



Le rôle de la certification dans les processus de professionnalisation

Depuis des décennies, l'articulation emploi-formation renvoie à la recherche de « relations » qu'il a toujours semblé impossible de trouver. D'ailleurs, nul ne conteste le rôle de la formation dans la construction d'une identité professionnelle sans que pour autant il soit possible de concevoir une adéquation entre une formation et son impact avec le processus de professionnalisation.

La planification de la formation peut-elle aller de pair avec les besoins du monde économique ? Quelles formation faut-il concevoir pour développer les compétences ou les capacités dont les individus ont besoin pour s'insérer dans l'emploi, dans la société, dans le monde, tous trois caractérisés par l'incertitude et par des évolutions difficiles à cerner même à moyen terme ? Quel sens et quels contenus attribuer aux professions afin d'envisager des processus de professionnalisation pertinents ? Quels signaux crédibles et fiables concevoir pour repérer et indiquer les potentialités professionnelles ?

Toutes ces questions devraient venir en amont de la conception de la plupart des certifications individuelles, qu'elles prennent la forme de diplômes nationaux, de titres ou de certificats dits de « qualification » professionnelle (CQP). Peut-on dire qu'une certification renvoyant à cette typologie atteste d'un processus de professionnalisation lui-même issu d'un processus de formation, qu'il soit formel, non formel ou informel, pour reprendre la terminologie européenne ?

Cet article ne prétend pas répondre à des multiples interrogations. Il tentera d'apporter des éléments de contexte positionnant la certification au carrefour de la réflexion sur le lien entre formation et professionnalisation. Seront ainsi abordés les objets de la certification, leur lien avec le concept de « qualification », les modalités de leur classification en France et dans le cadre d'une approche européenne, et la nécessité d'une lisibilité de ces objets dans une perspective d'évolution et de mobilité des personnes tout au long de leur vie.

Que certifie-t-on après une formation ?

L'histoire de la certification se confond largement avec celle de la formation. Elle distingue la formation dite « académique » ou « générale » de la formation « professionnelle », selon une hiérarchie implicite où l'acquisition de savoirs dits académiques ou disciplinaires se positionne au-dessus de l'acquisition des savoirs liés ou associés à des métiers ou à des identités professionnelles opérationnelles inscrites dans des organisations de travail plus ou moins définies. Cette orientation caractérise fortement les cultures latines. La formation professionnelle, ayant pour objectif l'insertion dans un emploi, est perçue comme une voie vers laquelle on est orienté par défaut, en obérant toute perspective d'évolution sociale future. Malgré des investissements forts pour dépasser ces clivages, notamment avec l'introduction de filières de formation professionnelle dont les niveaux et les durées ne cessent de croître, cette hiérarchie implicite persiste. Pourtant, les certifications auxquelles elles permettent d'accéder se sont parées des mêmes libellés que les certifications générales ou académiques : baccalauréat, licence et même master.

Parallèlement, on ne peut manquer de noter des clivages forts entre formation initiale et formation continue. Les débats interminables opposant les contrats d'apprentissage aux contrats dits de « qualification » puis de « professionnalisation » mettent en évidence, là encore, une hiérarchie implicite : l'un est référencé dans le champ de la formation initiale, l'autre dans celui de la formation continue, alors que, pour une large part, les deux conduisent exactement aux mêmes certifications.

Que dire alors du choix français de prendre en compte les acquis de l'expérience professionnelle pour délivrer les mêmes diplômes après une formation continue ou une formation initiale ? Peut-on acquérir les mêmes savoirs ou les mêmes compétences dans un processus d'appropriation individuel réalisé dans un contexte différent de celui dédié à un apprentissage formalisé par un enseignant ? Peut-on même d'ailleurs les identifier alors que leur construction n'a pas fait l'objet d'une progression préalablement structurée ? Les débats sur ces sujets sont loin d'être clos.

De fait, le choix français font actuellement évoluer le sens des certifications, leurs objectifs comme leurs usages. En effet, la France est un des rares pays à proposer un spectre aussi large d'autorités reconnues comme pouvant certifier les acquis individuels. On y considère même que les certifications délivrées par d'autres institutions que celles sous tutelle de l'Etat peuvent être des indicateurs de « qualification » à part entière dans le cadre d'un enregistrement sur demande au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Depuis 2002, les certifications sont la « marque », non plus d'un parcours de formation, mais de l'acquisition d'un ensemble cohérent de connaissances, de compétences, d'attitudes, qu'un individu a pu s'approprier au fil de parcours et de situations d'ap-



prentissages très variés. Il peut s'agir en effet de situations de formation en « présentiel » classique, mais également à distance, dans le cadre d'une activité professionnelle, associative, syndicale, etc.

On ne peut pas dire que la reconnaissance d'une capacité individuelle à s'autoformer soit acceptée aussi bien par les enseignants-évaluateurs que par les individus ou par les entreprises elles-mêmes. Les blocages observés pour le développement de la VAE témoignent d'une réticence et d'une résistance que près d'une décennie de pratique estompe très difficilement.

Les certifications constituent-elles un indicateur de professionnalisation ?

La certification renvoie à un acte consistant à attester qu'une personne a été évaluée sur la base d'un référentiel formalisé. Or ce référentiel peut lister des objets à évaluer concernant exclusivement des « connaissances » générales ou « académiques », aussi bien que des compétences ou des capacités à agir spécifiquement liées à des contextes professionnels régis par des injonctions économiques et fonctionnelles. On peut d'ailleurs énoncer les mêmes caractéristiques à propos des formations dans la mesure où elles peuvent viser la transmission ou le développement de savoirs ou de compétences. La difficulté réside dans le fait que l'ingénierie de certification est restée trop longtemps confondue avec la pédagogie de cette transmission, au point que la valeur ou la qualité de la certification se confond avec celle de la formation ; par extension, elle peut se confondre avec la notoriété des établissements qui la dispensent.

Les longs débats que l'on peut observer lors de la construction de certifications professionnelles dans le cadre des commissions professionnelles consultatives (CPC) des ministères, comme des commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) des branches, mettent l'accent sur les différences d'approches des représentations des professions, et donc du concept de « professionnalisation », en fonction des missions de ces institutions. Les contingences économiques induisent des représentations distinctes selon le positionnement sociétal d'un ministère ou les besoins à court terme identifiés par des branches professionnelles pour les entreprises qui en relèvent. Ces différences de missions induisent une vision des qualifications sur la base d'un ensemble de ressources auxquelles les professionnels peuvent se référer lorsqu'ils sont en action. Ces qualifications se combinent en composantes de natures variées (savoirs, savoir-faire, savoirs procéduraux, éthiques, attitudes, procédures, méthodologies, etc.) qui constituent la base des références collectives (référentiels) des certifications. L'énoncé de ces ressources se fonde sur des projections pouvant être de court mais aussi de très long terme. En ce sens, on peut dire que le processus de professionnalisation est directement lié à un positionnement de représentations professionnelles mettant

en jeu une dépendance aux impératifs économiques très relative en fonction de choix émis par les acteurs qui les réalisent. Peut-on alors considérer que l'économie empêche le développement de « l'homme social », ou la connaissance disciplinaire ou académique ?

La formation participe au processus d'une professionnalisation dans la mesure où ses objectifs s'appuient sur des représentations lisibles et clairement définies. Elle peut alors se développer selon des modalités très diversifiées. La certification constitue la formalisation de ces représentations et en indique les caractéristiques dans ce qui renvoie au concept de « qualification » d'un espace sociétal donné, y compris professionnel.

Cet objectif de lisibilité est d'ailleurs à l'origine de la création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). On retrouve le même souci de « transparence » dans les principes d'un cadre européen des certifications tel qu'il est présenté dans la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008, proposée en français au *Journal officiel de l'Union européenne* C 111/5 du 5 juin 2008.

Les marqueurs de la qualification dans le contexte français

Les indicateurs ou les marqueurs de la qualification s'appuient sur deux supports : les classifications proposées par les conventions collectives et le positionnement des certifications dans une grille de niveaux. Nous nous attarderons essentiellement sur ce deuxième type d'indicateur et sur son usage. On rappellera que l'un des critères de classification utilisés dans les conventions collectives de branches fait référence à une grille de niveaux de formation/certification établie en 1969. Bien que cette articulation soit parfois ténue, elle constitue, en France, un signal fort lors des recrutements dans des emplois publics, parapublics ou privés.

La lisibilité des certifications s'exprime selon deux modalités :

- une lisibilité liée à la nature du parcours permettant d'y accéder. Celle-ci s'appuie sur un descriptif des systèmes de formation mis en place pour la réalisation de ces parcours. Il s'agit de proposer des organisations de systèmes (primaire, secondaire, supérieur) ou des filières (générales, technologiques, professionnelles) ;
- une lisibilité liée à l'usage social des certifications en référence à leur usage pour le monde professionnel, qu'il s'agisse de la fonction publique (*via* l'accès à des concours), des professions réglementées ou du marché du travail privé.

La grille de niveaux établie dès 1969 (*cf.* Dauty *et al.*, 2006) a permis de positionner les niveaux des formations et des certifications professionnelles par



rapport à une hiérarchie d'emploi, voire d'employabilité. Constituée de sept niveaux (VI pour le plus bas, *Vbis*, V, IV, III, II et I pour le plus élevé), cette grille a fortement structuré les systèmes de formation et, en corollaire, les grilles de classification des conventions collectives, y compris lorsqu'elles sont devenues multicritères. Un consensus entre les partenaires sociaux et le ministère de l'Éducation, en particulier, positionnait le CAP (positionné en niveau V dans la grille de 1969) au premier niveau de la qualification professionnelle quelle que soit la branche concernée. Au fil du temps, avec la montée en charge des effectifs scolarisés, les niveaux VI et *Vbis* n'ont plus été utilisés. Par ailleurs, toujours pour la même raison, les niveaux I et II, initialement confondus, ont été dissociés et la question se pose désormais d'un niveau supérieur au niveau I pour rendre compte de l'évolution des connaissances et des compétences individuelles, attendues par le monde professionnel comme par le monde social. Une nomenclature des spécialités de formation (NSF) a également été instituée au début des années 1970 en 47 groupes, puis en 1994 sous une organisation en 96 spécialités regroupées en 17 sous-domaines et 4 grands domaines, afin d'identifier les contenus des formations et des certifications par rapport à des champs disciplinaires et à des champs professionnels.

S'il reste fondamental pour situer les acquis individuels, ce double repérage ne résout pas pour autant la question du rôle de la formation ou de la certification dans un parcours de professionnalisation. Il a structuré, depuis un demi-siècle, l'offre française puis la mise en place du RNCP en 2002. En articulant deux indicateurs (niveaux et spécialité), cette logique de lisibilité favorise une démarche d'orientation en vue de définir un projet de formation/certification, mais également une insertion dans l'emploi. A cet effet, pour chaque certification enregistrée, elle s'est enrichie d'une description des activités ou des fonctions que la personne qui en est titulaire pourrait exercer.

L'enjeu de la lisibilité des formations et des certifications

L'adjonction du P (« professionnelles ») au libellé du répertoire des certifications marque la volonté politique d'accentuer ce principe de lisibilité par rapport au monde du travail. L'indication de la durée des études permettant d'accéder à la certification n'est pertinente que dans un contexte de formation initiale ; elle reste en effet insuffisante dans une logique de formation tout au long de la vie. Par ailleurs, le choix institutionnel d'intégrer l'ensemble des certifications issues de l'enseignement supérieur dans ce répertoire, y compris lorsqu'il s'agit de grades ou de diplômes « généraux », met en évidence une vision de l'usage des certifications « supérieures » comme indicateur de qualifications identiques, qu'elles soient définies dans une finalité professionnelle affichée ou

centrées sur le développement de savoirs académiques. Les activités de recherche sont ainsi considérées comme des activités professionnelles à part entière.

Les règles de l'enregistrement au RNCP s'appuient sur une lecture tripartite (Etat, partenaires sociaux, employeurs/salariés) des contenus des certifications. Lorsque celle-ci est effectuée, les certifications sont enregistrées « de droit ». C'est le cas des certifications correspondant aux diplômes nationaux (LMD, diplômes d'ingénieurs ou diplômes visés), et des certifications conçues dans le cadre des commissions professionnelles consultatives organisées par les ministères. Lorsque cette lecture n'a pas été réalisée de façon tripartite, l'enregistrement s'effectue sur demande de l'autorité qui la délivre et après une instruction de la CNCF à cet effet. Un rapide regard sur l'existant permet de comptabiliser 15 000 certifications éligibles, dont 12 000 relèvent de l'enseignement supérieur. Cet important volume dédié au supérieur s'explique par le fait que l'habilitation à délivrer un grade est attribuée à un établissement, alors que les autres certifications délivrées par un ministère au nom de l'Etat sont définies de façon centralisée pour une préparation sur l'ensemble du territoire. Les certifications relevant de l'enregistrement sur demande ne concernent qu'un peu plus de 10 % de cet ensemble. Dans ce contexte, la CNCF exige une finalité professionnelle clairement affichée, laissant aux institutions publiques la charge de définir leurs critères et le soin de décrire les certifications dont elles ont la responsabilité de façon lisible pour permettre la construction de projets personnels et le recrutement de leurs titulaires sur d'autres critères que des intitulés de cours.

Pour un enregistrement sur demande, l'avis de la CNCF implique des critères formellement identifiés portant à la fois sur la qualité de l'ingénierie de la certification (et non pas de la formation ici), permettant une évaluation non seulement après une formation mais aussi après expérience, et sur les perspectives d'insertion professionnelle effectives dans des emplois identifiés. La vérification de ce principe s'appuie sur les résultats d'enquêtes sur le devenir de trois promotions de titulaires.

L'un des points d'observation de l'ingénierie proposée concerne notamment la nature des acquis évalués et les modalités de leur évaluation. Cela se traduit par l'exigence de trois types de référentiels associés à la certification :

- le référentiel d'activités visées (pouvant parfois être référé à un métier ou à des fonctions) ;
- le référentiel de certification décrivant les acquis attendus (que certains interprètent en savoirs, savoirs associés, compétences, capacités, savoir-faire, attitudes...). Ce référentiel doit pouvoir prévoir des modalités de validation d'acquis d'expérience au même titre que les évaluations d'acquis de formation ;
- le référentiel de formation, qui ne fait pas l'objet d'une lecture spécifique pour l'enregistrement sur demande. En effet, celui-ci peut se présenter sous la forme de différents parcours ayant pour fonction l'appropriation des acquis attendus.



La conception des référentiels suit souvent une logique inversée lorsqu'il s'agit de certifications de l'enseignement supérieur. Elle part de la construction d'un cursus de formation auquel est intégrée une phase d'évaluation ; l'usage des connaissances, voire des capacités, n'est que rarement envisagé. Cette approche renvoie plutôt au principe d'une évaluation formative, dont le sens reste attaché à la représentation de l'enseignant sans que celui-ci soit lisible en dehors de lui.

Dans l'une des définitions fixées dès sa création, la CNCP précisait que l'on pouvait énoncer qu'une personne est dite « qualifiée » lorsqu'elle « a démontré un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes, lui permettant d'assurer une combinatoire d'activités dans un contexte professionnel large, à un niveau de responsabilité défini ». Une attention particulière est accordée à la cohérence entre la nature des « objets » évalués et les modalités de leur évaluation. On notera par ailleurs que si la dimension « professionnalisation » est prépondérante dans l'avis de la CNCP, celle-ci ne signifie pas que cette professionnalisation soit focalisée sur les besoins d'une entreprise, ni sur les compétences centrées sur des gestes professionnels inscrits dans le contexte d'une entreprise spécifique. La définition utilisée par la CNCP est la suivante¹ : « Une certification professionnelle enregistrée au RNCP atteste d'une "qualification", c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un "référentiel". »

Il convient de ne pas considérer la certification comme une norme, un label qualité, une habilitation pour certaines activités... En outre, les certifications relatives à des habilitations nécessaires pour l'exercice d'une activité réglementée ne sont pas enregistrées au RNCP. Pour illustrer ces principes, on pourrait représenter les certifications sur la base de la typologie suivante (*tableau 1*).

<i>Usages</i>	<i>Autorités</i>	<i>Public</i>	<i>Objet</i>
Qualification « sociale »	Ministères	Scolaires, étudiants, adultes en formation continue ou VAE	Diplômes enregistrés de droit
Qualification professionnelle	Ministères, branches, organismes de formation	Jeunes ou adultes en formation initiale, FC, VAE	Diplômes, titres, CQP, enregistrés au RNCP
Habilitation pour exercer une activité	Organismes agréés par un ministère	Professionnels et salariés	Habilitation, licence, certification, qualification
Reconnaissance d'une expertise	Groupement d'organismes ou d'entreprises	Tout public	Certification du groupement ou de l'entreprise

Tableau 1.

1. Glossaire de la CNCP : www.cncp.gouv.fr

Le RNCP ne recense pas la totalité des certifications à finalité professionnelle, qu'elles soient obtenues ou non après une formation. Seules y figurent les certifications dans les cases grisées dans la mesure où elles renvoient à cette définition.

Cette approche, assez caractéristique de la France, a pour effet de mettre les formations et les certifications à parité d'estime, le RNCP permettant de repérer les certifications ayant une valeur qualifiante par rapport à d'autres. Cette logique a eu un impact particulièrement intéressant à souligner pour l'accès aux professions et aux activités réglementées. Un autre effet mérite également d'être souligné : la mise en œuvre de la validation des acquis d'expérience (loi du 17 janvier 2002), ouvrant la voie à des trajectoires et à des modalités de formation pouvant concerner le plus grand nombre, et notamment ceux qui n'ont pu s'inscrire dans une formation initiale longue au début de leur vie.

Vers un principe de transparence au niveau européen

Les approches européennes liées à la recommandation du cadre européen des certifications (CEC)² – *European Qualifications Framework (EQF)* – s'inscrivent dans une perspective proche. Elles proposent à l'ensemble des pays de l'Union de créer « un cadre de référence commun appelé à servir d'outil de transition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels. Il permettra d'améliorer la transparence, la comparabilité et le transfert des certifications décernées aux citoyens conformément aux pratiques en vigueur dans les différents Etats membres. Chaque niveau de certification devrait, en principe, pouvoir être atteint par diverses filières de formation et différents parcours de carrière. Le cadre européen des certifications devrait, par ailleurs, permettre aux organisations sectorielles internationales d'établir des correspondances entre leurs systèmes de certification et un point de référence européen, et donc de montrer la relation entre les certifications sectorielles internationales et les systèmes de certification nationaux. La présente recommandation contribue, dès lors, à la réalisation des objectifs plus larges que sont la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et l'amélioration de l'employabilité, de la mobilité et de l'intégration sociale des travailleurs et des apprenants. Des principes transparents d'assurance de la qualité et l'échange d'informations favoriseront la mise en œuvre de la présente recommandation en aidant à l'instauration d'une confiance mutuelle. »

Cette recommandation intègre aussi bien les certifications relevant de la formation professionnelle que celles issues de l'enseignement supérieur. Ce n'est

2. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.



qu'après un long débat que ce projet s'est articulé avec le processus dit « de Bologne », plus connu dans le contexte français sous l'intitulé de « système LMD » (organisant les cycles de formation en trois niveaux ou grades : licence, master, doctorat). L'inscription de ce processus dans la logique du CEC modifie actuellement les représentations fondées sur le principe de la durée des formations. En effet, l'articulation au CEC implique une lisibilité des contenus des diplômes/grades. Deux éléments sont à prendre en compte dans cette évolution :

- l'un concerne l'objet de cette lisibilité qui n'est plus l'énoncé des cours par disciplines mais la description des acquis (ou résultats d'apprentissage ; *learning outcomes*) issus de ces cours ;
- l'autre concerne les indicateurs et les descripteurs des niveaux utilisés pour cette description.

Si l'on reprend les définitions proposées dans la Recommandation (voir ci-dessous), on notera les difficultés d'une traduction des concepts exprimés en langue anglaise vers une autre langue. Une traduction stricte sans tenir compte des contextes culturels, historiques et sociaux des pays concernés ne peut conduire qu'à des ambiguïtés. C'est notamment le cas du terme anglais qualification, qui se traduit par « certification » en français en non par « qualification » dans le cas précis de la terminologie liée au CEC. On insistera ici sur la définition de l'expression *learning outcomes*, traduite par « acquis » pour certains ou par « résultats de formation ou d'apprentissage » pour d'autres. On le voit, l'écriture est loin d'atteindre l'homogénéité, dans un contexte national et *a fortiori* international, préconisée par la Recommandation. En effet, la formalisation de ces acquis est déléguée aux enseignants qui restent attachés à décrire leurs actions en termes de contenus de cours, de registres disciplinaires et de modalités pédagogiques (*inputs*). Les connaissances y tiennent une place prépondérante.

– **Certification** (*qualification*) : résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'éducation et de formation, les acquis correspondant à une norme donnée.

– **Acquis de l'éducation et de la formation** (*learning outcomes*) : énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation ; ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences.

– **Savoir** (*knowledge*) : résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques, liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels.

– **Aptitude** (*skill*) : capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le cadre européen des certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).

– **Compétence** (*competence*) : capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

Dans la logique évoquée ci-dessus, un outil de communication a été conçu afin de permettre l'établissement d'un processus de lisibilité entre les certifications issues des différents systèmes de formation/certification nationaux. En effet, depuis l'établissement de l'Union européenne, l'une des préoccupations majeures des instances du Parlement européen ou du Conseil des ministres réside dans la mise en place de dispositifs de reconnaissance mutuelle des « qualifications » des personnes circulant dans l'Union, qu'elles soient sous statut d'étudiant ou de travailleur. Très rapidement, ce sont les certifications et les diplômes qui ont servi de support pour comparer les formations en tant que telles. Les pratiques de formation relèvent du principe de subsidiarité des Etats et la grande diversité des pratiques rend quasiment impossible l'usage de leurs contenus dans un exercice de comparaison. Après avoir tenté d'effectuer des démarches d'équivalences multilatérales, puis de correspondances, les réflexions sur ce sujet ont finalement conduit à s'orienter vers une logique de transparence, c'est-à-dire de description des certifications sur la base de cadres communs³. La Recommandation de 2008 sur le CEC apporte un outil complémentaire visant à favoriser la « transparence » ou la « lisibilité » des contenus de certifications, et donc des acquis individuels, à travers une grille de niveaux de ces acquis décrits en termes de savoir, aptitude et compétence, si l'on reprend la terminologie utilisée dans le texte européen. Les définitions de ces termes (*voir annexe*) montre que ces concepts recouvrent des réalités difficiles à identifier dans le contexte français si l'on s'arrête à ces seuls intitulés.

En conclusion

Le besoin de formation s'est fortement diversifié au fil de l'évolution des sociétés, des technologies et de l'économie. L'introduction du terme « professionnalisation » s'inscrit dans cette évolution et implique une attention d'autant plus grande qu'il en va d'une responsabilité sociale de répondre à l'ensemble des besoins individuels.

La rapidité de l'obsolescence des connaissances et des compétences oblige à considérer une diversification des contenus de formation, sur des champs pouvant être très pointus, et de leurs modalités d'accès compte tenu de la grande diversité des statuts et des situations individuels. La contribution de la formation au processus de professionnalisation reste un enjeu sociétal majeur, que ce soit dans une perspective de promotion sociale, de reconversion sous la forme de cours du soir, de formation à distance, en alternance ou après reconnaissance et

3. Ces cadres se présentent sous la forme de cinq supports réunis dans l'*Europass* : le cv européen, le passeport de langues, l'*Europass* mobilité, le supplément au diplôme (pour les candidats ayant suivi des études supérieures), le supplément au certificat, correspondant pour la France au cadre de description utilisé pour le RNCP (<http://www.europe-education-formation.fr/europass.php>).



validation d'acquis. Tout cela n'obère en rien la possibilité de développer des contenus et des modalités de formation académiques, culturelles ou autres, n'ayant aucune finalité professionnelle affichée.

Il reste que l'investissement réalisé en formation implique des repères et une lisibilité d'autant plus nécessaires qu'il existe un foisonnement d'offres de formation, dont les intitulés et les objectifs restent flous et génériques. C'est sans doute la raison pour laquelle la « certification » devient un enjeu important dans le contexte national et international du fait de la stabilité de leur structure dans le temps.

La « professionnalisation » est un processus vécu par les individus tout au long de leur vie. Ce processus relève d'apprentissages aux modalités très variées, parmi lesquelles figurent des formations structurées dans leur contenu et dans leur déroulement. Les certifications (diplômes, titres ou certificats) ont été créées dans la perspective de constituer des repères collectifs, dans le but de positionner les personnes par rapport à un métier, une profession, un groupe de professionnels. En France, ces repères sont souvent mentionnés dans les conventions collectives. Par extension, la valeur d'une formation s'appuie sur le positionnement de la certification à laquelle elle conduit.

Les choix politiques, tant en France qu'en Europe, visent à faciliter l'accès du plus grand nombre à la certification, mais aussi à en définir de façon lisible les contenus et les usages, pour le monde de la formation comme pour celui du travail. Dans ce contexte, on notera le rôle joué par la construction de supports de communication sur la base de grille de niveaux. On ne peut manquer de noter qu'en France, la conception de cette grille (1969) s'est toujours appuyée sur la recherche d'une lisibilité pour le monde du travail. Même si, pour l'enseignement supérieur, la durée de la formation reste un critère essentiel de lisibilité des parcours, le cadre européen des certifications inscrit les critères des acquis d'apprentissage comme fondement des repères collectifs qui permettront la lisibilité des professionnels, dans leur pays comme sur le marché européen. ◆

Bibliographie

- ALLAIS, S. *et al.* 2009. *Learning from the First Qualifications Frameworks. (Employment Working Paper, 45)*. Genève, Bureau international du travail.
- CAILLAUD, P. 2005. « Les diplômes composites ou bi-certifiants : réflexions juridiques autour de la greffe de certifications ». *CPC Info*. N° 41, p. 83-91.
- CAILLAUD, P. ; DUBERNET, C. 1999. « Valeurs sociale et juridique du diplôme : à propos des qualifications professionnelles dans la métallurgie ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 28, p. 107-130.
- CEDEFOP. 2009. *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

- CEDEFOP. 2011. *Changing Qualifications. A Review of Qualifications Policies and Practices*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, Cedefop Reference Series n° 84.
- CHARRAUD, A.-M. ; PADDEU, J. 1999. *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation : les dispositifs et les problématiques de la certification en France*. Marseille, Céreq, hors série n° 2.
- COLES, M. ; OATES, T. 2005. *European Reference Levels for Education and Training : an Important Parameter for Promoting Credit Transfer and Mutual Trust*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, Cedefop Panorama Series n° 109.
- DAUTY, F. ; LEMISTRE, P. ; VINCENS, J. 2006. « Le sens, la portée, le devenir de la nomenclature des niveaux de formation ». *CPC Documents*. N° 2006/2.
- MAILLARD, F. ; ROSE, J. 2007. « Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles : nouvelles normes et nouveaux enjeux ». Marseille, Céreq, *Relief*. N° 1.
- MÉHAUT, P. ; WINCH, C. 2009. « Le cadre européen des certifications : quelles stratégies nationales, d'adaptation ? ». *Formation emploi*. N° 108, p. 97-111.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2007. « Le point sur... la place et le rôle des enseignements généraux dans les diplômes professionnels ». *CPC Info*. N° 45.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2008. « Gestion par les compétences et nouveaux rapports aux titres ». *CPC Info*. N° 1.
- OCDE. 2007. *Qualifications Systems : Bridges to Lifelong Learning*. Paris, Publications de l'Organisation de coopération et de développement économiques.



Annexe : Extraits de la grille de niveau du cec

Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 5 () :*

- savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques, dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs.
- aptitude : gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits.
- compétence : gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles, réviser et développer ses performances et celles des autres.

*Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6 (**) :*

- savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes.
- aptitude : aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études.
- compétence : gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes imprévisibles, prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif.

*Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7 (***) :*

- savoir : savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche, conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines.
- aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines.
- compétence : gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles, prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes.

*Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8 (****) :*

- savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines.
- aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles.
- compétence : démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu à l'égard de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche.

(*) Le descripteur du cycle court de l'enseignement supérieur (à l'intérieur du premier cycle ou lié à celui-ci), élaboré dans le contexte de l'« initiative conjointe pour la qualité » dans le cadre du processus de Bologne, correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 5 du CEC.

(**) Le descripteur du premier cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 6 du CEC.

(***) Le descripteur du deuxième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 7 du CEC.

(****) Le descripteur du troisième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 8 du CEC.

