

Appel à contribution

De la certification et des certifications.

Quelles politiques ? Quels usages ?

(coordinateurs P. Veneau, J. Paddeu)

Notes d'intentions attendues pour le 31 Mai, réception des articles pour le 6 septembre 2021

Depuis sa reconnaissance officielle à travers la loi dite de modernisation sociale (2002) créant la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), la catégorie de certification occupe une place conséquente dans les politiques de formation professionnelle. Ainsi, et pour ne s'en tenir qu'aux textes de lois, cette catégorie est continûment mobilisée dans la loi de 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, et dans celle de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (Caillaud, 2018). Une nouvelle étape a été franchie avec le décret du 8 janvier 2019, relatif au nouveau cadre national des certifications professionnelles. Il signe la fin de la nomenclature des niveaux de formation (1969) qui a constitué un outil important des politiques d'éducation et de formation des décennies précédentes (Tanguy, 2002). Désormais, cette nomenclature est remplacée par une hiérarchisation des certifications en huit niveaux décrits à partir des descripteurs similaires à ceux du cadre européen des certifications (2008) : savoirs associés, savoir-faire, autonomie et responsabilité.

Au-delà de ces rappels législatifs, la genèse de cette catégorie est encore trop mal connue. Aussi, des travaux de nature socio-historique seraient utiles à l'analyse du processus de construction de cette catégorie de certification, au singulier comme au pluriel. Plus précisément, de quelles transformations l'émergence de cette catégorie est-elle le signe ? Mais aussi quels changements induit-elle ? En particulier, quelle place occupe-t-elle par rapport à d'autres catégories qui lui préexistent et sont mobilisées par les politiques d'éducation et de formation, notamment celles de formation, de qualification ou bien encore de diplôme ? Tend-elle à les évincer ou bien à les redéfinir ?

Cet appel à contribution se déploie dans quatre directions. Une première porte sur le développement est la mise en œuvre des approches compétences au sein des certifications reconnues ou non par l'État. Une seconde, prenant acte de la diversification des certifications reconnues par l'État, s'intéresse à leur utilisation par un ensemble de catégories d'acteurs (Régions, organismes de formation, entreprises...) ou par les individus. Les troisième et quatrième élargissent la focale, d'une part en posant la question de la place de cette catégorie hors du cadre national français et d'autre part celle de son application à d'autres objets que les personnes.

I/ Processus de certification et rationalisation de la formation ?

La création du baccalauréat professionnel formalise un nouveau modèle pédagogique centré sur les compétences (Ropé et Tanguy, 1994), destiné à favoriser la réussite des élèves et à préparer leur insertion professionnelle. Ainsi, ce diplôme va introduire progressivement en lieu et place des "horaires, programmes

et objectifs”, des référentiels. Ces derniers marquent l’entrée dans une logique de la certification où l’évaluation (des résultats attendus des candidats) devient un moment décisif.

Ce nouveau modèle de rationalisation pédagogique (Tanguy, 1994) peut être interprété comme une poursuite, sous une autre forme, des politiques adéquationnistes (Tanguy, 1986 ; Chapoulie, 2010). Mais il peut aussi être relié au développement de politiques axées sur les résultats (Lessard et Meirieu, 2005 ; Derouet et Besson, 2009 ; Maroy, 2013 ; etc.) en lien avec les principes et la doctrine du Nouveau management public (*New Public Management*) (*Sociologie du travail*, 2011). En effet, les référentiels des diplômes professionnels fixent des objectifs à atteindre par les candidats et introduisent la catégorie de compétences, laquelle est inférée, lors de l’évaluation, des performances des candidats (Chenu *et al.*, 2014 ; Rey, 2015). Avec ces objets techniques que sont les référentiels, la réalisation des tâches est première et les savoirs ne constituent pas un objet d’évaluation (Ropé, 2008).

Ce modèle, introduit d’abord dans l’enseignement professionnel, semble s’étendre désormais bien au-delà de ce dernier. Avec quelle ampleur se développe-t-il actuellement dans l’enseignement supérieur, notamment universitaire ? La diffusion de ce modèle au sein de l’enseignement supérieur, lequel prend de plus en plus d’importance – signalons à cet égard le nombre croissant de ces certifications inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) – mériterait en effet de plus amples analyses. De telles analyses seraient également bienvenues à propos d’autres types de certification : celles élaborées par les “partenaires sociaux”, par exemple, ou tout autre certification privée, inscrite au Répertoire national aussi bien qu’au Répertoire spécifique, voire au-delà en considérant des certifications non reconnues par l’État.

La catégorie de “certification” est mobilisée dans le cadre de politiques éducatives ou de formation. Peut-on cependant en rester aux principes et aux doctrines de ces politiques ? En effet, comment ces dernières sont-elles réellement mises en œuvre : normalisation des pratiques d’évaluation au moyen des référentiels, mobilisation effective d’une approche par compétence... ? Comment les institutions et agents chargés de la mise en œuvre de ces politiques, à différents niveaux (Lessard ; Carpentier, 2015) s’en emparent-ils et au prix de quelles « traductions » (Akrich *et al.*, 2006) ou « appropriations » (Brossais et Lefeuve, 2018) ? Au-delà des travaux plus spécifiques sur la réception, il s’agit donc d’envisager aussi les formes d’appropriation, voire de résistance (Halpern *et al.*, 2014) à ce modèle dans ces divers ordres et types d’enseignement.

On peut souligner, à cet égard, l’apport d’une approche par les instruments (Lascoumes et Le Galès, 2004) qui pourrait être développée à un niveau très local par exemple (dans les ateliers ou salles de classes). Dans ce cas en particulier, quels peuvent être les effets des référentiels sur les pratiques d’évaluation mises en œuvre par les enseignants et les formateurs ? De quelle manière ces objets techniques peuvent-ils modifier en retour les pratiques d’évaluation ainsi que les pratiques pédagogiques ? Quels sont leurs effets propres ? Sont-ils de nature à modifier la place octroyée aux savoirs et finalement que veut dire aujourd’hui former et évaluer ?

III/ De la diversification des certifications à leurs usages

Le plus souvent cependant, le terme de certification est employé non pas pour désigner un processus, mais pour en identifier les produits, les formes et types divers de certification (diplômes, titres, certificats...). En effet, depuis plus de 40 ans, on assiste à une diversification de l’offre de formation ou pour reprendre le vocabulaire désormais consacré, de certifications reconnues par l’État. Les étapes de ce mouvement, si tant est qu’elles puissent être clairement identifiées, relèvent-elles d’une logique de contrôle de ce qui n’est pas

délivré <https://dictionnaire.lerobert.com/> au nom de l'État ? D'une volonté de reconnaissance de ce qui l'est, dans sa diversité ? Toujours est-il qu'à partir du début des années 90, cette diversification s'est inscrite dans les politiques de lutte contre le chômage, puis plus tard de « sécurisation des parcours », dont participe la validation des acquis de l'expérience. De même, si les cours en ligne ouverts à tous (CLOT) ou MOOCs (*Massive Open Online Course*) ne sont pas à proprement parler un nouveau type de certification, donnent-ils lieu à une nouvelle façon de certifier ?

Plus récemment (2014), les certifications reconnues par l'État se sont aussi en quelque sorte « atomisées ». D'une part, les certifications inscrites au Répertoire spécifique ne renvoient pas à un métier ou un emploi, mais à des activités « complémentaires ». D'autre part, les certifications inscrites au RNCP sont désormais découpées en « blocs » ou unités. Cette « atomisation » interroge l'acceptation, jusque-là partagée, de la « qualification ». Ces transformations sont intervenues en même temps que le Compte Personnel de Formation (CPF) (Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale). Très brièvement rappelées ici, elles conduisent aux questions relatives aux liens entre formation et chômage (*Sociologie du travail*, 1995) et aujourd'hui entre certifications et chômage. La diversité des certifications est en effet considérée comme un atout dans la lutte contre le chômage ou pour le maintien dans l'emploi, dans la mesure où cette diversité est plus à même de répondre à la diversité des publics.

Toutefois les certifications diverses ne rencontrent pas immédiatement et forcément leurs publics, même si les politiques récentes (Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel) visent à renforcer l'initiative (et le droit) individuelle d'accès à ces certifications. Cette dernière, que ce soit pour les chômeurs ou les salariés, dépend aussi de l'intervention d'une diversité d'acteurs et d'institutions « intermédiaires ». Cette intervention est-elle de nature à favoriser l'accès à des certifications diverses et de quelle manière ?

Ainsi, les Conseils régionaux et le service public de l'emploi encouragent-ils, en les finançant, comme les y invitent les politiques nationales de l'emploi, des formations certifiantes et de quel type, au terme de quels arbitrages et pourquoi ? De même, quel rôle jouent les services publics (régionaux) de l'orientation, les dispositifs régionaux d'accompagnement et de conseil (comme le Conseil en évolution professionnelle, par exemple) ou encore les Opérateurs de compétence dans l'accès à des formations certifiantes variées ? Enfin, l'accès aux formations continues se diversifie-t-il dans les entreprises, sachant que, jusqu'en 2014, les formations suivies par les salariés étaient généralement des formations réglementaires, de courte durée et peu certifiantes (Dubar, 2015). De même, les organismes de formation transforment-ils, diversifient-ils leur offre sous l'effet des incitations des mesures nationales (Plan d'Investissement dans les Compétences, Pactes Régionaux d'Investissement dans les compétences, etc.) ?

La Loi de 2018 vise à renforcer le pouvoir de décision des personnes quant à leur choix de formation et de « certification » au moyen d'une autonomie d'utilisation du nouveau CPF monétisé (Luttringer, 2018). On peut se demander si cette dernière ne relève pas d'un mouvement de transformation de l'exercice du pouvoir fondé sur « *la rationalisation, la responsabilisation et l'économicisation des comportements individuels* », parfois désignée comme « *gouvernement des conduites individuelles* » (Dubuisson-Quellier, 2016) ? Le choix des formations et/ou certifications, relève-t-il, dans les faits, d'une réelle autonomie ou liberté individuelle ? Le CPF est-il utilisé, de quelle manière et avec quelles visées en termes de certification et d'accès à l'emploi ?

Autrement dit, les individus se conforment-ils aux comportements rationnels, économiques, bref citoyen, que l'État attend d'eux ? De manière plus globale, quels usages les individus font-ils de la diversité de l'offre de certification, la connaissent-ils d'ailleurs ? Enfin, cette variété des certifications est-elle uniformément reconnue sur le marché du travail ou bien par les employeurs

III/ La certification : quelle diffusion au-delà du cadre français ?

L'inscription de la catégorie de certification dans les politiques françaises de formation s'opère dans les années 1980 en marge, semble-t-il, des politiques européennes. Peut-on parler d'ailleurs de « politique européenne » en matière de certification ? Le cadre européen des certifications, l'émergence de certifications européennes, l'encouragement à la constitution de conseils sectoriels européens, la nomenclature *European Skills/Competences Qualifications and Occupations* (ESCO) constituent-ils les fondements d'une politique européenne de certification ? Quels en sont les acteurs, les vecteurs essentiels ? Cette politique européenne (*Éducation et Sociétés*, 2012) s'impose-t-elle, et de quelle manière, aux systèmes de certification nationaux, fût-ce au prix de résistances, d'appropriations singulières, tout comme le cadre européen a fini par s'imposer (en France) ?

Les Systèmes de certifications européens, voire internationaux, connaissent-ils d'ailleurs des mouvements similaires (au système français) de diversification et d'atomisation des certifications ? Pour les certificats « à finalité professionnelle », les approches compétences s'y diffusent-elles également, selon quelles modalités et avec quelle acception ?

IV/ Vers une diversification des objets de la certification ?

La certification s'applique à bien d'autres objets que les personnes. Des formes privées d'accréditation ou de certification censées attester d'une certaine qualité des formations ou des établissements existent depuis un certain temps dans l'enseignement supérieur (Cret, 2013) ou en formation continue. Le pilotage par l'État de ces processus d'assurance-qualité est en revanche un phénomène beaucoup plus récent qui se renforce avec le développement de l'évaluation comme instrument des politiques publiques. On pense, par exemple, au développement des formes de certification/accréditation/labellisation des établissements ou des formations, notamment au sein de l'Université (Agulhon, 2013). Par ailleurs, la Loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel (2018, ART. 6) prévoit le développement des certifications qualité d'organismes prestataires de « développement des compétences ». Au-delà de leurs différences, ces formes de certification-qualité ne procèdent-elles pas d'une même démarche qui consiste à attester d'une conformité à un référentiel défini au préalable ? La délégation de l'État accordée à des organismes certificateurs accrédités pour certifier la qualité de tels prestataires ne va-t-elle pas s'étendre ? Que peut-elle nous apprendre sur les évolutions à l'œuvre : assiste-t-on à une transformation des formes de gouvernance de l'État ou bien de « régulation » de son action (*Éducation et Sociétés*, 2006) ou au contraire au développement d'accréditations privées, voire internationalisées ? Toute analyse à propos du développement de la « certification-qualité » dans ses formes les plus récentes peut contribuer à ce numéro spécial.

Consignes aux auteurs

Les projets d'article devront être envoyés avant le 31 mai 2021 (une page à deux de description de l'article envisagé). Un retour sur votre projet sera fait dans le mois qui suit votre envoi.

Vous pouvez contacter les coordinateurs qui assureront le suivi scientifique du dossier et les liens avec le rédacteur en chef et le comité de rédaction de la revue : Josiane Paddeu (josiane.paddeu@cereq.fr) ; Patrick Veneau (veneau@cereq.fr)

Les textes définitifs sont attendus pour le 6 septembre 2021 avec une publication envisagée fin 2022

Les articles devront respecter les normes de la revue et notamment la taille maximale (15 pages, 45 000 signes) (cf. note aux auteurs)

<http://formationemploi.revues.org/2611>

Les projets d'article et les textes définitifs sont à envoyer par courriel à la rédaction : vergnies@cereq.fr (+33.4.91.13.28.17), ainsi qu'aux deux coordinateurs du dossier, josiane.paddeu@cereq.fr et veneau@cereq.fr

Références

- Agulhon C., 2013, « Accréditation-habilitation dans l'enseignement supérieur : de la distinction à la sanction », *Carrefours de l'éducation*, n°36, pp. 131-148.
- Akrich M., Callon M., Latour B., 2006, *Sociologie de la traduction*, Presses des Mines.
- Brossais E., Lefevre G., 2018, *L'appropriation de la prescription en éducation*, Octares.
- Caillaud P., 2018, « La refonte du système des diplômes et des certifications professionnelles », *Droit Social*, n°12, pp.1016-1021.
- Chapoulie J.M., 2010, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, PUR.
- Chenu F., Crahay M., Lafontaine D., 2014, « Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? », *Éducation et Formation*, n° 302, pp. 18-29.
- Cret B., 2013, « Les écoles de management face aux accréditations : contrôle et dépendance », *SociologiesS* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4364>.
- Derouet J.L., Besson M.C. (dir.), 2009, *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Peter Lang/INRP.
- Dubar C., 2015, *La formation professionnelle continue*, La Découverte.
- Dubuisson-Quellier S. (dir.), 2016, *Gouverner les conduites*, Presses de Sciences Po.
- Éducation et Sociétés*, 2012, « L'Europe une mise en ordre cognitive ? », n°29.
- Éducation et Sociétés*, 2006, « De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité », n°18.
- Halpern C., Lascoumes P., Le Galès P. (dir.), 2014, *L'instrumentation de l'action publique*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Lascoumes P., Le Galès P. (dir.), 2004, *Gouverner par les instruments.*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Lessard C., Meirieu P. (dir.), 2005, *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck.
- Lessard C., Carpentier A., 2015, *Politiques éducatives. La mise en œuvre*, Paris, Presses universitaires de France.

- Luttringer J.M., 2018, « La réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage par la loi du 5 septembre 2018 "relative à la liberté de choisir son avenir professionnel" », *Droit Social*, n°12, pp. 962-964.
- Maroy C., 2013, *L'école à l'épreuve de la performance*, De Boeck.
- Rey B., 2015, *La notion de compétence en éducation et formation*, De Boeck.
- Rope F., Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan.
- Rope F., 2008, « Savoirs et compétences » dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, Presses universitaires de France, pp. 603-608.
- Sociologie du travail*, 2011, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », 53, 3.
- Sociologie du travail*, 1995, « Contre le chômage la formation ? », 37, 4.
- Tanguy L., 1986 (dir.), *L'introuvable relation formation/emploi*, La Documentation française.
- Tanguy L., 1994, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans F. Rope, L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan, pp. 23-61.
- Tanguy L., 2002, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV et V Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43, 4, pp. 685-709.