

---

## Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question

*Professional diplomas of the ministry of education in the field of vocational qualifications: a problematical singularity*

**Fabienne Maillard**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1348>  
DOI : 10.4000/osp.1348  
ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007  
Pagination : 121-136  
ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Fabienne Maillard, « Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1348> ; DOI : 10.4000/osp.1348

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des « certifications professionnelles » : une singularité mise en question*

*Professional diplomas of the ministry of education in the field of vocational qualifications: a problematical singularity*

**Fabienne Maillard**

---

## **Introduction**

- 1 Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique du ministère de l'Éducation nationale sont devenus des « certifications professionnelles », vocable qui englobe désormais tous les diplômes, titres et certificats à vocation professionnelle existant sur le territoire national (chap. II, section 1, article 335-6). Avec la validation des acquis de l'expérience (article 133), un droit individuel à la certification a même été institué et revendiqué comme tel par certains syndicats de salariés (Régnault, 2004). Toutefois, bien qu'il figure dans deux institutions très importantes créées par la loi, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), le terme de « certification » n'a pas plus de définition juridique que n'en a le « diplôme » (Caillaud, 2000). C'est du reste ce flou qui permet à la Direction générale de l'enseignement supérieur de désigner comme « professionnels » l'ensemble de ses diplômes (plus de 11 000). Grâce à l'octroi de cet adjectif, tous les diplômes de l'enseignement supérieur sont autorisés à figurer dans le RNCP, inscription censée renforcer leur légitimité<sup>1</sup>. D'autres conditions doivent cependant être remplies pour justifier cette inscription, comme l'existence d'un lien étroit et repérable avec l'emploi

(condition susceptible d'interprétation), ou l'accessibilité du diplôme par la validation des acquis de l'expérience (VAE).

- 2 Passées inaperçues ou bénéficiant d'un consensus assez général, comme cela a été le cas de la VAE, ces mesures donnent à la certification professionnelle, c'est-à-dire au parchemin attestant les connaissances et les compétences d'un individu, un rôle qu'elle n'a jamais eu. Elles institutionnalisent aussi l'existence d'un espace d'activités sociales et d'un marché consacrés à la certification, éventuellement indépendants de la formation, situation inédite dans l'histoire de notre société où formation et certification ont toujours été associées. De nouveaux diplômes, titres et certificats ne cessent ainsi d'apparaître, auxquels on peut accéder sans nécessairement passer par une formation ou par un examen, mais presque jamais sans engager certains frais (ceux de la formation lorsque celle-ci est privée, de l'inscription à la validation ou encore de l'accompagnement dans le cadre de la VAE ; la multiplication des propositions sur internet manifeste le développement de ce marché). Mises en place au nom de la responsabilisation individuelle et de la nécessité de rendre les travailleurs acteurs de leur qualification et de leur parcours professionnel<sup>2</sup>, de telles innovations favorisent l'individualisation de la relation salariale, au cœur des modes de gestion des ressources humaines tels que le modèle « compétences » (Dupray, Guitton & Monchatre, 2003), ainsi que la marchandisation de services dans lesquels l'État jouait jusqu'à présent un rôle prééminent.
- 3 En considérant la certification professionnelle comme un bien commun, que la plupart des individus doivent détenir pour pouvoir accéder au marché du travail et à la mobilité, les politiques publiques instituent les conditions d'importantes réformes. L'atteinte des objectifs quantitatifs inscrits dans la loi d'orientation sur l'école du 23 avril 2005, les prescriptions de la loi « sur la formation tout au long de la vie et le dialogue social » du 4 mai 2004, ainsi que les recommandations de la Commission européenne pour mettre en place un « cadre européen des certifications » (traduction choisie par la France de *european qualification framework*) auxquelles devraient être attribuées des unités de « crédits » (*european credits in vocational education and training/ECVET*), supposent en effet quelques transformations dans le système français d'éducation, de formation et de certification.
- 4 Comme de telles transformations sont déjà en germe dans les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, c'est à partir de leur exemple que l'on propose d'analyser le sens des réformes à venir. Face aux ambitions de massification des certifiés, qui doivent aussi passer par le développement de la VAE, le modèle sur lequel ils sont construits est en effet mis en cause. Au nom de leur trop grande sélectivité par exemple, leurs taux de réussite oscillant entre 60 et 75 %, la place des savoirs dans leur curriculum est controversée. Leur plurivalence est également contestée, cela au sein même de l'Éducation nationale (Maillard, 2005a). Dans la mesure où ces diplômes sont préparés par près d'un million trois cent mille individus, reçoivent chaque année près de huit cent mille candidats (si l'on exclut le baccalauréat technologique qui n'a plus de véritable objectif d'insertion), sont reconnus dans les conventions collectives et servent de modèle de référence pour la construction des autres diplômes et titres<sup>3</sup>, il apparaît important d'analyser leur singularité et les critiques qu'elle suscite. Au nom de la démocratisation des diplômes, de la multiplication des certifiés et des assurances de mobilité au sein de l'espace européen que sont censées donner les certifications professionnelles, il est peu probable que les métamorphoses susceptibles de les affecter soient réservées aux seuls

diplômes de l'enseignement professionnel. Autrement dit, les éléments présentés dans cet article devraient permettre d'alimenter un débat nécessaire mais encore très peu public sur l'avenir du système de formation et de certification français.

## Les multiples propriétés des diplômes professionnels

- 5 Dans l'ensemble très composite que constituent aujourd'hui les certifications professionnelles, les diplômes de l'enseignement professionnel, qui vont du CAP au BTS, sont caractérisés par tout un lot de caractéristiques spécifiques. Si certaines d'entre elles ne leur sont plus exclusives, d'autres leur sont propres.
- 6 Élaborés depuis 1948 au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC)<sup>4</sup>, instances paritaires qui rassemblent quatre collèges – employeurs, salariés, pouvoirs publics, personnes qualifiées –, les diplômes professionnels sont construits à partir d'un modèle original qui combine savoirs généraux, savoir-faire et ce que Naville (1972) appelait des « adaptitudes ». Ils assument plusieurs fonctions, individuelles et collectives, scolaires, sociales, professionnelles et économiques, sans parler de leur fonction politique auprès des organisations professionnelles, ce qui donne un sens très large à leur vocation « professionnelle » (Möbus & Verdier, 1997).

### Une définition polymorphe pour des finalités multiples...

- 7 Même s'ils sont construits en collaboration étroite avec les partenaires sociaux, les diplômes professionnels ont depuis leur origine d'autres objectifs que la préparation à l'occupation d'un emploi. Qu'ils soient liés à un métier spécialisé, à une activité professionnelle plus large ou qu'ils soient conçus sur des principes de transversalité, ils associent systématiquement plusieurs finalités, parmi lesquelles figurent formation culturelle et poursuite d'études. Cette définition plurielle tient à leur intrication avec la formation initiale et à leur appartenance au ministère de l'Éducation nationale. Elle est le fruit d'une histoire d'un peu plus d'un siècle marquée par les conflits entre les représentants de l'État et du patronat, et quelquefois entre les représentants des différentes instances de l'État (Brucy, 1998). La « scolarisation des apprentissages » (Prost, 2004) est un choix politique, éducatif et sociétal.
- 8 C'est parce qu'ils s'appliquent à un individu citoyen, acteur social et producteur qu'ils sanctionnent différentes formes de savoirs et n'identifient pas seulement des savoir-faire. Ils ne visent pas non plus exclusivement des savoir-faire immédiatement opérationnels, privilégiant plutôt les compétences transversales et l'adaptabilité, un des principes de construction des référentiels de certification étant de projeter l'activité dans les cinq prochaines années. Ces particularités les distinguent catégoriquement des certificats de qualification professionnelle des branches professionnelles (les CQP) et des titres du ministère de l'Emploi (les « ex-titres AFPA »), qui n'évaluent aucun enseignement général et se veulent le plus pragmatiques possible, au plus près du « travail réel ».
- 9 Sans être forcément assimilés à un « palier » vers tel ou tel niveau de formation, comme l'est désormais le BEP vis-à-vis du baccalauréat professionnel<sup>5</sup>, ces diplômes permettent par principe d'intégrer un cursus de formation d'un niveau égal ou supérieur. Ils sont en conséquence à la fois sanction d'un parcours et clé d'entrée dans un nouveau parcours, caractéristiques qui spécifient encore leur originalité par rapport à d'autres certifications

professionnelles plus en quête de proximité immédiate avec le travail et l'emploi. Cette inscription dans une architecture sophistiquée faite de filières, de niveaux, de diplômes différents et de multiples spécialités montre à quel point leurs liens avec la formation sont étroits, même si officiellement le ministère les envisage comme des « qualifications » indépendantes des processus de formation.

- 10 Ces divers objectifs qui leur sont attribués reposent sur une certaine conception de la formation professionnelle et du diplôme, conception « humaniste » qui, si elle n'a jamais cessé de susciter des oppositions parmi les employeurs (Pepel & Troger, 1993), génère aujourd'hui des critiques émanant de milieux divers et du cœur même de l'institution éducative. Ces critiques dénoncent la sélectivité des diplômes et leur faible accessibilité pour les adultes, leur scolarocentrisme et leurs ambitions surdimensionnées. Il est vrai que leur définition rend particulièrement complexe l'exercice d'articulation entre les savoirs et les compétences, comme entre la scolarisation et la professionnalisation. Difficile à mettre en forme à l'intérieur des référentiels, qui ne sont pas censés se préoccuper de formation mais sont exclusivement centrés sur les éléments exigibles pour la délivrance des diplômes (Maillard, 2001), cette articulation produit également différentes interprétations de la part des enseignants et des formateurs. Pour les enseignants de collège et les conseillers d'orientation par exemple, les diplômes professionnels sont surtout entrevus à partir du rôle de troisième voie scolaire que joue l'enseignement professionnel qui accueille de nombreux élèves détournés de la voie générale et technologique et souvent dépourvus de projet professionnel (Charlot, 1999). Malgré tous les projets de revalorisation de l'enseignement professionnel régulièrement annoncés, l'orientation dans cette voie reste associée à « l'échec scolaire », même si l'on constate que 40 % des sortants de troisième intègrent en fait la voie professionnelle, que ce soit en lycée professionnel, dans l'apprentissage ou dans l'enseignement agricole.
- 11 Les enseignants de lycée professionnel adoptent quant à eux des positions différentes, qui varient selon le diplôme et la spécialité auxquels ils préparent. Ces positions sont nettement perceptibles lorsqu'on les interroge sur leur activité. Ils peuvent aussi se diviser à propos d'un même diplôme, chacun interprétant à sa façon la double finalité des diplômes, l'ambiguïté de certaines consignes et les grands mots d'ordre affichés par le ministre de l'Éducation ou par le gouvernement (Maillard, 1998). Entre les enseignants de lycée et les formateurs de l'apprentissage, la diversité des approches est également notable. Les études qui cherchent à analyser les écarts entre curricula formels et curricula réels, dont une soixantaine ont été publiés par le ministère de l'Éducation nationale dans la collection « CPC/Document », rendent compte avec attention de cette pluralité de traductions (par exemple Couppié, Gasquet & Lopez, 2004 ; Quenson, 2004).
- 12 Si le choix du double profil, scolaire et professionnel, et les ambivalences qu'il produit restent objet de débats, c'est néanmoins cette articulation qui fait la singularité des diplômes professionnels et ouvre l'espace des possibles de leurs titulaires. Régulièrement dénoncée par diverses fédérations patronales (les fédérations du bâtiment et des métiers de bouche s'en prennent avec une constance inexorable depuis des décennies au caractère trop scolaire des diplômes professionnels), elle est aujourd'hui valorisée par de nombreux employeurs en tant qu'elle garantit l'ouverture d'esprit et l'adaptabilité des jeunes diplômés (Brucy & Ropé, 2000). Dans un contexte managérial favorable à la polyvalence, à l'autonomie et à la prise d'initiatives, la combinaison de différents registres de savoirs apparaît plus propice aux employeurs pour accompagner les évolutions des entreprises et leur permettre de s'adapter aux événements.

## Qui affronte une image encore trop souvent monochrome

- 13 Cette combinaison originale qui s'adresse à un individu-citoyen-producteur fait des diplômes professionnels des ensembles assez complexes, qu'on ne peut pas réduire à leur objectif professionnel ou à leur niveau de formation. Cette complexité est sans doute en partie responsable de la manière assez sommaire dont on se représente en France ces diplômes, souvent identifiés par leur public scolaire de jeunes déclarés « en difficultés ». Propagée par les acteurs du système éducatif, qui méconnaissent généralement ce que recouvre l'enseignement professionnel et la manière dont sont élaborés ses diplômes<sup>6</sup>, l'image des diplômes renvoie volontiers à un univers immobile ou lent à évoluer, dominé par le rôle de troisième voie scolaire dévolu à la filière professionnelle depuis son intégration dans le système scolaire, dans les années soixante. La mise à contribution régulière de l'enseignement professionnel en faveur de la réussite des objectifs de la politique éducative explique la persistance de cette image, que la création du baccalauréat professionnel en 1985 au service de la politique de hausse du niveau d'éducation (Prost, 2002) et la transformation récente du BEP en diplôme propédeutique ne peuvent que conforter.
- 14 Outre son caractère réducteur et qui plus est stigmatisant, cet étiquetage ne rend pas compte de la réalité. Les diplômes professionnels ne s'adressent pas en effet qu'à la filière d'enseignement professionnel ou à la formation initiale : les apprentis représentent ainsi 31 % des effectifs en formation ; et parmi les candidats aux diplômes, 20 % sont issus de la formation continue ou sont candidats libres. Le nombre des diplômés passés par la formation continue ou la VAE fait du ministère de l'Éducation nationale, avec les seuls diplômes professionnels, la première institution certificatrice d'adultes, devant le ministère de l'Emploi. Les résultats de la session d'examen 2005 (DEP, MEN) montrent que si l'on met à part le baccalauréat technologique, désormais intégré dans la « filière générale et technologique » aux côtés du baccalauréat général, 40 % des 742 000 candidats aux diplômes de l'enseignement technique et professionnel, tous niveaux confondus, n'appartiennent pas au monde scolaire. Même si la voie scolaire occupe une part importante dans la formation, c'est plutôt la diversité des voies de formation, des niveaux de formation et des modes d'accès à la certification qui définit aujourd'hui l'univers des diplômes professionnels. Comme leur multifonctionnalité, cette diversité les distingue des autres certifications professionnelles, y compris des diplômes de l'enseignement supérieur ou des autres ministères.
- 15 Le reproche d'immobilisme ou d'obsolescence (Dubet, 2004) n'est pas mieux fondé, dans la mesure où l'offre de diplômes est soumise à un mouvement constant de réforme. Baudelot (2002) parle même de « métamorphose permanente ». Les pesanteurs institutionnelles, celles aussi que génèrent les contraintes de la négociation paritaire (les partenaires sociaux peuvent s'opposer à la suppression de diplômes auxquels ils sont attachés, même lorsque les flux sont dérisoires), peuvent ralentir certaines innovations ou laisser survivre des spécialités qui n'ont plus grand lien avec le marché du travail. Mais lorsqu'on observe les listes des diplômes publiées chaque année, force est de constater leur évolution.

## Une singularité difficile à mettre en œuvre et à faire valoir

- 16 La spécificité des diplômes professionnels suscite la controverse dans la mesure où, en étant définis comme multivalents, ils se prêtent à la critique sur leur insuffisance dans un registre ou dans un autre. Ils apparaissent toujours trop ou trop peu, trop scolaires ou trop spécialisés ; trop exigeants ou au contraire trop facilement accordés. Lorsqu'ils sont généralistes, ils ne sont pas assez professionnels, et lorsqu'ils sont très orientés sur un métier, ils sont déclarés enfermants. Les études sur les diplômes publiées par la DGESCO rendent bien compte de ces critiques, de leurs contradictions, et du difficile exercice auquel se livrent les constructeurs des diplômes pour satisfaire des intérêts très différents (ceux des entreprises, des individus, de l'institution, de la société..., la liste est assez longue) et combiner les multiples objectifs assignés aux diplômes professionnels (Maillard, 2002). Compromis issus d'une décision négociée par les partenaires qui participent à leur élaboration, ces diplômes contentent relativement ces partenaires au moment où ils entérinent la décision de création, de rénovation ou de suppression. Mais ils ne les satisfont jamais totalement. L'un des attributs les plus permanents des diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale est sans doute leur capacité à être (mé)jugés, jugement qui ne semble pas atteindre les autres certifications professionnelles, ou alors avec beaucoup moins de publicité.

### Les ambivalences de la scolarisation professionnelle

- 17 L'ambiguïté des représentations que produisent les diplômes professionnels tient beaucoup au rôle de scolarisation qui a été dévolu à l'enseignement professionnel depuis son intégration dans le système scolaire, dans les années soixante. Le statut de troisième filière scolaire qui lui a été attribué contribue à donner de cette voie d'enseignement et de ses diplômes une image peu valorisée, et incite à ne pas considérer la diversité des diplômes, de leurs exigences comme de leurs publics. Les diplômes sont ainsi souvent entrevus à partir d'un seul élément, particulièrement fort ou surdimensionné : la composante de remédiation scolaire du CAP par exemple, ou bien la vocation propédeutique du BEP. Cette vision « synthétique » appauvrit non seulement les qualités des diplômes mais aussi celles de leurs détenteurs.
- 18 Si les diplômes professionnels ont tous une double finalité, cette désignation ne les concerne pas tous de manière uniforme. De plus, les diplômes comme leurs différentes spécialités ne s'adressent pas systématiquement aux mêmes publics. Le brevet professionnel est ainsi réservé aux apprentis et aux actifs en formation continue, il ne peut pas être préparé dans les lycées professionnels. Le CAP et le BTS sont tous deux des diplômes très convoités par les candidats d'origine non scolaire. Cette caractéristique dépend cependant des spécialités, celles du secteur tertiaire attirant davantage d'adultes et de candidats libres que les spécialités industrielles.
- 19 Si l'on considère la sélectivité des diplômes à travers les taux de réussite à l'examen, on constate que celle-ci est la plus forte dans le brevet professionnel et le BTS. Cette notion reste cependant difficile à manipuler, car elle dépend d'éléments qu'on ne peut pas tous identifier. Le CAP, qui avait il y a encore peu de temps la réputation d'être « donné », affichait ainsi de faibles taux de réussite parmi les élèves formés au CAP et les adultes en

formation continue (entre 55 et 65 %). Lorsqu'on observe les notes obtenues à l'examen dans chaque matière, on remarque que les matières professionnelles récoltent souvent des résultats médiocres ou faibles et que ce sont elles qui déterminent plus généralement l'échec.

- 20 En même temps, dans la mesure où l'institution éducative peut se servir des diplômes et des formations qui y conduisent pour gérer des flux d'élèves, parmi lesquels certains éprouvent des difficultés d'apprentissage au moment de leur entrée en formation, on ne peut pas s'étonner complètement de ces formes de réification, qui s'adressent surtout aux diplômes de niveau V. Le rôle d'accueil qu'ont joué certaines spécialités de CAP dans les années quatre-vingt-dix comme les CAP du tertiaire administratif et de la mécanique industrielle (Maillard, 1993, 1994), utilisés surtout pour maintenir des jeunes en formation sans nécessairement les préparer à la vie active, a ainsi contribué à dégrader l'image du CAP. Diplôme de métier plutôt spécialisé, destiné à l'entrée immédiate dans la vie active, le CAP a même subi une politique de déprofessionnalisation jusqu'en 1998, date de sa réhabilitation et de sa relance dans les lycées professionnels (Maillard, 2005b).
- 21 Même si ça n'est pas inscrit dans leur définition officielle, les diplômes professionnels prennent en charge la scolarisation d'une part des jeunes, permettant ainsi à l'institution éducative d'atteindre ses objectifs de massification sans modifier la hiérarchie des filières d'enseignement. Cette fonction scolaire, liée au modèle de démocratisation « ségrégative » que suit le système éducatif français (Merle, 2002), ne s'applique évidemment pas à l'ensemble des certifications professionnelles délivrées par les différents organismes et institutions présents dans le champ de la certification. Malgré tous les effets pervers qu'il produit, ce rôle est constitutif de la formation professionnelle initiale. Il lui permet de participer efficacement aux grandes politiques nationales de hausse du niveau d'éducation<sup>7</sup>.
- 22 L'objectif de scolarisation, qui s'adresse aussi bien aux lycées professionnels qu'aux centres de formation d'apprentis (Moreau, 2003), ne pose pas problème lorsque la vocation professionnelle de la formation reste prédominante. En revanche, lorsque l'accueil et la remédiation scolaire l'emportent sur les objectifs du diplôme, on peut dénoncer à juste titre la dénaturation du diplôme (Tanguy, 1991) dont le curriculum réel se révèle alors très éloigné du contenu inscrit dans le référentiel (le curriculum formel). C'est une définition plutôt négative de la « scolarisation » qui prévaut dans ce cas, définition qui ne subsume cependant pas tout ce que revêt la « scolarisation » et ne s'applique pas, loin s'en faut, à l'ensemble des diplômes professionnels.

## La dissociation formation/certification en question

- 23 Les propos qui précèdent montrent à quel point l'exercice de séparation entre formation et certification est périlleux, que l'on se situe du côté de l'institution, de ses règles ou de ses pratiques, ou du côté de l'analyse de ses productions. Le principe d'une telle séparation est néanmoins à l'œuvre depuis le début des années quatre-vingt dans les procédures de construction des diplômes. La mise en place à cette date des référentiels inaugure en effet la dissociation entre formation et diplôme<sup>8</sup>. D'abord plutôt formelle et aux résultats quelquefois approximatifs (Maillard, 2003a), cette volonté de dissocier formation et certification affirmée par l'institution n'a cessé de s'affermir au fil des années. Elle s'est radicalisée peu après la loi de 1992 sur la validation des acquis

professionnels (VAP) qui a provoqué la généralisation du découpage des diplômes en « unités » accessibles indépendamment.

- 24 Officiellement, la définition du diplôme prime sur la formation, glissement que l'on voit bien à l'œuvre dans les textes émanant du ministère et dans les publications du Secrétariat général des CPC qui donnent une place croissante depuis le milieu des années quatre-vingt-dix au terme « certification ». En 2000, le thème d'un numéro de la revue *CPC-Info* a même porté sur « *certification et qualification* ». L'enjeu économique et social que représente la formation des compétences s'est déplacé vers leur certification, pour laisser plus de place aux différents modes de construction de ces compétences et démocratiser l'accès aux diplômes. Cette approche a pour but de prendre en compte la diversité des parcours individuels, de favoriser toutes sortes d'initiatives pédagogiques et de compenser les effets de la sélection scolaire et des parcours de formation interrompus. Elle intervient cependant comme une rupture dans la tradition de l'institution éducative, et est vigoureusement dénoncée à ce titre par Tanguy (Ropé & Tanguy, 1994), qui y voit une trop grande soumission du système éducatif aux exigences des employeurs et une quête d'adéquation promise à l'échec.
- 25 Toutefois, malgré l'imposition de ce nouveau modèle et bien que la règle établie par la loi de modernisation sociale soit de dissocier formation et certification, pour la construction des certifications comme pour leur délivrance, l'objectif de formation reste corrélé aux diplômes professionnels. Même si le ministère a souhaité exclure le procès de formation de la construction des référentiels, c'est bien sur la formation qu'il fait reposer la constitution des savoirs et des compétences. C'est sur la qualité de la formation et sur les garanties qu'elle offre en matière de certification que repose la légitimité de l'institution éducative et de ses diplômes. Paradoxalement, tout en étant les plus sujets à la critique, les diplômes professionnels sont les certifications qui sont le plus souvent citées dans les grilles de classification des conventions collectives.
- 26 Pourtant, en insistant sur le parchemin et en évinçant la formation de la définition des diplômes, la valorisation de la certification met en cause ce résultat. Et en considérant comme superflus ou comme des obstacles à l'acquisition de diplôme les savoirs qui ne sont pas directement connectés à l'exercice professionnel, les zéloteurs de la certification généralisée s'en prennent moins à un certain académisme qu'à la constitution même des diplômes de l'Éducation nationale. Les dénonciations de la sélectivité des diplômes professionnels, ou le projet « d'industrialisation de la VAE » (Benhamou, 2005) qui est aussi un projet d'industrialisation de la délivrance des diplômes en général, invalident en effet ce qui caractérise les diplômes professionnels et fait leur singularité, dont il faut rappeler qu'elle provient d'un processus historique inscrit sur plus d'un siècle. La reconnaissance des diplômes et l'importance qu'on leur accorde ne sont pas toujours allées de soi. Du reste, malgré la place prise par le diplôme dans les critères de recrutement des entreprises, les enquêtes sur l'insertion des jeunes régulièrement menées par le CEREQ montrent à quel point cette reconnaissance est instable et discriminante. Omniprésent comme élément de sélection de la main d'œuvre juvénile, le diplôme voit néanmoins sa valeur d'échange s'affaiblir depuis plusieurs années (Lefresne, 2003)<sup>9</sup>.
- 27 Étrangement, alors que c'est la corrélation entre formation et certification qui historiquement a fait la force des diplômes professionnels, ce lien semble aujourd'hui considéré comme une faiblesse ou comme un anachronisme.

## De la formation à la certification, un renversement de perspective ?

- 28 Lorsque la loi de modernisation sociale a été promulguée en 2002, les diplômes professionnels étaient déjà en conformité avec ce qu'elle préconisait, puisqu'ils étaient déjà élaborés par des commissions paritaires, présentés sous la forme de référentiels de certification et découpés en unités pour rendre possible la validation des acquis professionnels (VAP, loi de 1992). Le bouleversement n'a donc pas été radical, contrairement à ce qu'il a pu être dans d'autres ministères peu accoutumés à construire de manière paritaire leurs diplômes ou à suivre le modèle des référentiels « de certification »<sup>10</sup>. La loi n'a pas pour autant été dépourvue d'effets sur l'équilibre mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en le confrontant à quelques nouveautés inattendues génératrices de contradictions.

### Quelques questions en attente de réponses

- 29 Même si le ministère de l'Éducation nationale a été à l'origine de la validation des acquis, par l'institution de la validation des acquis professionnels en 1992<sup>11</sup>, et s'il élabore depuis plus de vingt ans ses diplômes professionnels sans référence à la formation, la césure entre formation et certification n'a jamais été complètement consommée. Il est d'ailleurs peu probable qu'elle puisse vraiment l'être en raison de la double finalité intrinsèque des diplômes professionnels. Néanmoins, la formation doit désormais être considérée comme une opération séparée de la certification, ce qui met le ministère de l'Éducation nationale, institution d'éducation, de formation et de certification, face à quelques contradictions notables. La légitimité de diplômes affichés comme « propédeutiques » tels que le BEP (loi d'orientation sur l'école du 23 avril 2005), qui forme pourtant plus de 470 000 jeunes, apparaît ainsi difficilement tenable. Si l'on se réfère aux exigences requises par la CNCP pour enregistrer les certifications professionnelles dans le RNCP, les liens avec l'emploi et les performances d'insertion constituent en effet une condition élémentaire. Or, on voit mal ce qui pourra fonder ces liens et permettre au BEP de conserver son statut de diplôme professionnel si son objectif d'insertion professionnelle est abandonné.
- 30 Le primat accordé à la certification sur la formation conduit également à poser la question du contenu de la formation et des « territoires » qui reviennent à la formation et au diplôme : jusqu'à quel point les objectifs de la formation et les objectifs du diplôme peuvent-ils être distincts ? Peut-on envisager de construire un référentiel de certification axé sur des compétences précises, voire sur un socle minimum de savoirs et de savoir-faire comme on le fait en Allemagne (Möbus & Verdier, 1997), face à un référentiel de formation beaucoup plus large et ambitieux, le tout en vue du même diplôme ? Par exemple, peut-on réduire sans conséquence, comme y incitent certains, les prescriptions du référentiel de certification afin de rendre les diplômes plus accessibles aux adultes ? Quelle sera alors l'identité du diplôme délivré ? Si la VAE repose sur une forme particulière d'évaluation et ne prend pas en compte, par principe, l'ensemble du curriculum formel, elle ne met pas pour autant en cause la composition de ce curriculum. La volonté, affichée par le gouvernement, de multiplier les certifiés en général et les certifiés par la VAE en particulier, porte en revanche un possible détournement de ce curriculum, apparemment jugé incompatible avec une production plus industrialisée de

diplômés. Tels qu'ils sont actuellement conçus, les diplômes professionnels apparaissent surtout comme un ensemble d'obstacles, plus que comme des instruments à finalités multiples susceptibles de catachrèses (Espinasse & Fourcade, 2004).

- 31 Si le contexte dans lequel s'intègrent ces questions est inédit, leur contenu n'est en revanche guère nouveau. Il redonne corps au débat sur la place qui doit revenir aux savoirs généraux dans l'enseignement professionnel, dont on voit la trace tout au long du XX<sup>e</sup> siècle : de quels savoirs les futurs ouvriers, employés et techniciens ont-ils besoin ? La forme que prend ce débat a néanmoins une dimension innovatrice puisqu'elle oppose formation et certification, une proposition récurrente, issue des services de formation continue et de VAE du ministère de l'Éducation nationale, évoquant ainsi de laisser une place importante aux savoirs généraux dans la formation initiale, mais résiduelle dans la certification.
- 32 La distinction entre formation et certification n'est pas que symbolique. Bien qu'on ne puisse pas encore en discerner les effets, sa force réformatrice ne doit pas être occultée. Si la certification se met à prévaloir sur la formation, c'est une nouvelle conception du diplôme et de ce qu'il sanctionne qui verra le jour. Et c'est inévitablement une nouvelle organisation du système éducatif qui devra être mise en place. Le morcellement des diplômes qui se préfigure, pour faire en sorte que les individus puissent acquérir des unités certificatives intemporelles et capitalisables, sans contrainte de temps ni de formation, et en associant à des unités de diplômes des certifications extérieures au ministère de l'Éducation nationale (habilitations professionnelles, CQP, Certificats de compétences professionnelles du ministère de l'Emploi etc.), voire extérieures au territoire national, apparaît en effet difficilement compatible avec l'organisation actuelle.
- 33 Les questions soulevées ici s'adressent à une fraction importante de la population, dans la mesure où 40 % des sortants de troisième suivent une formation dans la voie professionnelle (lycée professionnel, apprentissage et enseignement agricole compris), et où les emplois visés par les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale occupent la majorité de la population active. Les seuls emplois dits « d'exécution » rassemblent 57 % de la population active. Quelques années après la publication du rapport réalisé sous la direction de Tanguy (1991), on pourrait formuler autrement la question : « quelle formation, quels diplômes ou certifications pour les ouvriers, les employés et les techniciens en France ? ». Tout en soulignant l'importance prise en une quinzaine d'années par la certification, cette question aurait le mérite de faire émerger des enjeux qui semblent actuellement peu attirer l'attention des chercheurs, des enseignants ou des conseillers d'orientation.

### **D'une quête d'adéquation à une autre**

- 34 On peut voir une certaine ironie dans le fait que l'on soit passé très rapidement d'une recherche de relations plus étroites entre formation et emploi à une recherche de distance entre formation et certification, au nom de l'adéquation certification-emploi. Ce changement d'objectif, assez radical quoi qu'on en dise, repose néanmoins sur le même mythe fondateur : la mise en adéquation organisée et régulée collectivement d'une certification et d'une qualification professionnelle ; mythe qui va à l'encontre de toute la tradition française des relations entre éducation et marché du travail. En France en effet, en-dehors des professions réglementées, qui exigent la détention d'un diplôme particulier pour exercer un emploi, les relations entre diplôme-emploi-qualification sont peu

institutionnalisées (Giret, Lopez & Rose, 2005). Si la reconnaissance des diplômes est traduite dans les conventions collectives, c'est d'abord l'emploi qui détermine le niveau de classification du salarié et sa rémunération. Or, c'est aux entreprises que revient l'initiative pour tout ce qui concerne la valorisation des diplômes, que ce soit au moment du recrutement ou dans le cadre d'une mobilité. Les statistiques sur l'emploi le montrent bien, qu'elles concernent les jeunes sortants du système éducatif ou les actifs en général (Chardon, 2005). Le pari inscrit dans la loi de 2002 et repris dans la loi du 4 mai 2004, qui veut que chaque certification acquise en cours de vie active produise un changement de qualification et/ou de salaire, relève en conséquence davantage de la croyance que du plan d'action. À moins qu'un changement radical de comportement n'intervienne du côté des employeurs...

- 35 Dans la mesure où les liens entre diplômes professionnels et emplois peuvent être assez lâches, en dépit de la participation des partenaires sociaux à l'élaboration de ces diplômes, des efforts de rénovation appliqués en permanence et des exigences de l'évaluation, on peut s'interroger sur la valeur qui pourra être attribuée sur le marché du travail à des certifications partielles ou aux petites certifications correspondant à des unités de compétences dont la délivrance est à l'ordre du jour.

## Conclusion

- 36 En institutionnalisant l'usage d'une unique dénomination, celle de « certification », pour désigner de multiples formules, tout en validant la nécessité de ces innombrables formules, la loi de modernisation sociale a moins produit l'éclairage souhaité qu'elle n'a favorisé la construction de nouvelles normes. La coupure entre formation et certification, qui donne à la formation spécifiquement organisée un caractère potentiellement subsidiaire, en est une. La sanctification de la certification en est une autre. Or, on peut douter de la valeur accordée par les employeurs à des unités de diplômes isolées, ou à des diplômes de l'Éducation nationale dépourvus d'enseignement général.
- 37 Il n'est pas non plus certain que le renforcement du poids du parchemin sur les trajectoires professionnelles soit tellement favorable aux individus les plus fragiles sur le marché du travail. Ce n'est plus seulement pour accéder à l'emploi que la détention d'un parchemin pourrait en effet devenir obligatoire, mais aussi pour changer d'emploi ou d'employeur ou bénéficier d'une promotion. La démocratisation de l'accès à la certification pourrait en conséquence ne pas avoir les effets voulus par le législateur et désormais attendus par les individus – améliorer la fluidité des parcours professionnels en donnant des garanties sur les compétences détenues –, mais générer au contraire de nouvelles contraintes, produire de nouveaux effets de concurrence, et donner de l'impulsion à la libéralisation du marché de la certification. La valorisation de l'individu, promue par les nouveaux droits individuels à la formation et la certification qui veulent en faire « l'acteur de son parcours », apparaît sous ce jour beaucoup moins favorable. En rendant finalement l'individu responsable de sa trajectoire professionnelle, elle contribue à occulter le rapport social qui fonde la relation salariale et risque d'affaiblir le salarié face au pouvoir de l'employeur.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, C. (2002). Introduction. In G. Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 11-23). Paris : La Dispute.
- Benhamou, A.-C. (2005). *La validation des acquis de l'expérience en actes* (rapport de mission du 30 juin 2005).
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Brucy, G. & Ropé, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Éditions de l'Atelier.
- Caillaud, P. (2000). *Le diplôme*. Thèse de droit privé, Université de Nantes.
- Chardon, O. (2005). La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (éd.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 163-178). Paris : La Découverte.
- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Couppié, T., Gasquet, C. & Lopez, A. (2004). *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*. CPC/Document 04-5. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dupray, A., Guitton, C. & Monchatre, S. (éd.) (2003). *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques, d'une pratique gestionnaire*. Toulouse : Octarès.
- Espinasse, J.-M. & Fourcade, B. (2004). *Fluctuations du marché et insertion des jeunes. Conséquences sur la politique des diplômes*. CPC/Document 04-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Giret, J.-F., Lopez, A. & Rose, J. (éd.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Le Douaron, P. (éd.) (2006). *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle* (rapport pour le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV). Paris : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Maillard, F. (1993). De la remédiation scolaire à la professionnalisation : les multiples fonctions d'un diplôme – le cas du CAP Employé des services administratifs et commerciaux. *Formation-Emploi*, 42, 25-32.
- Maillard, F. (1994). *Mécanique : quels diplômes pour l'avenir au niveau V ?* CPC/Document 94-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard, F. (1998). *De la formation à l'emploi – Les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence*. CPC/Document 98-9. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard, F. (2001). *Les référentiels des diplômes professionnels – La norme et l'usage*. CPC/Document 01-5. Paris : ministère de l'Éducation nationale.

- Maillard, F. (2002). Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique. In G. Moreau (éd.), *Le patronat, l'État et la formation des jeunes* (pp. 125-137). Paris : La Dispute.
- Maillard, F. (2003a). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Maillard, F. (2005a). L'offre de diplômes à l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 35-60.
- Maillard, F. (2005b). L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance. *Formation-Emploi*, 89, 65-78.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation du système éducatif*. Paris : La Découverte.
- Möbus, M. & Verdier, E. (1997). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Construction et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette-Éducation.
- Régnauld, R. (2004). La certification professionnelle. *CPC-Info*, 39, 39-42. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Prost, A. (2004) (1<sup>re</sup> éd. : 1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2002). La création du baccalauréat professionnel – Histoire d'une décision. In G. Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 95-111). Paris : La Dispute.
- Quenson, E. (2004). *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le bac pro PSPA, un diplôme transversal*. CPC/Documents 04-8. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* (rapport destiné au secrétaire d'État à l'enseignement technique). Paris : La Documentation française.

## NOTES

1. Si elle a lieu « de droit » pour les diplômes des ministères qui définissent leurs diplômes dans le cadre de commissions paritaires, cette inscription repose sur une procédure d'habilitation organisée par la CNCP pour les diplômes des ministères dépourvus de commissions professionnelles consultatives, ainsi que pour les autres certifications professionnelles. Il faut savoir qu'il existe plus de 15 000 certifications professionnelles en France. Si 11 000 d'entre elles dépendent de l'enseignement supérieur, les 4 000 autres relèvent d'institutions et organismes divers. Quant aux diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, ils sont aujourd'hui près de 600, options comprises.
2. Ces termes sont ceux que l'on trouve le plus souvent dans les textes officiels et les discours que tiennent les partenaires sociaux lors des négociations paritaires. Ils sont repris textuellement dans le rapport du 30 novembre 2006 dirigé par Le Douaron (voir Le Douaron, 2006).
3. La loi de 2002 impose ainsi à l'ensemble des ministères certificateurs la mise en place de commissions professionnelles consultatives telles que celles qui existent au ministère de l'Éducation nationale depuis 1948, et la rédaction de référentiels d'activités professionnelles

assortis de référentiels de certification, comme ceux dont disposent les diplômes professionnels depuis le début des années 1980.

4. Il existe aujourd'hui 17 CPC, en cours de réorganisation. Ces CPC dépendent de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Chaque CPC gère une offre de diplômes spécifique qui dépend de son champ d'intervention : métallurgie, BTP, professions administratives et de gestion, commerce... Aucun diplôme professionnel ne peut être créé, rénové ou supprimé sans l'avis de la CPC compétente.

5. Depuis la création du baccalauréat professionnel en 1985, le BEP est devenu le vivier d'alimentation de ce diplôme. L'attribution de ce rôle en a fait le principal diplôme de la voie professionnelle, puisqu'il rassemble les plus importants effectifs d'inscrits et de candidats.

6. L'existence des CPC est ainsi soit méconnue soit sous-estimée, aussi bien à l'intérieur du système éducatif que dans la communauté des chercheurs. On confond de même souvent offre de diplômes et offre de formation, alors que cette dernière n'est plus gérée par l'administration centrale de l'Éducation nationale depuis la décentralisation provoquée par la loi quinquennale de 1993. Autrement dit, si l'offre de diplômes est établie par les CPC et la DGESCO, l'offre de formation est définie par les conseils régionaux en partenariat avec les rectorats d'académie.

7. En favorisant l'accès de tous les élèves au collège dans les années soixante (réformes Berthoin de 1959 et Fouchet-Capelle de 1963), au lycée dans les années soixante-dix (réforme Haby de 1975, qui transforme les collèges d'enseignement technique en lycées d'enseignement professionnel), et au baccalauréat depuis 1985, grâce à la création du baccalauréat professionnel.

8. Les diplômes professionnels sont élaborés sous la forme de référentiels, documents méthodiquement construits qui présentent l'un, l'activité professionnelle visée et son contexte (le référentiel d'activités professionnelles/RAP), l'autre les objectifs du diplôme déclinés en termes de compétences et de savoirs associés (le référentiel de certification). Les disciplines générales font également l'objet de référentiels, mais ceux-ci ne sont pas construits de manière paritaire dans le cadre des CPC. Ce modèle de construction et de présentation des diplômes, dont le ministère de l'Éducation nationale a été le précurseur, a vocation à se répandre sous l'égide de la loi de modernisation sociale.

9. Lefresne (2003) signale que les salaires des jeunes générations ont évolué en France d'une manière inversement proportionnelle à la hausse du niveau de formation de la population active.

10. L'analyse de la politique menée par le ministère de l'Éducation nationale pour adapter les curricula à la multiplicité des candidats et rompre avec le modèle traditionnel de construction des diplômes a fait l'objet d'un article spécifique (voir Maillard, 2005b).

11. En 2002, la VAP a été remplacée par la VAE, qui réduit à trois ans la durée de l'expérience professionnelle nécessaire pour les candidats à la validation, s'ouvre non seulement aux salariés et aux travailleurs indépendants mais aussi aux bénévoles, et permet l'obtention d'un diplôme complet sans contrainte d'épreuve. Dans l'enseignement supérieur, cependant, le décret 85-906 du 23 août 1985 sur la validation des acquis reste valide. Il permet à des étudiants d'entrer en formation sans posséder le diplôme normalement requis. Cette possibilité s'ajoute aux opportunités qu'offre la VAE.

---

## RÉSUMÉS

Le projet de multiplier les certifications et les certifiés que portent depuis quelques années les politiques publiques en France incite à reconsidérer la définition des diplômes de l'enseignement

professionnel du ministère de l'Éducation nationale, jugée trop scolaire et trop liée à la formation initiale pour favoriser l'accès du plus grand nombre à un diplôme. Sous l'argument d'une nécessaire massification des certifiés, c'est la transformation de ces diplômes qui est en jeu, c'est-à-dire de leur contenu mais aussi de leur rôle dans le système de formation et dans le système d'emploi. En proposant une analyse socio-historique de leur définition et de leurs multiples finalités, comme des critiques qu'elles suscitent, cet article veut alimenter une réflexion encore peu développée sur la refonte du système de formation et de certification français qu'envisagent différents projets de réforme, dont celui de l'Union européenne pour construire un cadre européen des certifications professionnelles.

Public policy in France has for some years encouraged the proliferation of professional qualifications and a rising number of people holding them. This prompts questions on the nature of the vocational diplomas belonging to the ministry of education. Such diplomas have been undersubscribed, because they are considered over-academic and too linked to basic levels of training. If professional qualifications need to become more widespread, in order to give more certainty and solidity to career paths, these teaching qualifications themselves must be reshaped, both in terms of their content and of their role in the training system and in employment. This article takes a socio-historical approach to analyse the nature and purpose of these diplomas and the criticisms to which they give rise, and seeks to contribute to the hitherto limited debate on the overhaul of training and professional qualifications in France.

## INDEX

**Mots-clés** : Certification professionnelle, Compétence, Diplôme, Formation, Savoir

**Keywords** : Diploma, Knowledge, Skill, Training, Vocational qualification

## AUTEUR

### FABIENNE MAILLARD

Fabienne Maillard (Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, SASO-CURAPP, université de Picardie) est sociologue, titulaire d'une habilitation à diriger des recherches et responsable à la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale d'un programme d'études et de recherches qui porte sur les formations et les diplômes professionnels, sur les évolutions du travail et de l'emploi, et sur les relations entre formations et emplois. Courriel : [fabienne.maillard@education.gouv.fr](mailto:fabienne.maillard@education.gouv.fr).