diplômé sont éventuels. On peut considérer le diplôme comme un simple « commencement de preuve par écrit » des savoirs et des aptitudes du diplômé.

Une partie des droits des diplômés peuvent donc s'analyser comme des droits garantis par l'Etat lui-même. Cette forte présence de la puissance publique se justifie d'abord par le contrôle du système éducatif. C'est ainsi que, parmi les droits des titulaires de diplômes que l'on peut qualifier d'introductifs, figure celui de poursuivre ses études et d'accéder à un niveau supérieur de formation. Or, cette accession implique de posséder les connaissances du niveau inférieur de formation : la possession du diplôme consacrant ce niveau prouve à elle seule la possession de ces connaissances. Dans de très nombreuses hypothèses, c'est l'accès à une activité professionnelle qui est conditionné à la possession d'un diplôme. Cette situation apparaît dans la fonction publique dont l'entrée se fait par un concours auxquels seuls peuvent se présenter les titulaires de certains diplômes. Tel est également le cas dans la plupart des professions indépendantes, libérales, artisanales ou commerciales [Caillaud, 2000] ainsi qu'un certain nombre de professions salariées : pour des motifs d'intérêt général –préservation de l'ordre juridique, protection de la santé et de la sécurité des personnes et garantie de la qualité de l'enseignement l'exigence d'un diplôme est devenue la règle et elle confère à celui qui le possède, un monopole d'actes professionnels ou d'un titre professionnel [Pertek, 1994].

La réglementation étatique exigeant la possession d'un diplôme pour accéder à certaines activités est le versant logique du système national des certifications. Il serait même exact de dire que le souci de réglementer et de protéger ces professions est à l'origine du contrôle par les pouvoirs publics des processus de construction et de délivrance des diplômes. Comme l'exposait Jules Simon, toujours au cours des débats relatifs à la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement : « Les grades ont deux effets. Le premier est d'ouvrir aux carrières publiques (...). Le second, c'est ouvrir la carrière judiciaire et la carrière médicale. Pour l'une comme pour l'autre, vous demandez à l'Etat qui confère ces grades, de garantir la capacité de ceux qui obtiennent ces grades. C'est un service public qu'il rend ».

Ainsi le niveau de connaissances et d'aptitudes exigé pour la poursuite d'études comme pour l'accès à une profession réglementée est, d'une part, établi par l'Etat lui-même au travers de textes réglementant ces études ou ces professions et, d'autre part, certifié individuellement par l'Etat qui délivre lui-même les diplômes nécessaires.

Outre le fait que le diplôme apparaisse donc comme un mode de preuve légale et littéral, c'est à dire écrit, des ces aptitudes et savoirs nécessaires, il peut également s'analyser comme une preuve dite parfaite au moyen d'un acte instrumentaire. En effet, dans une preuve par acte instrumentaire, la dette du débiteur d'une obligation est inscrite sur un document qu'il a lui-même signé. Or les droits du diplômé se prouvent effectivement par la présentation d'un diplôme signé par les représentants de l'Etat. La force de la preuve vient alors de ce que le débiteur, à savoir l'Etat, ne saurait contester cette preuve sans se déjuger et se délégitimer dans son rôle d'autorité certifiante.

A côté des droits garantis du diplômé existent donc des droits qualifiés d'éventuels [Caillaud, 2000]. La définition de ces droits relève fréquemment de la puissance publique mais leur mise en œuvre dépend de la volonté des partenaires sociaux et surtout d'un employeur, seul juge, en droit français, des aptitudes de ses salariés et de ceux qu'il va recruter.

Dans un premier temps, il s'agit des droits attachés au diplôme par les conventions collectives de branche. En effet, le Code du travail exige qu'une convention de branche conclue au niveau national contienne obligatoirement pour être étendue des dispositions concernant les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences (article L. 133-5 du Code du travail). Une étude de ces conventions montre que, dans la plupart des cas, le diplôme n'apparaît que comme l'indicateur d'un niveau de connaissances nécessaires à la tenue d'un emploi et ne suffit pas à lui seul à garantir à son titulaire une classification. Tout au plus peuvent être accordés au diplômés quelques avantages pécuniaires.

Dans un second temps, la montée et la persistance du chômage ont entraîné une intervention des pouvoirs publics qui créèrent, pour les demandeurs d'emploi ayant un faible niveau de formation, des mécanismes d'insertion dont l'accès est ouvert aux titulaires d'un diplôme inférieur à un certain niveau. Définies par l'Etat, ces mesures reposent sur la responsabilité et la volonté des employeurs, motivés la plupart du temps par les allègements de charges auxquels ces mécanismes donnent droit. Or, en France, lorsqu'un employeur cherche un salarié pour occuper un emploi, ce sont les exigences de l'emploi qui sont juridiquement déterminantes pour le classement et la rémunération et non le diplôme. Qui plus est, lorsque cet employeur recherche un salarié possédant certaines aptitudes et connaissances, il n'est absolument pas tenu de reconnaître acquises ces dernières chez un candidat diplômé : il n'est donc pas tenu de reconnaître le diplôme comme preuve et moyen de preuve de ces aptitudes et connaissances. Tout au plus le diplôme pourra-t-il être considéré comme un commencement de preuve par écrit, c'est à dire un acte « qui rend vraisemblable le fait allégué ». L'employeur possède, en effet, des outils juridiques lui permettant de vérifier que les connaissances et les aptitudes désirées sont réellement possédées. Ce seront d'abord les entretiens et les tests d'embauche réalisés avant la signature du contrat de travail. Il s'agira surtout de la période d'essai consécutive à la signature du contrat. Celle-ci permet à l'employeur de vérifier l'aptitude de son nouveau salarié à exercer l'emploi occupé et, de rompre la relation contractuelle à tout moment de cette période, sans préavis, motif ou indemnités, s'il estime que tel n'est pas le cas.

La réponse à la question « que prouve juridiquement un diplôme ? » présente donc un caractère extrêmement protéiforme. Il apparaît finalement que le diplôme n'est juridiquement

une preuve que lorsque l'Etat en décide ainsi, lui qui, en outre, est l'autorité certifiante. Si tel n'est pas le cas, la force probante du diplôme ne paraît pas si évidente.

III. Les approches européennes de la certification.

La recherche européenne sur les certifications, et plus largement sur la formation professionnelle, prend plusieurs formes. Au-delà des travaux « internes » à chaque pays, elle est soutenue par les instances européennes. C'est l'objet même du CEDEFOP, centre européen de développement de la formation professionnelle créé en 1975, qui édite notamment la Revue Européenne de Formation Professionnelle, destinée à la publication d'articles provenant de chercheurs ou de spécialistes de ces questions (professionnels, administratifs...). Elle vise ainsi à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation professionnelle en l'inscrivant dans une perspective européenne. D'autre part, le CEDEFOP publie également des monographies portant notamment sur les systèmes nationaux des Etats membres de l'Union.

Une étude de ces travaux (nationaux et européens) montre qu'au-delà les monographies, la recherche sur la question des certifications suit deux axes principaux. D'une part, il s'agit de recherches comparatives entre les systèmes nationaux. D'autre part, les actions émanant des instances européennes ayant des effets sur ces systèmes font, elles aussi, l'objet d'études.

A. Les études comparatives des systèmes : des recherches transnationales.

Les systèmes de certifications reposant sur la responsabilité politique de chaque Etat (l'union européenne n'a aucune compétence pour agir sur la structure des systèmes d'enseignement et de formation des états membres [Pertek, 1994], la plupart des recherches ayant trait à la dimension supranationale de certifications portent parfois sur l'étude d'un pays en particulier, mais le plus fréquemment sur la comparaison entre deux ou plusieurs systèmes nationaux.

Dans ce domaine, les travaux menés par le Céreq peuvent encore être considérés comme des références. Plusieurs manifestations d'importance ont ainsi été organisées dans ces perspectives comparatives. Quels furent les pays choisis ? A l'instar de toutes les études portant sur les systèmes de sécurité sociale, montrant l'existence de trois grands modèles, les travaux comparatifs sur les certifications ont été consacrés essentiellement à la mise en perspective du système français au regard des systèmes allemand et anglais.

1. Comparaison France-Allemagne.

Dans le système allemand, les diplômes constituent le socle de savoirs et de savoir-faire indispensables pour tous les professionnels [Merle, 1994]. Le processus de création d'un diplôme y est plus long qu'en France du fait de nombreuses analyses du travail mais la priorité n'est pas donnée au « référentiel » pédagogique, l'apprentissage s'effectuant en situation de travail. L'élaboration des diplômes implique alors étroitement les entreprises. D'une part, l'obtention du titre s'effectuant par la formation en alternance qu'elles financent, elles sont directement impliquées dans le processus de formation. D'autre part la certification ainsi délivrée s'accompagne d'une importante reconnaissance à l'embauche. L'obtention du diplôme assure non seulement de meilleures chances d'être recruté dans un emploi correspondant mais il ouvre des possibilités de déroulement de carrière. Enfin, les diplômes couvrent le niveau de

base de la profession (et pas l'ensemble des niveaux), favorisant ainsi la progression de l'individu par l'expérience ou la formation continue [Merle, 1994]. Ainsi, la négociation avec les syndicats engage les entreprises dans la détermination du savoir-faire du professionnel, des tâches qu'on peut lui confier, de son degré d'autonomie dans le travail : la certification contribue à l'organisation du travail de l'entreprise.

Organisé en mai 1996 par le LEST et le Céreq, dans le cadre du programme « éducation et formation en Europe », un séminaire a été consacré à la négociation et la construction des diplômes professionnels en France et en Allemagne pour déboucher en 1997 sur un ouvrage collectif [Möbus et Verdier, 1997].

Il s'agit alors de se poser la question de ce que peut apprendre le système dual allemand, en ne se concentrant plus sur la mise en oeuvre et les résultats de la formation professionnelle, mais en se focalisant sur les processus de négociation et de construction de la certification. L'objet de cette étude consiste alors à s'interroger sur les processus institutionnels allemands et français, en particulier sur la capacité d'une certification nationale de formation d'assurer une coordination efficace des différents acteurs du monde économique et du monde social pour réguler l'insertion des jeunes et le marché du travail.

Cet ouvrage met d'abord l'accent sur les questions touchant à la réforme, la négociation et la reconnaissance des diplômes professionnels. Ainsi, le système français oscille entre une réputation d'immobilisme ou de « réformite » : la permanence des travaux des commissions professionnelles consultatives incite à procéder à des transformations de diplômes sans refaire le point sur l'ensemble d'une filière. Or dans le système allemand, le choix de réformer est un objet de négociations avant même que l'on ne se penche sur l'élaboration de nouvelles certifications [Koch, Bouyx, Kirsch 1997]³. Concernant la reconnaissance de certifications, les deux pays se caractérisent par un processus institutionnel formalisé mettant en avant les partenaires sociaux et l'État. Toutefois, si en Allemagne, la négociation sur le titre de formation et la qualification professionnelle se fait en même temps, dans le même lieu, en France, l'élaboration de la certification repose sur les instances tripartites du ministère de l'éducation nationale alors que la reconnaissance est l'œuvre des commissions paritaires de la branche [Drexel, 1997 ; Jobert et Tallard, 1997]. Enfin, l'élaboration institutionnelle de diplôme n'obéit pas au même processus dans les deux pays. En Allemagne [Hilbert, 1997 ; Weber, 1997], elle repose sur la coordination des acteurs, l'expertise et l'engagement des entreprises. En France, il apparaît que les partenaires sociaux sont plus faiblement outillés que les allemands [Fourcade, Ourteau, 1997] donnant une responsabilité particulière à l'administration et aux experts.

Dans un second temps, ces travaux se sont penchés sur la place des diplômes dans le lien formation-travail. Deux angles spécifiques d'analyse ont été développés. D'une part, l'attente portée aux procédures formalisées de construction des référentiels montre une focalisation sur la formation en entreprise pour l'Allemagne et sur l'activité interne aux institutions éducatives pour la France, renvoyant ainsi à des conceptions très différentes de l'alternance. Les auteurs [Kutscha, 1997 et Veneau, 1997] se demandent si la conception française n'intègre pas « l'anticipation » dans le contenu de la formation initiale alors que l'Allemagne met l'accent sur l'adaptabilité aux changements dans l'exercice de l'activité. D'autre part, la question de la spécialité et de la transversalité des diplômes a été envisagée. En Allemagne, le débat s'est focalisé sur les contenus de formation [Kutscha, 1997] avec la prise en compte des nouvelles technologies et du concept de compétence. En France, l'évolution vers des diplômes

³ Toutes les références de ce développement sont tirées de l'ouvrage collectif précité (Möbus et Verdier, 1997).

transversaux correspond à une tradition de l'éducation nationale consistant à favoriser la polyvalence et les compétences à partir des savoir-faire technologiques correspondant à des fonctions plus qu'à des emplois. Ce constat s'appuie sur un travail de définition du baccalauréat professionnel « productique process » [Marquette, 1997] et un projet de BTS « industries de production par procédés » [Kirsch, 1997].

2. Comparaison France-Royaume Uni.

Instauré à la fin des années 80 pour remplacer un système traditionnel de formation professionnelle se présentant comme une véritable jungle du fait de la multitude de formes de certifications, de titres et d'instances d'évaluation qui y intervenait [Merle, 1997 ; Bessy, 2000], l'objectif du nouveau système anglais était de contribuer à une élévation du niveau de qualification jugé inférieur aux autres pays européens. Dans ce but, le gouvernement britannique a défini « un cadre institutionnel et conceptuel pour que soient créés progressivement des standards nationaux en matière de qualification » qui puissent être aussi bien reconnus par les employeurs que par les salariés [Merle et Bertrand, 1993].

Les nouvelles qualifications professionnelles ainsi créées relèvent de deux types. D'une part, les *National Vocational Qualifications* (NVQs) sont des qualifications qui se fondent sur l'expérience au travail et sont découpées en unités (comme les compétences visées par le système européen d'accréditation) à partir de la pratique professionnelle. L'objet d'une NVQ n'est donc pas de déterminer un programme de formation mais uniquement de décrire des normes de performances pour des activités professionnelles. D'autre part, les *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) ont pour finalité d'offrir une formation professionnelle de base et sont conçues pour être dispensées dans le cadre d'un enseignement à temps plein hors d'un poste de travail. En cela, les GNVQs complètent utilement le système NVQ en dispensant une qualification initiale avec une forte approche professionnelle et en offrant plus de passerelles vers l'université que les NVQ entièrement basées sur le monde du travail [Otter, 1996].

La conception et la définition des NVQ obéit à un certain nombre de principes. Décrivant des compétences devant être mobilisées dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un emploi, indépendamment de leur forme d'acquisition, une NVQ est découpée en unités de compétences liées non à des tâches mais à des activités « dont est faite une analyse fonctionnelle », elles-mêmes découpées en éléments pouvant être décrits par un verbe d'action et à qui sont associés des critères de performance [Merle et Bertrand, 1993]. Chaque unité peut faire l'objet d'une validation séparée, l'obtention d'un certain nombre d'entre-elles entraînant l'attribution d'un NVQ par des instances de certifications indépendantes [Bel, Boudier et Le Doaré, 1998].

L'évaluation nécessaire à l'obtention d'une NVQ vise à distinguer le candidat compétent de celui qui ne l'est pas encore : il n'y a donc ni notation ni classement. Il appartient à l'individu d'apporter la preuve de sa capacité à atteindre le niveau fixé par chaque unité : son rôle est donc essentiellement actif au cours du processus d'évaluation [Otter, 1996] qui peut prendre la forme d'une observation directe sur le poste de travail ou à partir d'activités simulées avec quelques épreuves orales ou écrites. L'objectif de l'évaluation diffère donc complètement de celle suivie dans le cadre de l'acquisition d'un diplôme français puisqu'il s'agit de permettre à l'évaluateur, généralement un tuteur ou du personnel d'encadrement, habilité par un organisme de formation, de déterminer si le candidat faisant preuve de compétence est capable de les conserver à l'avenir [Otter, 1996]. Par exemple, le référentiel NVQ de maçon comprend comme compétence la construction d'un mur dans un délai donné, en respectant certains critères de qualité mais sans qu'aucune attention ne soit portée au parcours de

formation, aux connaissances nécessaires à cette tâche ou aux modalités d'accès à ce savoir-faire [Merle, 1997].

La logique des NVQ ressemble donc sur de nombreux points à celle du système européen d'accréditation des compétences. Tous deux mettent en avant une approche de la compétence sous la forme d'une performance dans la réalisation de tâches ou d'épreuves. L'absence de programmes et de formations les caractérise également. Les NVQ s'appuient sur « un niveau de performance » [Otter, 1996] et décrivent un objectif à atteindre par un individu pour obtenir la qualification désirée en reconnaissant que l'apprentissage nécessaire peut prendre diverses formes.

De même que pour la comparaison France-Allemagne, un séminaire a été consacré par le Céreq, en mars 2000, à la question des certifications des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni. À la différence du séminaire sur l'Allemagne, ce travail n'a en revanche pas donné lieu à un ouvrage mettant en avant la comparaison des deux systèmes. Les contributions individuelles de ces journées d'études mettaient l'accent pour chaque pays sur l'incidence des spécificités sociétales à partir de perspectives historiques [Brucy pour la France et Stobart pour le Royaume-Uni]. Elles mettent en évidence les difficultés pour des normes de certifications uniques de s'imposer dans les deux pays. Elles se penchent également sur l'analyse de l'activité professionnelle [Veneau pour la France, Senker pour le Royaume-Uni], la certification des acquis de l'expérience [Kirsch pour la France, Wolff pour le Royaume-Uni] et les fonctions de la certification [Dubernet pour la France et Keep pour le Royaume-Uni].

3. Des recherches ponctuelles sur des pays peu étudiés : l'exemple de la Turquie.

Au-delà des modèles des « grands pays », la *revue européenne de formation professionnelle* permet la publication de contributions traitant du cas de pays qui ne focalisent pas, en temps normal, l'attention à propos de leur système de certifications. Or la question d'actualité d'une adhésion prochaine de la Turquie à l'union européenne a permis d'attirer les regards sur le système de ce pays notamment en le comparant aux systèmes français et allemand [Cavdar, 2001].

On retrouve dans le système turc à la fois des éléments du système allemand et du dispositif français. Pour les professions relevant du domaine du ministère de l'éducation nationale turque, les qualifications validées par les diplômes et certificats professionnels relèvent de ce ministère comme en France. Pour les autres professions, les diplômes sont délivrés par la confédération turque des artisans et des commerçants comme en Allemagne.

Concernant la définition des objectifs, des contenus et de l'évaluation conduisant la certification, le système turc est plus proche du dispositif français puisque cette compétence relève du ministère de l'éducation nationale.

En Turquie, l'évaluation conduisant aux diplômes incombe aux instances compétentes qui assurent la formation et l'enseignement professionnel. Plusieurs systèmes coexistent. Pour la formation à temps plein en milieu scolaire, les examens se déroulent dans les établissements et ont une forme traditionnelle (examens écrits pour les connaissances théoriques, pratiques pour les formations manuelles). Pour les professions qui ne relèvent pas du ministère, la formation a lieu uniquement sur le travail et est évaluée par la chambre de commerce de l'industrie des chambres de métiers.

Enfin, comme en France, le ministère de l'éducation nationale turque occupe une position privilégiée dans le processus de certification : il met en place la structure d'organisation

chargée de définir l'offre, les contenus et le type d'évaluation. Les autres ministères ont un rôle très limité. Une structure tripartite réunissant le ministère de l'éducation et les partenaires sociaux, récemment mise en place, est chargée d'accréditer les certificats de formation délivrée par d'autres ministères, par les chambres de commerce et d'industrie et par les chambres de métiers [Cadvar, 2001].

B. L'analyse des actions européennes : sous le sceau de la diversité

Pilier de la construction européenne, la libre circulation des personnes peut difficilement se concilier avec une approche strictement nationale des diplômes. Pour remédier à cet état, diverses voies ont été suivies par les institutions européennes.

1. L'ancienne approche communautaire : l'harmonisation et la reconnaissance mutuelle des diplômes entre les différents pays européens.

Sur le fondement de l'article 47 du Traité instituant la Communauté européenne, la démarche communautaire a d'abord été d'appréhender les diplômes sous sa forme de *norme générale et collective*. Une quinzaine de directives, élaborées entre 1975 et 2001, ont éliminé les barrières juridiques visibles que constituaient les diverses réglementations de l'accès ou de l'exercice d'une activité par l'obligation de posséder un diplôme [Pertek, 1994], notamment par le recours à des mécanismes visant à l'harmonisation de certaines règles nationales relatives aux formations concernées ou à la reconnaissance mutuelle des certifications entre Etats membres. Certaines de ces directives sont dites « sectorielles » puisqu'elles visent des professions particulières (professions médicales, avocats, architectes...), les autres sont dites « générales » puisqu'elle ne s'attarde pas sur le champ professionnel des diplômes mais plutôt sur le niveau général d'études qu'ils consacrent.

Cette démarche connaît toujours des développements : la Commission a récemment fait adopté une nouvelle directive destinée à remplacer les quinze directives existantes et introduire, pour les professions réglementées, un régime de reconnaissance des qualifications plus uniforme. Si cette proposition consolide juridiquement les mécanismes créés par les directives dites « sectorielles » et « générales », elle s'oriente également vers l'introduction de davantage de flexibilité pour les situations de prestations de services transfrontalières et d'automatisme en s'appuyant sur des plate-formes communes établies par des associations professionnelles au niveau européen et une coopération accrue entre secteur public et privé. Les dispositions de ce texte visent à interdire aux Etats membres les restrictions liées à la qualification en matière de libre prestation de services dans certaines hypothèses et à dispenser les prestataires de service de certaines exigences en matière d'inscription, d'autorisation ou d'affiliation à un organisme professionnel.

Ne se penchant que sur les situations des professions réglementées, cette approche collective des certifications a toutefois montré ses limites en ce qui concerne les professions non réglementées ou en matière de reconnaissance académique des diplômes. Comment faire pour qu'un employeur connaisse et reconnaisse un diplôme obtenu dans un autre pays européen ?

2. Les nouvelles approches communautaires : une variété de voies.

Les actions européennes s'orientent depuis quelques années vers l'appréhension de la certification *sous sa forme individuelle* de document délivré à une personne particulière. A la différence de l'accès aux professions réglementées, ces politiques relèvent de la compétence des Etats membres ou des régions selon les pays, la Communauté ayant pour rôle de favoriser

la mobilité des étudiants et des enseignants y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études, de favoriser la mobilité des personnes en formation et de développer l'échange d'information et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres (articles 149 et 150 du traité CE). Pour ce faire, deux voies ont été explorées.

La construction d'outils annexes aux certifications nationales.

Entrent d'une part dans cette catégorie, les *addenda* ou annexes administratives à une certification tels que le « supplément au diplôme » (issu d'une collaboration entre la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO) et le « supplément descriptif au certificat » (développé par le Forum Européen sur la transparence des qualifications professionnelles, créé en 1998 par le CEDEFOP et la Commission européenne). Ces deux instruments sont des documents remis au titulaire d'une certification, par l'établissement de formation ou l'organisme certificateur, décrivant avec précision la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études pour le premier, les éléments de compétences acquis, les secteurs d'activité ou types d'emploi visés, l'organisme certificateur et le niveau de la certification pour le second [Caillaud, 2000].

Ce type de document ne se substitue pas à la certification. Flexible et non normatif, il doit être considéré comme un complément à celle-ci qui garde sa langue et sa forme originales. Les suppléments excluent donc tout jugement de valeur en matière d'équivalence et ne garantissent nullement d'effets automatiques. Ils se définissent par leur finalité qui consiste à faciliter la reconnaissance de la certification qu'ils accompagnent en fournissant des informations assez objectives pour permettre à celui qui en est le destinataire de se forger sa propre opinion. Ils permettent donc à la certification d'acquérir une valeur supranationale quant à ses effets ; cependant, l'acquisition de cette valeur ne présente aucun caractère d'automaticité juridique. Sa réalisation dépend uniquement de la volonté de l'interlocuteur du certifié. Restent les questions essentielles que posent ces outils : quelle est la valeur de ce type de document et quelle est la confiance que l'interlocuteur du diplômé peut avoir de son contenu ? [Caillaud, 2000 ; Young, 2001]

La promotion de certifications européennes

Dans sa communication « Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie », la Commission reprend, sans entrer dans les détails, une proposition évoquée au sommet européen de Lisbonne : soutenir la création et la mise en œuvre de diplômes et de certificats européens ainsi que la définition des critères auxquels ceux-ci devront satisfaire.

Parmi les expérimentations pouvant servir de référence, on citera d'abord le Permis de Conduire Informatique Européen (PCIE), soutenu par le Forum Européen sur la Transparence des Qualifications, standard internationalement reconnu de compétences, certifiant que son détenteur possède les connaissances et les pratiques suffisantes pour utiliser efficacement les applications courantes.

Plus récemment, ont commencé à être développés, à titre expérimental, des diplômes communs européens, notamment dans les secteurs professionnels de l'hébergement et de la logistique. Dans ces programmes, ont été élaborés au niveau européen les profils professionnels, les référentiels de compétences attendues du futur diplômé et les objectifs de la certification. Restent du domaine national la détermination des modes d'accès au diplôme (formation initiale ou continue) et l'attestation du diplôme.

La promotion de certifications au niveau européen soulève plusieurs interrogations. Dans sa

conception française, le droit de « battre diplôme », quasiment régalien, appartient à l'Etat. Pour ces raisons, les partenaires sociaux ont connu de nombreuses difficultés avant de pouvoir développer leur propre système de certifications auxquelles l'appellation de diplômes est interdite. Sans être forcément étatique comme en France, la construction des diplômes dans les autres pays européens et leurs effets présente une dimension nationale. Celle-ci sera-t-elle modifiée par l'initiative de la Commission, les critères de ces nouvelles certifications devant être définis au niveau européen ? Se pose alors la question des instances à qui sera attribuée cette mission de définition : les Etats dans un processus similaire à celui de Bologne, les institutions communautaires, les partenaires sociaux, des organismes privés agissant par délégation ?

Plus largement, le succès des systèmes nationaux de diplômes repose essentiellement sur la confiance qu'en ont les citoyens [Young, 2001]. Or la promotion d'un système européen de certification peut se heurter aux difficultés rencontrées par les mécanismes d'accréditation de compétences, promus en leur temps par le Livre Blanc de la Commission « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » publié en 1996.

La principale caractéristique du système européen *d'accréditation des compétences* préconisé par la Commission en 1996 était de chercher à évaluer chez un individu la seule présence de savoirs hors de tout contexte professionnel [Merle, 1997]. En réalité, le choix des disciplines et des savoirs potentiellement concernés par un tel système dépendait moins des conditions portant sur leur nature que des méthodes d'évaluation et de validation retenues par la Commission. Dans l'esprit selon lequel l'informatique et les nouvelles technologies de l'information sont un des chocs auquel l'acquisition des compétences semble être confrontée, la « machine » est au cœur de l'évaluation (progiciels). La notion même de jury, centrale dans le système de formation français sous une forme officielle ou paritaire, disparaît du fait de la lourdeur qu'il implique et des éventuelles remises en cause de son caractère fiable au profit de la neutralité du logiciel, garant de l'objectivité totale de l'évaluation et de la validation. Le recours à la télématique est envisagé pour l'organisation et le passage des tests ainsi que pour garantir une accessibilité la plus large possible, notamment au moyen d'Internet qui permettra à un particulier de passer chez lui le test de son choix.

En se fondant sur une telle logique, le système *d'accréditation des compétences* est aux antipodes de la valorisation des compétences initiée par les employeurs français à partir de la fin des années 80, même si ces deux démarches s'appuient sur une semblable approche critique du diplôme. Pour ces derniers, ce qui est reproché au système de certification officiel ou paritaire c'est justement de trop valoriser les savoirs en négligeant quelque peu les savoir-faire et complètement les savoir-être. Dans l'esprit des chefs d'entreprises, l'évaluation des compétences ne peut s'accomplir qu'en situation de travail dans un contexte particulier et la validation ne peut provenir que de l'employeur, en fonction de cette évaluation, sous la forme d'un classement et de l'octroi d'une rémunération afférente. La démarche engagée par la Commission européenne exclut précisément l'évaluation en situation de travail qui, sans être négligée, voit son éventuelle mise en place renvoyée à une date indéterminée.

Par certains aspects, on peut rapprocher le système européen d'accréditation de celui de qualifications professionnelles anglaises fondées sur une conception de la compétence proche de la performance [Bessy, 2001]. Le système européen d'accréditation des compétences est donc tout à fait original, ne se confondant en rien avec le mouvement français de logique de compétence ou le système anglais de NVQ, ce qui donne à penser qu'il existe différentes visions de la notion de compétence selon le niveau auquel on se place : une organisation supranationale, l'Etat ou les entreprises, et cela, même si ces trois démarches partent d'une même critique du diplôme. Malgré le caractère récent d'un tel dispositif, il est d'ores et déjà

possible d'identifier les difficultés auxquelles sera confronté ce type de démarche instrumentale.

Les difficultés d'une démarche instrumentale.

L'intérêt de la démarche initiée par la Commission européenne est loin d'être négligeable puisqu'elle met en avant, en tentant d'y pallier, les problèmes posés par les systèmes de diplômes en vigueur dans la plupart des Etats membres.

D'une part, elle répond à leurs difficultés de transférabilité et de transversalité. D'un point de vue national, le système a vocation à permettre aux différents pays européens de s'accorder sur un même outil, *la carte personnelle de compétence*, qui doit permettre à un individu de franchir les frontières et de faire valoir son bagage partout en Europe. Cette dimension européenne prend alors une double forme : la méthodologie utilisée doit être la même dans l'ensemble de l'Europe et chacun doit pouvoir passer les divers tests proposés dans toutes les langues. D'un point de vue professionnel ensuite, la démarche adoptée peut permettre de résoudre les difficultés de reconnaissance de compétences particulières en cas de changement de situation professionnelle. En effet, les diplômes professionnels mettant essentiellement l'accent sur les professions auxquelles ils sont censés destiner leur titulaire, ils gommant la spécificité de certains savoirs ou de certaines compétences (la comptabilité, le marketing...) que l'on peut retrouver dans d'autres professions *a priori* non concernées par ces certifications [Caillaud, 2000].

D'autre part, l'accréditation des compétences peut permettre à chacun de se situer par rapport à des niveaux de connaissances, de savoir-faire particuliers sans avoir à s'engager dans un cursus entier [Merle, 1997]. L'accréditation des compétences peut ainsi compléter les diplômes mais, pour toutes les raisons développées ci-dessus, notamment sa distance vis-à-vis des professions, elle ne peut guère les remplacer, ce qui relativise quelque peu l'ampleur des critiques formulées par le Livre Blanc.

Toutefois, ce système suscite de nombreuses interrogations quant à son efficacité et sa pertinence pour les différents Etats membres. Certaines limites peuvent déjà être relevées.

Du point de vue du concept retenu, la Commission néglige les critiques émanant de expériences menées aux USA sur la notion de tests notamment sur leur manque de correspondance avec les performances en situation de travail [Merle, 1997] ce qui est pourtant essentiellement attendu de la part des employeurs en France (dans le cadre de la « logique compétence ») ou à la base de la démarche adoptée par les *Lead Bodies* au Royaume-Uni. Ces critiques sont précisément à l'origine de l'émergence de l'observation des individus en situation de travail comme base d'évaluation de leur niveau, de leur classification et de leur rémunération. Or les tests conçus sur le modèle européen ne pourront justement pas concerner tous les savoir-faire fondés sur une gestuelle ou nécessaires dans le cadre de professions à haut degré de technicité [Merle, 1997]

Mais la difficulté la plus importante à laquelle va se heurter l'accréditation des compétences est la nécessité d'acquérir une légitimité, d'abord au niveau des institutions de chaque Etat mais également auprès des employeurs et des salariés [Bjørnåvold, 1998]. En effet, chaque système de certification dépend essentiellement d'une histoire politique, sociale et culturelle propre à chaque Etat, ce qui rend problématique la question de la mobilité transnationale. L'exemple français répond à toutes ces caractéristiques mais il en est exactement de même chez nos voisins. Dès lors, l'introduction et la généralisation comme modèle européen de

démarches instrumentales telles que l'accréditation des compétences vont devoir prouver leur légitimité et inspirer confiance à ceux qui en seront les usagers.

Cette confiance dépendra essentiellement du sens de la démarche qui sera finalement retenue et qui devra être impérativement opérée du « bas vers le haut » [Bjørnåvold, 1998] pour refléter les diversités et complexités nationales et sectorielles. La Commission européenne a parfaitement saisi cette obligation en souhaitant la plus large concertation possible avec les responsables des autorités publiques, les partenaires sociaux, les établissements de formation... Si l'existence juridique de ce genre de mécanisme ne souffre d'aucune contestation, il n'en sera pas de même de la légitimité c'est-à-dire l'acceptation de ce système sans une telle démarche de concertation. Ainsi, « à de nombreux égards, créer un système de reconnaissance des acquis non formels équivaut à changer la définition sociale des compétences. Un tel processus ne saurait s'accomplir par la promulgation des réglementations formelles et des changements juridiques mais doit intégrer une communication systématique et transparente entre toutes les instances qui jouent un rôle dans la définition sociale des compétences et des aptitudes » [Bjørnåvold, 1998].

BIBLIOGRAPHIE.

AFFICHARD (J.), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'Etat à des formations spécifiques » in R. SALAIS et L. THEVENOT (Eds), *Le travail, marché, règle, conventions*, Economica, Paris, 1986, p. 139 s.

AGULHON (C.), « La formation continue diplômante: une voie de promotion pour les techniciens », *Actualité de la formation permanente* n° 105, p.6 à 14.

ATTALI (J.), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, La Documentation Française, Paris 1998.

BAUDELLOT (C.) et GLAUDE (M.), « les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et Statistique*, 1989, n° 225, p.3.

BEAUD (S), « Les bac pro : la désouvrierisation du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 1996, p 21.

BEL (M), BOUDER (A.) et LE DOARE (M), « La formation professionnelle de jeunes en Angleterre, les enseignements d'une gestion par incitation marchande », *Bref Céreq*, n° 143, 1998, p. 1-4.

BESSY (C), « La certification des compétences en Grande Bretagne », *Formation et Emploi*, n°71, 2000, p. 21.

BEUVE-MERY (J.-J.), « La reconnaissance des diplômes : le système général adopté le 21 décembre 1989 par le Conseil des Communautés européennes », *revue du marché commun*, n° 336, Avril 1990, p. 295.

BINAUT (P.), *Des droits et des devoirs de l'Etat en matière d'enseignement*, Thèse Droit Paris, 1911.

BJØRNÅVOLD (J.) et SELLIN (B.), *La reconnaissance et la transparence des qualifications professionnelles : la voie à suivre*, Cedefop Panorama, Thessalonique, 1998.

BLIN (C.), « Diplôme d'Etat, diplôme nationale, grade et titre », *CPC Info*, n°35, 2003, p. 17

BORG (Ph.), *La relation diplôme-emploi, demande de qualification et diffusion de diplômes*, Thèse de sciences économiques, Toulouse I, 1998.

BOUFFARTIGUE (P.) et GADEA (C.), « Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation et l'emploi d'ingénieurs en France », *Formation-Emploi* n° 53, p.5.

BOURDIEU (P.) et BOLTANSKI (L), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975.

BOUYX (B.), « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France », in *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, M. MÖBUS et E. VERDIER Editeurs, L'Harmattan, Paris 1997, p. 51.

BOUYX B., « Les diplômes technologiques et professionnels. Modalités d'élaboration et d'actualisation », *Administration et éducation* 1991 n° 52, p.37.

BRUCY (G.), « CAP et certificats de spécialité: les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale », *Formation Emploi* n° 27-28, p.131.

BRUCY (G.), *Histoire des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences*, Belin, Paris, 1998, 285 p.

CABANEL (P.), *La république du certificat d'études*, Belin, Paris, 2002, 319 p.

CADVAR (T.), *Analyse comparative des systèmes de contrôle de connaissances, d'évaluation et de certification français, allemand et turc*, REFP, n°22, 2001, p. 51.

CAILLAUD (P.) et DUBERNET (A.-C.), « Valeurs sociale et juridique du diplôme, à propos des qualifications professionnelles dans la métallurgie », *L'orientation scolaire et professionnelle* 1999, n°1, p. 112.

CAILLAUD (P.), *Le diplôme*, Thèse de droit, Nantes, 2000, 615 p.

CAM (P.), CAILLAUD (P.), DUBERNET (A.-C.), FIALAIRE (J.), GOSSEAUME (V.), *Valeur sociale et valeur juridique du diplôme dans la reconnaissance des compétences professionnelles*, Rapport intermédiaire, Programme CNRS « Education et formation en Europe », Nantes, 1996, p. 7.

CHARRAUD (A.-M.), « La reconnaissance de la qualification. », *Formation Emploi* n°52, p.118.

CHARRAUD (A.-M.), « La validation des acquis, un bilan et un questionnement », *Céreq*, décembre 1996, p.1-4.

CHARRAUD (A.-M.), « glossaire GET certification », *Céreq*, Marseille, 4 p.

CHARRAUD (A.-M.), « Les processus d'évaluation et de validation des acquis : l'établissement de la preuve de leur possession », *Céreq*, janvier 1999.

CHARRAUD (A.-M.), « Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation », *Céreq*, Septembre 1998, p. 3.

CHARRAUD (A.-M.), BOUDER (A.), KIRSCH (J.-L.), « Le titre, la compétence et l'emploi », *Bref Céreq*, n°114, p.1-4.

CHARRAUD (A.-M.), *Les certificats de qualification professionnelle*, Céreq, octobre 1996.

CHARRAUD (A.-M.), PERSONNAZ (E.), VENEAU (P.), « Les certificats de qualification professionnelle : une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles », *Céreq Bref*, n° 142, mai 1998, p. 1-4.

CHARRAUD (A.-M.), PERSONNAZ (E.), VENEAU (P.), *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, document n° 132, série « synthèse », mars 1998.

CHARRAUD (A.-M.), *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. La validation des certifications en France*, Mémoire DEA, Sciences de l'Education, Panthéon-Sorbonne (Paris-I), 83 p.

CHARRAUD (A.-M.), « Le nouveau paysage de la certification », *CPC Info*, n°35, p. 7.

CORREIA (M.), *Entre désinvestissement, promotion et mobilité diagonale : le cas des surdiplômés du ministère de l'équipement*, Cahiers du laboratoire Georges Friedman, n°2, 1999.

DESCO et Céreq, (Blondet et Teissier Dir.) *La construction de la certification*, Céreq documents, n° 161, 2002, 152 p.

DESCO, *Certification et Qualification*, CPC Info n° 30, 99 p.

DUBAR (C) et GADEA (C), *La promotion sociale en France*, 1999, Presses Universitaires du Septentrion, 1999, Lille.

DUBERNET (A.-C.), *L'embauche. approche sociologique des modes de recrutement dans le secteur privé*, Thèse de sociologie, 1995, Nantes.

DUBERNET (A.-C.), « La sélection des qualités à l'embauche », *Travail et Emploi*, n° 54, 1996, p. 3.

DUPOUEY (P.), « l'homologation des diplômes », *Actualité de la formation permanente*, 1976, p 23.

FAVRET (J.-M.), « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

FAVRET (J.-M.), « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

FEUTRIE (M.), « Reconnaître et valider les acquis personnels et professionnels », 5^{ème} journée d'études du CLERSE « Certification, validation, diplômes : nouveaux enjeux. », 30 mai 1997, p. 3.

FIALAIRE (J.), « L'évolution des diplômes de fin d'étude secondaires dans les pays de l'Union et la question de la réforme du baccalauréat », *Savoir* 1998, p. 97.

FIALAIRE (J.), *L'école en Europe*, La documentation Française, Paris, 1996, 207 p.

FOURCADE (B.), « La construction négociée des diplômes professionnels de l'Education nationale. Le cas des baccalauréats professionnels », *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, 1998, n° 31, p. 49.

FOURCADE (B.) et OURTEAU (M.), « le BEP : un diplôme, deux finalités ? », *Formation*

GAURON (A.), *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'analyse économique et sociale, La documentation française, Paris, 2000, 165 p.

GAURON (A.), « la certification et les partenaires sociaux », *CPC Info*, n° 34, 2002, p. 7.

GIROD de L'AIN (B.), « Effet certifiant, effet clientèle », *Esprit*, nov-déc 1978, p. 141.

GODET (M.), « La maladie du diplôme. Propositions pour une nouvelle politique. », *Futuribles*, 173, p. 23

GOHIN (O.), « Le droit des examens et des concours », *R.D.P.* 1989, p. 1647.

GRASSER (B.) et ROSE (J.), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens avec la formation », *Formation Emploi*, n°71, p. 5.

GUILLOUX (P.) et LUTTRINGER (J.-M.), *Validation et reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles*, Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du travail et de l'emploi, Paris, 1992.

GUILLOUX (P.), « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) » in PERKER (H.) et MARTEL (D.), *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p. 7et s

HALPERIN (J.-L.) (dir.), *Avocats et notaires en Europe. Les professions judiciaires et juridiques dans l'histoire contemporaine*, LGDJ, Paris 1996, 318 p.

IRIBARNE D'. (A.), « Une lecture des paradigmes du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat. », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 8-9, p. 23.

JOBERT (A.) et TALLARD (M.), « Diplômes et certifications de branches dans le conventions collectives », *Formation emploi*, n° 52, 1995, p. 142.

JOBERT (A.) et TALLARD (M.), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle » in *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?*, Etudes n°65, Céreq, 1993, p. 293.

LEON (A.), *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, Paris, 1995.

LIARD (L.), *L'enseignement supérieur en France (1789-1893)*, tome II, Armand Colin, Paris, 1894, 522 p.

MAGNIER (G.) et METAY (G.), « Les certificats de compétence professionnelle », actes de la rencontre du 18 novembre 1999 *La reconnaissance des compétences et la validation des acquis*, février 2000, p.17.

MAILLARD (F.), « De la certification à la qualification », *CPC Info*, n°30, 2000, p. 7.

MAILLARD (F.), « L'évolution de l'offre de diplômes », *CPC Info*, n°35, 2003, p. 7.

MALLET (L.), *Diplôme et marché du travail : résultats et questions*, REFP, n°16, 1999, p. 59.

MEHAUT (P), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in MÖBUS (M.)et VERDIER (E.) (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, L'harmattan, Paris, 1997, p. 263.

MERLE (V.) et BERTRAND (O.), « le système des National Vocational Training en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 43, 1993.

MERLE (V.), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour le France ? », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n°12, décembre 1997, p. 12.

MERLIN (C.), « La concertation éducation-économie dans la définition des qualifications et des diplômes », in Haut Comité Education-Economie, *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes. Rapport au ministre de l'Education nationale et de la culture*, La Documentation Française, Paris 1993, p.49.

METAIS (G.), « La formation continue remet elle en cause le diplôme ? », *Droit Social* n°9-10, 1973, p 99.

MEYER (F), *Certifier la qualité*, Presses universitaires de Strasbourg, 1998, 288 p.

MÖBUS (M.)et VERDIER (E.) (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, L'harmattan, Paris, 1997, 310 p.

MÖBUS (M.)et VERDIER (E.), « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *Bref Céreq*, n° 130, avril 1997, p. 1

MONIN (M), *La loi d'orientation de l'enseignement de 1968 et l'université française*, Thèse, Droit, Paris, 1984, 914 p.

MOREAU (G.), *Le monde apprenti*, La dispute, Paris, 2003, 274 p.

MOREAU (G.), *les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, La dispute, Paris, 2002, 243 p.

OTTER (S.), « Modularisations et réformes des qualifications professionnelles au Royaume-Uni, quelques réalités », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1996, n° 7, p. 36.

OURTAU (M.), « Etude d'opportunité et recours à l'expertise dans le processus de création des diplômes. », *Formation-Emploi* n° 52, p 71.

OURTEAU (M.), « Opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français » in M. MÖBUS et E. VERDIER (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, L'harmattan, Paris, 1997, p. 139.

PARIAS (L.H.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 4 volumes, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981.

PASSERON (J.-C.), « L'inflation des diplômes », *Revue Française de Sociologie*, 1982, p. 551.

PENEAU (A.), « Les nouveaux aspects des limites de la normalisation », *JCP Ed. E*, 1996, n°43, I, 599.

PERKER (H), GERARD (F), LEPATRE (F), MAILLARD (D) et Centre Inffo, *Systèmes et procédures de qualifications en France*, CEDEFOP Panorama, Berlin, 1994, 5^{ème} édition, 64 p.

PERKER (H.) et MARTEL (D.), *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998.

PERTEK (J.) , « La reconnaissance mutuelle des diplômes dans le domaine de la santé dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1990, p. 677.

PERTEK (J.) , « Reconnaissance des diplômes et ouverture des emplois publics aux ressortissants communautaires », *AJDA*, 1991, 680 s.

PERTEK (J.), « La reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur », *R.T.D.Eur.* 1989, pp. 623.

PERTEK (J.), « La reconnaissance mutuelle des diplômes dans le domaine de la santé dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1990, p. 677.

PERTEK (J.), « la reconnaissance mutuelle des diplômes du domaine de l'architecture dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1989, p. 735.

PERTEK (J.), *L'Europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, 286 p.

PERTEK (J.), *L'ingénieur et le droit*, Les grandes thèses du droit français, P.U.F., Paris, 1991, 441 p.

PERTEK (J.), *Les avocats en Europe*, LGDJ, Paris, 2000, 152 p.

PONTIER (J.-M.), « la certification, outil de la modernité normative », *D.* 96, chr. 355.

PRELOT (P.H.), *Les établissements privés d'enseignement supérieur*, LGDJ, Paris, 1989, 154 p.

PROST (A.), *L'enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, Paris, 1968, 511 p.

RAVAT (D.), « La validation des acquis professionnels », *Actualité de la formation permanente*, n°140, p.113-115.

ROPE (F.) et TANGUY (L.), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 15.

SAGLIO (J.), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », *Travail et emploi*, n° 27, p. 8

SAGLIO (J.), « les négociations de branches et l'unité du système français de relations professionnelles : le cas des négociations de classification. », *Dr. Soc.* 1987, p. 28.

SANTELMAN (P.), « Insertion et formation professionnelle des jeunes. Quel droit à la qualification ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 418.

SANTELMANN (P.), « la reconnaissance de la qualification professionnelle », *Dr. Soc.* 1995, p. 1014.

STEEDMAN (H.), *Evaluation, certification et reconnaissance des compétences et aptitudes professionnelles*, REFP 1994, p. 39.

SUPIOT (A.), « Sur l'ouverture de l'université », *Savoir*, 1989, p. 653.

TARBY (A.), « la démarche qualité appliquée à la formation : où est le droit ? », *Droit Social*, 1994, p. 570.

VERGER (J.), *Les universités au Moyen-Age*, PUF, Paris, 1973, 214 p.

VERIN (H.), *La gloire des ingénieurs. L'intelligence technique du XVIème au XVIIIème siècle*, Paris, Albin Michel, 1993, 455 p.

VINOKUR (A.), « réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-Emploi*, 1995, n° 52, p. 174.

YOUNG (M.), « Certifications et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires », *Formation-Emploi*, n° 76, 20001, p. 205.

YUNG-HING (J.), *Aspects juridiques de la qualification professionnelle*, CNRS Ed., Toulouse, 1986, 295 p.

ZALMA (G.), *les cartes professionnelles*, Thèse Droit Public, Lyon 3, 1975.